

Průběh procesu adaptace ve věkově homogenní a heterogenní třídách mateřské školy

Lucie Jindřichová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie Jindřichová**
Osobní číslo: **H15887**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Průběh procesu adaptace ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o adaptaci dětí na prostředí mateřské školy.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti charakteristiky vývoje dětí předškolního věku.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumného šetření prostřednictvím pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život. Praha: Grada, 2009, 218 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
- EGORENKO, Tatiana A., BEZRUKAVNY, Oleg, S. The Problem of Psychological Adaptation of Children to the Education Space. Journal of Modern Foreign Psychology. 2016, vol. 5, no. 3 s. 59-65. ISSN:2304-4977.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

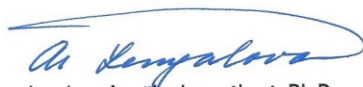
Datum zadání bakalářské práce:

11. října 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.12.2017

..... J. Křivánek

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce složená z teoretické a praktické části je zaměřena na adaptaci dětí v předškolním období na nové prostředí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol. V teoretické části sumarizuje poznatky o dítěti v předškolním období, věkově heterogenních a homogenních třídách a procesu adaptace na nové prostředí. Cílem praktické části je zmapovat průběh adaptace v těchto třídách, zjistit potíže, které se v tomto období mohou vyskytnout a na základě zjištěných skutečností vypracovat doporučení učitelkám mateřských škol. V praktické části je prvně popsán metodologický postup a poté představeny výsledky realizovaného výzkumu. Ty byly získány pomocí nestrukturovaného pozorování a následně byly zanalyzovány.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, adaptace, heterogenní třída, homogenní třída

ABSTRACT

The bachelor thesis, consisting of theoretical and practical part, is aimed at adapting pre-school children to a new environment in the age-heterogeneous and homogeneous classes of kindergartens. In the theoretical part, it summarizes the knowledge about the pre-school child, the age- heterogeneous and homogeneous classes and the process of adaptation to the new environment. The aim of the practical part is describe the process of adaptation in these classes, identify the problems that may arise at this time and draw up recommendations for nursery teachers on these facts. In the practical part, the methodological procedure is described for the first time and then the results of the research are presented. Results were obtained by unstructured observation and subsequently analyzed.

Keywords: preschool child, adaptation, heterogenous class, homogenous vlase

Poděkování

Prvně bych chtěla poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. et Mgr. Viktorovi Pacholíkovi, Ph.D. za velmi vstřícný přístup, poradenství v metodologických postupech a jeho cenné rady a připomínky, které mi ve svém čase ochotně poskytl.

Dále bych ráda poděkovala ředitelkám mateřských škol, které mi umožnily provedení výzkumu, učitelkám pozorovaných tříd za jejich zkušenosti a čas a také rodičům pozorovaných dětí za jejich ochotu.

Posledně děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

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

Lucie Jindřichová

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE.....	13
1.1 TĚLESNÝ A POHYBOVÝ VÝVOJ.....	14
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	15
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ	17
1.4 SOCIÁLNÍ VÝVOJ.....	18
1.5 VÝVOJ HRY	20
2 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	22
2.1 HETEROGENNÍ TŘÍDA.....	22
2.1.1 Výhody heterogenní třídy.....	23
2.1.2 Rizika heterogenní třídy	24
2.2 HOMOGENNÍ TŘÍDA	25
2.2.1 Výhody homogenní třídy.....	25
2.2.2 Rizika homogenní třídy	26
3 PROCES ADAPTACE NA MATEŘSKOU ŠKOLU	27
3.1 PRŮBĚH ADAPTACE	28
3.2 POTÍŽE S ADAPTACÍ.....	30
3.3 KDY JE ADAPTACE UKONČENA	31
4 SHRNTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	33
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	35
5.1 CÍL VÝZKUMU	35
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	36
5.4 TYP A METODA VÝZKUMU	36
5.5 REALIZACE VÝZKUMU	36
5.6 POSTUP PŘI ANALÝZE	37
5.7 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	38
5.8 LIMITY VÝZKUMU.....	38
5.9 ZÍSKANÁ DATA	39
5.9.1 Orientování.....	40
5.9.1.1 Homogenní třída	41
5.9.1.2 Heterogenní třída	41
5.9.2 Odloučení dítěte od rodičů	42
5.9.2.1 Homogenní třída	42
5.9.2.2 Heterogenní třída	44
5.9.3 Interakce s učitelkou.....	45
5.9.3.1 Homogenní třída	45

5.9.3.2 Heterogenní třída	46
5.9.4 Sociální integrace, chování ve skupině	47
5.9.4.1 Homogenní třída	47
5.9.4.2 Heterogenní třída	48
5.9.5 Akceptování pravidel a řádu.....	50
5.9.5.1 Homogenní třída	51
5.9.5.2 Heterogenní třída	52
5.10 SHRNU TÍ A DISKUZE.....	53
5.10.1 Doporučení	56
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	60
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A	
ZKRATEK.....	63
SEZNAM	
PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na téma průběh procesu adaptace dětí na nové prostředí mateřských škol ve věkově homogenních a heterogenních třídách. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dává možnost ředitelům mateřských škol poskytnout vzdělávání dětem ve věkově homogenní i heterogenní třídě. V mém zájmu bylo zjistit, jak věková uspořádání tříd ovlivňují přizpůsobování se dětí na nové prostředí mateřské školy.

Při zpracovávání odborné literatury zabývající se předškolní pedagogikou, jsem došla k zásadnímu zjištění. O vlivu věkového uspořádání tříd v mateřských školách na proces adaptace dětí na nové prostředí je v publikacích věnováno malé množství poznatků, které jsou zřídka podloženy výzkumem. Proto bylo v mém zájmu získat ověřené poznatky o tom, jaké přínosy a rizika věková uspořádání tříd přináší dětem v průběhu adaptace.

V první kapitole teoretické části představuji vybrané oblasti vývoje předškolního dítěte, které sumarizují důležité poznatky o typických znacích v chování dítěte v předškolním věku. To je důležité pro hlubší pochopení, jak se dítě v tomto věku projevuje a jak vnímá okolní svět. Některé projevy chování se mohou během adaptace na nové prostředí měnit, proto je důležité mít představu o vývojové úrovni dítěte předškolního věku ve vybraných oblastech.

V další kapitole je zmíněna organizace mateřských škol poukazující na možnost ředitelů zvolit si věkové uspořádání tříd. Věkově heterogenní uspořádání má v české pedagogice dlouhé trvání, často se na území České republiky objevovalo ještě před trváním komunistické vlády, ve kterém bylo poté běžnější věkově homogenní uspořádání tříd. Poté se heterogenní uspořádání znovu objevuje po pádu totalitního režimu a v nynější době se stává běžnou organizací mateřské školy.

Obě věková uspořádání přináší přínosy a rizika, která jsou dále v této kapitole objasněna a zvážena z pohledu činností učitele i činností dětí. Někteří autoři zmiňují ve svých publikacích, že jedním z přínosů heterogenní třídy je snadnější průběh adaptace dětí na nové prostředí.

Proto další kapitolu navazuji na objasnění pojmu adaptace. V průběhu adaptace se chování dítěte mění na závislostí, v jaké fázi adaptace se nachází. Po překonání adaptačního období se dítě začíná nejen vracet ke svému obvyklému chování, ale získává i nové zkušenosti při každodenním kontaktu se svými vrstevníky. Přesto se však při adaptaci dítěte objevují obtíže, které přivykání na nové prostředí mohou poznamenat.

Po shrnutí teoretické části navazují výzkumnou částí, ve které představují vlastní výzkum a výzkumný problém. Cílem je získat poznatky o průběhu adaptace dítěte ve věkově homogenních a heterogenních třídách na nové prostředí mateřských škol.

Pro získání podkladů na odpovědi výzkumných otázek byla použita metoda nestrukturovaného pozorování a doplňujících nestrukturovaných rozhovorů s učitelkami, které objasňují nejasnosti při pozorovaných jevech.

I. **TEORETICKÁ ČÁST**

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Jako o dítěti v předškolním období mluvíme o jedinci, který se nachází ve věkovém rozhraní 3 až 6 let, někdy dokonce až 7 let. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že předškolní věk spadá do období od narození až do období, kdy dítě zahájí školní docházku. Podle Vágnerové (2005) však není konec této fáze života vymezen fyzickým věkem dítěte. Dítě se stává raným školákem právě tehdy, když nabude nezbytných sociálních schopností a dovedností potřebných pro nástup do základní školy. Ačkoliv tyto dva aspekty spolu souvisí, překonání předškolního období může kolísat v rozmezí od jednoho roku po více let.

V tomto období se dítě mění jak po fyzické, tak hlavně po psychické stránce. Špaňhelová (2004) popisuje životní období předškolního dítěte jako obrovský skok ve vývoji, kdy přichází výrazné posunutí v rozumových schopnostech dítěte. Posun v této oblasti je dokonce výraznější než v pohybové oblasti.

Předškolní věk je také chápán jako fáze přípravy pro sociální život. Dítě se začíná začleňovat do společnosti mimo rodinu, do společnosti vrstevníků a dospělých lidí, se kterými se setkává mimo domácí prostředí.

Koťátková (2008) zmiňuje 3 fáze, které se v předškolním období vyskytnou, ale zároveň zaniknou a nijak nepřetrvávají:

- První fáze je vymezená od porodu do doby, kdy si dítě začíná uvědomovat vlastní pohyby v prostoru a má již rozvinuté schopnosti hrubé motoriky.
- V druhé fázi dítě zkouší různé možnosti, jak hledat svou identitu, kterou nakonec najde ve své vlastní rodině.
- Ve třetí fázi narůstá zájem o vrstevníky a o začlenění se mezi ně. Přichází doba zklidnění a přirozeného zájmu o okolní svět, roste chuť učit se a objevovat.

Je důležité mít na paměti, že každé dítě je jedinečné. Ačkoliv se předškolní děti vyznačují určitými znaky pro ně typickými, neznamená to, že budou všechny děti stejné a že se budou stejně vyvíjet podle vymezených fází pedagogických a psychologických odborníků.

Vývoj jedince neprobíhá rovnoměrně. Některé děti mohou být v něčem napřed a v něčem naopak pozadu. V určité oblasti vývoje mohou udělat veliký skok a v jiné oblasti se může projevit útlum. Tyto odchylky ve vývoji nemusí mít ve většině případů žádný vliv na budoucí vývoj dítěte. U každého dítěte je proto nutné respektovat jeho individuální potřeby a vývojové tempo (Bacus, 2009).

Avšak je také nezbytné, aby vývojové odchylky byly pozorovány a srovnávány se stanovenou normou, jelikož i taková odlišnost může mít spojitost s jakoukoliv poruchou, která se může plně projevit až v pozdějším období života jedince (Kern et al., 2015).

1.1 Tělesný a pohybový vývoj

Tělesný pohyb je pro dítě jednou z nejpřirozenějších potřeb. V rámci jeho vývoje a vývoje motoriky se dítě učí zpřesňovat a zdokonalovat své pohyby. Dítě je hbitější a nabývá schopnosti k lepší pohybové koordinaci končetin. Zvládnutí hrubé motoriky má velký význam pro další rozvoj jedince. Problémy s nedostatečně rozvinutými motorickými schopnostmi mohou způsobit společenské problémy (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Podle níže uvedených údajů, děti nenabývají tolik hmotnosti a ani jim ve výšce nepřibývají nějak výrazně centimetry (Michalová, 2007).

Třileté dítě měří od 90 centimetrů až po 1 metr a váží 14 až 17 kilogramů. Dítě vypadá štíhleji, mizí tukové výplně (Michalová, 2007). V tomto věku již dítě dokáže udržet rovnováhu, a proto postojí na jedné noze a skáče snožmo, dále zvládne kopnout do míče a udržet se na houpající se houpačce. U manuálních činností ořeže tužku a maluje štětcem. S tužkou v ruce nakreslí kosočtverec, avšak ještě přetrvávají problémy s koordinací očí a pohybů tužky. Vzniklá nepřesnost ale nezabraňuje radostnému kreslení a čmárání nejen po papíře (Bacus, 2009).

Ve věku čtyř let dosahuje 97 až 108 centimetrů a váží v průměru 14,5 až 18 kilogramů. Chlapci v tomto věku mohou být vyšší než děvčata a dokonce překročit průměr, naopak u dívek se může stát, že se ocitnou ve výškovém podprůměru. Obě pohlaví ale potřebují hodně pohybu. Zvládají lezení po žebříku, nedělá jim problém střídání nohou při zdolávání schodiště v obou směrech, zvládají jízdu na tříkolce, skáčou a lezou pro průlezkách, s dobrou motivací ujdou i několik kilometrů na procházce v přírodě. Dítě při hře s míčem již používá ruce a učí se ho chytat. V rukou již udrží nůžky a nastříhne papír rovně. Kresba přechází z období hlavonožců a postavy mají hlavu rozdělenou od trupu, později dítě dokresluje detaily, jako jsou oči, pusa, nos, prsty. Svůj obrázek si umí podepsat velkými tiskacími písmeny (Bacus, 2009).

V rozmezí pěti až šesti let dítě nabude nespočet nových dovedností. Vyrostle průměrně do výšky od 105 do 115 centimetrů a váží 16 až 21 kilogramů. Stále se zdokonaluje rovnováha, a tak dítě začíná skákat po jedné noze. Zvládne již několik pohybů, které

posouvají tělo z místa na místo – skáče, leze po zemi, šplhá, klouže se, plíží se, běhá, jezdí na kole s opěrnými kolečky, později kolečka ani nepotřebuje. Objevuje další tělesné aktivity, u kterých potřebuje značně vyvinutý smysl pro rovnováhu. Učí se jezdit na bruslích, skateboardu, koloběžce nebo skákat přes švihadlo (Bacus, 2009). Současně se rozvíjí oblast jemné motoriky a začíná se vyraňovat dominantní stranová orientace neboli lateralita, tj. jestli dítě bude používat při činnostech pravé nebo levé orgány (Langmeier a Krejčířová, 2006).

1.2 Kognitivní vývoj

Při poznávacím procesu se dítě zaměřuje na svůj okolní svět a normy, které v něm panují. Podle Piageta (1970), na kterého Vágnerová (2005) odkazuje, dítě uvažuje názorným a intuitivním myšlením, logické usuzování ještě není vyvinuto.

Vágnerová (2005) stručně shrnuje typické znaky uvažování dítěte v předškolním období do několika následujících bodů:

1. Způsob, kterým dítě nahlíží na svět a jak si z něj vybírá informace.
 - Dítě si při vybírání informace zaměřuje pouze na jeden dominantní rys, opomíjí méně výrazné, leckdy důležité, znaky. Není schopno uvažovat komplexně a pojmout více aspektů na jednou. Tato tendence se nazývá **centrace**.
 - **Egocentrismus** znamená neztotožnění se s jiným názorem druhého jedince a lpění na vlastním subjektivním pohledu. Předškolní dítě je přesvědčeno, že jeho názor je jediný správný a nechápe, proč by se vůbec mělo dívat na situaci druhýma očima. Vágnerová uvádí příklad Langmeiera (1991), kdy dotazovaný chlapec, zda má bratra, odpoví kladně, avšak na druhou otázku, zda jeho bratr má bratra, odpoví záporně. Podle jeho pohledu se v rodině nevyskytuje další dítě. Jucovičová a Žáčková (2014) dodávají, že tento projev myšlení postupně vymizí.
 - Důraz na určitou zjevnost podoby okolního světa se nazývá **fenomenismus**. Dítě trvá na takové podobě světa, jak se mu jeví. Příkladem je pro dítě taková skutečnost, že nepřijímá velrybu jako rybu.

- Pro dítě je důležitá vázanost na přítomnost, utvrzuje v něm jistotu, že to, co zrovna vidí, tak ve skutečnosti je. **Prezentismus** koresponduje s fenomenismem.
- Šmelová et al. (2012) zmiňují další projev dětského uvažování. Vytváření úsudku závisí na konkrétních obrazech. Dítě je schopné porozumět jen tomu, co vidělo, mohlo si ohmatat. Dítě není schopné respektovat logické souvislosti.

2. Způsob, jak vybrané informace zpracovává.

- Upravování informací z reálného světa pomocí fantazie tak, aby byly pro dítě snadnější na pochopení, tomu říkáme **magičnost**.
- **Antropomorfismus** je přiřítání lidských vlastností objektům, u kterých to v reálném světě není možné, výjimkou nejsou neživé předměty. Pro dítě je tato interpretace skutečnosti srozumitelnější na pochopení situace, vychází z jeho vlastního prožívání a chování.
- **Arteficialismus** je vyložení vzniku objektů v okolním světě. To znamená, že dítě si myslí, že někdo (nejspíš nějaký člověk) vytvořil řeku, nasázel na sebe kameny, a tak vznikla skála atd.
- Děti trvají na přesvědčení, že to, co již bylo jednou vyřčeno, se nemůže změnit a daná informace má trvalou platnost. To, že jisté názory dospělých mohou být relativní, není pro děti pochopitelné. Tomuto jevu říkáme **absolutismus**.

Pro děti v předškolním věku je dění ve světě leckdy těžko pochopitelné. Pro získání jistoty a klidu si jistými strategiemi dopomáhají svět dokreslovat tak, aby byl pro ně uspokojující a srozumitelný (Jucovičová a Žáčková, 2014). Častokrát se stane, že svět vnímají nepřesně proto, aby skutečnost pro ně byla emočně přijatelná. Z tohoto důvodu se mohou objevit **konfabulace**, což jsou tzv. nepravé lži. Je to vytvoření pro ně přijatelné skutečnosti, která je ovlivněná vzpomínkami, fantazií, představami, aktuálními potřebami a vývojovou nezralostí. Děti napevno věří, že je tato skutečnost správná (Vágnerová, 2005).

Proto je **fantazie** harmonizujícím prvkem pro pochopení dění ve světě. Vytváří citovou a rozumovou rovnováhu, která je ovlivněná aktuálními potřebami a přáními dětí (Vágnerová, 2005). Projevy fantazie se uplatňují při různých činnostech, ve hrách, ve výtvarném

projevu, v pohádkách, či v chování, řeči nebo v myšlenkových procesech. (Jucovičová a Žáčková, 2014).

1.3 Emoční vývoj

Na rozdíl od batolecího věku se předškolní dítě vyznačuje větší emoční stabilitou a vyrovnaností. Prožitky jsou intenzivní a emoce se rychle střídají od smíchu k pláči. Tyto prožitky vychází z aktuální situace a jsou vázány na aktuální spokojenost či nespokojenost. Přesto předškolní děti mají většinou dobrou a pozitivní náladu a ubývají negativní emoční reakce (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) zmiňuje typické způsoby emočního prožívání dětí v předškolním období:

- **Vztek a zlost** ustupují z důvodu pochopení vzniku nepříjemných situací.
- **Strach** je vázán na fantazii a představivost dětí, děti si vytváří imaginární strašidelné postavy a vypráví si strašidelné příběhy pro vytvoření vzrušivého napětí. Bázlivost se však u dětí liší a u některých může přerůst i v nezdravou formu, kdy dítě lpe na dospělém, nebo odmítá vykonávat určité činnosti. „*Předškolní věk se svojí bohatou fantazií a s magickým myšlením je obdobím, kdy u většiny dětí v normě pozorujeme množství přechodných strachů až fobií, častý je zejména strach z hmyzu, ze zvířat, z tělesného poškození, ze zlodějů ap.*“ (Říčan et al., 2006, s. 167).
- Předškolní děti jsou veselé a rády se zasmějí například nesmyslným slovním spojením. **Radostnost** a sdílení dětských vtipů prohlubuje vrstevnické vztahy.
- Některé děti již chápou blízkou budoucnost, a proto se dokážou na přicházející situaci **těšit**, ale naopak i se jich obávat.

Emoční inteligence, která se rozvíjí v tomto věku, způsobuje pochopení pocitů, které se v dětech odehrávají. To vede k rozvoji empatie a porozumění emocím kamarádů a blízkých dospělých osob. Ve 4 až 5 letech začínají své emoce ovládat, protože porozumí tomu, co se v nich aktuálně odehrává (Vágnerová, 2005).

Začínají se objevovat také vztahové emoce. Děti poznávají city, jako jsou láska, sympatie a nesympatie, soucit či pocit sounáležitosti. U většiny dětí převažují kladné emoce, velký vliv na to má původ z rodinného prostředí (Vágnerová, 2005).

Jedinci v předškolním období již dokáží rozpoznat skutečné emoční prožitky, které nejsou vázané na jejich vnější projevy. Starší předškolní děti dokonce vědí, že někteří lidé, mohou své pocity a emoce skrývat a nedávat je nijak najevo (Vágnerová, 2005).

Děti se sebehodnotí, vznikají pozitivní i negativní sebehodnotící emoce. Dítě dokáže být na sebe pyšné, když se mu něco podaří, naopak se objevuje pocit viny, když si dítě uvědomí, že udělalo něco s rozparem morálních pravidel. Pocit viny však spouští korektivní mechanismus a dítě se do příště snaží problém vyřešit tak, aby se opět neobjevil nelibý pocit (Siegler et al., 2014). Sebehodnocení je však ovlivněno zážitky a reflexemi z blízkého okolí. Chování člověka je závislé na vnějších a vnitřních vlivech, proto je člověk nejen produktem svého prostředí, ale také se na jeho podobě spolupodílí (Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová, 2009).

Emocionální zapůsobení na dítě je úzce spjato se sociální rovinou a utvářením morálních hodnot. Dítě napodobuje nejvíce takové projevy chování, se kterými má spojené výrazné emocionální prožívání. Tato skutečnost pak může ovlivňovat i proces socializace mezi vrstevníky v mateřské škole (Kollariková a Pupala, 2010).

1.4 Sociální vývoj

Procesu socializace rozumíme jako začleňování jedince do společnosti, bez které nemůže existovat. V průběhu tohoto procesu si jedinec osvojuje společenské normy chování, učí se komunikovat ve svém rodném jazyce, nabývá poznatky a kulturní návyky vytvořené generacemi před ním samotným (Kucharská a Švancarová, 2004).

Pro dítě v předškolním období je stále v centru citového života matka, především u tříletých dětí. To, jaké má dítě sociální zkušenosti z rodiny, může ovlivnit vztahy i mimo ni (Bacus, 2009).

Právě v tomto období dochází k socializaci i mimo bezpečné prostředí rodiny a dítě začíná navazovat vztahy s vrstevníky a dospělými na nedomácí půdě. Přichází období, kdy se dítě připravuje na život ve společnosti, na navazující vstup do školy (Vágnerová, 2005).

K rozvoji osobnosti jedince dochází v interakci s jinými lidmi. Dítě v kontaktu s ostatními získává nový pohled na svět, jinak hodnotí sebe i okolí, jinak vnímá i samo sebe, jako důsledek nastává změna chování (Vágnerová, 2005).

Dítě se zařazuje do tří sociálních skupin a působí na třech teritoriích:

- Rodina vytváří pro dítě bezpečné prostředí a dodává mu jistotu. Má zde vytvořen azyl, nemusí se podřizovat jiným dětem, nedělí se o hračky (Bacus, 2008).
- Vrstevníci vytváří rovnocennou skupinu. Zájem o vrstevníky roste a dítě si přeje mít hodně kamarádů (Bacus, 2008). To je dobré pro rozvíjení prosociálních vztahů. Zde se ale dítě může setkat s tím, že se musí podřít jinému dítěti, neboť houpačka na hřišti nebo pískoviště není jen jeho.
- Mateřská škola vytváří stejná pravidla pro všechny děti, jejich přijetí nemusí probíhat vždy hladce. Je to nové prostředí, kde dítěti nic nepatří a všude mohou i ostatní, což dítěti narušuje jeho intimitu. Je to první instituce, se kterou se dítě potká a která ho připravuje na docházku na základní školu (Vágnerová, 2005). Hlaváčková et al. (2011) uvádějí, že prostředí mateřské školy, sociální klima a atmosféra jsou důležité pro rozvoj socializace, formování osobnosti a vývoj dítěte. Školka vyplňuje určitou část dne dítěte. Rozvíjejí se zde mezilidské vztahy, učí se morálním hodnotám a prosociálnímu chování, které je prevencí před patologickými jevy v chování.

Zralost pro nástup do mateřské školy se různí, pohybuje se průběhem celého předškolního věku, okolo pátého roku by mělo každé dítě vstup do školky zvládnout. Zde se dítě musí naučit respektovat novou dospělou autoritu učitelku. Je to právě ona, kdo v mateřské škole zaujímá postavení ve vytváření vztahů mezi dětmi v předškolním období (Opravilová a Gebhartová, 2003).

Dítě se potřebuje prosadit mezi vrstevníky, musí najít cestu, která bude pro ostatní přijatelná a naopak nepovede k vyčlenění z kolektivu. Děti spolu dokáží spolupracovat, ale i soupeřit. Role soupeře je pro děti snadnější, neboť při spolupráci se musí upustit od egocentrismu a naopak se začít ovládat. To je pro předškolní dítě velice obtížné (Vágnerová, 2005).

Zmírnění egoismu napomáhá přátelství mezi dětmi. Kamarády si mohou svobodně vybírat a odmítat. K dětem, ke kterým chovají přátelské city, se při konfliktu chovají méně agresivně a chovají se ohleduplněji. To, že se chovají různě k vrstevníkům, je známkou toho, že dosáhly vyššího stupně socializačního vývoje (Mills a Duck, 2000).

Havlinová et al. (1997) vymezují body socializačního vývoje, které jsou pro děti v předškolním věku optimální:

- Mít přiměřeně uspokojivé vztahy mezi vrstevníky.

- Spolupracovat a hrát si s dětmi různého věku a opačného pohlaví.
- Umět požádat o pomoc dospělého nebo kamaráda.
- Mít zodpovědnost samo za sebe.
- Komunikovat, umět se projevit, převzít iniciativu.
- Mít úctu k hodnotám druhých lidí.

Děti rády napodobují dospělé, proto je důležité, aby nejen rodič a učitelka v mateřské škole, ale i další dospělé osoby, byly pro děti vzorem. Děti jsou sociálním zrcadlem dnešní společnosti.

V mateřské škole děti dostávají další možnost někoho pozorovat a napodobovat určité vzorce chování. Uplatňuje se zde Bandurova teorie sociálního učení, kdy dítě pozoruje své vrstevníky, čímž si osvojuje sociální a morální standarty. Na základě pozorování dítě zjišťuje, které standarty jsou společností schvalovány a které jsou naopak nežádoucí. Observační učení tak napomáhá utvářet verifikaci vlastního myšlení pozorováním efektů činností jiných lidí (Thorová, 2015).

1.5 Vývoj hry

Hra předškolního dítěte je důležitým prostředkem pro získání důležitých dovedností, schopností a poznatků. Při hře dítě rozvíjí hned několik kompetencí. Při skládání kostek rozvíjí jemnou motoriku a fantazii, při námětové hře si osvojuje společenské role a prohlubuje pozitivní vztahy mezi vrstevníky, při hře obecně se učí sebeovládání, rozvíjí komunikační dovednosti, procvičuje paměť a další.

Jucovičová a Žáčková (2014) zdůrazňují význam hry pro pozdější naučení se číst, psát a počítat. Hra a kresba rozvíjí kreativitu a dítě se učí udržet pozornost, soustředit se a dokončit započatou činnost. Hra je nepostradatelná pro zdravý vývin dítěte, a proto by měla zaplňovat většinu jeho času.

Samotná hra je také neverbálním prostředkem k vyrovnání se s realitou. Ve hře si dítě může plnit své vlastní přání a touhy, přehrává si situace, kterým nerozumí a dokáže tak dojít k uspokojivému řešení (Vágnerová, 2005).

Hra v průběhu předškolního období se mění. Jiná je ve věku 3 let, kdy si dítě začíná žádat při hře vrstevníka, jiná je věku 6 let, kdy hry jsou již promyšlené a komplexní. Souvisí to

s úrovní socializace a osobností dítěte. Ne všechny děti si hrají stejně, ale jejich vývoj ve hře je dost podobný.

Třileté dítě si rádo hraje s jezdícími předměty, jako jsou auta a vlaky, staví pro ně dráhy. Nebojí se ani hry ve vodě, na pískovišti se mu dostává nespočet možností, jak si vyhrát s pískem. Také se objevují první námětové hry s vrstevníky, kdy si pomáhají s konkrétními předměty pro danou hru (náradí pro opraváře, lékařský kufřík pro doktora). Dívky začínají mít zájem o panenky (Bacus, 2008).

U čtyřletého dítěte se námětové a konstruktivní hry vylepšují, většinou se při nich neobejde bez kamaráda. Oblíbené jsou venkovní aktivity na prolézačkách a dětských hřištích. Již lépe zvládá puzzle a další hry, které vyžadují zručnější motorické dovednosti (Bacus, 2008).

Od 5 do 6 let dítě ve hře většinou napodobuje činnosti dospělých. Děvčata si hrají s panenkami, již nepřevládá takový problém s jejich oblékáním jako ve 3 letech, chlapci si hrají s auty, vojáčky a letadly. Ve většině případů se u předškolních dětí projeví sympatie ke zvířatům, proto si často hrají s jejich figurkami nebo přímo na ně samotné. Děti začínají sbírat různé předměty, jako jsou kamínky, papírky od bonbonů nebo samolepek. O stav sbírky se ale většinou dlouhodobě nestarají (Bacus, 2008).

2 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) v České republice umožňuje v mateřských školách děti organizovat do tříd věkově smíšených – heterogenních a do tříd dětí stejně starých – homogenních. Rozhodnutí o tom, jak bude uspořádání tříd v mateřské škole vypadat, určuje ředitel/ka příslušné instituce. Podle vyhlášky č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání je ředitel/ka povinný/a určit bližší podrobnosti o uspořádání ve třídním vzdělávacím programu, který je učitelkou třídy volně vypracován podle RVP PV (Syslová et al. Hornáčková, 2012).

Podle Havlové (2012) dnes v České republice převažuje stejnorodé – homogenní uspořádání tříd. Přesto v průběhu minulých dvaceti let o heterogenní třídy zájem stále více narůstal. Možným důvodem je rostoucí očekávání od dnešního vzdělání. Průcha a Koťátková (2013) naopak uvádějí, že poměr heterogenních a homogenních tříd je v dnešní době jedna ku jedné.

Z historického hlediska před 40. lety minulého století věkově smíšené třídy byly zcela běžnou věcí. Až v 50. letech přišlo uspořádání tříd podle věku. V mateřských školách dítě docházelo do jednoho ze tří ročníků. První ročník byl pro děti ve věku 3 a 4 let, do druhého ročníku docházely děti ve věku 4 a 5 let a poslední třetí ročník navštěvovaly děti staré 5 a 6 let. Toto uspořádání tříd najdeme v mateřských školách i dnes (Koťátková, 2014).

Třídní vzdělávací plán by měl respektovat zvláštnosti a potřeby každého dítěte a měl by jim být učitelkou sestaven tzv. na míru. S tím souvisí i organizace třídy. Na malých vesnicích je však typickým jevem, že mateřské školy z nedostatku počtu dětí nemají na výběr, než otevřít jednu jedinou heterogenní třídu i na úkor toho, že to některým dětem nemusí vyhovovat.

Každé uspořádání třídy má své přínosy jak pro děti, tak i pro učitele. Na druhou stranu se objevují i negativní stránky, které mohou způsobit nepohodlí a ztížení práce učitele i dětí. Záleží pouze na filozofii mateřské školy, jaké podmínky vytvoří pro pracovníky ústavu a jejich svěření.

2.1 Heterogenní třída

Věkově smíšená třída je typická pro alternativní směry vedení výuky, které se objevily již v první polovině 19. století, kdy bylo ve třídě až ke stovce dětí různého věku. Ve 20. století Marie Montessori přikládá heterogennímu uspořádání podstatnou úlohu. Waldorfská mateřská škola, Daltonský plán a Freinetovská mateřská škola na tom nejsou jinak.

Dokonce i novější alternativní programy jako jsou Program začít spolu nebo Program podpory zdraví také preferují tohle věkové uspořádání. Dětská skupina je plná příležitostí k aktivnímu sociálnímu učení na základě zkušenosti. Různorodá skupina více napodobuje společnost než skupina stejnorodá. Alternativní směry jsou zaměřené na učení pro život, k čemuž heterogenní uspořádání třídy značně přispívá (Průcha a Kořátková, 2013).

Kvůli přípravě předškoláků na nástup do základní školy, mají některé mateřské školy orientované k heterogennímu uspořádání vytvořené třídy zvláště pro šestileté, ve kterých se zaměřují na složitější úkoly a procvičují dovednosti, které přispívají ke školní připravenosti.

2.1.1 Výhody heterogenní třídy

Havlová (2012) přisuzuje velký význam pro sociální rozvoj dítěte právě heterogenním skupinám. Míchání věkových a vývojových stupňů přináší základy vytváření kooperace a sebevýchovy. Výhody těží mladší i starší děti. Pro malé děti je snadnější přijmout pravidla, pokud je od nich kromě dospělých vyžadují i jedinci starší. Více vyzrálé děti zrcadlově od mladších dětí naopak nabývají sebevědomí a sebejistoty. Lichotí jim, že mohou být pro někoho vzorem (Průcha a Kořátková, 2013).

Sociální potřeby jsou uspokojovány i během učení. Střídání sociálních rolí umocňuje v dětech touhu po vyřešení úkolu nebo problému. Jednou se dítě naučí od jiného dítěte, podruhé to samé dítě naučí další děti. Při předávání poznatků druhému, se děti učí i kognitivním a řečovým schopnostem. Hledají cestu, jak správně formulovat myšlenku, aby jim druhé děti porozuměly. Mladší děti se zájmem pozorují starší děti a chtějí řešit ty stejné úkoly, které s dopomocí zkušenějšího kamaráda zvládnou. Tímto je ulehčen přístup k novým oblastem myšlení prostřednictvím observačního učení (Havlová, 2012).

Pro starší děti, které jsou na okraji skupiny starších dětí, je snadnější si najít kamarády mezi mladšími dětmi, proto je skupina celkově vyrovnaná a žádné dítě není izolováno (Průcha a Kořátková, 2013).

Kramulová (2011) je toho názoru, že pro nově přicházející dítě do mateřské školy bez dokonalého osvojení sebeobslužných prvků z domácího prostředí je v heterogenní třídě snadnější adaptace na nové prostředí. Pozorováním starších dětí si rychleji osvojuje pravidla a řád mateřské školy. Není výjimkou, že starší dítě převezme roli průvodce a novému dítěti pomůže se rychleji začlenit. Pokud nově příchozí má ve třídě sourozence,

roli pomocníka převezme právě on a „nováček“ získává větší pocit jistoty díky známé tváři.

Učitelka při práci s dětmi může využívat angažovanost starších dětí např. při organizaci. Musí ale dbát na to, aby nikoho nepřetěžovala. Tím, že vytváří úkoly a nabídky s ohledem na věk, dává dětem výběr plnění těžší nebo lehčí varianty bez věkové omezení. Žádné dítě se pak nemusí obávat toho, že úkol nezvládne. A pokud tato situace nastane, nastává opět možnost pomoci od staršího kamaráda (Průcha a Koťátková, 2013).

2.1.2 Rizika heterogenní třídy

Každá heterogenní třída by měla být věkově vyrovnaná, aby neovlivnila pozitivní klima třídy. Převaha mladších nebo starších dětí vede k negativním důsledkům. Menší počet starších dětí je přetěžován výpomocí od mladších dětí. Vybavení třídy musí být taktéž vyrovnané. Nedostatečné stimulační prostředí pro jakoukoliv skupinu vede k přetěžování dětí (Havlová, 2012).

Koťátková (2014) zmiňuje, že při sebeobslužných činnostech ve věkově heterogenní skupině děti starší děti musí čekat na ty mladší. To je pro starší děti obzvláště nepříjemné v zimních měsících, kdy jim při čekání na mladší děti začíná být v zimních bundách horko. Tyto situace mohou potvrdit i vlastní praxí.

Rodiče mohou mít obavy, zda se jejich tříleté dítě nestane obětí šikany těch starších. Starší děti mají více příležitostí pro ubližování druhým dětem a opravdu si vyberou spíše mladšího jedince, který se ještě neumí bránit, než stejně starého spolužáka. Učitelka však je po celou dobu ve třídě a tomuto nežádoucímu chování musí včas zabránit a starší děti usměrnit. Odborníci upozorňují, že v posledních letech se šikana v mateřské škole objevuje čím dál častěji (Kramulová, 2011). Má ale vliv na projevy šikany právě věkové uspořádání tříd?

Je pravdou, že pro pedagoga může být přítěží vytvářet více variant nebo úkolů s ohledem na věk. Negativní postoj učitele vůči heterogennímu uspořádání může zabránit v těžení této skutečnosti, která omezuje možnosti vedení řízených činností formální výukou. Pokud se pedagog neztotožňuje se smyslem práce ve věkově smíšené skupině, ovlivní tak celou skupinu a pro děti bude obtížnější využívat zmíněné výhody práce v různorodé skupině (Havlová, 2012).

2.2 Homogenní třída

V české republice před rokem 1989 bylo věkově homogenní uspořádání třídy velmi častým jevem. Učitelky měly přesně vymezené činnosti, které s dětmi měly v určitém věku dělat (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984). Dnes se učitelky řídí rámcovým vzdělávacím programem, ve kterém mají vymezené pouze to, co by dítě mělo umět před zahájením docházky na základní škole (RVP PV, 2004). Učitelky si tedy tvoří dílčí cíle samostatně.

Tento typ uspořádání najdeme i v zahraničních mateřských školách, ačkoliv ne s takovou hojností jako je to u věkově heterogenního uspořádání. Ve Francii či Belgii najdeme třídy rozdělené podle věku, který je upřesněn níže (Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností, 2009).

Homogenní třídy vytváří prostředí více než dvaceti stejně nebo podobně starých dětí. Nejčastěji se třídy dělí pro tříleté a čtyřleté, pro čtyřleté a pětileté a nakonec pro pětileté, šestileté a někdy i pro děti sedmileté, které mají odklad školní docházky (Průcha a Kořátková, 2013).

Skutečnost, že děti jsou stejně staré, neznamená, že jsou všechny děti stejné a mají stejné potřeby. I homogenní skupina dětí je mentálně různorodá a každé dítě má své způsoby učení a zájmy (Kramulová, 2011). Přesto se spolupráce, dodržování pravidel a rozvoj tvořivosti při společných hrách v této skupině dobře uplatňuje (Průcha a Kořátková, 2013).

2.2.1 Výhody homogenní třídy

Ve věku 5 až 6 let se u dětí objevuje velký projev fantazie a představivosti při hrách. Při společných hrách se uplatňuje chuť si hrát společně a při řešení problémů spolupracovat. V tomto období kooperativní hra dosahuje vrcholu, a tak je třeba, aby se do skupinové hry zapojilo co nejvíce stejně starých a zralých dětí. Ve věkově smíšené třídě se této možnosti nemusí dostat, a proto společná hra není tak přínosná (Průcha a Kořátková, 2013).

Práce učitele se zaměřuje na stejnou věkovou kategorii dětí, to může případně učitelce ulehčit přípravu a realizaci výuky. Musí však dbát opatrnosti, aby činnosti odpovídaly potřebám a dovednostem všech dětí bez výjimky.

2.2.2 Rizika homogenní třídy

K první návštěvě do mateřské školy dochází ve věku 3 až 4 let. Dítě je v tomto období stále vázáno na matku, a tak odloučení od ní snáší obtížně. V nové třídě se většinou nenajde starší dítě, které by s frustrací z odloučení a zařazením do nového prostředí pomohlo. To ovlivňuje i klima třídy (Průcha a Kořátková, 2013). Problémy s adaptací jsou podle Kořátkové (2014) běžnější než ve třídě s věkově heterogenním uspořádáním.

Ve třídě tříletých a čtyřletých dětí zabírají hodně času samoobslužné činnosti, při kterých v heterogenních třídách starší děti vypomáhají mladším. To může vést k mrzutosti a demotivovanosti k následujícím činnostem (Průcha a Kořátková, 2013).

U čtyřletých a pětiletých dětí převažuje stereotyp ve hře, chybí nové podněty a inspirace, které by mohly odpozorovat od starších dětí. U šestiletých roste soupeření a soutěživost při vykonávání úkonů. Děti jsou na podobné úrovni a snaží se mezi sebou vyniknout (Srbová, 2011). Učitelka má tendence stejně staré děti srovnávat a může přehlížet méně úspěšné děti. To mohou děti mezi sebou vycítit a děti s nepovedeným výsledkem vystavit posměchu. V heterogenní třídě by se dítě s nedokonalým výsledkem mohlo začlenit k dětem mladším, a tak by nedošlo k pocitům méněcennosti a vlastního selhání (Průcha a Kořátková, 2013).

V práci učitele můžeme pozorovat určování stejných cílů a zadávání stejných úkolů pro všechny, což vede spíše k frontálnímu vyučování a ustupuje se od individuální a skupinové práce (Průcha a Kořátková, 2013). Ačkoliv učitelka nemusí plánovat více stupňů obtížnosti úkolů jako ve věkově heterogenní třídě, realizace se může stát obtížnější, než se na první pohled zdá. Příkladem může být nejmladší skupina dětí, kde je běžně potřeba, aby učitelka dětem při činnostech vypomáhala, neboť většinou zde není zkušenější a starší dítě, které by těm mladším vypomohlo. Je však nad lidské síly jedné učitelky, aby vypomáhala všem dětem současně, a proto si náročnější úkoly musí naplánovat s dětmi individuálně (Srbová, 2011).

Šprachtová (2015) věkově homogenním třídám vytýká nepodobnost s běžnými sociálními skupinami, ve kterých se v běžném životě jedinec vyskytne. Je to pouze školský systém, který uměle vytváří skupiny dětí ve stejném věku, nikdy jindy se už ve věkově homogenní skupině nevyskytneme. Proč tedy utvářet už od začátku pro děti umělé sociální prostředí?

3 PROCES ADAPTACE NA MATEŘSKOU ŠKOLU

Adaptace představuje proces postupného přivykání a přizpůsobování se na doposud neznámé prostředí, v mateřské škole souvisí i s přijmutím zavedených pravidel platných pro všechny zaměstnance a děti a také se začleněním se do nového kolektivu. Egorenko a Bezrukavny (2016) uvádějí, že jde o rozšířený koncept přizpůsobení se nejen vnějším změnám za účelem udržování homeostázy, ale také o konečný výsledek dosažených dovedností, které jsou nezbytné pro prosperující existenci jedince.

„Sociální situace vyžaduje, aby se dítě přizpůsobilo nejen dennímu režimu, ale také životu ve větším kolektivu dětí obou pohlaví, různého temperamentu, někdy i odlišného jazyka nebo jiné kultury. Musí se naučit, že nejen ono samo, ale také ostatní se snaží prosadit své požadavky a zájmy, ne všichni k němu budou mít přátelský vztah, mohou mít vlastnosti, které se mu nelíbí“ (Fraňková, 2017, s. 16).

Každé dítě zvládá adaptaci jinak. Existuje nespočet faktorů, které průběh adaptace ovlivňují. Patří mezi ně věk dítěte. *„U malého dítěte je to složitější v tom, že dítě se ocitne v neznámém prostředí mezi cizími lidmi, které mnohdy vidí opravdu poprvé v životě, a jeho rodič, doposud opora a jistota v jeho životě, je tam nechá ‚napospas‘ všem a všemu“* (Kloudová, 2013, s. 47). Dalším ovlivňujícím faktorem je rodinné prostředí, ze kterého dítě pochází. To, jak je dítě vychováváno, ovlivňuje jeho chování a prožívání. Při autoritativní výchově je dítě úzkostné, při odtahité výchově se dítě chová necitlivě a chladně, u tolerantní výchovy se dítě učí být trpělivé. Posledním zmíněným faktorem jsou charakterové rysy, kterými je dítě vybaveno. Introvertní dítě bude mít větší problém s navazováním vztahů než dítě extrovert. Avšak každá vlastnost má své pro i proti (Kloudová, 2013).

Kdy je dítě zralé a připravené začít navštěvovat mateřskou školu a začít se adaptovat na nové prostředí a osoby nacházejícím v něm? Niesel a Griebel (2005) poukazují na dřívější vymezení pojmu zralosti jako dozrání duševního a tělesného vývoje. Tělesná čistota se však vyvíjí při sociální interakci, a tak pojem zralost upravují na schopnost chodit do mateřské školy. Tohoto zastaralého chápání pojmu zralost se dnes drží i některé učitelky, a proto považují dítě za zralé pro mateřskou školu tehdy, když ovládá základní samoobslužné a hygienické prvky, není vázán na matku nebo umí již srozumitelně komunikovat. Zralost pro započetí předškolní docházky ale můžeme chápat spíše jako touhu dítěte začít školku navštěvovat, zájem o nové podněty ve skupince dětí.

Obecně platí, že dítě, které před vstupem do mateřské školy bylo vystavované častému kontaktu s jinými dospělými osobami, a dokonce i s vrstevníky, bude mít přizpůsobování ulehčeno. Proto odborníci doporučují, chodit s dítětem na návštěvy k rodinám s jinými dětmi, nechat ho tam na hodinu nebo dvě na hlídání, navštěvovat místa, kde se vyskytují vrstevníci dítěte, např. hřiště, pískoviště nebo mateřská centra (Kloudová (2013).

Některé mateřské školy používají adaptační program. Ten napomáhá dítěti se seznámit s mateřskou školou. Program spočívá v krátkých návštěvách třídy, do které bude dítě docházet, společně s rodičem (Kloudová, 2013). Dítě si zde může hrát, nebo jen pozorovat, kde se nachází. Je třeba dítě informovat, že toto místo bude pravidelně navštěvovat. Učitelka s ním může projít prostory školky a seznámit ho, kde se co nachází. Návštěvy se čím dál prodlužují a rodič se pokouší i na pár minut opustit třídu, např. jde na konzultaci s ředitelem mateřské školy. Jakmile se dítě bude cítit v mateřské škole jistější, může začít navštěvovat mateřskou školu bez matky. Mimo jiné se na nové prostředí a situaci adaptuje i rodič a právě i jemu může adaptační program pomoci překonat úzkostné myšlenky o tom, jestli se jeho dítě v novém prostředí netrápí (Šprachtová, 2015). Avšak ani tento adaptační program není zárukou toho, že frustrace z odloučení od matky se nedostaví.

3.1 Průběh adaptace

Niesel a Griebel (2005) na základě několika výzkumů o průběhu procesu adaptace zaznamenali zjištění, která poukazují na celkový obraz přivykání v prvních dnech, týdnech a měsících.

- **První dny: Orientování**

- Při prvních dnech se děti loučí s matkou s pláčem. U tříletých dětí je tento jev zcela běžný, čtyřleté děti pláčem méně, avšak působí skleslým a nenadšeným dojmem.
- Nově příchozí děti se nijak nezapojují do dění ve třídě, většinou stojí na okraji místnosti a pozorují, jak si hrají ostatní děti. Výjimkou jsou děti se starším sourozencem nebo kamarádem ve třídě.
- Při oslovení děti nenavazují oční kontakt a sklopí hlavu. Děti nereagují na výzvu ke hře od starších jedinců, především od starších děvčat, u kterých se po přípravě na nové děti od učitelky projevíly pečovatelské sklony. Jejich snaha pak klesá, neboť od „nováčků“ se nedočkají většinou žádné reakce.

- Nově příchozí děvčata hledají pocit jistoty u učitelky, chlapci jsou více ostýchaví a působí více ustaraně a ustrašeně.
 - U některých jedinců je zaznamenán regresivní efekt, což je vrácení se ve vývojovém stupni. Děti nedosahují takové úrovně, které dosáhly již předtím.
 - Respektování pravidel zatím nepřichází v úvahu, dítě se neumí dělit, nerozumí tomu, že někomu ublížilo a proč se na něj někdo zlobí.
 - Po příchodu ze školy do domácího prostředí se dítě jeví unavené a bez zájmu, nechotné mluvit.
 - První dny si přivyká i rodič dítěte. Učí se, jak sladit zaměstnání, starost o domácnost a péči o dítěte. Pro rodiče může být z počátku obtížné se smířit s faktem, že určitou část dne nejsou dítěti na blízku (Kořátková, 2008).
 - Haefele a Wolf-Filsinger (1993) vymezují první fázi také jako orientační. Dítě se z počátku nijak neprojevuje, v domácím prostředí se zdá unavené, utlumené a uzavřené.
 - Podle výzkumu v tureckých a rumunských mateřských školách, jehož poznatky sumarizují Egorenko a Bezrukavny (2016) ve svém článku, se pláč, odmítání jídla, mlčenlivost, plachost, pasivita a agresivita při prvních dnech v nové mateřské škole objevuje častěji u chlapců než u dívek. Naopak u dívek je častější jev, kdy chtějí být v kontaktu s učitelkou, chtějí ji držet za ruku, sedět jí na klíně a objímat.
- **První týdny: Snaha o začlenění**
 - Nečinnost a izolovanost dítěte ustupuje do pozadí. Po čtyřech týdnech ji lze obtížně pozorovat.
 - Dítě si již začíná hrát, většinou paralelně vedle jiného dítěte, ne však spolu. Až později chlapci začínají mít potřebu hrát si s druhým dítětem. Děvčata si hrají sama déle, nejspíš z důvodu upnutí na učitelku.
 - Nerespektování pravidel ubývá, dítě samo navazuje aktivně kontakt s druhými dětmi, rádo si povídá a hraje si s ostatními. Přichází první dohadování o pozici ve skupině.
 - Doma již dítě povídá rodičům o mateřské škole. Rodičům se dítě však stále jeví unavené, sklíčené a smutné.

- Tuto fázi Haefele a Wolf-Filsinger (1993) označují jako prosazovací fázi, která se projevuje výše zmíněným popisem.
- **První měsíce: Přivykání**
 - Nové děti mají zájem o starší děti. V jedné nejmenované heterogenní třídě děti tříleté pětiletým dětem nabízí nespočet nabídek ke kontaktu, ty je však spíše odmítají a ignorují. Větší úspěch našly u dětí čtyřletých, se kterými navazují delší interakci.
 - Děti s delším pobytem nové děti samy od sebe pozdraví, to znamená, že nově příchozí děti již zaujaly ve skupině nějakou pozici. Vytváří se určitá hierarchie. Děti mezi sebou postupně přestávají rozlišovat nové a staré děti.
 - Třetí etapu Haefele a Wolf-Filsinger (1993) popisují jako budování sociální pozice ve skupině dětí. Toto období je pro dítě velice náročné, a tak se může dostavit psychomotorické vyčerpání. Po překonání všech fází dochází k vyrovnání a uklidnění a dítě se stává plnohodnotným členem skupiny. To však může trvat i několik měsíců.

U některých dětí mohou jednotlivé fáze trvat mnohem déle než u jiných dětí. Je třeba na dítě netlačit a naopak ho podporovat a vytvářet sebedůvěru v novém prostředí.

3.2 Potíže s adaptací

Je zcela přirozené, že se dítěti v prvních dnech do mateřské školy vůbec nechce. Pláč, nechuť a neochota spolupracovat může trvat i týden. Pokud tyto projevy přetrvávají, je třeba dítěti věnovat větší pozornost a s adaptací mu pomoci (Bacus, 2009).

Mezi nejčastější projevy nechuti k navštěvování mateřské školy řadíme pláč či vztek. Každé ráno při loučení s rodičem se dítě na ně věší a vše doprovází křikem a pláčem, odmítá je pustit a chce zabránit jejich odchodu, nebo doufá v možnost, že si je po této scéně rodič odvede domů. Některé děti si ještě před odchodem do mateřské školy začnou rodičům ztěžovat, že je něco bolí a že by raději zůstaly doma. U některých dětí se dokonce mohou objevit lehčí onemocnění jako je zácpa, nevolnost nebo bolení v krku. Dalším projevem může být zvýšená agresivita, která směřuje na ostatní děti nebo i učitelku. Jiné děti se naopak neprojevují nijak, působí spíše unaveným a nepřítomným dojmem (Bacus, 2009).

Hledání příčiny, proč má dítě problém s adaptací v mateřské škole, je obtížné. V prvé řadě je důležité informovat rodiče a o možných příčinách si promluvit. Nejčastějším důvodem bývá silná fixace na matku, kdy se dítě ještě dostatečně od ní neosamostatnilo. Pokud se u dítěte doma rodiče hádají, může mít strach, co se doma děje v době, kdy je zrovna v mateřské škole. Dítě také může žárlit na mladšího sourozence, se kterým matka zůstává doma. Úzkost z nenavrácení rodiče a obavy, že už dítě jeho rodiče nemají rádi, jsou také častou příčinou problémů. Chyba však nemusí vycházet z domácího prostředí. Strohé chování a neporozumění učitele, problémy s ostatními dětmi nebo nepříjemný zážitek v novém prostředí může vést k podobným potížím s adaptací (Bacus, 2009).

Je důležité proces adaptace u dětí pečlivě pozorovat ve třídě i doma. Pokud dítě nedělá pokroky, příčinou problémů mohou být neurotické poruchy ovlivněné charakteristickými vlastnostmi a genovou výbavou dítěte, nebo dokonce poruchy autistického spektra, kdy se dítě odmítá přizpůsobit a orientovat v nové situaci, je úzkostné a nespokojenost projevuje konfliktním chováním (Michalová, 2012).

Akcinar (2013) ve svém výzkumu dochází k výsledku, že na průběh procesu adaptace dítěte má vliv i domácí prostředí a styl výchovy dítěte. Děti pod výchovou příliš autoritativního rodiče se s častějšími problémy a déle přizpůsobují novému prostředí než děti, které vyrůstají ve vyrovnané a láskyplné rodině.

3.3 Kdy je adaptace ukončena

Podle výzkumu, ve kterém byly vyhodnoceny výsledky odpovědí 334 učitelů, Niesel a Griebel (2005) vytvořili kategorie, podle kterých lze bezpečně poznat, že se dítě již stalo dítětem mateřské školy a je plně adaptováno.

- Sociální integrace/přátelství –
- dítě se mateřské škole cítí bezpečně a dobře, chodí zde rádo. Má zde své kamarády, dokáže skupinově pracovat.
- Chování ve skupině –
- dítě si pro hry vybírá stejně staré děti, při hře dokáže dělat kompromisy a umí se dohodnout.
- Emocionalita –
- do školky se dítě těší, přichází s úsměvem, volně komunikuje, je si jisté a směje se.

- Vlastní iniciativa –
- problémy řeší samostatně, umí vyjádřit své přání, požadavky, nápady, umí vyzvat ostatní děti ke hře.
- Akceptování pravidel skupiny – dítě respektuje pravidla, ztotožnilo se s denním řádem.
- Tolerování přechodného odloučení od rodičů –
- dítě již nemá problém s loučením s rodiči při příchodu, umí se od nich odpoutat.
- Vztah k učitelce –
- dítě zná jména dětí a zaměstnanců školky a samo za nimi přichází, aby navázalo kontakt.

Aby dítě zvládlo splnit výše zmíněná kritéria, potřebuje dostatek času, trpělivosti a pochopení jak ze strany učitelek, tak i rodičů. Dítě při adaptačním období kolikrát neadekvátně reaguje, nemusí to však ještě předznamenávat nějakou poruchu či špatně vedenou výchovu. Je důležité dítě v tomto období zbytečně nepřetěžovat, ale spíše ho podporovat, vést k sebedůvěře a jistotě v novém prostředí.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem předešlé části bylo vytvořit teoretický podklad pro výzkumnou část. V teoretické části byly sumarizovány poznatky o tématech, která jsou pro můj výzkumný problém relevantní.

Často jsou obě zmíněná věková uspořádání srovnávána z hlediska, které uspořádání je pro dítě větším přínosem. Odborníci i veřejnost se zaměřují na porovnávání z pohledu rozvoje dítěte. Proto jsem nastínila, jak se dítě v předškolním období vyvíjí a co by u něj mělo rozvíjeno.

Česká legislativa umožňuje ponechat organizaci mateřské školy na ředitelce. To se týče i věkového uspořádání. Obě uspořádání mají své přínosy a rizika, podle kterých učitelky upravují svou pedagogickou činnost. V odborné literatuře jsou specifika věkově heterogenního i homogenního uspořádání obsáhle popsána, ačkoliv problematika heterogenního uspořádání je probírána častěji.

Adaptace na nové prostředí mateřské školy, na nová pravidla a řád, vrstevníky a dospělé authority je pro dítě v předškolním věku jednou z nejobtížnějších fází. Úspěšné překonání tohoto období však přináší nespočet možností, jak se dítě může dále rozvíjet a hlavně se stát součástí první sociální skupiny mimo rodinu.

Nespočet autorů je toho názoru, že věkově heterogenní uspořádání usnadňuje proces adaptace na nové prostředí daleko lépe než třída s dětmi stejně starými. Šprachotová (2015) například uvádí, že ve věkově heterogenní skupině se nové děti učí rychleji pravidlům prostřednictvím starších dětí, které již navštěvovaly mateřskou školu minulý rok.

Je však skutečně věkově heterogenní skupina natolik přínosnější než skupina věkově homogenní? Ve kterém věkovém uspořádání dochází k hladšímu průběhu adaptace a ve kterém uspořádání dochází k adaptaci rychleji?

Ve své výzkumné části se zaměřuji na rozdíly adaptace dětí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol. Bude se analýza získaných dat shodovat nebo lišit od uvedených informací v odborné literatuře?

***II.* PRAKTICKÁ ČÁST**

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Ve druhé výzkumné části představuji výzkum, který byl realizován v rámci této práce. Čtenáři se seznámí s cílem výzkumu, s výzkumnými otázkami, výzkumnou metodou, charakteristikou výzkumného vzorku, se způsobem sběru dat a jejich následnou analýzou a posledně, jaké se objevily etické aspekty výzkumu a limity výzkumného šetření.

V první fázi bylo nejdříve zapotřebí si stanovit klíčová slova a klíčové otázky, které se vztahují k tématu přechodu dítěte z domácího prostředí do prostředí mateřské školy a jak může proces adaptace ovlivnit věkové uspořádání třídy. Další fáze byla zaměřena na sbírání informací a dat prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a doplňujících rozhovorů učitelek mateřských škol. Následně jsem vypracovala analytický příběh, který popisuje proces adaptace dětí z věkově homogenních a heterogenních tříd, a ve kterém se snažím blíže přiblížit k vysvětlení různých příčin chování a reakcí na nové prostředí.

5.1 Cíl výzkumu

Někteří odborníci na předškolní pedagogiku tvrdí, že věkově heterogenní uspořádání tříd má pro rozvoj dětí větší přínos (např. Havlíková et al., 2008; Havlová 2012). Je ale věkově heterogenní uspořádání tříd přínosnější i pro snazší průběh adaptace dítěte na nové prostředí mateřské školy? Skutečně při adaptaci starší děti pomáhají mladším dětem, nebo si děti přivykají na nové prostředí, osoby, pravidla a režim nezávisle na tom, s jak starými jedinci sdílí prostor a zážitky? Není naopak přínosem pro „nováčky“ skutečnost, že se octnou mezi dětmi, které jsou na tom rozumově a motoricky podobně?

Proto je hlavním cílem výzkumu popsat průběh procesu adaptace dětí na mateřskou školu ve věkově homogenní a heterogenní třídě. Dále se cíl výzkumu zaměřuje na identifikaci případných rozdílů v průběhu adaptace v těchto třídách. A posledně na základě zjištěných skutečností vypracovat doporučení učitelkám mateřských škol.

5.2 Výzkumné otázky

Na základně hlavního cíle výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jak probíhá adaptace dětí ve věkově homogenní třídě?
2. Jak probíhá adaptace dětí ve věkově heterogenní třídě?
3. Jaké jsou rozdíly v průběhu adaptace dítěte v homogenní třídě a v heterogenní třídě?

5.3 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek byly vybrány čtyři děti z věkově homogenní třídy a čtyři děti z věkově heterogenní třídy. Děti byly vybrány na základě toho, že v září 2017 zahájily docházku do mateřské školy. Děti jsou ve věku v rozmezí od 2,5 let až po 4 roky. Obě mateřské školy, kam pozorované děti dochází, se nachází ve Zlínském kraji.

5.4 Typ a metoda výzkumu

Jelikož byla potřeba se zabývat jednotlivými případy dětí, které jsou každé jiné a vyznačují se individuálními zvláštnostmi, typ výzkumu byl zvolen kvalitativní, který je vhodnější pro hlubší zkoumání problému.

Nestrukturované a zúčastněné pozorování bylo zvoleno jako hlavní výzkumná metoda. Každá návštěva mateřských škol byla písemně zaznamenána do pozorovacího deníku a poté přepsána do elektronické podoby. Další informace byly získány opakovaně doplňujícími rozhovory, kdy učitelky byly dotazovány na informace pro objasnění pozorovaného jevu a dokreslení skutečnosti. Pokud bylo zapotřebí, rozhovory probíhaly vždy před ukončením mé návštěvy mateřské školy. Informace, které byly získány, byly pečlivě zapsány za zápisky z pozorování určitého dne.

Na základě sesbíraných dat, které jsou spojovány do souvislostí, byla vytvořena teorie. Jedná se o postupy, které jsou používány při sběru dat pro zakotvenou teorii. Při plánování postupu sběru dat jsem však využila jen určité prvky zakotvené teorie (Švaříček a Šed'ová, 2014).

5.5 Realizace výzkumu

Zajistit si mateřské školy pro realizaci výzkumu bylo velice obtížné. Byla jsem šesti mateřskými školami odmítnuta, neboť měsíc září je pro učitelky náročný právě z důvodu adaptace několika dětí, které přichází do mateřské školy poprvé. Vedení mateřských škol nechtělo své zaměstnance zatěžovat doplňujícími rozhovory, které by bylo potřeba pro výzkum poskytnout.

Pro výzkum bylo však toto období nejvhodnější, protože by bylo získáno co nejvíce informací ve stejném časovém rozmezí.

Mateřské školy byly oslovovány telefonicky. Když vedení mateřské školy s realizací výzkumu souhlasilo, sjednala jsem si s nimi informativní schůzku, kde byly sděleny

zásadní informace o cíli výzkumu a představě o průběhu výzkumu. Obě mateřské školy se nabídly, že informace o výzkumu rodičům sdělí, a že jim předají mnou vytvořený rodičovský souhlas o pozorování jejich dítěte. Na základě možností mateřských škol byl domluven harmonogram, ve které dny a v jaké části dne budu mateřské školy navštěvovat, abych co nejméně narušovala režim mateřských škol z důvodu mimoškolních aktivit mateřských škol jako jsou kroužky a návštěvy městských lázní.

Mateřské školy jsem navštěvovala jedenkrát týdně v době ranních a řízených činností po dobu jednoho měsíce.

Výzkum začal druhý školní týden 4. září 2017 v mateřské škole s heterogenním uspořádáním. Následující den 5. září 2017 jsem výzkum započala v druhé mateřské škole s homogenním uspořádáním. Poslední den výzkumu byl 25. září 2017 v mateřské škole s heterogenním uspořádáním a 27. září 2017 v mateřské škole s homogenním uspořádáním. Z každé mateřské školy jsou zapsány celkem čtyři zápisy o pozorování čtyř stejných dětí.

Při pozorování jsem se zaměřila na určité jevy, situace a dovednosti dětí v průběhu měsíce. Sledovala jsem a zaznamenávala jejich zlepšení, zhoršení nebo stagnaci. Tyto jevy jsou v souladu s odbornou literaturou Niesel a Griebel (2005); Kořátkové (2008).

Konkrétně bylo pozorování zaměřeno na:

- příchod do mateřské školy
- chování po odchodu rodiče
- komunikace s dětmi a dospělými v prostorech mateřské školy
- hra
- samoobsluha
- zapojení se do společných aktivit
- respektování pravidel
- jiné projevy

5.6 Postup při analýze

Jak bylo již zmíněno, pořízené záznamy z pozorování byly přepsány do elektronické podoby a následně podrobeny analýze. Pro odkrytí určitých témat v datech jsem použila metodu otevřeného kódování (Hendl, 2008). Text je roztříštěn na části o jednom slovu, vět nebo i celých odstavců. Každá tato část nese určitý význam (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Následně bylo potřeba tyto části pojmenovat – byly jim přiděleny kódy, ze kterých je možné vyčíst konkrétní jevy, děje a situace.

Seznam kódů v abecedním pořadí je uveden v příloze bakalářské práce. U každého kódu bylo zaznačeno, kde se konkrétní kódy vyskytují (v jakém uspořádání, den, dítě). Tento seznam byl zapotřebí pro vytvoření systematické kategorizace, což umožnilo seskupit kódy do kategorií na základě jejich ovlivňování a souvislostí (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Na základě vytvoření kategorií byla využita technika „vyložení karet“. Každá kategorie byla popsána a uvedena do souvislostí s dalšími kategoriemi. Abych mohla kategorie provázat do jedné linie, bylo zapotřebí z popisu kategorií vytvořit základ analytického příběhu – tzv. kostru, na jejíž vytvoření byla formulována jádrová tvrzení, která vedou k zjištění výzkumného problému (Švaříček a Šed'ová, 2014).

5.7 Etické aspekty výzkumu

Při pozorování byly zohledněny etické aspekty výzkumu, aby se mateřské školy a rodiče dětí nemusely obávat zneužití získaných dat.

Bylo zapotřebí získat podpisy o informovaném souhlasu od vedení mateřských škol a rodičů pozorovaných dětí. Hendl (2008) uvádí, že osoby mohou být zapojeny do výzkumu pouze tehdy, pokud se jim dostanou potřebné informace o výzkumu a projeví souhlas s participací ve výzkumném šetření. Jelikož pozorované osoby byly především děti, potřebovala jsem poučený souhlas od rodičů dětí, protože jsou jejich zákonnými zástupci. Mateřské školy i rodiče byly poučeny o tom, že výsledky z výzkumu jsou zcela anonymní a že mohou od výzkumu kdykoliv odstoupit.

V pozorovacím deníku jména mateřských škol nejsou vůbec uvedena, pro orientaci, o jakou mateřskou školu se jedná, stačila pouze poznámka, jaké má mateřská škola věkové uspořádání tříd.

Jména dětí byla zaměněna na jména smyšlená, aby se zachovala anonymita všech pozorovaných jedinců.

5.8 Limity výzkumu

Během pozorování jsem se snažila co nejméně zasahovat do dění ve třídách z důvodu získání dat, které budou odpovídat realitě. Tato skutečnost byla předem oznámena i učitelkám mateřských škol. Bohužel ne vždy se podařilo, abych byla nezúčastněným

pozorovatelem. Děti mou přítomnost vnímaly velice dobře a snažily se navázat se mnou kontakt, který jsem se však snažila omezit na minimum.

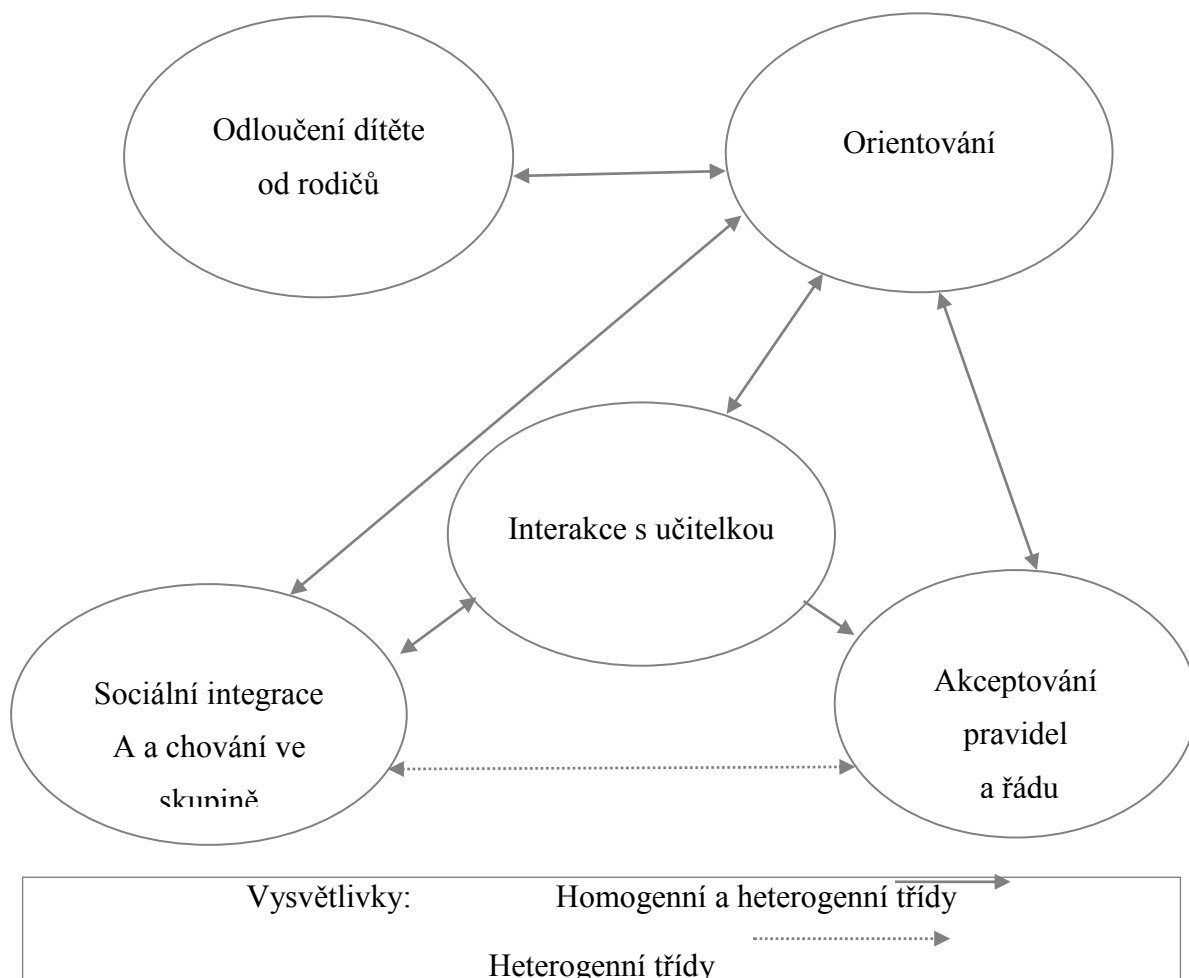
Dalším limitem vybrané metody bylo objektivní zapisování dat a jejich následné vyhodnocení v analýze. Nelze vyvrátit, že data nejsou subjektivně zabarvena, ačkoliv jsem se snažila být nestranná k oběma věkovým uspořádáním. Mé předešlé představy a názory mohly ovlivnit a zkreslit získaná data.

5.9 Získaná data

V této kapitole předkládám výsledky, které plynou z realizovaného výzkumu. Na základě vyvozených kódů bylo vytvořeno pět nadřazených kategorií, které jsou zároveň oblastmi, jež vstupují do problematiky adaptace dítěte na nové prostředí v mateřské škole. Podkapitoly byly vytvořeny z těchto kategorií. V každé podkapitole jsou popsány kontinuity a rozdíly dané oblasti ve věkově heterogenních a homogenních třídách. Jelikož mají kategorie mezi sebou návaznost a vzájemně se ovlivňují, byly položeny základy kostry analytického příběhu, který promítá vzájemný vliv mezi kategoriemi. Podobu a popis uvádím níže.

Cílem bakalářské práce je popsat proces adaptace ve dvou věkových uspořádání. Proto hlavní kategorií tvoří proces orientování, který ovlivňuje všechny ostatní kategorie, a ty zároveň ovlivňují kategorii orientování. Kategorie s názvem odloučení dítěte od rodičů se ovlivňuje s kategorií orientování. Pokud dítě zvládá odloučení od rodičů, napomáhá mu tak se lépe orientovat v prostorech a řádu mateřské školy, zároveň orientace dokáže zmírnit obtíže při odloučení od rodiče. Kategorie interakce s učitelkou se ovlivňuje se sociální integrací a chováním dítěte ve skupině. Učitelka ovlivňuje vztahy mezi dětmi, podporuje prosociální chování, tyto vztahy však ovlivňují i práci a postupy učitelky. Interakce s učitelkou se ovlivňuje i s orientací v mateřské škole, kdy učitelka napomáhá dítěti se seznámit s budovou mateřské školy a jejím řádem. Na pomoci učitelky je proto orientování dítěte často závislé. Posledně interakce s učitelkou přispívá k seznámení dítěte s pravidly, které se s pomocí učitelky učí respektovat. To, jak dítě pravidla přijímá nebo nepřijímá, ovlivňuje interakci mezi učitelkou a dítětem. Akceptování pravidel a řádu mateřské školy také souvisí s orientováním, neboť znalost pravidel usnadňuje pochopit dítěti, jaký řád v mateřské škole panuje. To, jak se dítě v mateřské škole orientuje, ovlivňují i ostatní děti a interakce s nimi, zároveň orientování přispívá k vytváření vztahů mezi dětmi. V heterogenní třídě napomáhají starší děti tomu, aby děti se zahájenou školní docházkou

přijímaly pravidla a přizpůsobily se řádu, proto je v tomto věkovém uspořádání sociální integrace a chování ve skupině propojena s akceptováním pravidel a řádu.



5.9.1 Orientování

Kapitolu orientování představuji jako první, neboť z ní vychází kapitoly další. První dny v mateřské škole se dítě v prostoru neorientuje, je odkázáno na provázení učitelkou nebo se seznamuje s novým prostředím pozorováním prostoru a situací, které jsou pro dítě často úplně nové. Situace, kdy dítě postává na okraji třídy, nijak se nezapojuje, neprojevuje a jen sleduje okolní dění jsou první dny a týdny zcela běžné. Postupně tento jev vymizí. Nejčastěji se děti stávají pozorovateli po příchodu do mateřské školy a po rozloučení s rodičem. Ještě neví, co mají ve třídě dělat, a některé děti jsou otřesené z odloučení od rodiče. Jelikož se dítě octne v prostředí, kde bývá odlišný řád a organizace dne než v domově dítěte, častým pozorovaným jevem jsou rozdíly v režimu dne, které řídí učitelka.

5.9.1.1 *Homogenní třída*

Jak bylo zmíněno výše, nové dítě je odkázáno na učitelku a její doprovázení v prostorech mateřské školy. V homogenní třídě nové dítě sleduje reakci vrstevníků na povel učitelky, která dětem oznamuje, že se zrovna uklízí hračky, že se před snídaní chodí na toaletu a umýt si ruce, že se po obědě děti převlékají do pyžama a zahajují poobědní odpočinek. Nové dítě nepozná, že tato pravidla se týkají i jeho osoby, a proto raději setrvává na stejném místě v pozadí a jen bedlivě pozoruje. To lze posoudit z uvedeného příkladu. *Učitelka hlásí dětem úklid. Dívka pokračuje ve vybírání potravin.* Děti v prvních dnech potřebují pomoc učitelky, která je s organizací dne a pravidly seznamuje. Vypozorovala jsem, že děti ve věkově homogenní třídě byly po dobu tří až čtyř týdnů z nového prostředí nejisté a působily nezúčastněným dojmem, pouze stály na kraji a sledovaly dění. *Po odchodu rodičů stojí dívka vedle dveří, pozoruje dění ve třídě. Sleduje dvě starší dívky, které si hrají v kuchyni.*

Jelikož je v odborné literatuře uváděna spojitost s orientováním se v novém prostředí a regresí, zaměřila jsem se i na tento jev. Ten však v této třídě nebyl u žádného z pozorovaných dětí zpozorován.

Bezproblémová orientace v prostoru se objevuje v průběhu druhého a třetího týdne, jak vyplývá z mého pozorování. Po rozhovorech s učitelkami jedním z faktorů, který tuto skutečnost ovlivňuje, může být i prostorové uspořádání třídy a umístění sociálních zařízení, šatny. Homogenní třída tvořila jednu místnost s koupelnou naproti dveřím do šatny. Do té doby, než se dítě naučilo, kde je toaleta a kam jaká hračka patří, sledovalo ostatní děti, nebo se nechalo vést pokyny učitelky. Přesto dětem mladších tří let a okolo tří let tento proces trval déle, než dětem, kterým zbýval půl rok do čtyř let. *Dívka se z koupelny však nevrací, zůstává tam jako poslední, vypadá, že neví, kam jít, ačkoliv jí učitelka řekla, ať přijde potom do třídy, učitelka pro ni jde a odvádí ji z koupelny.*

5.9.1.2 *Heterogenní třída*

Podobně jako v homogenní třídě, i v heterogenním uspořádání jsou děti první dny ve třídě zmatené a nejisté, postávají v pozadí a dění ve třídě jen pozorují, i v této třídě jsou děti první okamžik v novém prostředí odkázány na učitelku. Děti v této třídě se osmělují již druhým týdnem, přestávají sledovat hru ostatních dětí a také se snaží si najít zábavnou činnost.

Nové děti v této třídě dostávají více podnětů k pozorování, díky nimž se seznamují s pravidly a řádem daného prostředí. *Přichází k ní starší dívka a skládačku jí bere*

a vysvětluje, že teď se uklízí a už si nikdo nehraje. Dívka zůstává sedět a sleduje, jak starší dívka skládačku odnáší. Poté sleduje, jak děti ve třídě uklízí, ale nezapojuje se. To může být způsobeno tím, že starší děti v této věkově heterogenní třídě novým dětem vysvětlují, co se zrovna ve třídě děje a proč, jak ukazuje zmíněný příklad výše.

Případ regresivního chování byl zaznamenán pouze jednou, kdy skoro tříletá dívka docházela do mateřské školy třetím týdnem a do té doby u ní nebyly zaznamenány žádné výraznější adaptační potíže. Na svůj věk se dívka velice dobře vyjadřovala, neměla potíže s přijímáním pravidel. Když se dívka do mateřské školy vrátila po pár dnech nemoci, dostala učitelka od matky informace, že je dívka plačtivější a úzkostnější, a proto dostala sebou dudlík, který už dívka půl roku nepoužívala. Jediný ten ji však dokázal uklidnit. *Sedí celou dobu učitelce na klíně a v puse má cumel, který už dlouhou dobu nepoužívá. Pomalu se zklidňuje. Při společném povídání v kruhu sedí dívka na klíně učitelky, ale nezapojuje se.*

Heterogenní třída a její zázemí byla tvořena více místnostmi, rohy a chodbami, což mohlo způsobovat, že děti v této třídě potřebovaly delší čas na to, aby se naučily, kde je jaká místnost a kam patří konkrétní hračka, předmět. Děti v této třídě se bez problémů orientovaly v prostoru mateřské školy třetím týdnem.

5.9.2 Odloučení dítěte od rodičů

Pokud se dítě již cítí v novém prostředí příjemně a bezpečně, z nového prostředí se již stává prostředí známé a dítě je již zorientované jak v prostoru, tak v organizaci dne, zvládá dítě lépe i odloučení od rodiče.

5.9.2.1 Homogenní třída

V prvních dnech probíhá odloučení až dramaticky. Pozorované děti ve věku okolo tří let odchod rodiče doprovázely pláčem, křikem a v některých situacích i agresivním chováním. *Učitelka jde k chlapci a chytá ho za ruku, ten se jí však vytrhne a začne kolem sebe mávat rukama, kterými občas udeří učitelku.* Tento projev chování se však objevoval pouze po dobu jednoho týdne. Jiné děti projevovaly stesk po rodiči jen tichým vzlykáním. Pláč byl v této třídě typickým projevem při stesku po rodiči. Dvě z pozorovaných dětí první dva týdny tesknily po rodičích i celé ráno a někdy i odpoledne. Smutek a stesk po rodiči ke konci prvního měsíce vymizel téměř u všech dětí.

V této třídě byla vyzorována „plačící“ řetězová reakce. Jakmile plakalo jedno dítě, přidalo se k němu i další. To je způsobeno tím, že v homogenní třídě je více nových dětí,

kteřé reagují pláčem při stesku po rodiči. *Když učitelka pokládá chlapce, aby pomohla ostatním dětem v koupelně, chlapec se rozpláče. Učitelka si ho hned opět bere na ruce... Začne však plakat další dívka a učitelka sundává chlapce, oba je drží za ruku. Tento jev postupně odezníval stejně jako pláč dětí při stesku po rodiči.*

Pláč se projevoval nezávisle na tom, s jakou náladou přišlo dítě do mateřské školy. I po klidném a bezproblémovém příchodu se dítě po odchodu matky rozplakalo. *Chlapec přichází v doprovodu své matky, pousmívá se... Poté chce matka odejít, loučí se s chlapcem. Chlapec začne hlasitě plakat, matka ho utěšuje a hladí po vlasech, slibuje, že se vrátí. Chlapec pořád pláče... matka odchází. Chlapec při pláči volá, že chce maminku.* Naopak nastaly i situace, kdy příchod dítěte vypadal, že skončí pláčem, ale nakonec se tak nestalo. *Dívka přichází v doprovodu matky, drží se jí za ruku. Má lesklé oči a unavený výraz. S matkou se loučí krátce polibkem. Po jejím odchodu jde učitelka k dívce a posílá ji na záchod...*

Některé strategie rodičů, jak se s dítětem rozloučit, mohly vést k vyvolání pláče a k umocnění pocitu dítěte, že je rodič opouští a už se pro něj nevrátí. Jeden z rodičů v této třídě trávil s dítětem několik minut slibováním a přesvědčováním o tom, že se pro něj vrátí. Sám rodič odloučení od dítěte nesl těžce. *Matka mu dává polibek a odchází. Chlapec se rozpláče a utíká za ní, matka si opět k němu dřepá a několik minut chlapci utírá slzy a slibuje mu, že se vrátí, ať tady na ni počká. Samotná matka vypadá smutně a přiznává učitelce, že neví, jestli ho má zde nechat, pak však zavírá dveře, které oddělují třídu a šatnu.* V některých případech nepomohlo ani zdlouhavé přesvědčování dítěte, aby v mateřské škole zůstalo, a tak se rodiče uchýlili k tomu, že dítěti ustoupili a odvedli si jej domů. *Rodiče se snaží děvče přesvědčit o jejím odchodu do třídy. To se jim nedaří. Vše trvá zhruba půl hodiny. Poté přichází do třídy otec a sděluje učitelce, že si dceru odvádí raději domů.*

Vyrovnat se s odloučením od rodiče vypomáhaly učitelky, které se snažily rozptýlit a přesunout pozornost dětí na jiné podněty ve třídě. *Učitelka pouští na videu písničky s pohybem, ať děti cvičí podle videa, bere si chlapce a dívku na lavici, kde začne děti uklidňovat a povídat jim, jak děti umí hezky tancovat. Dívka přestává plakat.* Některé děti potřebují k uklidnění fyzický kontakt s učitelkou, který jim může připomínat rodiče. *Uplakaný chlapec popobíhá za učitelkou, která pomáhá uklízet. Učitelka si bere chlapce na ruku, protože se chlapec na její ruce snažil vyšplhat.* Potřeba fyzické útěchy od učitelky odeznívala druhým týdnem.

Pokud dítě již neplakalo, první dny pobytu v mateřské škole po odchodu rodiče děti věnovaly výše zmiňovaným pozorováním dění ve třídě a zkoumáním vybavení třídy. V druhé polovině měsíce se ještě objevuje pláč, ale děti si začínají spontánně hrát, nejdříve samostatně a ve třetím a čtvrtém týdnu i s dalšími dětmi. Podle projevované radosti z aktivit lze posoudit, že se děti dokáží částečně srovnat s tím, že tráví několik hodin bez svého rodiče. *Každá dívka pečuje jen o svoji hračku, občas si děvčata řeknou, co uvařily a zasmějí se.*

5.9.2.2 Heterogenní třída

I v této třídě tříleté děti projevovaly úzkost z odloučení po rodiči pláčem a v některých případech i agresivním chováním. *Dnes chlapec přichází s otcem. Již před ním v šatně pláče. Otec ho doprovodí do třídy... odchází. Chlapec začne velice nahlas křičet, že tady dnes nechce být a chce být s matkou. Běží k oknu a pěstmi bouchá do okna, při pokusu učitelky ho zastavit, bouchá učitelku do rukou.* Tyto projevy po dvou týdnech vymizely.

Překonat stesk po rodiči nejlépe zvládaly děti, které měly ve třídě nebo v budově mateřské školy dětského rodinného příslušníka, což bylo i případem jedné dívky z heterogenní třídy, která měla ve své třídě starší sestřenici, která se jí ujala jako průvodce od prvního dne, kdy dívka nastoupila do mateřské školy. Dívka byla plačtivější až od třetího týdne, kdy sestřenice začala vyhledávat hry s jinými dětmi.

Ve třídě s již plně adaptovanými dětmi je v prvních měsících pláč slyšet první týdny, později pláč vymizí úplně. Po tuto dobu byla jedinkrát zaznamenáno rozrušení dítěte druhým plačícím dítětem, což způsobilo řetězovou reakci pláče.

Podobně jako v druhé třídě neměla na vznik pláče vliv nálada, s jakou dítě přišlo do mateřské školy. Jeden chlapec z této třídy přicházel do mateřské školy vždy klidný, pozdravil se s učitelkou, usmíval se. Až při loučení s rodičem začal plakat. V jiné dny přišel se stejnou náladou a celé dopoledne neměl s odloučením s rodičem problém. *Chlapec měl dnes klidnější příchod do mateřské školy, při příhodu do třídy ihned běžel za učitelkou a nahlas ji pozdravil. S matkou se objal, při loučení se usmíval. Přeběhl rychle k oknu a vyčkával, až půjde matka kolem, kde jí zamával. U okna chvíli seděl a pozoroval okolí mateřské školy, neplakal.* I v této třídě se projevovaly různé strategie rodičů, jak se s dětmi rozloučit. Jeden z rodičů se se svým dítětem ani neloučil, jen ho beze slova odvedl do třídy a odešel. *Než se chlapec stačil po třídě rozkoukat, matka rychle beze slova synovi odešla. Jakmile si to chlapec uvědomil, propukl v pláč a ještě stačil přes okno na maminku*

křičet, aby se vrátila. Další strategie loučení se svým dítětem byly podobné jako ve třídě homogenní.

Ve věkově heterogenní třídě přispívaly k rozveselení plačících nových dětí i děti navštěvující mateřskou školu mnohem déle. *Starší děvčata se kolem ní a učitelky posadila a začala dívku slovně utěšovat. Dívka se učitelky pevně drží a slova děvčat ignoruje. Jedna dívka se zvedne a začne hladit dívku po vlasech. Té se to vůbec nelíbí a začne velice nahlas plakat a křičet.* Z uvedeného příkladu vyplývá, že fyzický kontakt s cizími dětmi může zhoršit průběh uklidnění dítěte při stesku po rodiči.

5.9.3 Interakce s učitelkou

Úloha učitelky je v obou třídách stejná. Pro děti je důležité, aby se co nejrychleji seznámily s prostředím, ve kterém momentálně tráví čas. Pro děti je obtížné se v novém prostředí bez rodiče cítit bezpečně. Učitelka je osobou, která dočasně nahrazuje jejich rodiče a která jim slouží jako průvodce v neznámém prostředí. Zároveň učitelka ovlivňuje vztahy mezi dětmi, snaží se vytvářet přátelské prostředí příznivé pro navázání nekonfliktních vztahů mezi dětmi.

5.9.3.1 Homogenní třída

Děti v této třídě potřebovaly neustále slovní instrukce, co zrovna mají dělat a co se bude dít. *Podává jablko chlapci a vybízí ho, aby ho namočil do barvy a obtiskl. To chlapec udělá jednou, neví, co dělat dál. Vždy pokračuje až po dalším pokynu učitelky... Dívka jde za ruku s učitelkou na záchod, pod jejím dohledem si umývá ruce a odchází s ní opět za ruku na snídani. Ke všemu ji musela vyzvat učitelka, jinak dívka do pokynu stála na místě.* Slovní doprovod dětí potřebovaly po celý měsíc, kdy jsem mateřskou školu navštěvovala.

Děti také potřebují pomoc při hygieně na toaletě a mají problém samostatně si přijít pro talíř se snídaní a hrnek s čajem a poté ho odnést na jídelní vozík. Ke konci třetího týdne děti potřebovaly pomoc čím dál méně.

Schopnost sdělovat své potřeby a přání učitelce byla u dětí běžná. Děti oznamovaly učitelce momentální tužby již od prvního týdne. *Dívka chce napít a své přání se snaží učitelce sdělit. Je trpělivá a vytrvalá a po odchodu rodiče od jiného dítěte dostává od učitelky napít. S tím je spojené i vyžadování pozornosti učitelky, ke kterému dochází nejčastěji fyzickou formou. Chlapec se jde vyčůrat zcela sám. Po vykonání potřeby jde za učitelkou a tahá ji za ruku. Učitelka chlapce pochválí za samostatnost.*

Od prvních dnů děti učitelku vnímají jako autoritu. Děti s učitelkou komunikují z počátku jen gesty, později jsou schopné s ní komunikovat, odpovídat na otázky. Nevyskytl se výrazný problém s uposlechnutím požadavku, který jim učitelka sdělí.

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, děti hledají u učitelky pocit bezpečí při stesku z odloučení od rodiče. Chtějí se nechat nosit na rukou učitelky, nebo jí sedět na klíně, být v co jejím nejbližším kontaktu. Bylo vyzorováno i pronásledující dítě, které neustále chodilo za učitelkou, která se pohybovala po celém prostoru třídy při uklízení hraček. *Jakmile jde učitelka přivítat další nové děti a pokládá chlapce na zem, chlapec se opět rozpláče a stojí uprostřed třídy. Učitelka se k němu vrací a bere si ho opět na ruce a přichází k novému dítěti a rodiči společně s chlapcem, chlapec pláč ztišuje. Do doby úklidu hraček se chlapec celou dobu zdržuje u učitelky a neustále za ní chodí, když ji dožene, obejmě její nohu.* Téměř všechny pozorované děti z této třídy potřebovaly fyzickou útěchu od učitelky závisle na výrazném výskytu pláče a tesknění po matce. Ke konci měsíce se však tato potřeba stávala ojedinělou.

5.9.3.2 Heterogenní třída

V heterogenní třídě není vztah mezi dítětem a učitelkou natolik odlišný než ve třídě homogenní.

I v této třídě učitelka děti doprovází a sděluje dětem, co se zrovna děje a co je po nich vyžadováno. Zde se ale i starší děti starají o to, aby nové děti dělaly to, co mají. *Při hře jí pomáhá starší sestřenice a celou dobu jí drží za ruku a napovídá, co má dělat.* Některé děti potřebují rozsáhlejší slovní doprovod. *Dívka zůstává na koberci, při povelu pro všechny děti jít se umýt a dojít si na toaletu před snídaní. Učitelka ji chytá za ruku a odvádí do koupelny a vysvětluje dívce, že i ona se musí před snídaní umýt stejně jako všechny ostatní děti ve třídě.* Děti první týdny potřebují slovně doprovázet velice často, čtvrtý týden této pomoci od učitelky ubývá, neboť se děti již lépe orientují v organizaci dne a stačí jim povel, který platí pro všechny děti.

Děti jsou v samoobsluze v koupelně i při stravování samostatnější než děti v homogenní třídě. Názor, proč je tomu tak, se mi svěřila jedna z učitelek této třídy. Nové děti vysledují, že starší děti pomoc od učitelky při těchto činnostech nepotřebují, chtějí se jim vyrovnat. Proto si děti nechávají pomáhat od učitelky pouze první dny, pak děti kromě pár výjimek zvládají samoobsluhu samostatně.

Po vzoru dětí s delší docházkou do mateřské školy si i zde děti vytváří postoj k učitelce jako k osobě, která je pro všechny děti ve třídě autoritou a průvodcem, rádcem. Děti s učitelkou komunikují a odpovídají na její otázky.

Ani potřeba fyzického kontaktu s učitelkou při stesku po rodiči není v této třídě neobvyklá. Děti přestávají projevovat smutek z odloučení po rodiči pláčem již druhým týdnem a také potřeba objetí, nošení a sezení na klíně učitelky vymizí v této třídě dříve než v homogenní třídě a to již koncem prvního týdne.

5.9.4 Sociální integrace, chování ve skupině

Navozování kontaktů s novými dětmi, hra ve skupině a dodržování společenských pravidel zpravidla přichází, když se dítě necítí v mateřské škole tak nejistě jako na začátku a dokáže se odpoutat od nepřítomnosti rodiče. Proto i sociální integrace je ovlivněna tím, jak je dítě v mateřské škole zorientováno. S rozvojem vztahů mezi dětmi může pomoci i učitelka, která vytváří situace, kdy se děti vzájemně poznávají a vzniká tak příležitost pro první navázání přátelství s dětmi v mateřské škole.

5.9.4.1 Homogenní třída

O nové děti se z počátku nikdo kromě učitelky nezajímal, hra s novými dětmi byla odmítána i druhý týden pobytu v mateřské škole. *Jedno z děvčat se zvedne a jde za učitelkou říct, že dívka jim bere puzzle. Učitelka jí řekne, ať si hrají spolu. Děvče se zklamaně vrací zpět na koberec a říká dívce, že s nimi teda může skládat, ale že už jim nesmí brát další dílky puzzle.*

Proto jsou zde prvně běžnější hry samostatné a v dalších týdnech děti s delší docházkou do mateřské školy začínají přijímat ve hře i nové děti. Děti okolo třetího roku a mladší však stále setrvávají v individuálních hrách, popřípadě se účastní her, které vede učitelka. *Děvčata odchází společně do kuchyňského koutu, kde začnou „vařit“ a nosit jídlo a nápoje učitelce. Přichází k nim další děvče a zapojuje se do hry.*

Konflikty mezi dětmi zatím často řeší učitelka a lze je zaznamenat častěji v prvních týdnech začátku navštěvování mateřské školy. Konflikty jsou běžné, neboť děti nejsou schopny zatím přijímat nová pravidla a přizpůsobovat se dalším osobám, jsou stále ve fázi egocentrismu. Učitelka však podporuje, aby se konflikty vyřešily a děti se tak seznamovaly s dalšími pravidly, které v této skupině panují. Konflikty přetrvávají po celý měsíc, ale k jeho konci ubývají.

Pomoc mezi dětmi je učitelkou podporována. Přesto v homogenní třídě si děti začínají pomáhat až koncem prvního měsíce, což je později než ve třídě heterogenní. Podle učitelky homogenní třídy by důvodem mohlo být, že se zde nevyskytují děti, které by byly natolik sociálně zralé a měly již zažité a osvojené, že si lidé navzájem pomáhají a že je to žádoucí společenský jev.

V homogenní třídě jsou to nové děti, kdo jako první začne navazovat kontakt s dětmi, které jsou v mateřské škole déle. Děje se tak už druhým týdnem. Z počátku jsou nové děti odmítány, ale i zde se poté dětem povede zapojit se do společné hry s ostatními dětmi. Dle názoru učitelek je navození přátelství pro nové děti rychlejší v homogenní třídě než ve třídě heterogenní, neboť děti zde mají více možností si najít kamaráda ve stejném věku a s podobnou vývojovou úrovní.

5.9.4.2 *Heterogenní třída*

Nebylo neobvyklé, že se první dny v heterogenní třídě starší děti zajímaly o děti nové a pokoušely se s nimi navázat kontakt, zapojit je do společné hry nebo je utěšit při pláči. Nové děti však o tuto snahu moc nestály a spíše ji odmítaly, či na ni reagovaly i pláčem. Další případy zájmu o nové děti nejsou v průběhu dalších týdnů tak časté, jako týden první. Po rozhovoru s učitelkou, proč je tomu tak, jsme došly k závěru, že starší děti ztrácí motivaci se skamarádit s novými dětmi v důsledku jejich odmítání a pasivity při kontaktu. Výjimkou jsou opět rodinní příslušníci. Téměř tříletá dívka si od prvního dne se svou sestřenicí hrála. Vzniká však riziko toho, že pokud se mladší dítě na to starší upne, nemusí to být staršímu dítěti později příjemné a že jej „péče“ o mladšího kamaráda bude omezovat v jeho vlastních hrách a momentálních potřebách. *Po chvilkové manipulaci s maňásky volala na svou sestřenicí. Ta však odmítla za ní jít, že musí za ní přijít ona, když po ní něco chce, což dívka neudělala a jen z dálky sestřenicí pozorovala. Poté na ni opět dlouho volala. Nakonec za ni sestřenice přišla a ponechala vlastní hru u stolu, ve tváři byla trochu zamračená. Dívka jí něco ukazuje s maňásky a pak si děvčata spolu začala hrát s maňásky.*

Ke spontánním hrám mezi novými a staršími dětmi dochází už třetí a čtvrtý týden po zahájení adaptačního období. Hru většinou vedou děti, které do mateřské školy chodí již delší dobu, děti nové se při hře nijak neprosazují. *Vybraly si panenky krále, královny a princezny a hrály si na království. Tento nápad opět přišel od staršího děvčete, mladší dívka žádným nápadem nepřispěla.*

Ke konfliktům mezi dětmi docházelo i v této třídě, do jejichž řešení se často vkládala učitelka. Starší děti již mají osvojené jisté normy a pravidla, která dodržují a předpokládají,

že je budou dodržovat všechny děti ve třídě. Často jim však nedochází, že nové děti se s těmito pravidly mnohdy setkávají poprvé v životě a že se s nimi teprve sžívají a není to pro ně vůbec jednoduché. *Sedí vedle starší dívky, která má mašli ve vlasech. Dívka jí chce mašli z vlasů vzít a podívat se na ni. Přitom dívku zatáhne za vlasy, což jí zabolí a začne plakat a jde za paní učitelkou říct, co jí dívka provedla. Učitelka se ptá dívek, jak to bylo. Dívka se rozpláče, že byla obviněna z toho, že dívku zatahala za vlasy. Učitelka ji uklidňuje a říká, že nesmí nikoho tahat za vlasy. Dívka se nebyla vůbec schopna obhájit, že nechtěla nikomu ublížit, jen se podívat na mašli. To však nikdo kromě ní nevěděl.* Z uvedeného příkladu vyplývá, že dívka nevědomě porušila pravidlo, kdy bez zeptání chtěla sebrat jiné dívce její předmět a setkala se s nepochopením starší dívky. Konfliktů ke konci měsíce ubývá, podobně jako ve třídě homogenní. Děje se tak v závislosti na úrovni poznání pravidel v mateřské škole.

Ačkoliv si děti navzájem pomáhají, ne vždy je to oceněno. V heterogenní třídě byly zaznamenány případy, kdy nové děti pomoc od starších dětí odmítají. *Ke stejnému stolu, kde děti kreslily, si donesla puzzle s velkými dílky a snažila se jej poskládat. Starší děti jí chtěly automaticky pomoci, ale dívka je rázně odmítala, že je to její puzzle a pomoc nepotřebuje.* Dle názoru učitelky je to proto, že mladší děti se snaží vyrovnat těm starším a chtějí ukázat, že jsou stejně šikovné jako ony, a proto pomoc nepotřebují. To může být hnacím motorem k lepším výsledkům, ale v případě, že dítě činnost samo nezvládá, může vzniknout situace, kdy dítě bude zklamané z neúspěchu, což může ovlivnit jeho sebedůvěru. Mladší děti v heterogenní skupině si nemusí uvědomovat, že je přirozené, že toho nezvládnou tolik, co starší děti a že k tomu časem dozrají. Příkladem z mé praxe může být tříletá dívka v heterogenní skupině, která chtěla všechny úkoly a hry zadané učitelkou zvládnout sama bez něčí pomoci. Vždy ještě hlasitě prohlašovala, že daný úkol umí vyřešit, že to už dělala, ačkoliv to nebyla pravda. Šestiletá dívka měla úkol vyřešený hned. Tříletá dívka poté během činnosti ztrácela motivaci, protože byl úkol pro ni příliš těžký a neměla při jeho řešení téměř žádný úspěch, ale pomoci si od starší dívky a učitelky také nenechala. Řešením bylo, že učitelka zvolila pro dívku mnohem lehčí variantu vyřešení úkolu, který jí již nedělal problémy. Avšak i další dny, chtěla řešit zadání, která byla určená pro děti, které budou příští rok nastupovat na základní školu.

V heterogenní třídě se vyskytuje mnohem více starších dětí, které mají již zkušenost s pomáháním si, a tak zkouší uplatnit své dovednosti i v reálném životě. Tyto dovednosti mohou praktikovat právě na mladších dětech. Proto v heterogenní třídě je pomáhání si pro děti běžnější než v druhé homogenní třídě.

Paradoxně se však právě v heterogenní třídě objevuje viditelnější lhostejnost a nezájem od starších dětí vůči nováčkům. Často se jedná i o jedince, kteří se první dny snažily s novými dětmi skamarádit. Jak bylo výše již řečeno, děti brzy přestane snaha o navázání kontaktu bavit a dále si nových dětí nevšímají. *Dívka se do hry a hovoru nijak výrazně nezapojovala. Pozorovala a poslouchala starší děti. Starší děti si jí při hře moc nevšímaly, nevybízály ji, aby s nimi stavěla ohradu, nebo dávala zvířata do ohrady.*

V heterogenní třídě sice starší děti těm mladším pomáhají, ale nehrají si spolu tak často, jako děti stejně staré, hra tříletého dítěte je jiná než hra pětiletého dítěte před nástupem na základní školu. Proto je pro nové dítě obtížnější navázat přátelský kontakt a vztah s jiným dítětem, neboť má zde menší možnost najít dítě s podobnou rozumovou výbavou.

Za zmínění stojí i téma ochrany nových kamarádů staršími dětmi. Převážně u sourozenců, kteří jsou ve společné třídě, je tento jev dle mého názoru obvyklý. Za dobu mé praxe pokaždé v jiné heterogenní třídě jsem měla možnost pozorovat sourozence různého věku. Starší sourozenec mladšího vždy chránil, staral se o něj a řešil za něj konflikty. Pro první dny v mateřské škole při procesu adaptace může být výskyt staršího sourozence ve třídě výhodou. Po rozhovoru s učitelkou jsme došly však k závěru, že hrozí riziko, že mladší sourozenec si na ochranu bratra či sestry zvykne, nebude poté umět řešit konflikty samostatně a nebude se o sebe umět postarat, zvláště když starší sourozenec odejde na základní školu a dítě zůstane ve třídě samo. To může korigovat učitelka a podporovat dítě v samostatnosti a dodávat mu sebedůvěru.

5.9.5 Akceptování pravidel a řádu

Jakmile je dítě uvedené do nového prostředí, musí si začít zvykat na pravidla, která jsou zde vyžadována. V mateřské škole panuje určitý řád a každý den se řídí podle zavedené časové organizace. Patří zde příchod do třídy, čas na spontánní hru, úklid hraček čas na snídání, před kterou se vždy chodí na toaletu a poté se umýt v koupelně, sebeobsluha při snídání, společná aktivita řízená učitelkou atd. Učitelka a děti od nově příchozích dětí požadují plnění pravidel, se kterými se děti častokrát setkávají poprvé, a tak bývají v průběhu přivykání si na tato pravidla zmatené. Nové dítě neví, že nesmí brát druhému dítěti věci, hračky, že nesmí dětem fyzicky ubližovat, že nebude vše podle něj zrovna v určitou chvíli. Výsledky i v této kategorii se v obou třídách různí, ale mají také podobné znaky.

5.9.5.1 Homogenní třída

Dětem první dny způsobovalo obtíže přijmout pravidla, která jsou v mateřských školách zavedená. Projevovalo se to různými způsoby, kdy dítě pokyn nebo zdůraznění pravidla ignorovalo.

Problémové pravidlo bylo, že se před snídaní uklízí všechny hračky, které si děti při hraní vytáhly. Děti nemohly pochopit, proč mají ukončit svoji hru a jít dělat něco jiného. Některé děti pokyn učitelky ke sklizení zcela ignorovaly a dále setrvaly ve hře. *Při společném uklizení dívka pokračovala sama ve hře a nereagovala na výzvu učitelky, aby hračky uklidila a šla si umýt ruce před snídaní.* Jiné děti od prvních dnů při uklizení asistovaly učitelce a nosily jí předměty, jelikož ještě nevěděly, kam hračky patří. Ze začátku však na výzvu učitelky taktéž nereagovaly, potřebovaly od učitelky důraznější výzvu k zapojení se. Během úklidu učitelka děti chválí a děkuje jim za pomoc. Ke konci měsíce začíná chválit všechny děti, i ty, které zahájily docházku do mateřské školy nedávno.

Konzumace snídaně byla závislá na momentálním psychickém rozpoložení dítěte. V prvních dnech nebyly schopny děti sníst snídani, jelikož byly stále rozrušené z odhodu svých rodičů. Často se snídání prolínalo s pláčem. *Při snídání se střídá konzumace jídla a pláč, avšak ne už tak intenzivní jako při příchodu.* Čtvrtý týden nebyl s konzumací jídla problém.

Největším problémem pro nové děti bylo zapojení se do řízené činnosti. Pro téměř všechny děti tato forma společné aktivity, které se účastní velký počet dětí, byla úplně nová. První dny nové děti jen nezúčastněně pozorovaly, nebo zahájily svou vlastní hru, někdy i s dalším nezúčastněným dítětem. *Oba se nezapojují do činnosti, najdou si vlastní hru, kdy se přesouvají do kouta a začínají vysvlékat panenky z oblečení.* Kolem třetího a čtvrtého týdne se děti již začínají zapojovat, často však ještě potřebují povzbudit od učitelky. *Učitelka s dětmi postavila opičí dráhu. Chlapec se do stavění nezapojuje a chvíli otálí i se zdoláním dráhy. Učitelka vyzývá děti, aby chlapce podpořily skandováním jeho jména. Chytá ho za ruku a zdolává s ním opičí dráhu. Na podruhé to chlapec zvládá sám, při zdolávání dráhy se tváří soustředěně.* V homogenní třídě se objevilo vyrušování řízené činnosti od tří a půlleté dívky, která si povídala s děvčaty s delší docházkou v mateřské škole. Tento jev je však častý i po ukončení procesu adaptace a je závislý na zaujetí dětí.

5.9.5.2 Heterogenní třída

Podobně jako v homogenní třídě i v této se objevily komplikace při konzumaci snídaně a svačin. Děti stravu nejprve odmítaly. Po uběhnutí doby čtyř týdnů však stravu přijímaly všechny děti.

I v této třídě měly děti problém s uklízením a pochopením, proč zrovna musí přerušovat hru. Opět pomáhaly starší děti, snažily se novým dětem zdůraznit dodržení pravidla. *Dívka se do úklidu nezapojuje, stále si hraje se skládačkou. Upozornění učitelky, aby dívka skládačku uklidila, dívka ignoruje. Přichází k ní starší dívka a skládačku jí bere a vysvětluje, že teď se uklízí a už si nikdo nehraje.*

V heterogenní třídě se nové děti však podřídily pravidlům rychleji než v druhé pozorované třídě, ačkoliv i poslední týden v měsíci se objevovaly jisté odchylky od dodržování pravidel. Přesto už v polovině prvního měsíce děti vykazovaly náznaky, které odstupovaly od odmítání pravidel. Proč je tomu tak, zdůvodňovala učitelka této třídy tím, že všechny děti, které do školky chodí již delší dobu, vyžadují po všech dětech dodržení pravidel. Starší děti před nástupem na základní školu jsou však důraznější vůči mladším dětem, aby se tato pravidla dodržovala a případně i nové dítě dokáže navést, jak toho docílit. To potvrzuje i následující příklad situace. *Přišel pro ni šestiletý chlapec a řekl jí, že si neuklidila talíř a ať to udělá. Dívka vstala a talíř dala na vozík. Na vše dohlížel chlapec a poté si oba šli sednout každý na jiné místo na lavici, kde čekali s ostatními dětmi na učitelku.* Děti měly po několika týdnech možnost sledovat, že poslouchat učitelku přináší výhody i ve formě přijetí mezi vrstevníky. Děti přijímají nové dítě lépe tehdy, pokud dodržuje stanovená pravidla. *Dívka stále seděla na koberci a do úklidu se nezapojovala. Na výzvu učitelky však začala také uklízet a předháněla se se staršími děvčaty, kdo toho více uklidí... starší dívky volaly na dívku, aby si šla sednout k nim, dívka si k nim sedá, smějí se při povídání.*

Řízené činnosti děti prvně jen pozorovaly, začaly se jich účastnit kolem třetího týdne, tedy podobně jako v předchozí třídě. Dříve se zapojovaly jen děti, které měly ve třídě staršího rodinného příslušníka a který je k zapojení podporoval.

Vyrušování při společné aktivitě se zde taktéž objevovalo, avšak pouze odmítnutím se účastnit řízené činnosti a následným započítím vlastní hry, u které dítě však nebylo nijak hlučné. Přesto mi však učitelka z heterogenní třídy na mou poznámku, že děti v této třídě při řízené činnosti tolik nevyrušují jako ve třídě homogenní, odpověděla, že je to možná způsobeno menší koncentrací tříletých a čtyřletých dětí než ve třídě homogenní.

Pokračovala, že děti pětileté a šestileté dokážou zvládnout více úkolů a déle se soustředit než mladší děti. Čtvrtý týden se do řízené činnosti zapojují téměř všechny děti.

5.10 Shrnutí a diskuze

Cílem této práce bylo popsat průběh procesu adaptace vybraných dětí v heterogenní a homogenní třídě na nové prostředí v mateřské škole. V této části shrnuji poznatky, které ze získaných dat vyplývají.

Fáze adaptace na nové prostředí v prvním měsíci se v obou třídách shoduje s literaturou, především s charakteristikou adaptace podle Niesel a Griebel (2005). První dny se u dítěte projevuje pláč při odloučení po rodiči. Dítě nemá zájem se zapojovat do činností, postává na kraji třídy a pozoruje, co se ve třídě děje. Často dítě hledá útěchu při stesku po rodiči u učitelky a vyžaduje fyzický kontakt s její osobou. Taktéž je dítě závislé na pomoci učitelky při orientaci v prostoru a sebeobslužných činnostech. Dítě samo komunikaci s ostatními dětmi nenavazuje. Druhým a třetím týdnem se dítě přestává ostýchat, pozorování dění ve třídě stále přetrvává, ale ne v takové míře jako první dny. Dítě se začíná zajímat o vybavení třídy a zkoumá hračky a předměty, se kterými si začíná hrát, zatím však samostatně. Pokusy o navázání kontaktu s dětmi občas opětuje, avšak nejedná se o delší rozhovory. Orientace a sebeobsluha se zlepšuje, dítě potřebuje spíše slovní pomoc od učitelky, od které už není vyžadována útěcha při stesku po rodiči, jelikož i ten se zmírňuje. Dítě začíná znát pravidla a snaží se přizpůsobit organizaci dne a řádu mateřské školy. K úplnému přijetí a respektování pravidel však ještě nedochází, dítě potřebuje mnohem delší čas na to, aby ustoupilo od egocentrismu a s pravidly se ztotožnilo. Čtvrtým týdnem se zmíněné projevy chování zlepšují a podobají se chování dětem, které již mateřskou školu navštěvují déle. Do řízených a společných aktivit se nové děti zapojují téměř bez výjimky.

Průběh adaptace popsaný výše byl typický pro děti z obou tříd. Objevují se však specifika, která adaptaci v těchto třídách odlišují. Za rozdílnost některých jevů je odpovědné i věkové uspořádání třídy. Mezi hlavní rozdíly patří doba, kdy děti dosáhnou další adaptační fáze. V některých aspektech je úspěšnější homogenní třída, v jiných naopak třída s heterogenním uspořádáním. V některých se ale dokonce shodují. Pokusím se přiblížit, ve kterých aspektech se třídy odlišují a podobají.

V konkrétních třídách hraje věkové uspořádání nepatrnou roli, co se orientování v prvních týdnech týče. Je však faktem, že děti z věkově heterogenní třídy nezúčastněně postávají mimo dění ve třídě první dva týdny oproti dětem z třídy homogenní, ve které jsou děti

pozorovateli i celý první měsíc po zahájení docházky do mateřské školy. Starší děti nevědomě slovně a situačně přispívají k tomu, aby novým dětem osvětlily důvod situace. *Při uklízení hraček se chlapec nemá k tomu, aby uklidil stavebnici, kterou si s děvčaty vytáhl. Uklidil maximálně míč, se kterým si hrál a to tak, že ho položil na lavici, ze které míč jeden starší chlapec musel dát na správné místo a ještě chlapce rázně upozornil, kam míč patří.* Tuto skutečnost potvrzuje i Kramulová (2011), která je toho názoru, že nové děti v mateřské škole se snadněji adaptují na nové prostředí pozorováním právě starších dětí. Bandurova teorie sociálního učení se v heterogenní třídě uplatňuje častěji.

Problémové příchody do mateřské školy a loučení s rodiči bylo v obou pozorovaných třídách zaznamenáno. Proto vzniká předpoklad, že věkové uspořádání tříd nemá vliv na problémy příchodů dětí a loučení s rodiči. Ze zmíněných dat vyplývá, že projevy pláče při úzkosti z odloučení od rodiče může ovlivnit i věkové uspořádání třídy. Ve třídě homogenní, kde se vyskytuje větší koncentrace tříletých a mladších dětí, které zahájily docházku do mateřské školy je pláč typickým projevem stesku po rodiči. Děti v tomto věku jsou při odloučení plačtivější a nechají se snadno rozrušit dalším plačícím dítětem. V heterogenní třídě sice není tolik malých dětí, které by se navzájem „podporovaly“ v pláči, ale snaha starších dětí při uklidňování nových dětí může být dětem nepříjemná a může vyvolat další pláč a vznik nepříjemného zážitku v mateřské škole. To si odporuje s tvrzením Průchy a Kořátkové (2013), kteří uvedli, že pomoc od staršího dítěte při frustraci z odloučení od rodiče může novému dítěti přilepšit. Víceméně se daří uklidnit dítě při pláči lépe v homogenní třídě než ve třídě heterogenní.

Lze usoudit, že vztah s učitelkou je na podobné úrovni v obou třídách. Děti potřebují v novém prostředí osobu, která je se vším seznámí a provede je prostorem, pravidly a řádem. Lze si také povšimnout, že děti vyžadují a přijímají pomoc od učitelky v každodenních situacích. V heterogenní třídě novým dětem pomáhají i děti starší s delší docházkou do mateřské školy, zvláště pokud se jedná o rodinné příslušníky či známé děti z dřívější doby před zahájením předškolního vzdělávání. V obou těchto třídách je brána osoba učitelky jako někdo, kdo by se měl poslouchat a u koho se vyplatí sdělovat své vlastní přání a potřeby, neboť učitelka dokáže s dosáhnutím cíle pomoci. A posledně je učitelka osobou, která dokáže pomoci zmírnit či překonat smutek po chybějícím rodiči a dočasně nahradit mateřské objetí, které je déle vyžadováno dětmi z věkově homogenní třídy. Niesel a Griebel (2005) ve svém výzkumu zjistili, že fyzický kontakt je častěji vyžadován u dívek. V mém výzkumu byl tento jev vyzorován v úměrné míře, fyzický kontakt při útěše byl vyžadován jak u dívek, tak i u chlapců.

V obou třídách si nové dítě časem najde kamarády, v konkrétních třídách se dětem více dařilo ve třídě homogenní, kdy děti spolu začaly navazovat postupně kontakt ke konci měsíce. Výhodou heterogenní třídy je nabídka pomoci a facilitátorství od starších dětí. Snaha starších dětí postupně však upadá z důvodu pasivity nových dětí, které první dny o vztahy s dalšími dětmi zájem příliš nemají, nejsou ještě srovnané se skutečností, že je rodič nechal samotné na cizím místě. Podobný pohled na tento problém mají Niesel a Griebel (2005), kteří mluví o snížení zájmu starších dětí při neúspěšném pokusu navázat s novým dítětem kontakt. Pro nové děti v heterogenní třídě je poté obtížnější navázat vztah se staršími dětmi. Pro sourozence a další rodinné příslušníky se zdá heterogenní třída nejlepší volbou. I ta však nese svá rizika, jakmile je adaptace mladšího dítěte ukončena. Nové dítě si může na pomoc staršího dítěte přivyknout a bude ji i nadále vyžadovat pro snadnější dosáhnutí svých cílů. Pro starší dítě to může znamenat omezení v jeho vlastních zájmech. Učitelky se snaží podporovat a rozvíjet spolupráci a společnou hru mezi dětmi již od prvních dnů, kdy nové dítě nastoupí do mateřské školy. Obě skupiny dětí však potřebují čas si na sebe zvyknout, a tak společná hra přichází později zcela přirozeně. Přesto se ve třídě heterogenní objevily případy, kdy si nové děti začaly hrát se staršími dětmi dříve než děti ve třídě homogenní. Příčinou je snaha starších dětí zapojit nové děti do hry. Hra však jeví známky paralelnosti a nelze tvrdit, že si děti hrají společně.

Přijetí pravidel závisí na tom, jak je osoby v prostředí, ve kterém se dítě nachází, vyžadují, s jakou intenzitou a mírou. V heterogenní třídě nejen učitelka děti vede děti k dodržování pravidel. Jsou to i starší děti, které se ve fungování řádu podílejí. S tím se ztotožňuje i Havlová (2012), která zmiňuje snadnější přijetí pravidel novými dětmi, pokud je od nich požadují i jedinci starší. Neznamena to však, že by ve třídě homogenní dětem s delší docházkou byla pravidla lhostejná. Také chtějí pro všechny stejné podmínky a spravedlnost a i ony v případě nedodržení pravidla informují učitelky. Není to však tak běžné jako u starších dětí v heterogenní třídě. Průcha a Kořátková (2013) však vyzdvihují dobré uplatňování spolupráce a dodržování pravidel spíše ve skupině s homogenním uspořádáním. Přijetí pravidel na základě Bandurovy teorie sociálního učení probíhá rychleji ve třídě heterogenní. Děti u jiných dětí sledovaly, které činnosti se společensky vyplatí a kterým by se naopak měly vyhnout. Egocentrické chování však u těchto dětí přetrvává, a proto jsou nové děti s plným přijímáním pravidel a akceptováním řádu mateřské školy teprve na začátku.

Specifikem pro adaptaci dítěte ve věkově homogenní třídě je výraznější potřeba pomoci od učitelky při seznamování se s novým prostředím. Jakmile se dítě začne orientovat

v prostoru a řádu mateřské školy, začíná upouštět od vyhledávání stálého kontaktu s učitelkou a začíná navazovat vztahy s ostatními dětmi. Začne se tak dít ke konci prvního měsíce v mateřské škole. Vztahy mezi dětmi vznikají nenuceně a přirozeně. V heterogenní třídě můžeme často vidět snahu starších dětí navázat vztah s nově příchozími dětmi od prvních dnů. Jelikož nové dítě ještě není připravené přijmout odloučení od rodiče, nejeví o jiné děti zájem. Starší děti poté přestanou kontakt a nabízení pomoci novým dětem uskutečňovat. Následkem poté může být delší průběh navázání kamarádského vztahu mezi novými dětmi a dětmi s delší docházkou. Přesto specifickým znakem v heterogenní třídě se stává pomoc od starších dětí novým dětem. Starší děti učí nové děti pravidla nejen vysvětlováním, ale také předváděním. Nové děti mají v heterogenní třídě i více příležitostí k sledování pro ně nových dovedností a schopností starších dětí, které pak používají pro svůj vlastní rozvoj.

Obě věková uspořádání mají pro dítě v průběhu procesu adaptace přínos. Každé dítě je však jiné, má své individuální potřeby a může na tytéž podmínky reagovat svým vlastním způsobem. Všechny děti, které do mateřské školy přichází, mají odlišné zkušenosti, které nemusí být uplatnitelné v mateřské škole. Nelze předpovědět, které věkové uspořádání je pro konkrétní dítě při adaptaci na nové prostředí vhodnější. V některých oblastech se jeví snadnější průběh adaptace v homogenním uspořádání třídy a v jiných naopak heterogenním uspořádání třídy. Nelze s jistotou tvrdit, že jedno uspořádání je pro adaptaci horší než to druhé, jsou pouze odlišné.

5.10.1 Doporučení

Na základě získaných zjištění vyloučena určitá doporučení nejen pro učitelky mateřských škol, která mohou novému dítěti napomoci snadnějšímu průběhu adaptace na nové prostředí a také pomoci starším dětem přijmout nové dítě do skupiny.

I pro děti, které chodí už do mateřské školy delší dobu, může být přivyknutí na nové děti obtížné. Dochází totiž k narušení dosavadní struktury skupiny, kde jsou již zavedená určitá pravidla a vztahy mezi dětmi. Je důležité **starší děti seznámit se skutečností, že do třídy přijdou nové děti** a dále s nimi probrat, jak se k novým dětem budou všichni v mateřské škole chovat. Učitelka tímto napomůže připravit půdu nově přicházejícím dětem pro snadnější začlenění do dosavadní skupiny dětí. Mělo by se zmínit, že nové děti potřebují čas, aby si zvykly, že jsou bez rodičů mezi novými dětmi, které neznají a že se ze začátku budou nových lidí bát. Mělo by se dětem vysvětlit, že děti, které přichází do mateřské školy poprvé, neznají pravidla, která zde panují a že by všichni měli novým dětem pomoci se tato pravidla naučit. K novým dětem by se mělo chovat přátelsky, být na ně hodný

a milý a nemyslet si o nich hned, že když zpočátku nechtějí s nikým komunikovat, že nejsou součástí třídy a nejsou to kamarádi. Podle výsledků z analýzy je důležité tento problém zdůraznit převážně ve třídě heterogenní, aby starší děti o ty mladší po prvních pokusech o navázání kontaktu neztratily o nové děti zájem. **Je třeba, aby učitelka starší děti podporovala ve vytrvání při pokusech o navázání přátelství.**

Pro nové děti může být **přivykání** na nové prostředí v mateřské škole **snadnější po absolvování adaptačního programu**, který může mateřská škola poskytnout. Tyto adaptační programy spočívají v krátkých návštěvách mateřské školy v doprovodu rodiče. Dítě si zde může hrát, projít si prostory mateřské školy a seznámit se se zaměstnanci v této budově.

Důležité je **zařadit v první týdny seznamovací hry**, při kterých se všechny děti ve třídě navzájem představí, seznámí se. To pomůže novým dětem se začleněním se mezi děti. Pro nové děti jsou vhodné i hry, které rozvíjejí orientaci v novém prostředí, při těchto hrách mohou vypomáhat děti s delší docházkou do mateřské školy, zároveň se tak podporují přátelské vztahy a spolupráce mezi novými dětmi a dětmi s delší docházkou. Tyto hry by se měly opakovat několikrát v prvním měsíci zahájení docházky, nejen učitelka, ale i děti si ověří, co vše si zapamatovaly.

Posledně by měla učitelka **dávat pozor na to, aby se nové děti na děti starší příliš neupnuly a nezačaly tak omezovat starší děti** v jejich vlastních činnostech a hrách. Toto riziko obzvlášť hrozí u sourozenců či u dětí, které jsou v jiném příbuzenském vztahu nebo se znají již z období před zahájením docházky do mateřské školy. Učitelka by měla vytvářet prostor pro činnosti, při kterých nové děti navazují vztah i s jinými dětmi ve třídě.

ZÁVĚR

Během měsíčního pozorování se mi potvrdil předpoklad, že každé dítě je jedinečnou bytostí se specifickými potřebami a zájmy. Každé dítě má na stejné situace rozdílné reakce, což může ovlivnit přizpůsobování se na nové prostředí v mateřské škole. Je jen na řediteli školy, v jakém uspořádání bude vzdělávání realizovat, zda ve třídě věkově homogenní nebo ve třídě věkově heterogenní. Odborná literatura uvádí vliv věkového uspořádání tříd v mateřských školách na průběh procesu adaptace.

V této práci se zaměřuji na problematiku spjitosti adaptace dítěte na mateřskou školu a věkových uspořádání tříd. Cílem bylo popsat proces adaptace v těchto třídách a identifikovat případné rozdíly. Na základě zjištěných informací bylo v mém zájmu vypracovat doporučení pro učitelky mateřských škol, jak adaptaci dítěti usnadnit.

Nejprve jsem zpracovávala poznatky z odborné literatury, které byly pro můj výzkum relevantní. Jelikož teorie o vlivu věkového uspořádání na adaptaci je publikována zřídka a není často podložena výzkumem, byly poznatky o této problematice ověřovány ve výzkumu.

Byly vymezeny základní oblasti v psychickém a motorickém vývoji dítěte pro lepší uchopení představy, jak se dítě v předškolním věku projevuje. To bylo klíčové pro porovnání s chováním dítěte během adaptace na nové prostředí. Také byly sumarizovány poznatky o přínosech a rizicích ve věkově homogenním a heterogenním uspořádání tříd.

Pomocí nestrukturovaného pozorování a doplňujících nestrukturovaných rozhovorů s učitelkami byla získána data pro vlastní výzkum. Některá se shodovala s dosavadními poznatky odborných autorů, jiná doplňovala již napsané a některá byla v rozporu s odbornými názory. Nové děti v heterogenní třídě se rychleji učí pravidlům a řádu mateřské školy na základě pozorování starších dětí. Sociální učení se zde uplatňuje častěji sociální učení než ve třídě homogenní. Přijmutí pravidel je jeden z důležitých aspektů adaptace. Jeho zvládnutí napomáhá rozvinutí pozitivních vztahů s učitelkou i s dětmi.

Tato práce vznikala na základě mého osobního zájmu odkrýt skutečnost, jaké rozdíly přináší věkové uspořádání tříd na průběh adaptace dítěte na nové prostředí. Doufám tedy, že i ostatním zájemcům poskytne odpovědi na otázky této problematiky.

Obě věková uspořádání mají v procesu adaptace pozitiva a negativa. Nelze však s přesností tvrdit, které uspořádání je pro dítě lepší, neboť nemůžeme předpokládat, jak se dítě bude

v období adaptace na mateřskou školu chovat. Důležitá je podpora dítěte jak ze strany učitelky, tak i rodičů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AKÇINAR, Berna, 2013. The Predictors of School Adaptation in Early Childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **93**, 1099-1104 [cit. 2018-04-22]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.09.338. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042813034411>
- BACUS-LINDROTH, Anne, 2009. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-563-9.
- EGORENKO, T.A. a O.S. BEZRUKAVNY, 2016. The problem of psychological adaptation of children to the education space. *Journal of Modern Foreign Psychology* [online]. **5**(3), 59-65 [cit. 2018-04-22]. DOI: 10.17759/jmfp.2016050306. ISSN 2304-4977. Dostupné z: <http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n3/83915.shtml>
- FRAŇKOVÁ, S., 2017. Jídelní chování dětí v mateřské škole. *Psychologie pro praxi*. **51**(3), s. 9-10. ISSN 2336-6486.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7 Kloudová, H. (2013). *Zvládneme mateřskou školu?: rady pro rodiče i učitele*. Praha: TeMi CZ.
- HAEFELE, Bettina a Maria WOLF-FILSINGER, 1993. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: pomoc pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-57-7.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše et al., 1997. *Zdravá mateřská škola: modelový projekt pro podporu zdraví v mateřských školách ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-164-9.
- HAVLOVÁ, Jana, 2012. Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin? *Poradce ředitelky mateřské školy*. **2**(1), s. 20-22. ISSN 1804-9745.
- HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HODAČOVÁ, L., HLAVÁČOVÁ, E., CSÉMY, L., ŠMEJKALOVÁ, J. a E. ČERMÁKOVÁ, 2011. Sociální vztahy jako důležitý faktor kvality života dětí. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. **55**(1), s. 1 -11. ISSN 0009-062x.
- HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOV, 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.
- KERN, Hans et al., 2015. *Přehled psychologie*. Vydání páté. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0871-6.
- KLOUDOVÁ, Helena, 2013. *Zvládneme mateřskou školu?: rady pro rodiče i učitele*. Praha: TeMi CZ. ISBN 978-80-87156-81-0

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2010. *Předškolní a primární pedagogika: předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ, 2004. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-291-X.

KRAMULOVÁ, D., 2011. Malí a velcí dohromady, nebo raději zvlášť?. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, **18**(6), s. 16-17. ISSN 1210-7506.

LANGMEIER, Josef, 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. doplněné vydání. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0098-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2007. Vývoj dítěte v některých oblastech od narození do zahájení školní docházky. *Metodický portál: články* [online]. [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/1266/VYVOJ-DITETE-V-NEKTERYCH-OBLASTECH-OD-NAROZENI-DO-ZAHAJENI-SKOLNI-DOCHAZKY.html>. ISSN 1802-4785.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2012. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.

MILLS, Rosemary S. L. a Steve DUCK, 2000. *The developmental psychology of personal relationships*. New York: John Wiley. ISBN 978-0471998808

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL, 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ, 2003. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-847-3.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984. Praha: SPN.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

ŘÍČAN, Pavel, Dana KREJČÍŘOVÁ et al., 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.

SIEGLER, Robert S., Judy S. DELOACHE a Nancy. EISENBERG, 2014. *How children develop*. Fourth edition. New York, NY: Worth Publishers. ISBN 978-1429242318.

SRBOVÁ, Věra, 2011. *Rozdíly homogenně a heterogenně uspořádaných tříd v MŠ a jejich vliv na připravenost dítěte pro vstup do 1. třídy základní školy* [online]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zpz/detail/96380/?lang=en>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

SYSLOVÁ, Zora et al. 2012. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-976-0.

ŠMELOVÁ, Eva et al, 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1187-9.

ŠPRACHOTVÁ, L, 2015. Věkově smíšené třídy dětem svědčí. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 22(3), s. 8-11. ISSN 1210-7506.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností, 2009 [online]. Brusel: Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. Dostupné z:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098CS.pdf.

ISBN 978-92-9201-025-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

et al. a kolektiv

atd. a tak dále

tj. to je

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Pozorování

Příloha P 2: Kategorie a kódy

PŘÍLOHA P 1: POZOROVÁNÍ

Pozorování – heterogenní třída

1. Den

Tamara, 2 roky

Příchod bez problémů, dívka přišla jako první a hned si šla hrát. Vzala si pastelky a papír, začala kreslit čmáranice, pouze otcí zamávala. Dále bez zájmu, že otec odešel. T. si hraje se svou starší sestřenicí, hrají si s tácem, na kterém je plastové jídlo. Dívka začíná plakat, že jí sestřenice sebrala ovoce, které dívka chtěla. Učitelka jí říká, že ovoce je hodně, ať si vybere jiné. Jde s ní ovoce vybrat. V mateřské škole je dnes čtvrtý den. Sama komunikuje s učitelkou, sestřenice ji z povzdálí pozoruje, poté přijde a snaží se zapojit do hovoru a do hry. To se podaří, hrají si spolu s loutkovým divadlem. Pak si hrají s kostkami, avšak dívka u hry moc dlouho nevydrží, přebíhá od jedné hry k druhé. Přichází k učitelce a vyžaduje její pozornost, když si učitelka povídá s rodičem jiného dítěte. Dívka chce napít a své přání se snaží učitelce sdělit. Je trpělivá a vytrvalá a po odchodu rodiče od jiného dítěte dostává od učitelky napít. Dívka dnes nemá problém s dodržáním pravidel. Sedá si na parapet, ale po upozornění, že se to nesmí, si z něj sedá dolů. Při společném úklidu hraček se také zapojuje. Pomáhá uklízet knížky, podává je starším dětem, které znají místo, kam knihy patří. Po úklidu automaticky odchází s ostatními dětmi i umýt ruce. Dívka preferuje suchý chleba bez pomazánky, sama si o něj řekne, když vidí, že děti dostávají chleba s pomazánkou. Dívka je v jídle pomalejší, učitelka už začíná řízenou činnost s ostatními dětmi, když dívka ještě snídá. Po dojedení přichází na koberec a pozoruje ostatní děti, které sedí v kruhu a povídají si s učitelkou. Při hře na auta, kdy děti reagují pohybem na barevné signály, chvíli sleduje hru a poté se i ona zapojí.

Jasmína, 4 roky

Dívka do mateřské školy přichází v doprovodu bratra a matky, při loučení se dozví informaci o tom, že zde dnes bude po obědě spát. Dívka přijímá informaci bez výraznější odezvy nebo protestu. S matkou se loučí polibkem a zamáváním z okna. Poté si vezme kostky a začne si sama hrát. Vedle ní si hrají s kostkami chlapi. Dívka je občas pozoruje, jak si hrají. Sama s nikým konverzací nenavazuje. Stojí spíše v pozadí, na pokus o komunikaci reaguje pouze kýváním nebo zavrtěním hlavy. Dívku rozruší plačící chlapec, se kterým se zrovna rozloučil rodič. Dívka začala také plakat, avšak při pokusu učitelky se nechala rozptýlit skládačkou. Při snídání se rozpláče, že chce za svou maminkou. Po snídání učitelka vyzve děti, aby se umyly a posadily se na lavici. Dívka se snaží vecpat na

lavici mezi děvčata, to se jí podaří, ale výsledkem je to, že starší děvčata se s ní nechtějí bavit a otáčí se k ní zády. Dívka se zapojuje pohybem do pohybové říkanky a také se aktivně účastní hry na auta, u které se nahlas směje.

Marcel, 3 roky

Dnes ráno přišel chlapec do třídy relativně klidný v doprovodu matky. Než se chlapec stačil po třídě rozkukat, matka rychle odešla. Jakmile si to chlapec uvědomil, propukl v pláč a ještě stačil přes okno na maminku křičet, aby se vrátila. Chlapec se na okno přimáčkl a velice nahlas plakal a křičel. Snaha učitelkou o rozptýlení a přesunutí pozornosti na nějakou činnost nezabírala. Při snaze o komunikaci s ním, ještě více plakal, odmítá kapesník se slovy, že ho nechce, ačkoliv by ho potřeboval. Přichází druhá učitelka a hned se chlapce ptá, proč pláče, jestli nepůjde hrát hokej. Chlapec začal plakat ještě více a pak odpovídá, že hokej hrát nechce, že chce mámu. Ačkoliv chlapec hlasitě pláče, je později schopen odpovídat na otázky učitelek. Poté se chlapec nechal učitelkou přesunout z parapetu u okna na lavici. Neustále opakuje, že chce za matkou, učitelka mu slibuje, že matka za chvíli přijde. To však chlapce ještě více rozplakalo. Poté se trochu uklidnil a celou dobu koukal z okna. Odmítá jít snídat a při povelu učitelky, aby si děti sedly na lavici, kde seděl i on, ho starší děvčata odstrčily. Chlapec se schoulil do klubíčka na koberec vedle lavice. Při řízené činnosti leží na koberci a potichu pláče. Občas pozoruje řízenou hru. Poté vstane a přichází za druhou učitelkou s prosbou, že chce jít na toaletu. Učitelka mu řekne, ať jde. Chlapec klidně odchází do koupelny, jde zcela sám. Po připomenutí učitelky, bez odporu si jde umýt ruce. Poté přichází zpět do třídy, lehá si na kraj koberce na břicho a pozoruje řízenou aktivitu.

Samanta, 3 roky

Dívka přichází do mateřské školy s matkou. Ta s ní prvních deset minut tráví ve třídě. Dívka se po třídě rozkukává, ale také stále pozoruje, zda má ve své blízkosti matku. V nepozorované chvíli matka odchází bez rozloučení. Dívka to však ihned zpozorovala a běží k oknu. Začne nahlas křičet a plakat. Matka ji před oknem zamává a odchází. Zhruba po třech minutách se nechala dívka uklidnit a utěšit. Starší děvčata se kolem ní posadila a hladila ji po vlasech. Při společném uklízení hraček dívka sedí na koberci a vzlyká. Při svačině se střídá konzumace jídla a pláče, avšak ne už tak intenzivního jako při příchodu. Dívka není schopna odpovědět učitelce, jestli chce mléko nebo čaj. Odpovídá za ní pětiletý chlapec, který je dívky příbuzný a trochu dívku zná z domácího prostředí. Po dojedení snídaně se dívka sama zvedá, vezme talíř a odnese ho na vozíček, kde jsou i

ostatní talířky. Poté bez připomenutí odchází do koupelny a umývá si ruce, poté si sedá na lavici pod okno, kde už pár dětí sedí a čekají na dojedení snídaně ostatních dětí, aby poté mohla započnout společná aktivita. Dívka sedí na kraji lavice vedle starších děvčat, pozoruje dění ve třídě. Zapojuje se do pohybové říkanky a pomáhá pětileté dívce narovnat ruce při hře Kuba řekl. Hra na auta se dívce líbí, usmívá se při ní a plně se zapojuje.

PŘÍLOHA P 2: KATEGORIE A KÓDY

Kategorie	Kódy	Příklad významové jednotky
Akceptování pravidel a řádu MŠ	Konzumace jídla	Dívka si po dojedení přidává další dalaťmánek.
	Nezapojení se do úklidu hraček	Učitelka hlásí dětem úklid. Dívka pokračuje ve vybírání potravin.
	Nezapojování se do řízené činnosti	Do řízené činnosti se dívka nezapojuje.
	Odmítání pravidel a přizpůsobení se řádu mateřské školy	To dívka nerespektuje a dále na sestřenici volá, ačkoliv jí sestřenice opět opakuje, že jestli něco potřebuje, ať jde ona za ní. Dívka sedí na místě a dál volá na sestřenici.
	Odmítání stravy	Dnes nesnídá.
	Ochota přijmout pravidla, přizpůsobit se řádu	...rovnou sednout na lavici jako ostatní děti, co již byly po jídle.
	Samostatná sebeobsluha při hygieně	Dívka se na toaletě obsluhuje sama, umývá si bez upozornění učitelky ruce.
	Samostatná sebeobsluha při stravování	Automaticky po sobě odnáší talíř.
	Zapojení se do řízené činnosti	Do krátké seznamovací hry s klubíčkem se zapojuje, představí se.
	Zapojení se do úklidu hraček	Při společném úklidu hraček se také zapojuje. Pomáhá uklízet knížky, podává je starším dětem, které znají místo, kam knihy patří...
	Vyrušování při řízené činnosti	Při společné činnosti dívky nedávají pozor a povídají si spolu, dívka se snaží smát s nimi. Učitelka je rozsazuje...

Kategorie	Kódy	Příklad významové jednotky
Interakce s učitelkou	Neodpovídání učitelce	Učitelka se ho ptá, jestli je chlapec hotový, neodpovídá.
	Neschopnost sdělit svou potřebu a přání učitelce	...sám neřekne, že chce ze záchodové mísy sundat a ani si sám z ní nesedne.
	Nespolupracující dítě	Dívka vůbec nespolupracuje, jen nahlas pláče.
	Neuposlechnutí učitelky	Upozornění učitelky, aby dívka skládačku uklidila, dívka ignoruje.
	Neúspěšná snaha při rozptýlení při pláči	Snaha učitelkou o rozptýlení a přesunutí pozornosti na nějakou činnost nezabírala.
	Odpovídání na otázky učitelky	Učitelka se ptá chlapce, jak se vyspal. Odpovídá, že dobře.
	Ochota komunikovat s učitelkou, naslouchat	Přichází za ním učitelka, která si s ním povídá, chlapec jí odpovídá a sám rozvíjí téma.
	Potřeba fyzického kontaktu s učitelkou při stesku po rodiči	Chlapec si s pláčem sedá na klín učitelky... Chlapec je v náručí učitelky klidnější.
	Potřeba pomoci při hygieně	Chlapec říká, že chce na toaletu, ale nesundá si kalhoty, kouká na učitelku... Učitelka ho posadí na wc.
	Potřeba pomoci při sebeobsluze při jídle	Chlapec si sedá bez toho, aniž by si vzal snídani, ostatní děti již začínají snídat. Před chlapce nakonec učitelka pokládá talíř se snídání a čajem.
	Potřeba učitelky jako facilitátora	Poté se podívá na učitelku, ta jí nabídne ruku a dívka se jí chytne, společně odchází do třídy...
	Sdělování potřeb a přání učitelce, dětem	Dívka chce napít a své přání se snaží učitelce sdělit.
	Spolupráce dítěte s učitelkou, rodičem	Učitelka jí pomáhá se vysmrkat do kapesníku, dívka spolupracuje.
	Uposlechnutí učitelky	Po zavolání učitelky si sedá vedle ní na koberec.

Úspěšné rozptýlení se při pláči	Učitelka s chlapcem chodí po třídě a ukazuje mu hračky a přestává plakat.
Vyžadování pozornosti učitelky	Jde za učitelkou a tahá ji za ruku.

Kategorie	Kódy	Příklad významové jednotky
Odloučení od rodiče	Agresivní projevy chování	Běží k oknu a pěstmi bouchá do okna, při pokusu učitelky ho zastavit, bouchá učitelku do rukou.
	Klidný příchod dítěte do třídy	Chlapec měl dnes klidnější příchod do mateřské školy.
	Klidné loučení s rodičem	S matkou se objal, při loučení se usmíval. Přeběhl rychle k oknu a vyčkával, až půjde matka kolem, kde jí zamával.
	Nepřijetí informace o tom, kdy se rodič pro dítě vrátí	Rodiče ji slibují, že se pro ni za chvíli vrátí, že si jen potřebují zařídit něco ve městě, kde děti nemůžou. Dívka bez jakékoliv pauzy stále nahlas pláče.
	Neúspěšná snaha přemluvit dítě pro odchod do třídy	Rodiče se snaží děvče přesvědčit o jejím odchodu do třídy. To se jim nedaří.
	Odchod dítěte domů po neúspěšném předání dítěte do MŠ	Poté přichází do třídy otec a sděluje učitelce, že si dceru odvádí raději domů.
	Odchod rodiče bez loučení	V nepozorované chvíli matka odchází bez rozloučení.
	První činnosti po odchodu rodiče	Rozloučení bylo rychlé, dívka poté ihned odběhla za učitelkou.
	Problémový příchod dítěte	Dívka dnes v šatně po příchodu do mateřské školy velice nahlas pláče.
	Přijmutí informace od rodiče, kdy rodič pro dítě přijde	Matka se s ní loučí se slibem, že se hned vrátí, dívka kývne hlavou.
	Stesk po rodiči	Neustále opakuje, že chce za matkou.
	Reakce pláčem, pláč	Jakmile si to chlapec uvědomil, propukl v pláč.

Kategorie	Kódy	Příklad významové jednotky
Orientování	Bezproblémová orientace ve třídě, koupelně	Chlapec klidně odchází do koupelny. Poté přichází zpět do třídy.
	Postávání na kraji třídy, v pozadí	Stojí spíše v pozadí.
	Problémová orientace ve třídě, koupelně, neznalost prostředí	Dívka se z koupelny však nevrací, zůstává tam jako poslední, vypadá, že neví, kam jít, ačkoliv jí učitelka řekla, ať přijde potom do třídy.
	Sledování dění ve třídě	Dívka se po třídě rozkoukává, ale také stále pozoruje, zda má ve své blízkosti matku.
	Regresivní projevy chování	V puse má cumel, který už dlouhou dobu nepoužívá.

Kategorie	Kódy	Příklad významové jednotky
Sociální integrace, chování ve skupině	Empatie starších dětí vůči „nováčkům“	Jedna starší dívka se ptala učitelky, proč chlapec pláče a po vysvětlení učitelky dívka slovně projevila lítost, že je chlapec chudáček.
	Konflikt s dětmi	...ničí ohradu pro zvířata starších dětí sklízením kostek do krabice, což se starším dětem nelíbí a rázně upozorňují na to, aby toho nechala.
	Lhostejnost starších dětí vůči „nováčkům“	Později k ní přichází starší dívka, která bez zeptání začne její skládačku skládat.
	Nabídnutí činnosti, hry starších dětí „nováčkům“	Poté mu děvčata nabídnou, jestli si s nimi nejde hrát na koberec.
	Neochota starších dětí hrát si s „nováčky“	Děvče se zklamaně vrací zpět na koberec a říká dívce, že s nimi teda může skládat, ale že už jim nesmí brát další dílky puzzle.
	Neschopnost naslouchat, pozorovat, udržet pozornost	Do společné diskuze se nezapojuje, naslouchat ostatním jí dělá problémy a spíše se ohlíží na bednu s hračkami za jejími zády.
	Neschopnost prosadit se, vyjádřit nesouhlas	Dívka se zamračí a chvíli starší dívku pozoruje, neprojeví svůj nesouhlas, tak jak to dělají starší děti, když se jim něco nelíbí.

	Nezájem starších dětí o „nováčky“	Starší děti si ji při hře moc nevěšily, nevybířely ji, aby s nimi stavěla.
	Nezapojení se do hry s ostatními dětmi	Dívka se do hry a hovoru nijak výrazně nezapojovala, ostatní děti si ale spolu povídaly.
	Ochota komunikovat s dětmi, naslouchat	Chlapec je se zájmem poslouchá.
	Pasivita o navození, udržení kontaktu	Sama s nikým konverzaci nenavazuje.
	Pomoc starších dětí „nováčkům“	Děti přichází k dívce a pomáhají jí naházet kostky do krabice.
	Prosazování vlastních nápadů	Navrhuje, že budou vařit pro plyšové hračky. Děvčata souhlasí.
	Přijmutí dítěte při činnosti	Poté přijde a snaží se zapojit do hovoru a do hry. To se podaří.
	Samostatná hra	Chlapec si začne stavět svoji vlastní konstrukci.
	Schopnost prosadit se	...dívka je rázně odmítala, že je to její puzzle a pomoc nepotřebuje.
	Snaha starších dětí o zaučení „nováčků“	Přichází k ní starší dívka a skládačku ji bere a rázně vysvětluje, že teď se uklízí a už si nikdo nehraje.
	Spontánní hra s ostatními dětmi	Dívka si hraje se svou starší sestřenicí, hrají si s tácem, na kterém je plastové jídlo.
	Radost z činností	Přesto jí běhání v kruhu dělalo radost, usmívala se při tom.
	Řešení konfliktu	Ty jí nejprve říkaly, ať si vezme jiné kostky, což dívka pochopila a brala si kostky z krabice.
	Tolerance mezi dětmi	...a tak dívku nechaly, ať si staví, co chce, ačkoliv se její stavba vůbec nepodobala tomu, co chtěly stavět děti.
	Trpělivost při dosahování cílů	Dívka čeká, učitelka jí vysvětluje postup.