

Adaptační problémy dětí předškolního věku v mateřské škole

Bc. Kateřina Dolečková

**Diplomová práce
2011**



**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií**

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Kateřina DOLEČKOVÁ

Osobní číslo: H09351

Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Téma práce: Adaptační problémy dětí předškolního věku
v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti výchovy v mateřské škole, adaptačních problémů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu zaměřeného na způsob adaptace do kolektivu problémových dětí.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DEISSLER, H. H. Každodenní problémy v mateřské škole. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.

JEŘÁBKOVÁ, B. Mateřská škola jako životní prostor I. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.

MIKOVÁ, Š. Typologie osobnosti u dětí. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.

SAGI, A. Problémové děti v mateřské škole. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7.

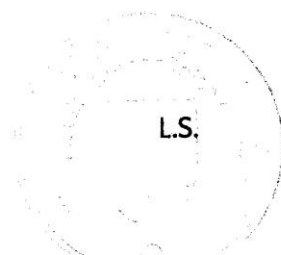
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **20. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25. 2. 2011

Jelčová

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).

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

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. 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 výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato práce pojednává o adaptaci předškolních dětí na prostředí mateřské školy. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole je popsán vývoj předškolního dítěte, a to vývojová stádia, motorický, kognitivní, emocionální a sociální vývoj. Druhá kapitola se věnuje adaptaci předškolních dětí na instituce. Poslední kapitola se věnuje dítěti a mateřské škole, především dokumentům v mateřské škole.

V praktické části představuji výzkum, který jsem prováděla v mateřské škole v Kroměříži, kde se objevil problém s adaptací chlapce. Výzkum zjišťoval, zda se adaptační proces zlepšil po nastoleném experimentu.

Klíčová slova: adaptace, předškolní období, mateřská škola

ABSTRACT

In my graduate thesis I focus on adaption of children to nursery school. The thesis consists of a theoretical and a practical part.

The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter describes the ontogeny of preschool children, developmental stages, motorial, cognitive, emotional development and socialization. The second chapter is devoted to adaptation of preschool children to institutions. The last chapter is devoted to child and parent education, particularly documents in kindergarten

In the practical part I present the research carried out at nursery school in Kroměříž, where the problem arose with the adaptation of boys. Research ascertaining whether the adaptation process improved after the experiment.

Keywords: adaptation, preschool age, nursery school

Tímto bych chtěla poděkovat svému vedoucímu diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při psaní diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat celé své rodině a mému příteli za vytvoření klidného prostředí, vhodného ke studiu. Současně chci poděkovat své kolegyni a dětem z mateřské školy, jelikož my byly velkou inspirací pro tvorbu diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	13
1.1 SOMATICKÁ STRÁNKA VÝVOJE.....	13
1.2 SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI.....	14
1.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	15
1.3.1 Vnímání.....	16
1.3.2 Fantazie	17
1.3.3 Myšlení.....	17
1.3.4 Řeč.....	18
1.4 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	20
1.5 HRA.....	21
2 ADAPTACE DÍTĚTE NA MATEŘSKOU ŠKOLU	24
2.1 FÁZE ADAPTACE.....	26
2.2 KDY LZE POVAŽOVAT ADAPTACI ZA UKONČENOU	27
3 MATEŘSKÁ ŠKOLA	30
3.1 VÝZNAM A POSLÁNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	31
3.1.1 Cíle a úkoly mateřské školy	32
3.1.2 Funkce mateřské školy	32
3.2 KURIKULUM V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	33
3.2.1 Systém kutikulárních dokumentů.....	34
3.2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	34
3.2.2.1 Vzdělávací obsah v RVP PV	35
3.2.3 Školní vzdělávací program.....	36
3.3 ZÁKON O PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODIKA VÝZKUMU	39
4.1 CÍL VÝZKUMU	39
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
4.3 DRUH VÝZKUMU	39
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	39
4.5 ORGANIZACE VÝZKUMU.....	40
4.6 METODY VÝZKUMU.....	40
4.6.1 Pozorování.....	40
4.6.2 Sociometrie.....	41
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	42
5 POPIS INDIVIDUÁLNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU	43
6 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	51
6.1 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT Z POZOROVÁNÍ.....	51
6.1.1 Pozorování I. (před experimentem).....	51
6.1.2 Pozorování II. (po experimentu)	56

6.2	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT ZE SOCIOMETRIE.....	61
6.2.1	Sociometrie před experimentem.....	62
6.2.2	Sociometrie po experimentu.....	62
7	VYHODNOCENÍ SBĚRU DAT	63
7.1	VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ.....	63
7.2	VYHODNOCENÍ SOCIOMETRIE.....	67
8	ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	69
	ZÁVĚR	72
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
	SEZNAM OBRÁZKŮ	77
	SEZNAM TABULEK.....	78
	SEZNAM PŘÍLOH.....	79
	PŘÍLOHA P I: ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ PŘED EXPERIMENTEM.....	80
	PŘÍLOHA P II: ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ PO EXPERIMENTU	89

ÚVOD

V dnešní době se setkáváme se spoustou rodin, kde jsou děti pro rodiče štěstím, proto jim chtějí dopřát život plný lásky, zdraví, přátelství, materiálních podmínek, úspěchu, pochopení. Někdy mi ale připadá, že pro rodiče je na prvním místě materiální podpora dítěte než stránka emocionální. Možná je to z důvodu dnešní uspěchané doby, nebo z důvodu velkých požadavků od zaměstnavatelů a spousty dalších problémů. Rodiče tedy nemají na své děti tolik času a snaží se jim lásku vynahradit zahlcováním dárků dětské duše. Je ale otázkou, co se v duši dítěte děje, když se takhle chováme. Zkusme s nimi více mluvit a všimnout si toho, co je trápí, co jim chybí. A pokud jim chybí láska, tak jim ji dejme. Lásku nenahradí koupená panenka nebo autíčko. Musíme si uvědomit, že mateřská škola a rodina je první společenství lidí, se kterou se jedinec setkává. Věnujme proto trochu času a pomoci dětem k tomu, aby novým situacím vyšly vstříc správnou nohou.

V současné době se ve výchovných institucích setkáváme s velkým množstvím problémových dětí. Někdy mi připadá, že si rodiče problémů u dětí schválně nevšímají, aby neměli starosti. Ať už jsou to problémy jakékoliv, od agresivního chování po poruchy řeči. Přitom si jde problému velmi rychle všimnout a v pravém zákroku někdy dobře řešit. Ale musí se odhadnout, kdy jde doopravdy o problémové chování. Sagi (1995, s. 7) uvádí, že „projevy problémového chování dítěte v mateřské škole jsou signálem, jímž dítě říká: POMOZ MI! Nalézá se totiž v bezvýhodné situaci a bez cizí pomoci je nedokáže vyřešit. Kdyby mohlo nahlédnout do budoucnosti, která ho čeká, asi by volalo tím usilovněji: TEĎ mi pomoz! Později až začne chodit do školy, bude mít totiž méně času i sil spolupracovat na vyřešení problému“.

Tento problém, mezi učitelkami mateřské školy velmi často konzultovaný, jsem si vybrala k vypracování diplomové práce. Toto téma jsem si vybrala i z ryze praktických důvodů. Pracuji jako učitelka v mateřské škole. V naší třídě pobývá 28 dětí, přičemž v září k nám nastoupilo 8 nových dětí. Jedno dítě z nově přijatých mělo velké adaptační problémy. Tyto problémy přetrvávaly po dobu celých tří měsíců a po tomto období se k problémovému chování přidružovaly další psychické potíže (noční děsy,..). I přesto s rodiči nebyla příliš vhodná spolupráce, proto jsme se tyto komplikace rozhodly s kolegyní řešit.

V praktické části tedy uvádím kvalitativní experiment. Kdy do přirozeného prostředí vkládáme individuálně vzdělávací plán, který jsme s kolegyní vypracovaly za účelem

adaptace problémového chlapce. Zkoumáme, k čemu nám individuálně vzdělávací plán dopomáhá a na co se ještě v adaptaci musíme dále zaměřit.

Dosavadní výzkumy a publikace na téma problémové dítě v mateřské škole se z velké části zaměřují především na problémy týkající se zdravotního stavu nebo problémy u dětí s poruchami řeči apod. Ale dle mého názoru existuje velmi málo rad a doporučení, jak si poradit s dětmi s problémovou adaptací a se začleňováním do vrstevnického kolektivu. V mojí práci předložím tedy nějaký návod, jak s takovými jedinci pracovat a zároveň budu ověřovat jeho platnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

„Předškolní věk je vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života“ (Průcha; Walterová; Mareš, 1995, s. 175).

V tomto období dochází k výrazným změnám, a to zejména ve funkcích pohybových, ve vývoji emocí a rovněž v poznávacích procesech. V tomto období zaznamenáváme velké pokroky, jelikož se ze tříletého hravého dítěte musí během tří let stát dítě připravené na vstup do školy. Tento vývoj není u všech dětí stejný, jelikož se jedná o období, ve kterém zaznamenáváme největší individuální zvláštnosti. Závisí na vrozených předpokladech (Kuric a kol., 1986).

Tyto rozdíly můžeme zaznamenat již při příchodu dětí do mateřské školy. Některé děti nemají zcela žádné problémy s odloučením od matky a okamžitě se adaptují na prostředí mateřské školy. Kdežto některé děti mají výrazné problémy. Což je dáno vrozenými předpoklady, ale i výchovou v primární instituci, za kterou je považovaná rodina.

K důležitosti rodinné výchovy se vyjadřuje rovněž Brierley (1994, s. 14) „Vhodné prostředí není v prvních letech života přepychem, nýbrž nezbytností.“ Je důležité si uvědomit, že se výchově a vzdělávání dětí musíme plně věnovat. Pro rozvoj dítěte je velmi důležitá hra, kterou nesmíme zanedbávat. Komunikace s dospělými, ale i s vrstevníky. Dítě poznává předměty všemi smysly, hmatem, sluchem, zrakem, čichem, chutí, což mu nesmí být odepřeno (Brierley, 1996).

1.1 Somatická stránka vývoje

V předškolním období, tedy ve věku od 3 do 6 let, se výrazně mění tělesné proporce dítěte. Dochází k výraznému růstu, což je 5 – 10 cm za rok. Naopak se zpomaluje nabírání hmotnosti, což je 2 – 3 kg za rok. Typická „baculatost“ pro batolecí věk se vytrácí a dítě začíná být štíhlejší (Kuric a kol., 1986).

Jelikož v tomto období dochází k takovému výraznému růstu a změnám v oblasti somatické, je důležité dbát na vhodnou stravu. Jak uvádí Mertin; Gillernová (2010), tak tímto problémem se zabývají především pediatři a výživáři. Tito odborníci sestavují spotřební koš, dle požadavků pro vhodný vývoj dítěte. Spotřebním košem se musí řídit pracovnice školního stravování při tvorbě jídelníčku.

Což bývá někdy velký problém. Dle vlastních zkušeností vím, že spoustu dětí má velmi špatné stravovací návyky. Odmítají zcela luštěniny, zeleninu, ovoce, různé pomazánky a maso. Při obědě se mi jako učitelce mateřské školy několikrát stalo, že děti oběd zcela odmítly a řekly, že si počkají až budou hranolky. S rodiči jsou zvyklí navštěvovat velmi často „fast foody“.

Opačným problémem odmítání jídla, je problém nadváhy. Nadváha je u dětí velmi často objeovovaný problém. Bývá především u rodičů, kteří trpí rovněž obezitou a nadváhu si u dětí nepřipouští nebo si myslí, že dítě z toho vyroste. Tolerují dětem velké množství sladkostí a nezdravých smažených jídel. Je nutné si ale uvědomit, že dětská nadváha se často projevuje obezitou v dospělosti (Mertin; Gillernová, 2010).

1.2 Schopnosti a dovednosti

„Dovednost je způsobilost člověka k provádění určité činnosti. Je podmíněna do jisté míry vrozenými předpoklady, ale dosahuje se jí učením a výcvikem“ (Průcha; Walterová; Mareš, 1995, s. 55).

„Schopnost je individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu. Je to možnost, podmíněná do jisté míry vrozenými předpoklady, která se může (ale nemusí) rozvinout v závislosti na tom, do jakého sociálního prostředí je člověk začleněn, jak kvalitní výchovy a vzdělání se mu dostane, co on sám pro rozvoj svých schopností udělá“ (Průcha; Walterová; Mareš, 1995, s. 198).

K velkému vývoji v předškolním období dochází rovněž v oblasti jemné i hrubé motoriky. V oblasti hrubé motoriky by mělo dítě v předškolním věku dle Špaňhelové (2004) zvládat skoky, lezení po žebříku, obratnou chůzi po schodech se střídáním pravé a levé nohy. Dále je rovněž zručnější ve hře na pískovišti, dokáže stavět tunely, jezdit s velkými auty. Objevují se tedy velké rozdíly oproti věku batolecímu.

Kuric a kol. (1986) uvádí, že na tyto změny v oblasti hrubé motoriky má vliv rozvoj mozkové kůry. Tento rozvoj zapřičiňuje jak změny pohybové, tak i celkový psychický vývoj. Pohyby se mění i v průběhu předškolního období. Na konci tohoto období jsou pohyby lépe koordinované. Na začátku předškolního období chodí všechny děti stejně. Našlapují na celá chodidla. Kdežto na konci období se chůze stává individuální záležitostí. Můžeme tedy sledovat odlišnosti v jedincích dle chůze a způsobu našlapování na chodidla.

Vlivem stálého zdokonalování hrubé motoriky, může dítě na konci předškolního období zvládat různé sporty, jako je lyžování, bruslení, plavání, jízda na kole.

Je důležité si uvědomit, že vlivem rozvoje hrubé motoriky se musí dítě učit samostatnosti i při sebeobsluze. Zejména při oblékání. Mám z naší mateřské školy zkušenosti, že rodiče zcela oblékají i děti 5-ti leté. Děti mají problém se zavazováním, zapínáním zipů atd. Dle mého názoru by již 3 leté děti měly zvládnout se obléci s pouhou dopomocí, a to se zapínáním, zavazování a dalšími složitými úkony. Obléci kalhoty, čepici, obut boty, by měly dle mého názoru zvládnout již ve 3 letech děti sami. Což si velmi často rodiče neuvědomují, děti to neučí a čekají, že jakmile dítě nastoupí do školy, tak mu to půjde samo.

Z hlediska jemné motoriky by mělo dítě v předškolním období dle Špaňhelové (2004) zvládat modelování z plastelíny, a to již složitějších tvarů, jako je zvířátko, auto, panenka a další známé předměty. Rovněž by se měla zdokonalovat hra se stavebnicemi a kostkami. Dítě v batolecím věku zvládne z kostek pouze komíny, kdežto předškolní dítě by mělo zvládat složitější stavby, jako jsou pyramidy, domy atd.

Dle mého názoru by se mělo zejména u dětí ve věku 5 let dbát na správný, špekovitý úchop tužky a uvolňování ruky různými grafomotorickými cvičeními. Počátky návyku úchopu tužky je nutné dle mého názoru ale nacvičovat již od prvního kontaktu se „čmáráním“. Mám zkušenost s dítětem, které ještě ve věku čtyř let drželo tužku v dlani, jelikož matka byla zastáncem toho, že si to ještě může dovolit, jelikož je „středňák“. Ale dítě má dodnes špatné návyky při psaní, jelikož nejde ze dne na den si návyk osvojit nebo dokonce přeučit.

Kromě správného úchopu tužky by si dítě ve věku 5-ti let mělo osvojovat dle Kurice a kol. (1986) zacházet s nůžkami, příborem a různými cviky zdokonalovat prstové svalstvo. Pro zdokonalení prstového svalstva bych mohla doporučit „prstové hříčky“. Jsou to jednoduché říkanky, na které musíme do rytmu ťukat prsty. Musíme se snažit přesně o výměnu (např.: palec a ukazovák, palec a prostředník, palec a prsteník, palec a malík).

1.3 Kognitivní vývoj

V předškolním období dochází k velkému rozvoji rovněž v další složce osobnosti. Jako je složka kognitivní, nebo-li poznávací. Okolo hranice 4 věku života se dítě v porovnání s batoletem posunuje rovněž v inteligenci na vyšší úroveň. Od senzomotorického myšlení přechází k myšlení názornému. Např. pokud postavíme před dítě dvě stejně velké a vysoké

sklenice a nalijeme do nich stejný obsah vody, tak pozná, že je ve sklenicích množství vody stejné. Ale pokud jednu sklenici vyměníme za silnější a nižší a klidně před očima dítěte přelijeme obsah vody z jedné sklenice, tak nám řekne, že v užší sklenici je vody více. I když ví, že před výměnou bylo ve sklenicích vody stejně a my ji pouze přelili. Vychází totiž z toho, co názorně vidí, jelikož ve srovnání vedle sebe vidí, že hladina vody končí níže (Špaňhelová, 2004).

1.3.1 Vnímání

„Vnímání je psychický proces, kterým poznáváme to, co v přítomném okamžiku působí na naše orgány“ (Čáp; Čechová; Rozsypalová, 1998, s. 127).

„Lidské vnímání je totiž významně ovlivněno zkušeností, pamětí, myšlením, nejrůznějšími psychickými procesy a vlastnostmi. Tím se značně zdokonaluje. Na druhé straně však zkušenost, myšlení, city aj. mohou vést také k některým klamům a omylům ve vnímání“ (Čáp; Čechová; Rozsypalová, 1998, s. 131).

Charakteristickým rysem vnímání předškolního věku je, že dítě vnímá předměty pouze obrysově, nedokáže analyzovat takové detaily jako dospělý jedinec. Vnímá zejména takové prostředky a objekty, se kterými lze manipulovat (Kuric a kol., 1986).

Pro dítě je velmi důležité, aby nové poznatky, se kterými se seznamuje, poznávalo všemi smysly. Při klasické formě učení je automatické, že dítě nové poznatky vnímá sluchem. Tuto formu je nutné obohatit také o obrázkový materiál, aby dítě vnímalo rovněž zrakem. Tyto dvě formy je dle mého názoru nutné dodržet, pro kvalitu projevu učitelky. Učitelka může dále dle možnosti obohatit projev o poznávání předmětů hmatem, čichem a chutí. Např.: Když si děti budou osvojovat názvy ovoce, tak učitelka různé druhy ovoce může přinést, aby ho děti viděly. Mohou ho poznávat hmatem se zavázanýma očima, chutí nebo dokonce čichem.

Kuric a kol. (1986) uvádí, že se vyvíjí i smyslové orgány. Sluchové vnímání začíná rozlišovat výšky tónu (dětí slyší zda pí. uč. hraje na klavír tón vyšší nebo nižší). Zlepšuje se intenzita vnímání a dítě je schopné určovat směr vzniku zvuku. Ve zrakové orientaci se dítě zaměřuje zejména na vlastnosti předmětu, které dobře zná, jako je barva a tvar. Velmi špatně se orientuje v prostoru. V nepřesnosti odhadu vzdálenosti jednotlivých předmětů. Nepřesné je rovněž vnímání času. Děti dokážou určit činnosti, které se odehrávají ráno, odpoledne, večer, v zimě, na podzim aj. Umí tyto výrazy používat, ale jejich smysl zcela

nechápu. V činnosti s dětmi tuto schopnost velmi procvičuji. V době ranního kruhu si povídáme zážitky z víkendu. Děti mají za úkol povyprávět ostatním, co dělaly, kde byly na výletě atd. Dle zkušeností vím, že děti v zimě vypráví, že byly na koupališti, jelikož nedokáží odhadnout vzdálenost víkendu a vzpomenou si na veliký zážitek, který se odehrál třeba před rokem.

1.3.2 Fantazie

„Fantazie je psychický proces, při němž se vytvářejí relativně nové představy“ (Čáp; Čechová; Rozsypalová, 1998, s. 145).

Fantazie se rozvíjí zejména v období předškolního věku, jelikož nejhlavnější činností v tomto období je hra, a ta potřebuje velké množství fantazie. Jelikož si dítě propůjčuje různé role a vymýšlí situace, dle kterých jedná. Je nutné si dát ale pozor na nepřiměřenou formu fantazie. Např.: když si dítě hraje na rytíře, vytvoří si z něčeho meč a záměrně s ním bije děti, jelikož v jeho představách je rytíř a děti jeho proti bojovníci. Je nutné fantazii u dětí rozvíjet, ale pouze tu, která podporuje tvořivost. Naopak fantazii, která dítě vede k destruktivnímu chování musíme potlačovat (Špaňhelová, 2006).

Dle Kurice a kol. (1986) je fantazie dětí tak živá, že dochází k ožívování neživých předmětů. Děti přidávají lidské vlastnosti zvířatům a v představách oživují předměty. Autor tento druh fantazie nazývá dětským animismem a antropomorfismem. Je nutné upozornit rovněž na konfabulaci, což je dospělými často chybně označováno za lži. Je nutné si uvědomit, že i když se jedná o milné informace ze strany dítěte, tak to není záměrem, ale dítě má takovou vidinu, kterou bere jako pravdivou. Tyto vidiny jsou způsobeny vlivem dětské fantazie. Problém „dětských lží“ by měl zaniknout ve věku šesti až sedmi let. Jestliže by přetrvávaly, tak je můžeme považovat za signál vývojové poruchy.

1.3.3 Myšlení

„Myšlení je poznávací proces, kterým získáváme zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejich podstatných znaků. Myšlením poznáváme skutečnost a také řešíme nejrůznější problémy v teorii a praxi“ (Čáp; Čechová; Rozsypalová, 1998, s. 153).

Kuric a kol. (1986) upozorňuje v předškolním období na přechod senzomotorického myšlení k myšlení konkrétně názornému. Což znamená, že myšlení je vázáno na konkrétní předměty nebo děje. Ve čtvrtém nebo pátém roku života, dle individuality jedince, začíná dítě třídit předměty do daných kategorií. Např.: určuje, že sněženka, narcis, tulipán jsou

květiny apod. Ovšem tato kategorizace se upevňuje až do nástupu dítěte do školy. I když je schopné předměty kategorizovat, tak může docházet k určitým omylům. Např. letadlo a ptáka může řadit do stejné kategorie, jelikož létají apod. Samozřejmě Brierley (1996) upozorňuje na to, že myšlení závisí na zkušenostech dítěte. Tyto zkušenosti dítě nabývá pomocí jeho každodenní činnosti, což je hra.

Spousty psychologických výzkumů se zabývalo myšlenkovými postupy dětí. Výsledky výzkumu a vývoj myšlení předvádějí na příkladu, kdy dítě počítá. Nejdříve v předškolním věku počítá pomocí přendávání předmětů z jedné hromádky na druhou. Poté na začátku školního věku začíná počítat na prstech. K tomuto způsobu myšlení postupně přidává řeč. Jakmile projde myšlení těmito procesy, tak přejde k myšlení, jako vnitřnímu procesu, jako u dospělých (Čáp; Čechová; Rozsypalová, 1998).

Dle zkušeností při práci s dětmi předškolního věku vím, že děti neumí přemýšlet o abstraktních věcech. Pokud chci, aby poznávaly pojmy více, méně, stejně. Tak je nejučinnější motivovat práci příběhem pomocí loutek, kde názorně počty ukazujeme. Můžeme povídat příběh, kdy maminka s dcerou na louce sbíraly květiny. Dáme vedle sebe loutku maminky a holčičky. Maminka nasbírala tři květiny a holčička dvě. K loutce maminky dáme tedy tři květiny a k loutce holčičky dáme dvě květiny. Poté můžeme dětem dávat otázky, kdo má více, kdo méně apod. Pokud budeme mluvit pouze o příběhu bez názorné ukázky, tak nám děti předškolního věku na otázky neodpoví.

1.3.4 Řeč

Rozvoj řeči dětí je velmi individuální. Mám zkušenosti, že děti při nástupu do mateřské školy mají odlišný vývoj řeči. Některé děti mají řeč na tolik vyvinutou, že mluví pomocí vět, kdežto některé děti mluví pouze jednoslovně a celé věty nejsou schopny použít. Brierley (1996) uvádí strukturu vývoje řeči, která je ovšem pouze orientační, jelikož jak jsem již říkala, tak vývoj řeči je velmi individuální. Průměrná slovní zásoba dítěte při příchodu do mateřské školy, tedy ve věku 3 let, by měla být okolo 1000 slov a dítě by mělo již hovořit pomocí jednoduchých vět. Ve čtyřech letech by se měla řeč podobat řeči dospělých. Malé rozdíly můžeme pozorovat pouze ve stylu komunikace. Je důležité upozornit, že děvčata jsou v řeči v předškolním věku popředu a chlapci je dohánějí až na konci předškolního období.

Kuric a kol. (1986) naopak definuje slovní zásobu předškolního dítěte v rozsahu 300 až 1000 slov. Rovněž upozorňuje na velké individuální rozdíly ve vývoji řeči. Během před-

školního období dojde k tak obrovskému rozdílu, že za tuto dobu se slovní zásoba obohatí o 2 500 slov. Tedy autor upozorňuje na to, že dítě při vstupu do základní školy by mělo mít slovní zásobu 3 500 slov. Na konci předškolního období se slovní zásoba obohatí rovněž o spoustu zájmen a spojek, což dítěti umožňuje používat již souvětí.

Řeč je důležité rozvíjet pomocí říkadél a krátkých básniček. Dítě ve třech letech by mělo být schopné přednést jednoduchou báseň. Pokud bychom chtěli srovnat úroveň řeči na začátku a na konci předškolního období, tak zaznamenáváme základní rozdíl. Pokud dítěti ve třech letech řekneme nějakou instrukci, tak si ji dítě musí zopakovat nahlas, aby bylo schopné chování dle instrukce realizovat. Naopak pokud instrukci řekneme dítěti pětiletému, tak je schopno použít již „řeči vnitřní“ a instrukci si nahlas již neopakuje. Stačí mu, že si ji zhodnotí ve svém „vnitřním světě“ (Špaňhelová, 2004).

Brierley (1996) se rovněž zabývá existujícími vadami řeči, které mohou být způsobené několika činiteli. Nejzásadnější činitel je porucha sluchu. Mezi další činitele můžeme řadit nedostatek vhodné stimulace, rozumové zaostávání, nepodnětné prostředí a vrozené neschopnosti. Je důležité se těmto vadám věnovat, pokud bychom si vad řečí nevšíмали, tak hrozí, že se určitá vada bude objevovat i v dospělosti a ve škole se k tomu přidruží problémy se čtením, psaním a pravopisem. Náprava řeči může probíhat v rodinné řečové terapii, kdy dítě zde dochází ambulantně a navštěvuje běžnou mateřskou školu. Pokud se ale objevují závažnější problémy, tak je nutné dítě umístit do mateřských škol nebo tříd, které jsou na poruchy řeči specializované.

V rozvoji řečové schopnosti dítěte je velmi důležitá komunikace s dospělými. Dle zkušeností vím, že pokud má dítě v okolí blízkou dospělou osobu s vadou řeči, tak v jeho komunikaci se tato vada bude objevovat rovněž. Jako příklad můžu uvést příběh. Když jsem ještě chodila na základní školu, tak do šesté třídy k nám přešlo deset spolužáků z vesnické školy. Z deseti žáků osm „ráčkovalo“. Při rozhovoru s nimi jsme zjistili, že je celých pět let učila paní učitelka, která měla tuto vadu řeči.

V komunikaci s dospělým jedincem je na začátku předškolního věku typické, že používá pouze tykání. Jelikož je to pro něj přirozené z domácího prostředí. Ve věku 5 – 6 let se dítě učí dospělým lidem vykat (Špaňhelová, 2004). Dle mého názoru je ale důležité, aby k vykání dospělým vedli děti rodiče. Ze zkušenosti v mateřské škole vím, že rodiče k tomu své děti nevedou. Připadají jim k tomu ještě hodně malé, což je ovšem omyl.

1.4 Emoční vývoj a socializace

Kuric a kol. (1986) charakterizuje emoční vývoj předškolního dítěte následujícími pojmy:

- Afektovanost a impulsivnost – pro dítě je charakteristické rychlé střídání emocí. Je schopné plakat a najednou se smát. Vyšší city se rozvíjejí až mezi 4. – 5. rokem, tím dítě dosahuje schopnosti ovládat vnější citové projevy. Stává se tedy citově stabilnější.
- Sugestibilita – což znamená, že chování dítěte je ovlivněno vnějším prostředím. Přičemž se objevuje více projevů vzdoru a hněvu.

Mertin; Gillernová (2010) uvádí, že v rámci emočního vývoje dochází rovněž k identifikaci dítěte s pohlavní rolí. Dále v rámci emočního vývoje v předškolním období si dítě osvojuje schopnost mluvit o svých prožitcích a emocích a dokonce je při hře dokáže připojovat k jiným lidem, hračkám, zvířatům, předmětům. Je nutné, aby se o pocitech s dítětem otevřeně mluvilo, z důvodu lepšího emočního vývoje. Na konci předškolního období je dítě schopno lépe skrývat své emoce a rovněž je více ovládat.

Kuric a kol. (1986) uvádí, že emoční rozvoj předškolních dětí probíhá na základě vztahu k dospělým a k vrstevníkům. Ve vztahu s dospělým dítě cítí určitou potřebu bezpečí, opory, ochrany a pomoci. Pokud se dítěti těchto potřeb od dospělých nedostává, tak může dojít k citové deprivaci. Vztah s vrstevníky může jedinec prožívat různě. Záleží, jestli se jedná o sourozence nebo vrstevnickou skupinu z jakékoli výchovné instituce. Dítě komunikuje s vrstevníky zejména prostřednictvím hry. Určitý vztah k vrstevníkovi bývá především krátkodobou záležitostí, dle toho jak probíhá mezi dětmi hra.

„Citový vývoj a rozvoj dítěte, jakožto součást sociálního vývoje, je důležitým prvkem výchovy „zdravého“ jedince a jednou z podmínek úspěšného vzrůstání dítěte do mezilidských a společenských vztahů“ (Mertin; Gillernová, 2010, s. 126).

„Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Socializace se odehrává především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole, prostřednictvím masmédií a práce“ (Průcha; Walterová; Mareš, 1995, s. 202).

Průcha; Walterová; Mareš (1995) uvádí 3 etapy, kterými prochází socializace dítěte:

1. etapa – v této fázi dochází k identifikaci s matkou a tímto se cítí dítě více stabilní ve společnosti

2. etapa – v této fázi se dítě již osamostatňuje od matky a snaží se více prosadit do společenských vztahů (do malých sociálních skupin), čímž získává určité osobnostní rysy
3. etapa – v této etapě se dítě začleňuje již do větší sociální skupiny.

Je důležité si uvědomit, že velký vliv pro formování osobnosti v předškolním věku má okolní prostředí. Dítě velmi brzo pozoruje, co dělají dospělí a toto chování napodobuje (Čáp; Čechová; Rozsypalová, 1998). Při ranních hrách velmi ráda pozorují děti zejména v centru domácnost. Z této hry se dospělý velmi dobře dozví informace o rodině, ze které dítě pochází. Jednou jsem byla svědkem, kdy došlo při této hře ke konfliktu z důvodu odlišnosti návyků v rodině. Jedna dívka hrála matku a určila si chlapce, který bude hrát otce. Další tři vrstevníci byli jejich děti. Matka si stoupla k dětské kuchyňské lince a začala dětem chystat večeři. Děti si hráli v koutku s panenkami. Dítě v roli otce si stoupla ke kuchyňské lince a začalo s večeří pomáhat. Dívka v roli matky přerušila hru a opravila dítě, že otec nevaří, ale leží u televize. Dítě v roli otce se ohradilo, že otec neleží u televize, ale musí matce pomáhat s večeří. Tento konflikt skončil přerušením hry.

Sociální rozvoj jedinci napomáhá nejvíce k objevení identifikace jednotlivce. Jedinec se identifikuje zejména tím, že si osvojuje normy a hodnoty skupiny. Tento proces začíná již v rodině a poté pokračuje v dalších institucích (Špaňhelová, 2006).

1.5 Hra

„Hra je forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení)“ (Průcha; Walterová; Mareš, 1995, s. 78).

Dětskou hrou se zabývá několik autorů, přičemž každý pojednává s určitými rozdíly. První rozdíly můžeme pozorovat již ve způsobu dělení her.

Corinne Huttová (In Brierley, 1996) rozděluje hru do tří kategorií. První skupinou jsou hry s pravidly. Zde můžeme zařadit různé honičky, míčové hry. Ovšem dodržování přesných pravidel je pro děti velmi složité. Dle mého názoru by nás to ale nemělo zrazovat. Je velmi důležité, abychom jako přihlízející dospělí dbali na jejich dodržování, a tím v dětech budovali schopnost „fair play“. Druhou skupinu her označuje Huttová (In Brierley, 1996) jako

hry explorativní. Mezi tuto skupinu zařazujeme velké množství her, při kterých děti zkoumají, objevují a tato hra vede k určitému výsledku, tedy konečnému výtvoru. Třetí skupinu her nazývá imaginativními hrami. Mezi tyto hry můžeme zařadit veškeré činnosti s prvkem fantazie.

Mišurcová; Fišer; Fixl (1980) dělí hry do pěti skupin. První skupinu nazývají hrami námětovými, zde můžeme řadit veškeré činnosti, kde děti někoho nebo něco napodobují. Námětové hry procházejí v průběhu předškolního věku rovněž velkým vývojem. Dítěti ve třech letech při námětové hře na maminku stačí panenka, kdežto dítě na konci předškolního období potřebuje už další předměty, jako je láhev na krmení miminka, kočárek apod. Je to způsobeno tím, že má schopnost více vnímat detaily. Další skupinu her autoři nazývají hry didaktické. Tyto hry se nejčastěji objevují při činnostech v mateřské škole, ale měli by se těmto hrám věnovat rovněž rodiče doma. Tyto hry mají důležitý úkol, a to připravovat děti do školy. Jsou to tedy hry, které rozvíjejí především logické myšlení. Do třetí skupiny her patří hry konstruktivní. Tyto hry patří mezi složitější, proto je především vyhledávají již děti starší než tříleté. Zahrnují veškeré hry s kostkami a stavebnicemi. Do čtvrté skupiny řadíme hry sensorické. Tyto hry mají za úkol rozvoj všech smyslů. Jako je hmat, sluch, čich, zrak a chuť. Do poslední skupiny řadíme hry pohybové. Jak je z názvu zřejmé, jedná se o hry, kde je velmi důležitý pohyb dítěte.

Hra je nejpřirozenější aktivita člověka v předškolním období. Proto jsou pro ni základní vnitřní potřeby dítěte. Tato aktivita se musí vyznačovat následujícími znaky, jako je spontánnost. Dítě si hru organizuje a řídí samo, dospělý je pouze koordinátor. Dalším znakem je samoučelnost, což znamená, že pro dítě není důležitý přínos nebo cíl hry, ale její celkový průběh. Následujícím charakterem hry je symboličnost, což znamená, že dítě využívá určitých symbolů ke hře. Pokud si tedy dítě hraje na učitele, tak používá ukazovátka, pokud si hraje na maminky, tak použije zástěru apod. Záleží na tom, jak pozoruje své okolí (Kuric a kol., 1986). Je důležité tyto znaky hry dodržovat a respektovat, jelikož hra je pro dítě velmi nezbytná činnost. Při hře dochází k velkému rozvoji dítěte. Špaňhelová (2006) uvádí, že při hře se dítě učí respektovat druhého jedince, být samostatný jak v jednání, tak v rozhodování. Při hře se dítě rovněž učí být férový a spravedlivý vůči jiným lidem, proto je velmi důležité, aby se dítě nevěnovalo pouze hře individuální, ale rovněž hře kolektivní.

Ovšem dle zkušeností vím, že některé děti vyhledávají pouze individuální hru. Jsou to zejména děti, kteří neovládají komunikaci s vrstevníky. Pro komunikaci vyhledávají zejména dospělou osobu, jelikož si s nimi více rozumí a jsou zvyklí být neustále s dospělými

i v rodině. Příčinou individuální hry mohou být rovněž vývojové etapy. Kuric a kol. (1986) uvádí 3 vývojové etapy hry. V první etapě si dítě hraje samo. Při hře si vůbec nevšímá okolí, hra se spíše jeví jako pouhá manipulace s předměty. Tuto hru můžeme pozorovat u dětí od narození do 3 let. Druhou etapu hry nazýváme „hrou paralelní“. Dítě si již rádo hraje v blízkosti jiných dětí, ale nemůže mu do hry nikdo s vrstevníky zasahovat. Tato etapa vzniká ještě před vstupem do mateřské školy a vychází ze hry izolované. Při vstupu do mateřské školy, by hra měla přejít do etapy kolektivních her.

Nejdůležitější hrouvou činností, dle které zjišťují psychologové informace o dětech je kresba. Kuric a kol. (1986, s. 135) definuje kresbu jako „specifickým druhem dětské aktivity, která je na rozhraní práce a hry“. Pro práci učitelky v mateřské škole je velmi důležitá kresba lidské postavy. Tuto kresbu si učitelky mateřské školy zakládají do diagnostiky dítěte a pozorují dětský vývoj. Existují totiž stanovené předpisy vývoje dětské kresby. Špaňhelová (2006) uvádí, že v předškolním období projde vývoj od nakreslení kolečka ke čtverci a ve třetí fázi k trojúhelníku. Z hlediska lidské postavy prochází vývoj od čmáranice přes hlavonožce po dokonalou lidskou postavu se všemi možnými detaily. Ovšem upozorňuje rovněž na individuální rozdíly. Ty vznikají vlivem vývoje her. Některé děti vyhledávají místo kresby jiné aktivity. Je jasné že rodiče nesmí své děti do žádné činnosti, tedy ani do kresby nutit, ale mohou děti zaujímat tématy, které jsou pro ně aktuální, dle toho co má dítě rádo. Kuric a kol. (1986) uvádí, že počátky vývoje kresby můžeme pozorovat od druhého až třetího roku dítěte. V tomto období má kresba podobu tzv. čmáranice, což znamená, že na papíře vidíme pouze množství čar, které dítě ale přesně umí pojmenovat. Od této doby dochází ale k razantnímu vývoji k dokonalejším kresbám, až ke kresbě s mnoha detaily, což je na konci předškolního období. Pro kresbu dětí v tomto věku jsou charakteristické tzv. transparentní obrazy. Pokud dítě tedy kreslí pohled domu zvenčí, tak kreslí i interiér. Ve vývoji dětské kresby je velmi důležité rovněž pohlaví dítěte.

2 ADAPTACE DÍTĚTE NA MATEŘSKOU ŠKOLU

„Adaptace je obecně proces přizpůsobení se něčemu. V biologickém smyslu přizpůsobení se organismu měnícím se životním podmínkám, jehož výsledkem je přežití. Ve vývojově psychologickém smyslu přizpůsobení se jako výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnějšími pochody akomodace a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje. Adaptace sociální – přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str.16).

Jak uvádí Piaget; Inhelderová (1997) adaptace je považována za výsledek vztahů rodičů s jejich dětmi, a to především z hlediska citového. Autoři poukazují rovněž na to, že adaptace dětí se zhoršuje vlivem věku. Čím je dítě mladší, tím adaptaci zvládá hůře.

Existuje ovšem několik návodů a doporučení, jak adaptaci pomoci. Haefele; Wolf-Filsinger (1993) uvádí tři možnosti jak adaptaci dětem usnadnit. První doporučení nazývají „existence pevného bodu“. Je tedy dobré, aby nováček znal nějaké starší dítě, které již mateřskou školu navštěvuje. Toto tzv. ostřílené dítě, bude nováčkovi oporou a bude mu pomáhat při zvládnání režimu dne a školních zvyklostí. Mylně si rodiče myslí, že by mohl dítěti pomoci známí, který bude na stejné úrovni jako on, tedy rovněž nováček. Toto dítě pro něj nepředstavuje žádnou pomoc, jelikož je na stejné úrovni. Další doporučení je příprava dítěte na školku, což znamená, že by dítě mělo zkušebně docházet do mateřské školy před zahájením pravidelné docházky třeba na 30 minut denně, přičemž tato docházka by měla být bez matky. Tomuto doporučení bych chtěla trochu oporovat, jelikož dle zkušeností si nedokážu představit, jak by se toto umožňovalo. Dítě totiž nastupuje do mateřské školy ve třech letech, což znamená, že matky většinou nastupují do zaměstnání, takže si nedovedu představit, kde by dítě bylo po dobu celého dne. Jako třetí doporučení, které uvádí Haefele; Wolf-Filsinger (1993), je informování rodičů před vstupem dítěte do mateřské školy. Dle výzkumů je dokázáno, že děti informovaných rodičů o zařízení mateřské školy jsou schopnější lepší adaptace. Rodič vlivem informovanosti může poskytovat dítěti informace o zařízení, režimu dne, návycích apod. Problémy nastávají u rodičů, kteří spoléhají pouze na informace, které si oni pamatují z jejich dob docházení do mateřské školy. Tyto informace již nejsou aktuální a většinou mylné a dítě poté tyto rozdíly rozpozná a neví, co má tedy očekávat.

Niesel; Griebel (2005) považují za vhodnou přípravu dítěte na adaptaci občasně odloučení od rodičů ještě před nástupem do mateřské školy. Dalším doporučením je seznámit děti

s prostředím mateřské školy. Existuje několik možností, jak to uskutečnit. Je to den otevřených dveří, besídka a jiné možné akce mateřských škol. Dále je nutné, aby byl rodič o provozu mateřské školy informovaný, jelikož pokud matka bude dítě přivádět do zařízení s vědomím, že je o něj dobře postaráno, tak dítě tuto jistotu z ní určitě vycítí. Informovanost je rovněž vhodná pro dochvilnost při příchodech. Dle vlastní zkušenosti můžu říci, že je lepší když matka přivede dítě v době ranních her než rovnou na svačinu. Dítě totiž přichází do třídy, kdy je velmi chaotická situace. Děti odchází na toaletu, poté se postupně přemísťují ke svačině a pro dítě tato situace působí velmi depresivně. Je tedy vhodnější, aby dítě přišlo do třídy, s klidem si vytáhlo nějakou hračku a pomalu se po třídě rozhlédlo. Rovněž jídlo pro děti v adaptační době je většinou „ostrašující element“. Bojí se totiž říci, co jim nechutná, jelikož ještě nevědí, co si mohou k učitelce dovolit, proto dle mého názoru není vhodné, aby se hned při příchodu stresovaly jídlem.

Tato doporučení pro rodiče bych ještě doplnila možnostmi, které uvádějí Haefele; Wolf-Filsinger (1993): dítěti usnadní nástup do mateřské školy, pokud je zvyklí na kontakty s vrstevníky. Tyto kontakty mohou rodiče dětem nabízet na hřištích, pískovištích, v dětských centrech apod. Děti se postupnou formou naučí dodržování určitých pravidel ve vrstevnické skupině a osvojí si rovněž potřebné role. Je nutné brát ohledy na tělesnou zátěž dítěte. Celodenní pobyt dítěte v mateřské škole je velmi náročný, proto by měla adaptace probíhat spíše po půldenních návštěvách. Dále je nutné, aby pro dítě byl nástup do mateřské školy jedním kritickým prvkem a nebylo zatěžováno dalšími okolnostmi, jako je stěhování, narození sourozence apod. V tomto případě odborníci doporučují odklad předškolní docházky.

Rodiče si mnohdy neuvědomují, že i příchod sourozence je pro dítě velmi zátěžová situace. Z praxe mám zkušenosti s holčičkou, která pobývala prvním rokem v mateřské škole, i když byl školní rok téměř u konce. Matka otěhotněla a nastaly u dítěte velké problémy. Při pobytu v mateřské škole odmítalo jíst, bylo neustále plačtivé a nevěřilo si v plnění úkolů. Matka byla z tohoto chování dítěte velmi překvapená a velmi se divila, proč se dítě znenadání takto chová. Při našem upozornění na příčinu, kterou dle našeho názoru bylo těhotenství. Tvrdila, že to není možné, že se dívenka na sourozence velmi těší. Po určité době za námi přišla, že je to zřejmě pravda, jelikož si uvědomila, že z důvodu jejich těhotenských nevolností dítě velmi odstrkuje. Před těhotenstvím docházelo dítě do mateřské školy pouze na půl dne, ovšem po zjištěném těhotenství na celý den. Před těhotenstvím trávila čas pře-

vážně s matkou, kdežto během těhotenství, vlivem matčiných nevolností, trávila spoustu času sama s otcem.

Haefele; Wolf-Filsinger (1993) uvádí ve své publikaci rovněž doporučení pro učitele ke vhodnější možnosti adaptace. Zde uvádějí šest možností, jak adaptaci pomoci:

1. Kontakt s rodiči by měl začít ještě před nástupem dítěte do mateřské školy. Autoři doporučují pro možnost prvního kontaktu tzv. informativní dopis, který by měl obsahovat pozvání na informativní schůzku a přestavením jejího obsahu.
2. Učitelka by měla ulehčit ranní vstupy dítěte do třídy, a to zejména nabídnutím možných aktivit a zapojením do dětských her.
3. Děti by měly mít možnost tzv. intimního koutku, kde by se mohly uzavřít sami do sebe a na chvíli si od kolektivu odpočinout.
4. Učitelky by měly do zadaptování nováčků zapojit rovněž starší děti. Ty je budou provádět celým dnem v mateřské škole a pomáhat jim.
5. Propojovat staré týdny s novými. Děti by si měly v pátek rozdělat zajímavou práci, na které budou nadále pracovat v pondělí. Z důvodu toho, že víkend bývá pro děti přerušným adaptačního procesu.
6. Důležité je rovněž průběžná spolupráce s rodiči, které je možná uskutečňovat prostřednictvím informačních schůzek v průběhu roku nebo společnými akcemi. Jako je karneval, tvořivé dílny apod.

2.1 Fáze adaptace

Proces adaptace by měl probíhat určitými fázemi. I když existují odborné popisování fází, tak dle zkušeností mohu říci, že tento proces je velmi individuální. V letošním roce nám do mateřské školy nastoupilo 8 nových dětí. Z toho 3 děti byly bez sebemenších adaptačních problémů, z důvodu dřívější známosti starších dětí. Jedno dítě bylo s velkými adaptačními problémy, těmto problémům se ale věnuji ve výzkumné části. Další dítě je integrované se zdravotním handicapem, takže zde je osobní asistent a docházka je velmi malá. Ostatní 4 děti docházely první 3 měsíce bez sebemenších adaptačních problémů, ale problémy se začaly objevovat až v době čtvrtého měsíce docházky do mateřské školy, ale poté se již situace uklidnila.

Fázemi adaptace se rovněž zabývá Haefele; Wolf-Filsinger (1993), autoři pojednávají o souvislostech v chování dítěte v prostředí domova a mateřské školy. V prostředí mateřské školy prochází dítě následujícími fázemi adaptace:

1. Fáze orientačního období, v této fázi je dítě uzavřené a zdrženlivé. Děti se drží především od kolektivu vrstevníků a jsou především pozorovatelé činnosti. Toto chování se ztotožňuje s chováním doma.
2. Fáze prosazovací krize, kdy se chování již odlišuje od chování z domova, ale můžeme pozorovat určité souvislosti. V domácím prostředí se u dítěte objevují projevy nechuti a nespokojenosti, což je způsobeno vlivem těžkého prosazování v prostředí mateřské školy.
3. Fáze zvláštního opatření je období, kdy se snaží nováček nadbíhat oblíbenému jedinci ve skupině, ale pozorujeme již určité zklidnění situace s porovnáním s předchozími dvěma fázemi.
4. Fáze uklidnění a vyrovnání je období uvolňování těžkosti situace. Děti v adaptačním období si již částečně zvykají na režim dne a prostředí mateřské školy.

V domácím prostředí probíhá adaptační vývoj následujícími fázemi:

1. Fáze uzavřenosti a zdrženlivosti, v tomto období má dítě doma předpoklady především k relaxaci a odpočinku.
2. Fáze vnitřní krize v tomto období je chování problémové i v domácím prostředí
3. Fáze psychosomatického vyčerpání.

Koťátková (2008) poukazuje na to, že adaptací neprochází pouze děti, ale rovněž rodiče a učitelé. Učitelka se adaptuje na novou skupinu dětí, které přichází v září do třídy. Zvyká si na děti objevuje jejich charakterové vlastnosti a určité schopnosti a dovednosti, kterými se dítě projevuje. Rodiče, tedy nejvíce matka si zvyká na novou situaci, kdy nastupuje do práce a začíná dítě vodit do mateřské školy. Tato situace je velmi složitá na časovou organizaci. Matka si musí naplánovat kdy dítě do školky přivádět, kdy dítě ze školky odvádět. Dále si musí zvykat na odloučení od dítěte.

2.2 Kdy lze považovat adaptaci za ukončenou

Podle mého názoru neexistuje přesné stanovení času, do jaké doby by mohla být adaptace ukončena. V naší mateřské škole je stanovená adaptační doba 3 měsíce. Do této doby by se

mělo dítě naučit určitým pravidlům mateřské školy. Ale jsou děti, které docházejí do mateřské školy bez problémů třeba po dobu 3 měsíců a poté nastávají problémy, kdy se projevuje velký stesk po matce. Existují totiž různé podněty, které na adaptaci působí.

Haefele; Wolf-Filsinger (1993) uvádí dle výzkumů podněty, které adaptaci ztěžují. Dle očekávání je možné říci, že dítě, které má sourozence bude mít lepší průběh adaptace, než dítě, který je jedináček. A to z důvodu toho, že mají lepší zkušenosti s navazováním kontaktů a hrou s vrstevníky. Výzkumy ovšem tuto myšlenku vyvrací a pojednávají o opačném tvrzení. Na dítě v adaptaci působí spíše konstelace mezi sourozenci. Jelikož pokud tříleté dítě nastoupí do mateřské školy a má chvíli mladšího sourozence, může nástup do mateřské školy brát jako odstrčení. Pokud ovšem nastoupí tříleté dítě do školky a má starší sourozence, musí se rovněž vyrovnávat s odloučením od starších sourozenců které o něho pečují. Rodiče jedináčků mají tendence nahrazovat dítěti sourozence tím, že navštěvují určité instituce, kde se dítě setkává s vrstevníky, proto pro něj kontakt s dětmi při nástupu do mateřské školy není nepřírozený a nový. Těžší adaptace je rovněž pro děti, kterým se rodiče málo věnují (což znamená, že se dětem věnují méně než 60 min. denně). Na adaptaci má rovněž vliv doba pobytu v mateřské škole. Větší adaptační problémy mají děti, jejichž rodiče nastupují na plný úvazek do práce. Dítě ze dne na den pobývá v mateřské škole celý den a poté větší možnosti výskytu problémů.

Niesel; Griebel (2005) uvádí poznatky, které můžeme pozorovat u dítěte v době ukončené adaptace:

- Dítě se začleňuje do skupiny při hře a společné práci. Najde si ve skupině dětí okruh přátel se kterými si často hraje a tráví s nimi největší množství času.
- Dokáže řešit menší konflikty, které se při hře řeší a dohodnout se na určitých pravidlech hry.
- Projevuje se kladná emocionalita dítěte. Přichází do třídy s radostí a s úsměvem. Dokáže vést rozhovory se svými vrstevníky.
- Ve skupině dětí projevují svou vlastní iniciativu. A to tak že dokáže vyjadřovat rovněž své požadavky na hru a probíjívat svoje pravidla.
- Dítě dokáže přijmout a řídit se dle pravidel skupiny. Respektuje režim dne, který pro mateřskou školu typický a tím se odlišuje od domácího prostředí, kdy má dítě větší volnost.

- Dítě se dokáže bez větších problémů odloučit od matky a při ranním příchodu nedělá matce problémy.
- Dítě respektuje rovněž dospělé osoby, tedy učitelky. Dokáže za nimi přijít pokud musí řešit určitý problém.

Podle mého názoru se nemusí objevovat zcela všechny tyto body k tomu, aby byla adaptace dítěte ukončena. Jelikož mám zkušenost s tím, že i dítě, které má adaptační proces zvládnutý nepřichází do mateřské školy vždy s úsměvem. V naší mateřské škole jsme měli dítě, které do mateřské školy vždy přicházelo v pevném sevření s matkou za ruku a plakalo. Jakmile matka odešla, pláč během pěti minut přestal a dítě se zapojilo do hry se skupinou. Tyto ranní projevy se objevovaly po celé tři roky docházky. Dále se objevují děti, které jsou schopné společné hry s vrstevníky, ale nechávají se spíše řídit. Nejsou osobnosti, které by hru přerušovali za účelem sdělit své myšlenky, nebo stanovit svá pravidla.

3 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Mateřskou školu bych definovala jako sekundární instituci, která z hlediska socializaci působí na jedince. I když je po rodině až na druhém místě, tak je pro dítě velmi významná, jelikož zde dítě poprvé přichází do kontaktu se svými vrstevníky. I když někdy rodiče dítěti tyto kontakty často umožňují, tak v mateřské škole to má dle mého názoru zcela jiný význam. V mateřské škole je totiž dítě samo bez rodičů.

Průcha; Walterová; Mareš (1995) definuje mateřskou školu jako „předškolní zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zprav. ve věku od 3 do 6 let. Není součástí povinné školní docházky“.

Huppertz-Schinzler (In Jeřábková, 1993) uvádí, že každá mateřská škola je osobitá instituce, ale i přes to existuje 6 znaků, které jsou pro každou mateřskou školu typické:

1. Každá instituce má vytyčené určité cíle, kterých chce během nějakých časových úseků dosáhnout.
2. Instituce mají předepsané určité předpisy a zákony dle kterých se musí řídit.
3. S dodržováním pravidel a zákonů souvisí, že musí existovat kontrolní orgány, které na dodržování zákonů a předpisů dohlíží.
4. Každý pracovník v této instituci má předepsanou určitou roli, kterou v instituci zastupuje. Vlivem předepsání těchto rolí má jisté stanovené kompetence a náplň práce, kterou je povinen vykonávat.
5. V každé instituci jsou pevně daná kritéria, dle kterých jsou členové organizace přijímání, odmítání a vylučování.
6. Všechny instituce mají členy s různými zájmy a potřebami. A tyto zájmy vedou k různým odlišnostem mezi institucemi.

Charakteristické znaky instituce pro předškolní vzdělávání definuje rovněž Bruceová (1987). Cíle předškolního vzdělávání nemají být orientované pouze na přípravu na dospělost, ale na výchovu komplexně. Při výchovném procesu musí organizace pohlížet na jedince jako celek a rozvíjet stránku tělesnou, ale i duševní. Tento rozvoj se musí odehrávat harmonicky a komplexně, jelikož nelze vývoj rozdělit na několik částí. Pro výchovu dítěte je velmi důležité okolí, které na něho působí a rovněž vnitřní dětská motivace, proto je velmi důležité, aby se instituce zaměřovala i na ovlivňování těchto složek.

3.1 Význam a poslání mateřské školy

Z historického hlediska byl význam mateřských škol hlavně pečovatelský. Měli význam v zastupování rodin u dětí, kteří byli sirotci, odložené děti nebo děti opuštěné. Postupem času začali odborníci ale pozorovat, že instituce mají významnou roli ve výchově dětí. Výchova dětí a socializace se institucemi urychluje. Z těchto důvodů začaly vznikat instituce pro všechny děti, tedy nejen pro sirotky (Opravilová; Gebhartová, 1998).

Jeřábková (1993) vymezuje nejdůležitější význam mateřské školy, a tím je význam pro rozvoj dítěte. Ostatní významy vymezuje do několika tezí:

1. Mateřská škola má z hlediska obsahového velmi blízko k rodině. Tato blízkost je velkou povinností jelikož na rodinu navazuje a doplňuje ji. Proto je velmi důležitá spolupráce mezi rodinou a školou. Opravilová; Gebhartová (1998) uvádí, že i když je spolupráce důležitá, rodiče musí respektovat autoritu instituce. Deissler (1982) uvádí, že se objevuje spousta situací, kdy má učitelka odlišné názory jako rodiče. Při těchto situacích nemůže ale učitelka zneužít autority, ale pomyslet na to, že výchova je především v kompetenci rodiče. Musí tedy rodičům vyjít vstříc, samozřejmě pokud to není v rozporu s předpisy organizace.
2. Další tezí dle Jeřábkové (1993) je, že mateřská škola musí být natolik bohatá a podnětná, aby přispívala k rozšíření dětských zkušeností, vědomostí a návyků. Při práci s dětmi musí brát instituce v úvahu, že jedná s dětmi, které jsou z úplných a neúplných rodin a s dětmi, které jsou z rodin různě ekonomického postavení. Dle mého názoru se musí mateřská škola snažit více u dětí, které pochází z rodin s vyšším ekonomickým postavením. I když to může být jistě pro některé velkým překvapením, tak tyto děti jsou většinou odkládány, z důvodu toho, že matka je velmi zaměstnaná. I kdy v některých těchto rodinách jsou matky v domácnosti, tak i přesto mají spoustu aktivit, které s dětmi nejde zvládnout, proto využívají různých institucí nebo chův na hlídání, které ovšem domácí výchovu zcela bez problémů nenahradí. Děti z rodin s nižším ekonomickým postavením většinou nemají tolik finančních prostředků, pro využívání různých institucí a chův, a proto se dětem více věnují matky.
3. Jako třetí teze významu, kterou uvádí Jeřábková (1993) je, že pro mateřskou školu je velmi důležitá hra dítěte, Vlivem hry pomáhá u dítěte rozvíjet hodnotový systém a uspokojovat základní potřeby dětí, jako je kontakt s vrstevníky a podobně.

Ministerstvo školství (1987) se vyjadřuje rovněž k poslání mateřské školy z hlediska sociálního. Což znamená, že mateřská škola musí výchovně působit rovněž na rodinu. A to tak, že vedou rodinu k pochopení její důležitosti při výchově. Dále upozorňuje, že výchovné působení musí dbát na individualitu jedince a brát ohled na věkové zvláštnosti.

3.1.1 Cíle a úkoly mateřské školy

Nejdůležitějším úkolem pro mateřské školy je dodržování práva dítěte na vzdělávání a výchovu. Mateřská škola musí dítě rozvíjet v oblasti emocionální, tvořivé, kognitivní a sociální, a to s ohledem na věkové zvláštnosti dětí, spolupráci s rodiči a individualitu dítěte (Jeřábková, 1993).

Ministerstvo školství (1987) uvádí, že nejdůležitějším cílem instituce pro předškolní vzdělávání je zabezpečit harmonický a všestranný vývoj dětí ve věku od 3 do 6 let. Při výchově se učitel musí zaměřovat na věkové zvláštnosti dětí.

Z hlediska věkových zvláštností dětí je dle mého názoru jednodušší práce v mateřské škole, kde jsou třídy rozdělené dle věku dítěte, tedy na tzv. „malošky a předškoláky“. Já pracuji v mateřské škole, kde jsou třídy heterogenní. V práci s dětmi je to složité v tom, že musíme z důvodu lepšího rozvoje nejstarších dětí pracovat po různých skupinách, ale má to určité výhody. Starší děti se učí pomoci a péče o mladší a mladší děti se učí lépe nápodobou od starších.

Cíle mateřské školy můžeme dle Jeřábkové (1993) charakterizovat slovy, jako je: podpora, všestranný rozvoj dítěte započatý v rodině.

3.1.2 Funkce mateřské školy

„Mateřská škola v čele s dobře připravenou učitelkou představuje počátek systematického výchovného působení, v němž se zásadní princip individualizace v podmínkách skupiny může v plné šíři uplatnit. Nikdy později už nebude v institucionální výchově tolik času a příležitostí k tak individualizovanému, osobnostně zaměřenému, pestrému a různorodému působení. Metody, organizace i těžiště obsahu působení se dají nasměrovat k osobnostní a sociálně formativní dimenzi, kterou už dnešní máločetná rodina může zaručit“ (Opravilová; Gebhartová, 1998, s. 17).

Bečvářová (2003) považuje za klíčovou funkci školy cílevědomý, vhodně organizovaný výchovný proces, jehož výsledky nám plní stanovené cíle, alespoň částečně. Ostatní funkce

závisí na pohledu na instituci, který může být didaktický, sociální, psychologický, ekonomický, právní apod.

Šmelová (2006) vymezuje 5 základních funkcí, které musí vzdělávací instituce plnit:

- **Vzdělávací funkce** je klíčová pro mateřskou školu. Tato funkce je nám zřejmá již při názvu mateřské školy, jelikož ji můžeme nazývat vzdělávací institucí. Tato instituce musí nejen vzdělávat jedince, ale připravovat pro další možný rozvoj v ostatních institucích.
- **Funkce pečovatelská** znamená, že mateřská škola musí pečovat o dítě s ohledem na rozvoj jeho zdraví a naučit dítě o své zdraví pečovat.
- **Integrační funkci** plní mateřská škola formou vytváření kompetencí pro předpoklady celoživotního vzdělávání.
- Při plnění klíčové kompetence nesmí ale vychovatel přehlížet individualitu jedince a zabraňovat jedince, aby se projevoval samostatně. Když se řídí těmito zásadami, tak plní **funkci personalizační**.
- **Socializační funkci** plní mateřská škola tím, že je to instituce doplňující a navazující na rodinu. Dítě si zde vlivem zařazování do kolektivu doplňuje žebříček hodnotového systému.

Podle Průchy (In Opravilová; Gebhartová, 1998, s. 11) je vzdělávací program „komplexní text, který vymezuje obvykle koncepci vzdělávání pro určité druhy instituce, cíle tohoto vzdělávání, jeho obsah a cílové standardy. Jde tedy o určitou ústřední směrnicí, která je podle tradice našeho školského systému schvalována příslušným ministerstvem“.

3.2 Kurikulum v mateřské škole

„V pedagogickém smyslu pak kurikulum můžeme chápat obdobně jako pohyb, který doprovází vývoj dítěte. Znamená plánovanou a záměrně vytyčovanou a nasměrovanou trasu, při jejímž absolvování získává dítě postupně zkušenost, a to v závislosti na svých schopnostech i zájmu“ (Opravilová; Gebhartová, 1998, s. 12).

Kurikulum týkající se předškolního vzdělávání můžeme chápat jako:

- **Vzdělávací program**, který obsahuje určité vytyčení cílů, kterých chceme dosáhnout a cesty jakým způsobem k cíli chceme dojít.
- **Obsahovou náplň** výchovně vzdělávacího působení, kde máme předem rozmyšleno, co budeme děti učit, na co se zaměříme více, a proto se zde budeme muset ve výchovném působení na malou chvíli zastavit a naopak.
- Jako poslední můžeme za kurikulum požadovat **dosážené výsledky**, které můžeme pozorovat v procesu reflexí (Bečvářová, 2003).

3.2.1 Systém kurikulárních dokumentů

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let“ (RVP PV, 2004).

Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na úrovni státní a školní. Úroveň státní se objevuje v systému kurikulárních dokumentů pod názvem Národní program vzdělávání (NVP) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Národní program vzdělávání formuluje metody, cíle a prostředky vzdělávání a zaměřuje se především komplexně na vzdělávací systém, kdežto Rámcový vzdělávací program se zaměřuje na jednotlivé etapy vzdělávání (jako je předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání). Do školní úrovně vzdělávání zařazujeme školní vzdělávací programy (ŠVP), které si vypracovávají jednotlivé školy, a tyto programy musí být v souladu s RVP. ŠVP je dokument, který je přístupný veřejnosti a vychází z něj třídní vzdělávací plán (TVP), který je ovšem materiálem pouze učitelk (RVP PV, 2004).

3.2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V rámcovém vzdělávacím programu najdeme vymezení pro požadavky, podmínky a pravidla, které musí dodržovat instituce věnující se vzdělávání dětí předškolního věku. Určuje každé vzdělávací instituci rámec pro vypracování ŠVP. Je zavazujícím dokumentem pro pedagogy, ředitele škol, ale rovněž zřizovatele a veškeré partnery, který se na vzdělávání podílejí (jako jsou odborní a sociální pracovníci). (RVP PV, 2004)

RVP PV (2004) byl sestaven tak, aby respektoval určité principy, potřebné pro efektivní předškolní vzdělávání, jako jsou:

- respektování vývojových zvláštností dětí předškolního věku a dle toho tvořil obsah, formy a metody vzdělávání
- respektování individuálních zvláštností jedince a jeho potřeb
- zaměřování se na kompetence, které jsou pro předškolní vzdělávání důležité a klíčové
- definování kvality předškolního vzdělávání a tím způsobem umožňování srovnání jednotlivých způsobů vzdělávání
- vytváření prostor pro rozvíjení jednotlivých institucí a umožňování využít různé metody a formy

RVP PV (2004) pracuje s různým vymezením cílových kategorií. Jedná se o čtyři kategorie, které nazývá rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle, dílčí výstupy. Rámcové cíle nám určují záměry vzdělávací instituce na obecné úrovni. Záměry institucí popisují rovněž dílčí cíle, ale ty jsou popsány na úrovni oblastní. Výstupy jsou formulované v klíčových kompetencích a dílčích výstupech. Přičemž klíčové kompetence jsou na obecné úrovni a dílčí výstupy jsou na úrovni oblastní.

3.2.2.1 Vzdělávací obsah v RVP PV

Obsah vzdělávání je v RVP PV rozdělen do pěti oblastí vzdělávání, které plní složku biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. V každé oblasti jsou vymezeny záměry a výstupy v úrovni obecné a oblastní. Tyto oblasti jsou ale v rámcovém programu nazývány:

1. Dítě a jeho tělo – tato oblast se zaměřuje na podporu růstu a vývoje dítěte. Zaměřuje se na zlepšování tělesné zdatnosti a budování fyzické pohody. Kromě pohybových činností se zaměřuje na osvojení poznatků pro zdravý způsob života.
2. Dítě a jeho psychika – tato oblast je zaměřena podporu duševní pohody, psychické zdatnosti a celkový rozvoj intelektu. V rámci rozvoje intelektu a psychické zdatnosti se tato oblast dělí ještě na tři podoblasti. Jako jsou: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představitivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle.
3. Dítě a ten druhý – v této oblasti je základní podstata v tom, že si jedinec osvojuje schopnosti pro navazování vztahů s vrstevníky i dospělými osobami.

4. Dítě a společnost – v této oblasti se cíle a záměry zaměřují na socializaci jedince do společnosti.
5. Dítě a svět – tato oblast se zaměřuje na enviromentální výchovu. Snaží se o vytvoření podvědomí u dítěte o okolním prostředí, světu a přírodě. Zaměřuje se na vytvoření vztahu a vhodného chování k přírodě (RVP PV, 2004)

3.2.3 Školní vzdělávací program

„Školní vzdělávací program je dokument, podle něhož by se mělo uskutečňovat vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Mateřská škola jej zpracovává v souladu s RVP PV a v souladu s obecně platnými právními předpisy. Školský zákon ustanovuje školní vzdělávací program jako povinnou součást dokumentace mateřské školy. ŠVP PV je dokumentem veřejným“ (RVP PV, 2004).

Na vypracovávání ŠVP by se měly podílet všechny pedagogické pracovnice a i provozní personál, ovšem za jeho kvalitu odpovídá ředitel školy. Kvalita ŠVP je zvyšována tím, že se při jeho tvorbě spolupracuje s rodiči a s dětmi (Bečvářová, 2003).

ŠVP by měl obsahovat určitě 6 bodů. Prvním bodem jsou identifikační údaje o škole, jako je název, zřizovatel, adresa, ředitel školy apod. V další části by měl obsahovat obecnou charakteristiku školy, která má vypovídat o její velikosti, o počtu tříd, historii apod. Ve třetí části by měly být uvedeny podmínky vzdělávání, jako je vybavení školy, životospráva, spolupráce s rodiči apod. Na třetí část by měla automaticky navazovat organizace vzdělávání, kde by mělo být pojednáno o vnitřních podmínkách školy. A poslední dvě části by měly obsahovat charakteristiku vzdělávacího programu a vzdělávací obsah (RVP PV, 2004).

3.3 Zákon o předškolním vzdělávání

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) nabyl účinnosti dnem 1. 1. 2005. Výjimku můžeme shledat v § 20 odst. 3 a 5 až 7, kde byl den na bytí účinnosti v den vyhlášení a v § 77 až 79, § 80 odst. 3 až 10, § 81 odst. 1 až 8 a § 82 odst. 3, kde je den nabytí účinnosti 1. 9. 2007 (Školský zákon).

„ Tento zákon upravuje, předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen „vzdělávání“) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“ (Školský zákon).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMU

V této části se zaměřím na popis způsobu projektování výzkumného snažení.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem mé práce je pomoci obtížně adaptovatelnému dítěti. Zaměřit se na lepší začlenění do vrstevnického kolektivu bez problémového chování.

Zároveň se částečně zaměřím na kolektiv, kde mi půjde o prohloubení prosociálního chování u dětí. Probudit u kolektivu zájem o děti s problémovou adaptací s touhou jim v adaptaci pomáhat.

4.2 Výzkumný problém

Jak se změní psychický stav a chování problémového dítěte z mateřské školy na základě individuálního vzdělávacího plánu.

4.3 Druh výzkumu

Z důvodu toho, že chci ověřit platnost mého individuálně vzdělávacího plánu a konfrontovat stav před experimentálním zásahem a stav následně po něm, jsem si vybrala jako druh výzkumu kvalitativní experiment. „Pro kvalitativní experiment je typické, že výzkumník opakovaně zasahuje do předmětu výzkumu, sleduje odezvy a tak vstupuje do interakce s předmětem svého zkoumání“ (Maňák, Švec; Švec, 2004, s. 24).

4.4 Výzkumný vzorek

Pro výběr výzkumného vzorku mé práce jsem určila záměrný výběr. Vybrala jsem si chlapce, který má problémy z adaptací. Jeho adaptační problémy přetrvávaly po celou dobu adaptačního období (3 měsíce) a tento problém jsem jako učitelka v mateřské škole musela řešit. Chlapec měl po celou dobu velké problémy se začleněním do kolektivu vrstevníků a emoční stabilitou.

Výzkum probíhal ve třídě, kde je zapsáno 28 dětí ve věku od 3 do 7 let. Ovšem v průběhu celého experimentu není možné zaručit plnohodnotnou docházku, z důvodu nemocnosti dětí. Experiment je ovšem zejména zaměřen na problémové dítě, takže se odehrává dle jeho docházky.

4.5 Organizace výzkumu

Kvalitativní experiment byl uskutečněn v mateřské škole Páleníčkova v Kroměříži ve IV. třídě, tedy ve třídě Dráčků. Pozorování a sběr informací před projektem probíhalo již od 1. září po dobu 12-ti týdnů. Jelikož ve školním vzdělávacím plánu máme určenou 12-ti týdenní dobu pro adaptaci dětí. Samotný projekt byl uskutečněn při příchodu po Vánočních prázdninách, tedy 3. 1. 2011. Projekt probíhal po dobu 4 týdnů a byl tedy ukončen 28. 1. 2011. Pozorování po projektu probíhalo rovněž po dobu 12-ti týdnů. Jelikož se u chlapce před experimentem objevila velká nemocnost, tak v pozorování nejsou záznamy ze všech 12-ti týdnů. I po experimentu, i když se nemocnost vytratila, jsem se zaměřila na pozorování pouze těch týdnů, které jsem pozorovala před experimentem. (např.: Před experimentem jsem pozorovala 1. týden, tak jsem se zaměřila i na 1. týden po experimentu. Když byl chlapec 3. týden před experimentem nemocný, tak jsem 3. týden po experimentu vynechala.)

Projekt byl prováděn tak, aby vyhovoval potřebám dětí a žádným způsobem nenarušoval režim dne a důležité dokumenty školního vzdělávání. Jako je Školní vzdělávací program, Třídní vzdělávací program a Rámcový program.

Individuální vzdělávací program (projekt) byl vypracován pedagogickými pracovníci pracujícími ve IV. třídě. Na základě zkušeností a doporučení z Pedagogicko-psychologické poradny. V úvodu si pedagogické pracovnice vytyčily cíle, které musí během projektu důsledně dodržovat. Dále si vytvořily náměty na společné výtvarné činnosti na každý den pro ucelení vrstevnického kolektivu a uvědomění si individuální důležitosti pro kolektiv. Další aktivity určené pro každodenní činnost jsme čerpaly z odborné publikace „Problémové dítě a hra“, které jsme zařazovaly do ranního kruhu.

4.6 Metody výzkumu

4.6.1 Pozorování

Ve svém výzkumu jsem použila metodu přímého nestrukturovaného nezúčastněného pozorování.

Pozorování za přímé je označováno tehdy, když je pozorovatel v prostředí, kde určené jevy sleduje. Nestrukturované pozorování je volné. Pozorovatel má sice předem určený čas a cíl, ale nemá připravený záznamový arch, tedy určeny přesné projevy chování, které má

pozorovat. Pozoruje jedince nebo objekt komplexně. Pojem nezúčastněné pozorování je užíván tehdy, kdy pozorovatel není součástí pozorované skupiny (Máňák; Švec; Švec, 2005).

Při pozorování jsem se zaměřila na chování problémového dítěte a reakce skupiny na toto dítě. Při pozorování chování problémového dítěte jsem sledovala zejména tyto faktory:

- emoční projevy dítěte během celého dne
- projevy chování a reakce dítěte na kolektiv, učitelku a matku během příchodu do mateřské školy
- chování dítěte při vykonávání základních životních potřeb (jídlo,...)
- zapojování dítěte do hry a společných činností s dětmi a jeho následné reakce na skupinu
- reakce dítěte na matku při příchodu do mateřské školy

V pozorování jsem se střídala s kolegyní po týdnu. Nešlo abych pozorování prováděla pouze já, z důvodu střídání ranní a odpolední směny. Na odpolední docházíme na 10:00, takže informace o chování do této doby jsme si s kolegyní navzájem předávaly. Poté jsme pozorovaly obě dvě. Pozorování jsme zaměřily především na Marečka. Na kolektiv jsme se zaměřovaly pouze v případě, že došlo k vzájemnému kontaktu. Nezaměřovaly jsme se pouze na určité projevy, ale na chování komplexně. Záznamy jsme psaly po týdnech, z důvodu že velké odchylky chování po jednotlivých dnech se neodehrávaly. V záznamech z pozorování jsme uváděly i časy, pro celistvou představu.

4.6.2 Sociometrie

„Sociometrií rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách“ (Chrásková, 2007, s. 208). Sociometrie probíhala v období měsíce listopadu a dále po provedeném experimentu. Výsledky jsem zaznamenávala do Individuálního sociogramu, z důvodu, že jsem se potřebovala zaměřit pouze na vztahy jednoho dítěte.

Pro provádění této metody jsem si připravila dvě otázky, na které mi děti postupně během jednoho měsíce odpovídaly. Dotazovala jsem se jich různě ve volných chvílích. Děti měly neomezený počet možností pro odpověď.

Položené otázky:

- *Se kterým kamarádem ze třídy bys chtěl jet na výlet?*
- Se kterým kamarádem ze třídy bys rozhodně na výlet jet nechtěl?

4.7 Způsob zpracování dat

Záznamové archy z pozorování si rozdělím na pět základních kategorií:

- ranní příchody dítěte do mateřské školy
- kontakt dítěte s jinými dětmi
- psychický stav dítěte během celého dne
- základní životní potřeby dítěte
- chování dítěte při příchodu matky

Dle těchto kategorií budu poznatky shromažďovat do tabulek a grafů, pro lepší orientaci. Tyto záznamy provedu před experimentem a po experimentu. V závěrečné části budu provádět srovnání těchto projevů a pozorovat rozdíly.

Jako další metodu pro výzkum budu provádět sociometrii, kde se zaměřím pouze na jednoho jedince ze skupiny, a to na chlapce s problémovou adaptací. Výsledky zaznamenám do individuálního sociogramu. Sociometrii provedu rovněž před experimentem a po experimentu. Na závěr provedu srovnání pomocí sociometrických indexů pro kvantitativní vyjádření výsledků sociometrie.

5 POPIS INDIVIDUÁLNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU

- **Individuální vzdělávací plán pro rozvoj sociální zralosti**
 - Dohoda s matkou – nastolení pravidelného režimu (do MŠ bude chodit na 4 hodiny denně nebo na 2 hodiny denně, matka si musí vybrat a pravidlo dodržovat)
 - Cvičení sociální role v dramatických hrách, v didaktických hrách, v soužití s dětmi (loutkové divadlo na vyloučené dítě z kolektivu – děti budou muset poznat, co je špatně; simulované situace o vyloučeném dítěti – děti budou reagovat a snažit se dítě zařadit do kolektivu) – vyloučené dítě bude hrát pí. uč. nebo loutka
 - Povzbuzování dítěte ke koncentraci, k plnění úkolů, k stanovování morálních závěrů z četby, z vyprávění, hledat sám klady a negativa vhodného a nevhodného chování, účinnou motivací se snažit přivádět děti k vyšší jazykové aktivitě, povzbuzovat dítě v dramatických hříčkách k plnění úkolů
 - Pro osvojení pravidel chování v soužití v kolektivu – cvičit role, vyřizování vzkazů, řešení problémů
 - Snažit se Marečka neustále zaměstnávat činnostmi a účinně motivovat
 - Do ranních her zapojovat skupinové výtvarné, pracovní, dramatické a didaktické činnosti pro vytvoření lepšího kolektivu (dbát na to, aby byl Mareček zapojen)
 - Do ranního kruhu zapojovat aktivity z odborné literatury: Problémové dítě a hra, Hry pro život 1 a Hry pro život 2 (v návrhu budu uvádět 13 činností, přičemž téměř každý den bude probíhat jedna)
- ❖ Návrhy společných činností:
 - **Týdenní téma: ČAROVNÉ VLOČKY**
 - Dne 3. 1 – Tvoříme velkého sněhuláka (pí. uč. připraví tři velké koule z kartónového papíru, děti trhají a krčí malé kousky krepového papíru a sněhuláka jím polepují)
 - Dne 4. 1. – Tvoříme zimní krajinu (na velký balící papír děti budou malovat temperovými barvami zimní krajinu, vystříhovat vločky a na závěr krajinu polepovat)
 - Dne 5. 1 – Praxe SPgŠ

- Dne 6. 1. – Tvoříme eskymáka (na balícím papíře bude předkreslený eskymák, děti je ve skupině po 4 budou vybarvovat prstovými barvami a zdobit vatou)
- Dne 7. 1. – Modelování sněhuláčí školy (modelování sněhuláků ve škole, jak si hrají a jednotlivé pojmenování, dbát na to aby si je děti pojmenovávaly podle dětí v naší třídě)
- **Týdenní téma: ČAROVNÉ VLOČKY**
 - Dne 10. 1 – Tvoříme zimní kopec (pí. uč. připraví pomocí krabice a vaty bílí kopec, děti zde modelují jednotlivé postavy sánkaře, lyžaře, děti stavějící sněhuláka apod.)
 - Dne 11. 1. – Krmítko pro ptáčky – pí. uč. bude mít připravené kousky měkkého dřeva (korku), děti budou v centru dílna tvořit ptačí budku, jiné děti ji zase budou tvořit z plastové lahve
 - Dne 12. 1 – Praxe SPgŠ
 - Dne 13. 1. – Potrava do krmítka - děti budou šišky namáčet do loje a poté je budou namáčet do zrníček, šišky poté pověsí do krmítka
 - Dne 14. 1. – Hra s barevnou kompozicí – polovina dětí ze třídy budou poslouchat hudbu od Vivaldiho – Čtvero ročních období (Zima) a na hudbu budou tvořit voskovými pastely na velký balící papír barevnou kompozici v tónech zimy, druhá polovina ze třídy poté bude do této barevné kompozice z pastelů párátkem vyrývat motivy zimy (sněhuláky, sněhové vločky, ...)
- **Týdenní téma: POVÍDÁM, POVÍDÁM POHÁDKU**
 - Dne 17. 1 – Výroba velkého klíče – pí. uč. bude mít předem připravený klíč, na velký tvrdý papír, budou ho zdobit zapouštěním barev (bude to klíč pro odemčení velkého pohádkového tématu)
 - Dne 18. 1. – Tvorba loutek – na tvrdém papíře budou předkresleny kulisy a loutky k potřebné pohádce O Sněhurce, děti je budou vybarvovat a vystříhovat
 - Dne 19. 1 – Praxe SPgŠ

- Dne 20. 1. – Divadlo – děti budou muset určit na jakou pohádku jsou loutky vystřižené z předchozího dne a budou mít úkol divadlo secvičit (děti budou jednotlivé loutky, divadlo budou hrát spíše větší děti a předvádět to dětem menším)
- Dne 21. 1. – Omalovánky – děti budou muset vymalovat obrázky, na kterých bude rozfázovaná pohádka O červené Karkulce, poté budou muset pohádku poskládat dle běhu děje a pohádku převyprávět

○ **Týdenní téma: POVÍDÁM, POVÍDÁM POHÁDKU**

- Dne 24. 1 – Vymyšlená pohádka – pí. uč. bude mít nachystaný velký balící papír na magnetické tabuli, během celého dopoledne budou děti skládat pohádku, pí. uč. jednotlivé věty od dětí bude zapisovat na balící papír
- Dne 25. 1. – Barevný koberec – děti tvoří z magnetické stavebnice barevný pohádkový koberec
- Dne 26. 1 – Praxe SPgŠ
- Dne 27. 1. – Pohádková cesta k pokladu – různě po třídě budou schované lístečky, kdo je během ranních her najde odnese ho pí. uč. a ta mu přečte úkol, co má udělat (poskládat, namalovat – i v úkolech se bude pracovat ve skupinkách), jakmile děti splní všech 20 úkolů, tak jim pí. uč. přinese poklad (sladkosti pro děti)
- Dne 28. 1. – Puzzle – děti budou skládat velké puzzle a poté budou mít za úkol uhodnout, ze které pohádky je obrázek

❖ Návrhy činností do ranního kruhu:

○ **Černý Petr:**

Cíl: Odbourat strach z kontaktu s vrstevníky, sounáležitost se skupinou, zapojení izolovaných dětí do hry.

Popis hry:

Polovina dětí dostane karty ze hry Černý Petr, na které se nesmí podívat. Každý si na svou kartu (má ji položenou rubem nahoru) připne kolíček na prádlo. Nikdo neví, jakou má kartu, ani kdo má Černého Petra. Pak jdou všichni k jednomu dítěti, které ještě nemá žádnou kartu (v naší hře to nesmí být Mareček) a sednou si společně do kruhu. Děti karty

(ještě pořád se nesmí dívat) předávají dál tomu, jehož kolíček je právě volný. Po dvou až třech minutách neustálého vyměňování karet řekne pí. uč. „Stop!“ kdo právě nemá žádnou kartu, odsedne si (neměl by to být opět Mareček), ostatní se na kartu podívají a hledají dvojici se stejnou kartou, kdo ji najde vyhrává, kdo zůstane, dostane Černého Petra a vede další hru.

Zapojení Marečka:

Pí. uč. bude hrát hru taky, tím způsobí, že může být Mareček vedle ní. Dále si to může rozvrhnout tak, aby Černého Petra měla první ona.

○ **Kam mám jít?**

Cíl: Odvaha při navazování kontaktů, možnost prožít různé varianty odmítnutí, procvičování komunikačních dovedností verbálních i neverbálních.

Popis hry:

„Starosta“ sedí na židli uprostřed kruhu. Jeden dobrovolník vstane a zeptá se ho: „Bylo by tady ve vesnici nějaké bydlení?“ „Starosta“ dítě pošle k určitému „domu“. Řekne např.: „Ano u Michala je volná místnost.“ Dítě jde tedy k Michalovi a ptá se ho: „Měl bys pro mě volný pokoj?“ Michal odpoví: „Ano, udělej si tu pohodlí.“ Michal se zvedne a uvolní hráči místo a jde ke starostovi a hledá teď sám volný „byt“: „Je tady ve vesnici pro mě volný byt,“

Zapojení Marečka:

Pí. uč. bude hrát hru taky, poprvé bude v roli „starosty“ a zajistí aktivitu Marečka, tak že ho vyvolá (pošle k němu spolubydlícího).

○ **Chceme někoho navštívit:**

Cíl: Návčik navazování nových kontaktů, usnadnění překonávání negativních pocitů a strachu pod vlivem skupinového dění

Popis hry:

Polovina dětí stojí v kruhu a zpívá známou písničku, druhá polovina dětí chodí po kruhu na hudbu. V momentě kdy písnička zkončí, se chodící děti postaví za záda stojícího dítěte v kruhu, dle toho jak to vyjde. Děti v kruhu se otočí a různými způsoby se pozdraví (pohlazením, odejmutím, podáním ruky, ...). Poté si vymění místa.

Zapojení Marečka:

Pí. uč. bude hrát hru taky. Bude stát v kruhu vedle Marečka. Nejdříve budou pouze stát, poté mohou zkusit jít do kruhu, který chodí.

- **Závistivá třešeň:**

Cíl: Aktivace empatie, nalézání nových vzorů chování, pochopení skupiny jako celku a svého místa v ní, posilování pozitivního prosociálního chování.

Popis hry:

Přečteme dětem příběh: *V jedné zahradě stála krásná třešeň, která se jmenovala Sherry. A protože byla tak hezká, měla i nádherné plody. Děti si z jejich větví rády trhaly třešně a přitom si spokojeně pomlaskávaly. V zahradě ale žily ještě i jiné třešně. Protože i ony měly krásné plody, trhaly si děti třešně také z jejich větví. To ale Sherry neviděla ráda: „Děti by měly jíst jenom moje třešně, copak musí chodit k těm ošklivým stromům v okolí?“ Pokaždé když to Sherry řekla, zašklebila se. A najednou se to stalo: na kmeni se jí vytvořily tmavé záhyby. A čím častěji se Sherry zlobila, že si děti netrhají její třešně, tím byly záhyby viditelnější a tím rychleji stárla. Staré stromy mají také staré plody. Ty dětem už vůbec nechutnaly, proto začaly chodit k jiným stromům. Sherry byla stále smutnější a smutnější, i její listy pomalu sesychaly. Sherry chřadla a chřadla, ale nepřišel nikdo, kdo by jí pomohl a poradil. Děti se jí budou snažit poradit, jak se má správně chovat*

Zapojení Marečka:

Mareček může pouze poslouchat, názory říkat nemusí.

- **Říkej mi svým jménem**

Cíl: Umět navázat tělesný kontakt.

Popis hry:

Děti stojí volně v prostoru třídy. Učitelka vybere jedno dítě, kterému zaváže oči. Děti se chvíli pohybují prostorem, než dítě zvolá: „Stop!“ Všichni se musí zastavit na místě, kde se právě nachází. Dítě se zavázanýma očima musí najít a podle hmatu poznat alespoň 3 děti. Jakmile dítě uhodne 3 různé děti, tak se vymění.

Zapojení Marečka:

Pí. uč. zajistí, aby Mareček hádat nemusel, ale aby nebyl ze hry zcela vyloučen. Pí. uč. se bude snažit o to, aby děti hádały i Marečka.

- **Kompot**

Cíl: Naučit se respektovat sám sebe a vybojovat si místo ve skupině.

Popis hry:

Pí. uč. rozdá dětem kartičky s obrázky ovoce (jablka, hrušky, třešně). Děti sedí v kruhu na židlích, jedno dítě stojí uprostřed. Dítě stojící uprostřed vyvolává jedno nějaké ovoce (jablka, hrušky, třešně), koho vyvolá ten si musí vyměnit místo. Dítě uprostřed toho využije a sedne si na nějakou prázdnou židli. Kdo zůstal, tak zůstane uprostřed a bude vyvolávat. Může se vyvolat rovněž „kompot“, což znamená, že se vymění všichni.

Zapojení Marečka:

Do hry se zapojí i pí. uč. Může dokonce společně s Marečkem vyvolávat, zajistí mu aby si vybojoval židli.

- **Kutoulená**

Cíl: Rozvoj sebepoznání a vzájemného poznávání ve skupině.

Popis hry:

Děti sedí v kruhu a kutálí si míčem. Dítě, které má míč, řekne své jméno a jméno kamaráda, kterému míč posílá. Dále děti mohou při posílání míče říkat jméno, tak, jak mají rády, když je doma oslovují. Nebo budou říkat věci a činnosti, jaké mají rády.

Zapojení Marečka:

Do hry se zapojí i pí. uč. Může si posadit Marečka vedle sebe.

- **Líbí se mi ...**

Cíl: Rozvoj schopnosti vnímat postřehy a situace druhých dětí a prosociálního chování

Popis hry:

Děti sedí vedle sebe u zdi třídy. Pí. uč. začne říkat. „Chci aby si vedle mne sedl Honzík, protože pěkně maluje...“ Poté pokračuje Honzík. Děti tímto způsobem tvoří kruh. Hledají na druhých něco pěkného (vlastnost, činnost, oblečení, ...).

Zapojení Marečka:

Do hry se zapojí i pí. uč. Nebude ale oslovovat Marečka, z důvodu, aby ho oslovil někdo z dětí.

- **Pohyb dvojic**

Cíl: Sblížení se ze skupinou, k úvodu pěkného dne.

Popis hry:

Skupina se rozdělí do dvojic, chodí prostorem a zdraví se s ostatními (úklony, zamáváním, ...). Po pokynu pí. uč. se dvojice zastaví a rozdělí se do jiných dvojic. Změní se také způsob držení (za dvě ruce, zády k sobě, okolo krku, jeden zavřený oči, druhý ho vede, ...). Mění se rovněž způsob zdravení s ostatními dvojicemi. Poté si budeme povídat Koho jsem si zvolil za partnera a proč? Co bylo pro mne nejtěžší a proč? ...

Zapojení Marečka:

Do hry se zapojí i pí. uč. Nejdříve bude ve dvojici s Marečkem a poté si vybere jinou dvojici se kterou se navzájem vymění. V rozhovoru bude povídat o Marečkovi. („Já jsem si vybrala jako prvního Marečka, protože už neplače a je moc šikovný chlapeček.“)

- **Mrkaná**

Cíl: Rozvoj dobré nálady a uvolnění ve skupině.

Popis hry:

Polovina skupiny sedí v kruhu na židli a druhá polovina skupiny stojí za židlemi tak, aby jedna židle před stojícím byla prázdná. Tento jedinec se rozhlíží po skupině a mrknutím vyzve sedícího na svou židli. Vyzvaný se musí zvednout a utéct hráči za ním, aby se ho nedotkl, jinak se musí vrátit zpět. Hráč mrknutím vyzývá tak dlouho než se mu to povede.

Zapojení Marečka:

Do hry se zapojí i pí. uč. Ovšem záleží jaký bude počet dětí (musí být lichý počet hráčů).

- **Škola plná pravidel**

Cíl: Vytvoření si pravidel pro chování ke skupině, rozvoj mezilidských vztahů.

Popis hry:

Pí. uč. bude mít připravený domeček s několika okénky (budova mateřské školy). Děti budou mít za úkol přemýšlet o pravidlech, jak se chovat ke kamarádům (nebýt je, pomáhat jim, ...). Tato pravidla namalují na malou kartičku a ty poté budou lepit do okének budovy. Budovu si vystaví na místo, kde na ni všichni často uvidí.

Zapojení Marečka:

Pí. uč. bude povzbuzovat Marečka, aby také vyslovil myšlenku, nebo může jen skupině naslouchat.

- **Kouzelná krabička**

Cíl: Upevňování myšlenky, že i já jsem pro společnost důležitý.

Popis hry:

Povídání příběhu, jak pí. uč. potkala dítě, které bylo velmi hodné a potřebné pro skupinu. Všichni ho měli rádi a chtěli si s ním hrát. Pokud si dítě hrát nechtělo, tak byli všichni moc smutní. Někdy přišlo dítě mezi děti a bylo na ně moc zlé, nadávalo jim, někdy zase plakalo a všechny odstrkovalo. Ale i přes to si skupina přála, aby se jeho chování změnilo a pěkně si s nimi hrálo. „Chcete vědět kdo je pro skupinu tak důležitý? Já mám takovou kouzelnou krabičku a když do ní nahlédnete, tak ho uvidíte, ale pozor je to velké tajemství, tak to nikomu neříkejte, co jste tam viděli.“ Pí. uč. pošle po třídě vyrobenou krabičku na jejímž dně bude zrcátko.

Zapojení Marečka:

Může si Marečka posadit vedle sebe. Bude motivovat příběhem pro velkou zvědavost.

- **Můj přítel**

Cíl: Uvědomit si své vztahy k přátelům a hodnotu přátelství.

Popis hry:

Pí. uč. zahájí cvičení uvolňujícími cviky: „Zavřete oči – upažte – postavte se na špičky a pokuste se dosáhnout co nejvýše – otevřete oči a najděte si pohodlné místo někde v místnosti, oči opět zavřete. Soustředte se na dýchání – dýchejte zhluboka a představujte si, že vzduch proniká do celého vašeho těla. Soustředte se na to, aby ve vás nezůstalo ani trochu spotřebovaného vzduchu. Představte si teď svého kamaráda nebo kamarádku. Kdo právě teď žádného kamaráda nemá, tak si představí jaký by měl kamarád být. Dobře si ho prohlédněte, jaký má oči, vlasy, jak vypadá, jak se chová. Odvedte teď svého přítele v představách domů, rozlučte se s ním a pomalinku se vraťte zpět do třídy. Otevřete oči a rozhlédněte se okolo sebe.“ Povídání. Jaký kamarád byl? Jaký by měl být?

Zapojení Marečka:

Mareček si budu moci najít ve třídě místo, kde bude chtít. Zapojení pomocí motivace.

6 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

6.1 Analýza získaných dat z pozorování

Úplné záznamy pozorování uvádím v příloze (PI, PII). Pro lepší přehlednost, jsem si vytvořila 5 kategorií, které se objevují každý týden v pozorování a zaznačila je do tabulek a grafů. V tabulkách se objevuje následující značení:

- označení chování, které se vyskytuje
- X označení chování, které se nevyskytuje
- N označení doby, kdy byl Mareček nemocen

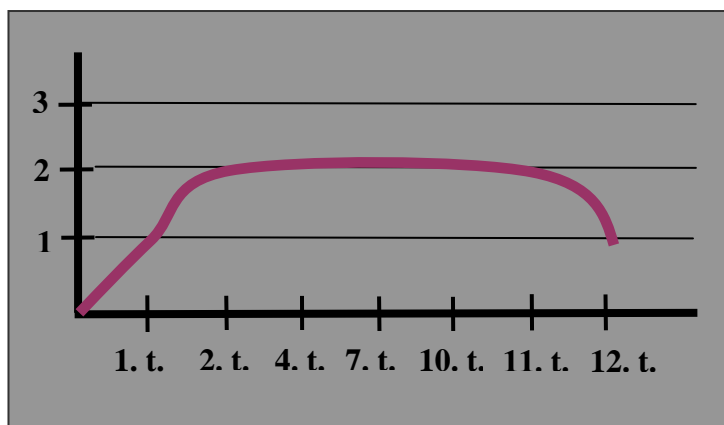
6.1.1 Pozorování I. (před experimentem)

Úplný záznam z pozorování před experimentem uvádím v příloze P I.

Tabulka 1: Ranní příchod dítěte do mateřské školy.

týdny	příchod s pláčem s fyzickou agresí (1)	pláč (2)	příchod bez pláče (3)
1.	●	x	x
2.	x	●	x
3.	N	N	N
4.	x	●	x
5.	N	N	N
6.	N	N	N
7.	x	●	x
8.	N	N	N
9.	N	N	N
10.	x	●	x
11.	x	●	x
12.	●	x	x

Obr. 1: Graf - ranní příchod dítěte do mateřské školy.

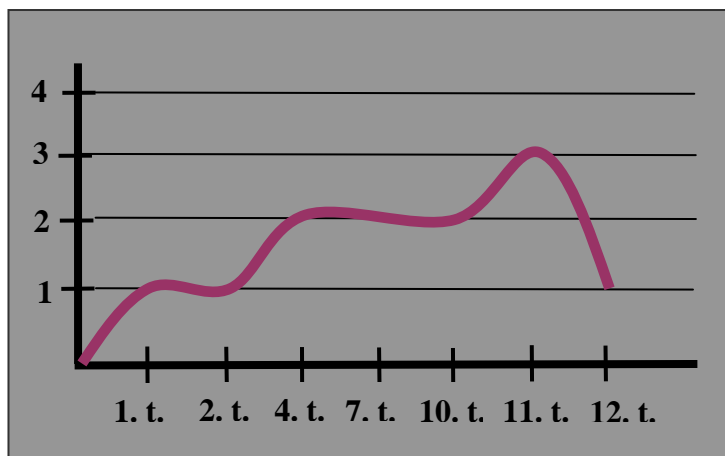


Z tabulky a grafu č. 1 je zřejmé, že chování při příchodu do MŠ v prvním týdnu bylo s pláčem a agresí (v grafu značeno č. 1), ve druhém týdnu došlo ke zlepšení. Objevoval se pláč, ale agrese se již vytratila (v grafu značeno č. 2). Toto chování přetrvávalo po celou dobu, ale pouze do 11. týdne. Ve 12. týdnu došlo ke stejným projevům chování, tak jako v týdnu 1. K vyrovnaným projevům bez pláče (v grafu k hodnotě č. 3).

Tabulka 2: Kontakt dítěte s jinými dětmi.

týdny	odmítá kontakt s dětmi s fyzickou agresí (1)	odmítá kontakt s dětmi - nevšímá si jich (2)	děti pozoruje (3)	s dětmi si hraje (4)
1.	•	x	x	x
2.	•	x	x	x
3.	N	N	N	N
4.	x	•	x	x
5.	N	N	N	N
6.	N	N	N	N
7.	x	•	x	x
8.	N	N	N	N
9.	N	N	N	N
10.	x	•	x	x
11.	x	x	•	x
12.	•	x	x	x

Obr. 2: Graf - kontakt dítěte s jinými dětmi.

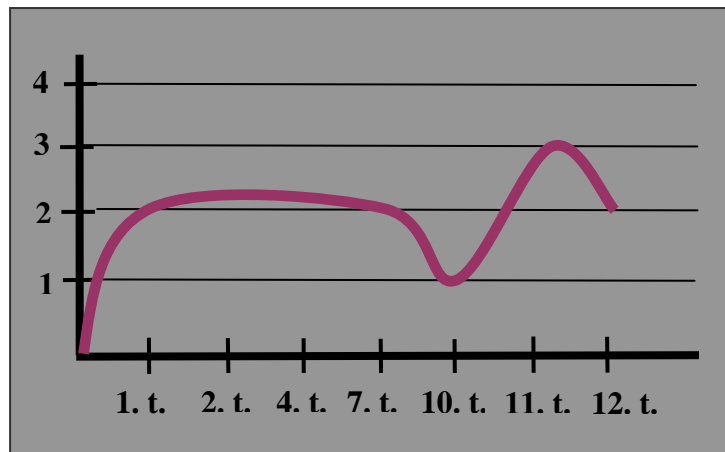


Jak je známo z grafu a tabulky č. 2, tak Mareček první dva týdny děti agresivně odmítal (v grafu značeno č. 1). Jeho chování se zlepšilo ve 4. týdnu, což přetrvávalo až do týdne 10. I když děti odmítal, nevyskytovala se již v jeho chování agrese (v grafu č. 2). K velkému zlepšení došlo v 11. týdnu. Začal děti pozorovat (v grafu č. 3), ale ve 12. týdnu došlo k poklesu opět v grafu na hodnotu 1. Je nutné podotknout, že ke společné hře s dětmi Mareček nedospěl.

Tabulka 3: Psychický stav dítěte během celého dne.

týdny	noční děsy (1)	plakání přetrvávající celý den (2)	plakání s občasným zklidněním (3)	celý den bez pláče (4)
1.	x	•	x	x
2.	x	•	x	x
3.	N	N	N	N
4.	x	•	x	x
5.	N	N	N	N
6.	N	N	N	N
7.	x	•	x	x
8.	N	N	N	N
9.	N	N	N	N
10.	•	x	x	x
11.	x	x	•	x
12.	x	•	x	x

Obr. 3: Graf - psychický stav dítěte během celého dne.

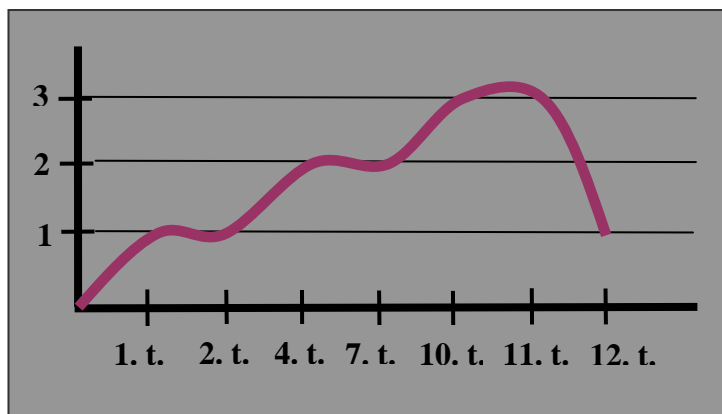


Z grafu a tabulky č. 3 je zřejmé, že psychický stav dítěte byl od 1. týdne stejný po dobu sedmi týdnů. Ovšem v 10. týdnu došlo k velkému zhoršení a spádu až k nočním děsům (v grafu č. 1). Ovšem z velkého překvapení začalo docházet k velkému zlepšení, až k okamžiku, kdy se dítě zahrálo natolik, že na okamžik plakat přestávalo (v grafu č. 3). Toto chování ovšem nepřetrvalo, ve 12. týdnu se zhoršilo na plakání celé dopoledne.

Tabulka 4: Základní životní potřeby dítěte.

týdny	Nevykonává (1)	vykonává částečně (2)	Vykonává (3)
1.	•	x	x
2.	•	x	x
3.	N	N	N
4.	x	•	x
5.	N	N	N
6.	N	N	N
7.	x	•	x
8.	N	N	N
9.	N	N	N
10.	x	x	•
11.	x	x	•
12.	•	x	x

Obr. 4: Graf - základní životní potřeby dítěte.

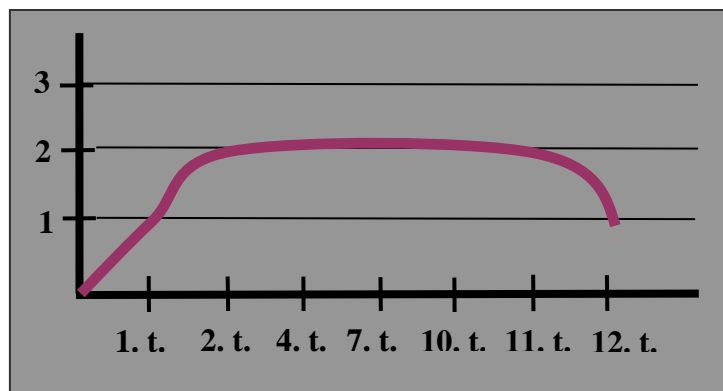


Vykonávání základních životních potřeb nebylo pro dítě rovněž automatické. V prvních dvou týdnech docházelo a naprostému odmítání. Postupem času ovšem docházelo rovněž ke zlepšení. Z grafu a tabulky je zřejmé, že ke zlepšování docházelo vždy po dvou týdnech. Ovšem v posledním týdnu, tedy v týdnu 12., došlo k velkému spádu až na úroveň 1 (základní životní potřeby nevykonává).

Tabulka 5: Chování dítěte při příchodu matky.

týdny	agresivní chování	odmítání bez agrese	příchod bez problémů
1.	•	x	x
2.	x	•	x
3.	N	N	N
4.	x	•	x
5.	N	N	N
6.	N	N	N
7.	x	•	x
8.	N	N	N
9.	N	N	N
10.	x	•	x
11.	x	•	x
12.	•	x	x

Obr. 5: Graf – chování dítěte při příchodu matky.



Jak je již známo z tabulky a grafu č. 5, tak chování dítěte při příchodu matky se projevovalo v 1. týdnu rovněž s agresí. Agrese se ovšem v následujících týdnech vytratil. Ovšem ve 12. týdnu se opět vrátila zpět.

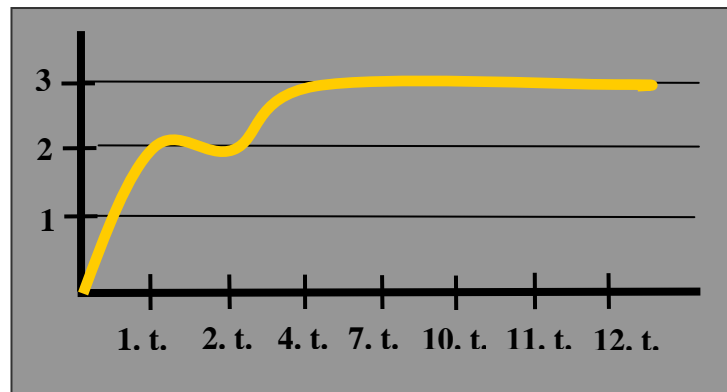
6.1.2 Pozorování II. (po experimentu)

Úplný záznam z pozorování po experimentu uvádím v příloze P II.

Tabulka 6: Ranní příchod dítěte do mateřské školy.

týdny	příchod s pláčem s fyzickou agresí (1)	pláč (2)	příchod bez pláče (3)
1.	x	•	x
2.	x	•	x
3.	N	N	N
4.	x	x	•
5.	N	N	N
6.	N	N	N
7.	x	x	•
8.	N	N	N
9.	N	N	N
10.	x	x	•
11.	x	x	•
12.	x	x	•

Obr. 6: Graf - ranní příchod dítěte do mateřské školy.

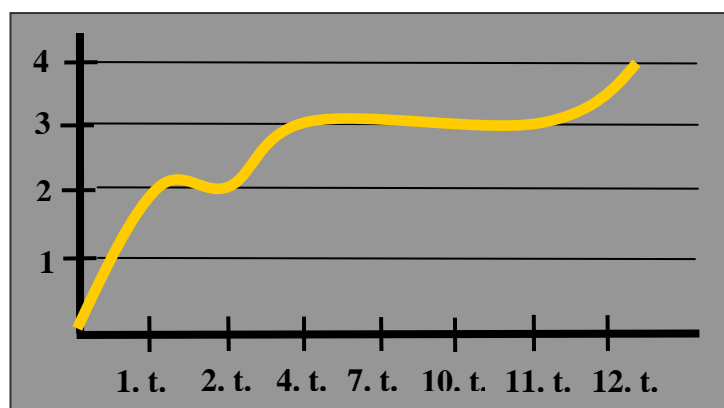


Z tabulky a grafu č. 6 je zřejmé, že chování při příchodu do MŠ v prvním týdnu po experimentu bylo s pláčem (v grafu značeno č. 2), ve druhém týdnu se toto chování opakovalo. Ve čtvrtém týdnu došlo k velkému zlepšení a objevovalo se chování bez pláče (v grafu značeno č.3). Chování sice nebylo sebejisté, ale pláč se zcela vytratil.

Tabulka 7: Kontakt dítěte s jinými dětmi.

týdny	odmítá kontakt s fyzickou agresí (1)	odmítá kontakt s dětmi - nevšímá si jich (2)	děti pozoruje (3)	s dětmi si hraje (4)
1.	x	•	x	x
2.	x	•	x	x
3.	N	N	N	N
4.	x	x	•	x
5.	N	N	N	N
6.	N	N	N	N
7.	x	x	•	x
8.	N	N	N	N
9.	N	N	N	N
10.	x	x	•	x
11.	x	x	•	x
12.	x	x	x	•

Obr. 7: Graf - kontakt dítěte s jinými dětmi.

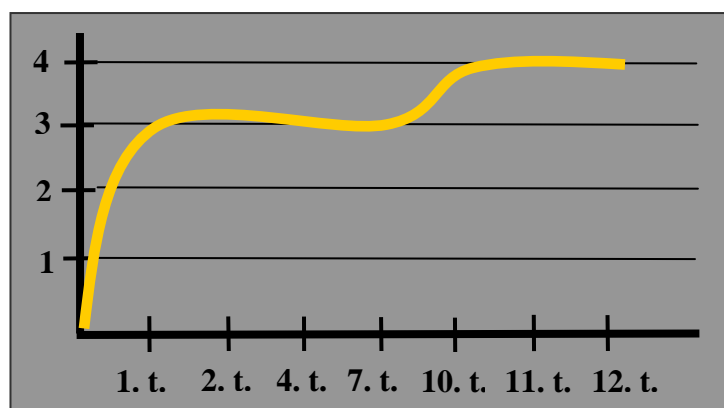


Jak je známo z grafu a tabulky č. 7, tak Mareček v prvních dvou týdnech děti odmítal (v grafu značeno č. 2), ale nevyšimal si jich. Agresivní chování se neobjevovalo. Jeho chování se zlepšilo ve 4. týdnu, což přetrvávalo až do týdne 11. Přestal děti odmítat, ale začal je při hře pozorovat (grafu č. 3). Do hry se ale stále nezapojoval. Ke hře s dětmi došlo až v týdnu 12.

Tabulka 8: Psychický stav dítěte během celého dne.

týdny	noční děsy (1)	plakání přetrvávající celý den (2)	plakání s občasným zklidněním (3)	celý den bez pláče (4)
1.	x	x	•	x
2.	x	x	•	x
3.	N	N	N	N
4.	x	x	•	x
5.	N	N	N	N
6.	N	N	N	N
7.	x	x	•	x
8.	N	N	N	N
9.	N	N	N	N
10.	x	x	x	•
11.	x	x	x	•
12.	x	x	x	•

Obr. 8: Graf - psychický stav dítěte během celého dne.

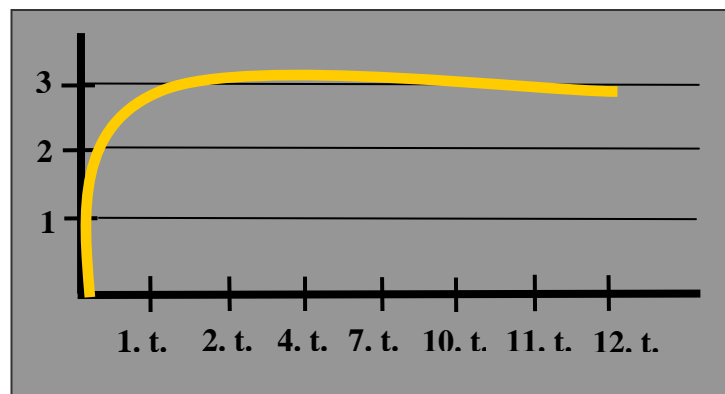


Z grafu a tabulky č. 8 je zřejmé, že psychický stav dítěte byl 1. týden stejný až do týdne 7. Objevovало se sice plakání, které ale na chvíle přestávalo (v grafu č. 3). K psychickému rozpoložení bez pláče došlo v 10. týdnu a toto chování do následujících týdnů přetrvávalo.

Tabulka 9: Základní životní potřeby dítěte.

týdny	Nevykonává (1)	vykonává částečně (2)	Vykonává (3)
1.	x	x	•
2.	x	x	•
3.	N	N	N
4.	x	x	•
5.	N	N	N
6.	N	N	N
7.	x	x	•
8.	N	N	N
9.	N	N	N
10.	x	x	•
11.	x	x	•
12.	x	x	•

Obr. 9: Graf - základní životní potřeby dítěte.

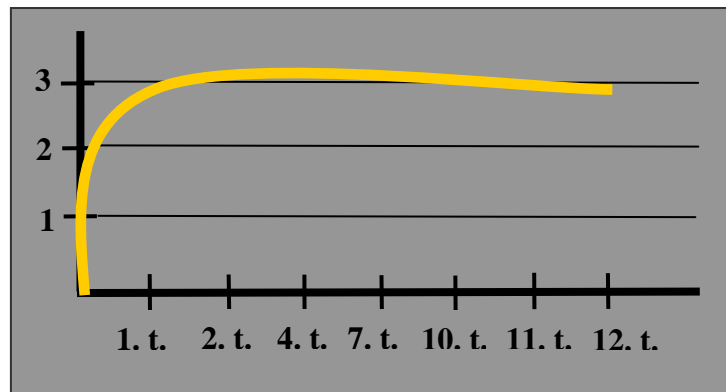


Vykonávání základních životních potřeb bylo po experimentu pro dítě automatické. Již od 1. týdne po experimentu vykonával chlapec své biologické potřeby bez problémů.

Tabulka 10: Chování dítěte při příchodu matky.

týdny	agresivní chování	odmítání bez agrese	příchod bez problémů
1.	x	x	•
2.	x	x	•
3.	N	N	N
4.	x	x	•
5.	N	N	N
6.	N	N	N
7.	x	x	•
8.	N	N	N
9.	N	N	N
10.	x	x	•
11.	x	x	•
12.	x	x	•

Obr. 10: Graf – chování dítěte při příchodu matky.



Z tabulky a grafu č. 5 je známo, že chování dítěte při příchodu matky se projevvalo již od 1. týdne po experimentu bez problémů. Neobjevovala se agrese a odmítání.

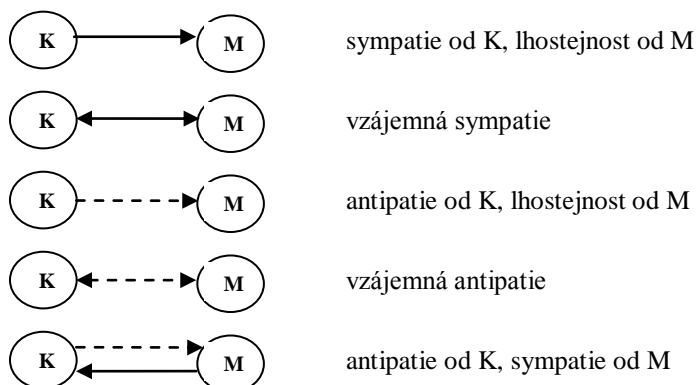
6.2 Analýza získaných dat ze sociometrie

Položené otázky:

- Se kterým kamarádem ze třídy bys chtěl jet na výlet?
- Se kterým kamarádem ze třídy bys rozhodně na výlet jet nechtěl?

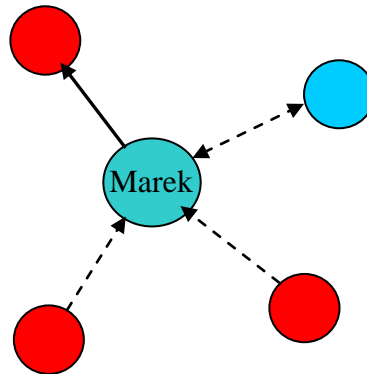
Výsledky ze sociometrie zaznamenávám do individuálního sociogramu, jelikož se zaměřuji pouze na vztahy jednoho dítěte ke skupině a naopak. V sociogramu neuvádím jména účastníků, jelikož tyto pojmy pro mne nejsou zavádějící. Je pro mne důležité pouze to, zda má Mareček ve třídě nějakého kamaráda, nebo je ze skupiny zcela vyloučen. Kruhy sociogramu bude rozlišovat pouze barevně, s ohledem na pohlaví dětí. Červeně budu označovat děvčata a modře chlapce.

Vysvětlivky k vzájemným vztahům v sociogramu:



6.2.1 Sociometrie před experimentem

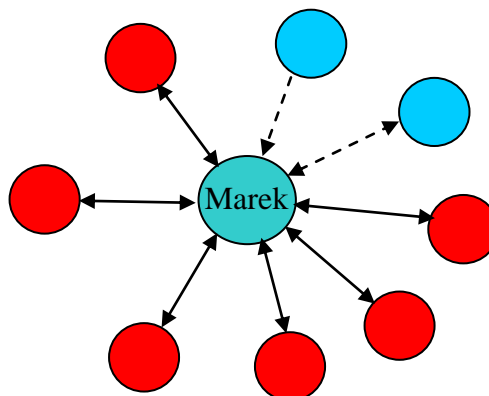
Obr. 11: Sociogram před experimentem.



Ze sociogramu je zřejmé, že Mareček projevuje sympatie k dívce a antipatie k chlapci. S tímto chlapcem je antipatie vzájemná. Dvě dívky dále projevují antipatii proti Marečkovi, ale Marečkovi jsou dívky lhostejné. Mezi ostatními členy třídy a Marečkem je vzájemná lhostejnost. I když nebyl předem omezený počet výběru jedinců, ke kterým projevují sympatii nebo antipatii, Mareček uvádí vždy jen jednoho zástupce.

6.2.2 Sociometrie po experimentu

Obr. 12: Sociogram po experimentu.



Ze sociogramu je zřejmé, že má Mareček sedm dívek se kterými cítí vzájemné sympatie. Dle mého názoru je k tomu nutné podotknout, že jedna dívka je 3letá a Mareček k ní cítil sympatie již na začátku před experimentem. Ostatních šest dívek je ve věku 5-6 let. Před experimentem si byli s Marečkem lhostejní. Mareček cítí vzájemné antipatie s jedním chlapcem, se kterým je cítil i před experimentem. Přibyl pouze jeden chlapec, který cítí k Marečkovi rovněž antipatii, kde Marečkovi je ten chlapec lhostejný.

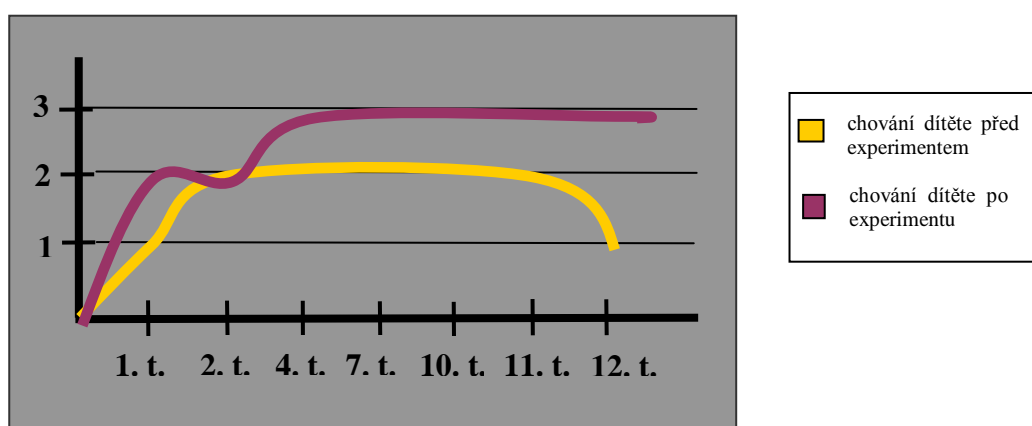
7 VYHODNOCENÍ SBĚRU DAT

Data jsem vyhodnocovala na základě metody srovnávání. Porovnávala jsem chování chlapce v kolektivu před experimentem (v pozorování I) a po experimentu (v pozorování II). Dále jsem srovnávala sociometrii provedenou před a po experimentu.

7.1 Vyhodnocení pozorování

1. Ranní příchod dítěte do mateřské školy.

Obr. 13: Graf – srovnání ranních příchodů dítěte do mateřské školy.



Pokud srovnáme reakce chlapce při příchodu do mateřské školy, tak můžeme pozorovat zlepšení po experimentu.

Před experimentem docházelo v průběhu dvou týdnů k malému zlepšení projevů. Po dobu několika týdnů byly projevy stejné, ovšem v posledním týdnu pozorování došlo ke stagnaci.

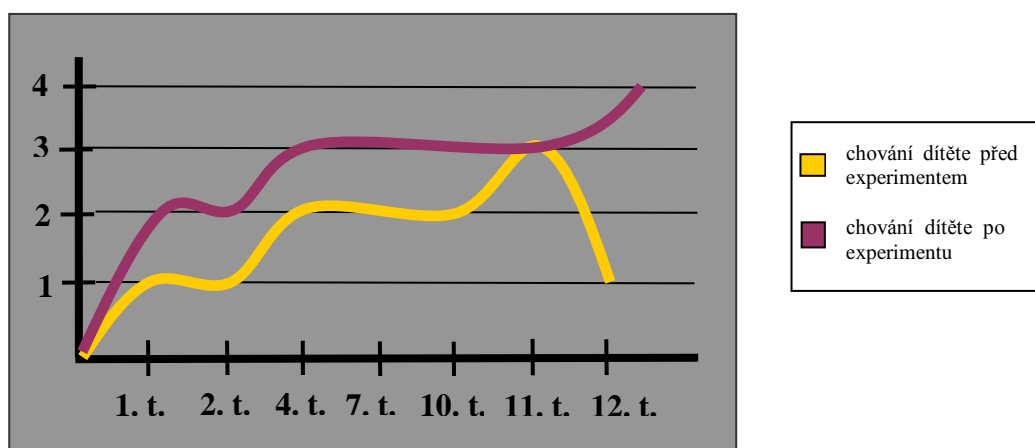
Po experimentu začínalo chování již od prvního týdne od pokročilejšího stupně, což přetrvávalo dva týdny a poté se chování ještě o jeden stupeň zlepšilo až na nejvyšší možnost, což byl příchod bez pláče.

V pozorování chlapce I. a II. můžeme vidět pokroky již od prvního týdne. Dítě před experimentem se při příchodu do mateřské školy chovalo s agresí ke svému okolí, kdežto po experimentu se agrese vytratila a neobjevila se již během celého pozorování. Ve druhém týdnu v pozorování I. došlo ke zlepšení, a to že se vytratila agrese, ale pláč přetrvával. Takže chování ve druhém týdnu před a po experimentu se nacházelo na stejném stupni. Shoda v chování se objevila pouze tento týden. Jinak jsme pokaždé shledávali lepší proje-

vy v pozorování II, došlo zde také k projevům bez pláče, což jsme v pozorování I. vůbec nezaznamenali. V posledním týdnu pozorování I. došlo ke stagnaci, což jsme zase nezaznamenali v pozorování II.

2. Kontakt dítěte s jinými dětmi.

Obr. 14: Graf – srovnání kontaktu dítěte s jinými dětmi.



Pokud srovnáme reakce chlapce při kontaktu s jinými dětmi, tak můžeme pozorovat po experimentu opět zlepšení.

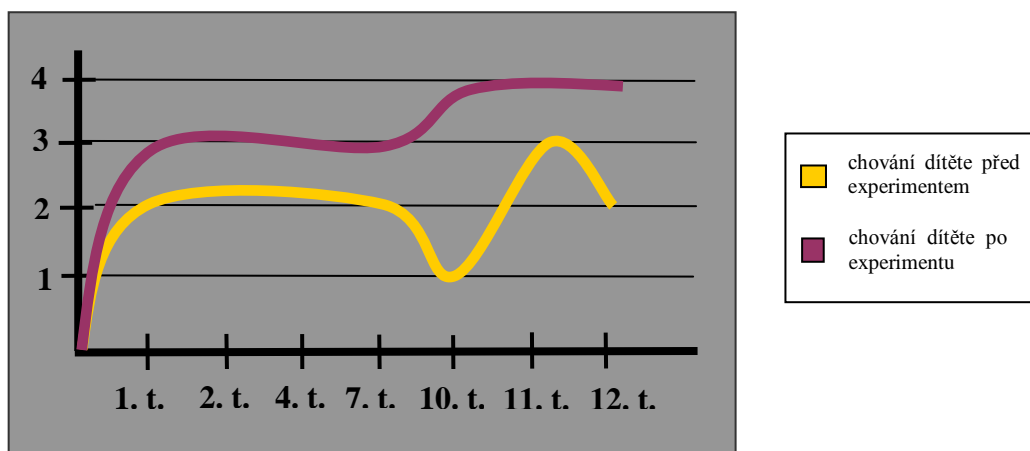
I při kontaktu s dětmi postupně docházelo ke zlepšení, kdežto ve 12. týdnu došlo opět ke stagnaci. Jeho chování se vrátilo opět na projevy, které jsme zaznamenávali na začátku docházky. Kdežto po experimentu se chování rovněž postupně zlepšovalo a ve 12 týdnu místo stagnace proběhlo ještě zlepšení, a to k takovým projevům chování, které jsme před experimentem nezaznamenali.

Jestliže srovnáme křivku v grafu značující chování chlapce při kontaktu s dětmi, vidíme, že po experimentu je chování v jednotlivých týdnech vždy o stupeň lepší. Shoduje se pouze v jedenáctém týdnu, a ve dvanáctém týdnu je rozdíl v chování ještě viditelnější. Před experimentem se chlapec vrátil opět k agresi, a po experimentu si ve 12. týdnu již s dětmi hrál.

Velký rozdíl je rovněž v tom, že v pozorování I. se 2 týdny na začátku pozorování a jeden poslední týden projevuje k vrstevníkům agresivně. Ovšem v pozorování II. se agresivita již vůbec neobjevuje. Převažuje spíše chtíč si s dětmi hrát, což se ovšem odváží až v posledním týdnu pozorování II.

3. Psychický stav dítěte během celého dne.

Obr. 15: Graf – srovnání psychického stavu během celého dne.



Psychický stav dítěte během doby před experimentem, tedy v pozorování I byl velmi špatný. Během celého dopoledne, co pobýval chlapec v mateřské škole, tak jen plakal, a to podobu až sedmi týdnů. V 10 týdnů došlo dokonce až k nočním děsům. V následujícím týdnu došlo k výraznému zlepšení. Dokonce až na chování, které se projevovalo pouze občasným pláčem. Ovšem v posledním týdnu došlo opět ke stagnaci.

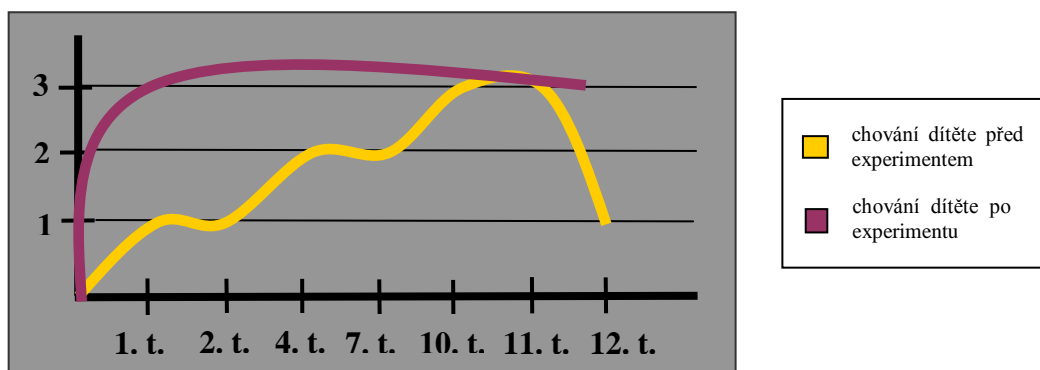
Po experimentu začínalo chování již od prvního týdne od pokročilejším stupně, což přetrvávalo celých sedm týdnů. Od 10. týdne se chování ještě o jeden stupeň zlepšilo až na nejvyšší možnost, což byl celý den bez pláče. Toto chování přetrvávalo až do 12. týdne. V tomto pozorování jsme vůbec nezaznamenali noční děsy, ani pláč během celého dopoledne.

V pozorování chlapce I. a II. můžeme vidět pokroky již od prvního týdne. Dítě před experimentem během celého dopoledne plakalo po dobu sedmi týdnů. Ovšem sedm týdnů po experimentu se odehrávalo pouze s občasným pláčem. Nejvýraznější rozdíl můžeme vidět v 10. týdnu. Před experimentem došlo až k nočním děsům, ovšem po experimentu jsme zaznamenávali chování bez pláče. I když noční děsy další týden vymizely a chování se zlepšilo, tak následně došlo opět ke stagnaci, což po experimentu nepozorujeme a zlepšení přetrvává.

Celkově můžeme tedy pozorovat lepší projev chování po experimentu než před experimentem.

4. Základní životní potřeby dítěte.

Obr. 16: Graf – srovnání základních životních potřeb.



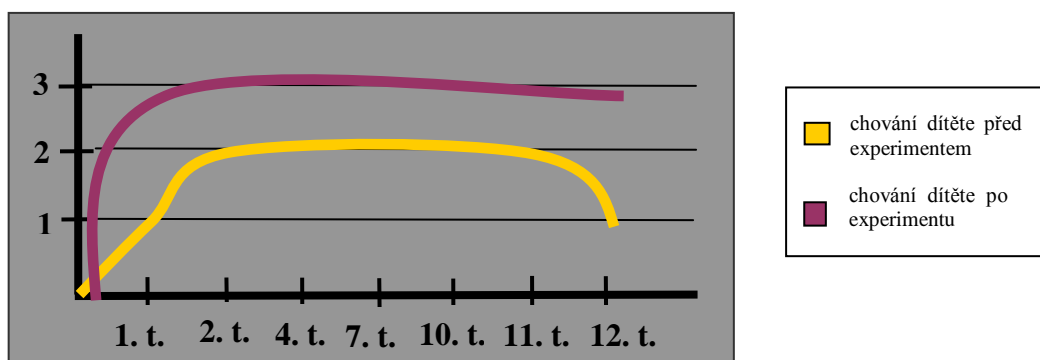
Pokud bychom chtěli zhodnotit vykonávání základních životních potřeb dítěte před experimentem, tak vidíme každé dva týdny zlepšení o jeden stupeň. Chlapec tedy první dva týdny základní životní potřeby nevykonával, postupně docházelo ke zlepšení až jsme v desátém týdnu zaznamenávali, že chlapec základní životní potřeby vykonával bez dopomoci, zcela sám. Na konci pozorování tedy ve 12. týdnu došlo opět ke stagnaci a chlapec opět základní životní potřeby nevykonával.

Po experimentu chlapec základní životní potřeby vykonával již od prvního týdne. Přetrvávalo to během celého pozorování.

V pozorování chlapce I. a II. můžeme vidět pokroky již od prvního týdne. A celkově ve vykonávání základních životních potřeb můžeme vidět značné rozdíly. Jelikož před experimentem docházelo k různým problémům, tak po experimentu po celou dobu žádné problémy nezaznamenáváme.

5. Chování dítěte při příchodu matky.

Obr. 17: Graf – chování dítěte při příchodu matky.



Pokud hodnotíme chování chlapce při příchodu matky do mateřské školy, tak vidíme opět velké rozdíly v pozorování I a II. Projevy v chování II vidíme jako lepší a vyrovnanější než v pozorování I.

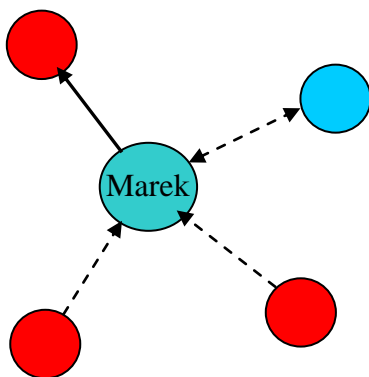
V pozorování I chování začínalo s velmi zvláštními emocí a s agresivními projevy. Hned ve 2. týdně pozorujeme zlepšení. Vytrácí se tedy agrese, ale odmítání matky neustále přetrvává, a to po celou dobu pozorování. Ve 12. týdně dochází ale rovněž ke stagnaci a agrese k matce se vrací zpět.

Po experimentu se u chlapce již od 1. týdne objevuje chování bez problémů. Matku přijímá bez zvláštních emocí, pláče a agrese. Toto chování přetrvává po celou dobu pozorování II.

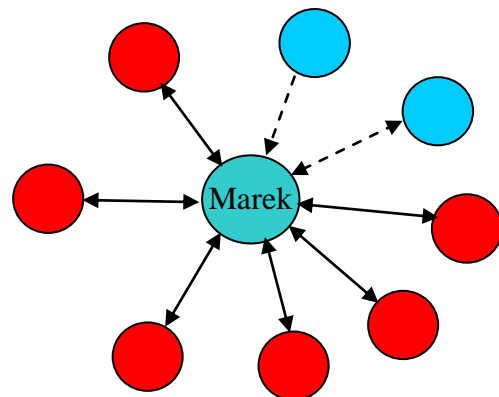
V pozorování chlapce I. a II. můžeme vidět pokroky již od prvního týdne. A celkově v chování při příchodu matky vidíme značné rozdíly. Jelikož před experimentem docházelo k různým problémům, tak po experimentu po celou dobu žádné problémy nezaznamenáváme.

7.2 Vyhodnocení sociometrie

SOCIOGRAM PŘED EXPERIMENTEM



SOCIOGRAM PO EXPERIMENTU



- **Pozitivní sociometrický status (status volby S_v):**

před experimentem: $S_v = 0$

po experimentu: $S_v = 0,22$

- **Negativní sociometrický status (status odmítnutí S_o):**

před experimentem: $S_o = 0,11$

po experimentu: $S_o = 0,07$

- **Výsledný status V :**

před experimentem: $V = -0,11$

po experimentu: $V = 0,15$

- **Index expanzivity E :**

před experimentem: $E = 0,11$

po experimentu: $E = 0,30$

Ze sociogramů je zřejmé, že po experimentu došlo rovněž i ke zlepšení začlenění jedince do skupiny a k lepším vztahům od skupiny k jedinci. Potvrzují nám to rovněž sociometrické indexy, kde můžeme pozorovat zvyšování všech hodnot po experimentu.

Před experimentem cítily 3 děti k chlapci antipatie. Neobjevilo se žádné dítě, které by k chlapci cítily sympatie. S jedním chlapcem byla antipatie vzájemná. Mareček projevoval k jedné dívce i sympatie, které ovšem nebyly opěťované. Pro ostatní děti byl Mareček zcela lhostejný. Před experimentem ho můžeme považovat za sociometricky vyloučeného jedince, jelikož se neobjevuje ani jedna sympatie. Dle mého názoru je k tomu nutné podotknout, že jedna dívka je 3letá a Mareček k ní cítil sympatie již na začátku před experimentem. Ostatních šest dívek je ve věku 5-6 let. Před experimentem si byli s Marečkem lhostejní. Ze sociogramu je zřejmé, že má Mareček cítí vzájemné antipatie s jedním chlapcem, se kterým je cítil i před experimentem. Přibyl pouze jeden chlapec, který cítí k Marečkovi rovněž antipatii, Marečkovi je ten chlapec lhostejný.

Pokud bychom tedy srovnali sociální status jedince, tak u chlapce se vytratil po experimentu status sociologicky vyloučeného jedince. Z důvodu, že se již objevili vrstevníci, kteří projevují vůči jedinci sympatie.

8 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

V závěru praktické části celkově hodnotím, zda se adaptace chlapce po experimentu změnila. Niesel a Griebel ve své publikaci *Poprvé v mateřské škole* uvádějí strukturu projevů chování, dle kterých lze poznat, že je adaptace ukončena, které uvádějí na základě provedených výzkumu a dle názorů učitelek.

• Sociální integrace/přátelství, chování ve skupině

- „Když se dítě zapojuje do skupinového dění. Najde si okruh přátel. Když si dovede hrát se stejně starými dětmi“ (Niesel; Griebel, 2005, s. 43).

Před experimentem: V této době se chlapec vůbec do kolektivu nezapojoval, děti odmítal. V jedenáctém týdnu se objevil pokrok, kdy začal děti pozorovat, ale do hry se stále nezapojoval. Projevy chování dle autora jsme nezpozorovali během celého pozorování.

Po experimentu: I po experimentu nebyl chlapec převážně aktérem společné hry s dětmi, ale po dvoutýdenním odmítání začal děti pozorovat. Ke společné hře s dětmi se dostal v posledním týdnu pozorování. Po experimentu jsme tedy mohli pozorovat velký pokrok ve srovnání se zapojováním do kolektivu před experimentem, jelikož v těchto záznamech z pozorování jsme již zaznamenali projevy chování, které uvádí autor a v této části považuje adaptaci za ukončenou.

• Emocionalita

- „Chodí do mateřské školy rádo, do skupiny přichází s úsměvem a zvesela. Cítí se dobře, má jistotu. Smích, když ho přivádějí do mateřské školy“ (Niesel; Griebel, 2005, s. 43).

Před experimentem: V této době se při příchodu dítěte do mateřské školy neobjevovaly projevy radosti, ale smutku. Dítě přicházelo do mateřské školy s pláčem, a v prvním a posledním týdnu se projevovala dokonce agrese s pláčem. Projevy chování při příchodech mateřské školy, dle autora jsme tedy nezaznamenali.

Po experimentu: Po experimentu docházel chlapec po dobu dvou týdnů rovněž s pláčem. Po této době ale dospěl chlapec k příchodům bez pláče. Po experimentu jsme tedy mohli pozorovat velký pokrok ve srovnání s příchody před experimentem, jelikož v těchto záznamech z pozorování jsme shledali spíše projevy bez pláče. Ovšem projevy dle autora jsme neshledali ani v pozorování po experimentu. I když se pláč neobjevoval, tak příchody

nebyly s velkou jistotou a radostí. Při příchodech se objevovalo váhavé chování s projevy ostýchavosti. Takže v této části adaptaci za ukončenou dle autora považovat nemůžeme.

- **Vlastní iniciativa**

- „Samo vyjadřuje své myšlenky. Přistupuje cílevědomě ke hře a ptá se ostatních dětí, zda si budou s ním hrát. Přichází s vlastními nápady. Samostatně řeší problémy“ (Niesel; Griebel, 2005, s. 43).

Před experimentem: V této době se chlapec vůbec do kolektivu a do hry s dětmi nezapojoval, děti odmítal. V jedenáctém týdnu se objevil pokrok, kdy začal děti pozorovat, ale do hry se stále nezapojoval. Projevy chování dle autora jsme nezpozorovali během celého pozorování, jelikož nedocházelo zcela k žádnému kontaktu s kolektivem.

Po experimentu: I po experimentu nebyl chlapec převážně aktérem společné hry s dětmi, ale po dvoutýdenním odmítání začal děti pozorovat. Ke společné hře s dětmi se dostal v posledním týdnu pozorování, ale i přes to nebyla hra plná jeho iniciativy, spíše se nechal řídit kolektivem. Po experimentu jsme ale i přes to mohli pozorovat velký pokrok ve srovnání s kolektivní hrou před experimentem. Jelikož jsme nepozorovali chování plně vlastní iniciativy, tak v této části adaptaci za ukončenou dle autora považovat nemůžeme.

- **Akceptování pravidel skupiny**

- „Akceptuje denní program a skupinová pravidla. Zná pravidla skupiny a dokáže je dodržovat, umí se jim přizpůsobit“ (Niesel; Griebel, 2005, s. 43).

Před experimentem: Chlapec neměl problémy ani před experimentem, že by porušoval normy a pravidla skupiny. Velký problém měl ovšem s režimem dne. Nemohl se zcela vyrovnat s přemístěním na pobyt venku a s režimem spojeným se základními životními potřebami (nejedl, nepil, nechodil na toaletu, nechtěl se převlékat na pobyt venku apod.).

Po experimentu: Po experimentu se u chlapce neprojevovaly zcela žádné problémy s režimem dne, které se vyskytovaly před experimentem. Chlapec plně akceptoval pravidla skupiny a denní program. Protože v těchto záznamech z pozorování jsme již zaznamenali projevy chování, které projevuje autor jako projevy ukončené adaptace, považujeme tedy adaptaci za ukončenou.

Pokud celkově pohlédneme na projevy chování před experimentem, můžeme je i dle popisu autora považovat jako projevy jedince, který není adaptovaný na okolní prostředí. Jelikož ani v jednom případě nemůžeme označit, že se projevuje zadaptovaným chováním. Po-

kud pohlédneme na chování po experimentem, tak je dítě zadaptované pouze ve dvou oblastech projevů chování a ve dvou oblastech projevů chování adaptaci za ukončenou považovat nemůžeme. Celkově v projevech chování z hlediska adaptace pozorujeme zlepšení, ale existují pořád ještě oblasti které se musíme snažit u jedince zlepšit.

ZÁVĚR

Na závěr se pokusím shrnout dojmy z provedené diplomové práce. Pokud hovořím o teoretické části, tak jsem měla výhodu, že existuje obrovské množství odborné literatury na téma předškolní výchova, vývoj předškolního věku, instituce mateřské školy. Velké problémy jsem ale měla s obstaráním literatury na téma adaptace předškolního dítěte na mateřskou školu. Dlouhé hledání publikací na téma adaptace mělo i přínosy, jelikož mi rukama prošlo spousta zajímavých knih, ke kterým se v budoucnu velmi ráda vrátím.

Pokud bych chtěla zhodnotit práci praktickou, tak bych podotkla, že náš experiment nám v adaptaci jistě pomohl. Ale i přes to existuje spousta oblastí a cílů, kterých ještě musíme dosáhnout. I když pomoc tímto experimentem nebyla v adaptaci úplná, tak nám přinesla spoustu odpovědí a zkušeností na co se máme při adaptaci zaměřit. Vytvořené aktivity v individuálně vzdělávacím plánu budeme jistě používat v adaptačním procesu každý školní rok. Je totiž nutné se zaměřovat na prevenci. Nutné je dbát, při tomto procesu, na velkou komunikaci a spolupráci s rodiči. Mateřská škola by měla totiž klást velký důraz na to, aby se děti naučily v kolektivu být, a tyto chvíle pro něj byly štěstím a ne utrpením. Taková špatná zkušenost může mít totiž na jedince velké následky.

V poslední části bych se chtěla zamyslet, zda má práce měla nějaký přínos. Jistě by mohla být návodem pro učitelé, jejichž žáci mají s adaptací rovněž potíže. Diplomová práce totiž představuje doporučení, jak při těchto obtížích pracovat, ale rovněž nabízí zpětnou vazbu jak tyto aktivity jedinci pomohly. Ve shrnutí závěrečné části se vyjadřuji k určitým projevům chování, které se zlepšily a které ne. Proto si může odporník plán ještě poupravit k tomu, aby na dítě v adaptační době působil komplexně.

Svou diplomovou práci uzavírám několika náměty a doporučeními pro praxi v oblasti problémů s adaptací u předškolních dětí:

- Velmi důležitá je prevence. Adaptačnímu procesu je nutné se věnovat již od prvního dne nástupu do mateřské školy.
- Všimějme si nastalých problémů, nepřehlížejme je, ale ani je nezlehčujme. Uvědomujme si, že i s malého problému se může stát problém velký a zapamatujme si, že malý problém se řeší snáze než problém velký.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- [2] BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.
- [3] BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- [4] ČÁP, J.; ČECHOVÁ, V.; ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-36-6.
- [5] DEISLER, H. H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
- [6] HAEFELE, B.; WOLF-FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.
- [7] HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život 1*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8.
- [8] HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život 2*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-80-1.
- [9] CHRÁSKA, M. *Metodologie pedagogického výzkumu*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-7187-007-2.
- [10] JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.
- [11] KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [12] KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SNP, 1986. ISBN 14-409-86.
- [13] MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- [14] MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. (ed.) *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- [15] MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (ed.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [16] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ. *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. Praha: SPN, 1987. ISBN 14-011-87.

- [17] MIŠURCOVÁ, V.; FIŠER, J.; FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980. ISBN 14-112-89.
- [18] NIESEL, R.; GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5.
- [19] OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Jaro v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 1. díl*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6.
- [20] OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Léto v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 2. díl*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-245-9.
- [21] OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Podzim v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 3. díl*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-267-X.
- [22] PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-608-X.
- [23] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- [24] SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7.
- [25] ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: Teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- [26] ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
- [27] ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa aneb Rozumíme se?* Praha: Mladá fronta, 2006. ISBN 80-204-1513-0.
- [28] ŠULOVÁ, L. a kol. *Problémové dítě a hra*. Praha: Raabe, 2003. ISBN 80-86307-15-8.

Elektronické zdroje:

- [29] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [on-line].
Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. [cit. 2011-15-04].
Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>>.
- [30] Školský zákon. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [on-line]. [cit. 2011-15-04].
Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

ŠVP Školní vzdělávací program

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Graf - ranní příchod dítěte do mateřské školy	54
Obr. 2: Graf - kontakt dítěte s jinými dětmi	55
Obr. 3: Graf - psychický stav dítěte během celého dne	56
Obr. 4: Graf - základní životní potřeby dítěte	57
Obr. 5: Graf – chování dítěte při příchodu matky.....	58
Obr. 6: Graf - ranní příchod dítěte do mateřské školy	59
Obr. 7: Graf - kontakt dítěte s jinými dětmi.....	60
Obr. 8: Graf - psychický stav dítěte během celého dne	61
Obr. 9: Graf - základní životní potřeby dítěte	62
Obr. 10: Graf – chování dítěte při příchodu matky	63
Obr. 11: Sociogram před experimentem	64
Obr. 12: Sociogram po experimentu	64

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Ranní příchod dítěte do mateřské školy.....	53
Tabulka 2: Kontakt dítěte s jinými dětmi	54
Tabulka 3: Psychický stav dítěte během celého dne	55
Tabulka 4: Základní životní potřeby dítěte	56
Tabulka 5: Chování dítěte při příchodu matky	57
Tabulka 6: Ranní příchod dítěte do mateřské školy	58
Tabulka 7: Kontakt dítěte s jinými dětmi	59
Tabulka 8: Psychický stav dítěte během celého dne	60
Tabulka 9: Základní životní potřeby dítěte	61
Tabulka 10: Chování dítěte při příchodu matky	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P IÚplný záznam z pozorování před experimentem

Příloha P IIÚplný záznam z pozorování po experimentu

PŘÍLOHA P I: ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ PŘED EXPERIMENTEM

1. týden

První zářijový týden nebyl dlouhý, trval pouhé tři dny a poté byl hned víkend. Ale i přesto byl velmi obtížný. Mareček do MŠ nastoupil hned první den. Příchody Marečka do MŠ byly vždy okolo 8:00. Při jeho příchodu do třídy nastal velký problém. Pí. uč. ho nemohla dostat z náručí matky. Mareček se fyzicky bránil, formou kopání a bouchání pěstí do všech okolo sebe.

Na hru měl Mareček pouhou půl hodinu, jelikož se už v 8:30 vydává svačina. Celou dobu se pí. uč. snažila Marečka zabavit hrou u stolu, jelikož mezi děti jít vůbec nechtěl. Hračky ovšem odmítal taky. Chtěl si s pí. uč. jen povídat, ale sám. Žádné děti k hovoru nepřipustil.

V 8:30 pí. uč. Děti svolala na toaletu, ať se připraví na svačinu. Pí. uč. Se snažila Marečka dát na toaletu, ale to se nepodařilo. Mareček přesun od stolu, u kterého si hrál, zcela odmítal. Nechtěl si přisednout k dětem, ani na svačinu. Pí. uč. Ho tedy nechala sedět tam. Svačiny si Mareček ani nevšiml. Talíř i s čajem odsunul na druhý konec stolu. Po svačině se pomohl. Když ho chtěla pí. uč. převléci, tak opět kopal nohama okolo sebe a nechtěl vůbec spolupracovat.

V 9:00 pí. uč. s dětmi dělala ranní kroužek. Mareček ovšem odmítal ze své židle odejít. Kroužku se proto vůbec neúčastnil. Seděl celou dobu na židli, plakal a volal maminku.

V 10:00 Mareček musel opustit svou židli, jelikož se šlo na pobyt venku. Toto přemísťení a převlékání bylo opět s velkým vztekáním a velkou agresí. Pí. uč. musela ovšem Marečka, i přes jeho vzdor, obléct a vzít ven. Při vycházce se Mareček držel pí. uč. za ruku, plakal a prosil pí. uč. ať už jdou do školky.

V 11:30, kdy je doba oběda, Mareček sedl opět na svou židli a nechtěl se z ní hnout. Oběda si opět ani nevšiml. Vše odsunoval na druhý konec stolu. Po obědě ve 12:05 si pro Marečka přišla matka. Mareček se k matce s plakáním rozběhl, nejdříve ji objal, ale poté se neubráníl ventilovat svůj vztek. Do matky s pláčem bouchal pěstí. Matka byla z tohoto chování velmi překvapená. S matkou jsme se domluvili, že Marečka bude vodit do MŠ pouze na dvě hodiny denně, alespoň do doby než přestane odmítat základní životní potřeby.

V průběhu celého dopoledne nepřestal Mareček ani na chvíli plakat. Volala pouze maminku. Pí. uč. se snažila Marečka zabavit všemi různými způsoby. Nabízela mu korálky, ať je navleče pro maminku. Plakal a nechtěl je navlékat. Křičel ať je navleče pí. uč. Tyto reakce se odehrávaly na všechny nabízené činnosti (např.: kresba obrázků pro maminku, obrázkové puzzle, ...). Nechtěl si nic rozdělat, obhajoval se tím, že musí čekat na maminku a hlídat zvoneček, jestli už nezvoní.

Zbytek týdne probíhal zcela stejně jako již popsany první den. I přes to, že byl Mareček v MŠ pouze dvě hodiny denně. Matka Marečka vodila okolo 8:00 a chodila si pro něj v 10:00, ještě před pobytem venku. S pí. uč. jsme neshledaly sebemenší pokrok. Změna byla pouze v tom, že se nepomočil. Na toaletu šel až s matkou při odchodu.

Při rozhovoru s pí. uč. se matka přiznala, že i dokonce Marečkova obvodní lékařka matce doporučovala, aby dítě dala do MŠ až do jeho čtyř let. Od matky jsme se ovšem nedozvěděli, jaký důvod k tomu lékařka měla. Pí. uč. se samozřejmě u tohoto tématu zastavila a začala se vyptávat, jaký k tomu měla pí. doktorka důvod. Jestli má Mareček nějaké zdravotní nebo duševní komplikace, že v evidenčním listě měl, že je zdrav bez komplikací. Matka se hned zarazila a začala to vymlouvat, že i pí. doktorka poznala, jak moc je na matku fiksovaný. Tvrdila, že je Mareček po zdravotní stránce zcela v pořádku. Zda to je pravda nebo jen výmluva jsme se od matky ovšem nedozvěděly.

S matkou jsme se tedy domluvily, že bude Marečka vodit do MŠ na pouhé dvě hodiny denně. Tedy od 8:00 do 10:00, alespoň do doby než Mareček začne jíst a chodit na toaletu. Matka na tento návrh přistoupila. Nebyl to pro ni velký problém, jelikož pracuje pouze doma.

2. týden

V druhém týdnu byl Mareček v MŠ pouze pondělí a úterý, jelikož po těchto dvou dnech onemocněl a osm dní byl doma.

Příchody byly vždy okolo 8:00. Tento týden nebyly příchody tak tragické. I když při příchodu Mareček velmi plakal a pí. uč. ho musela odtrhávat z náručí matky, už nebyl na pí. uč. agresivní. Při příchodu sliboval matce, že nebude plakat a svačinku alespoň ochutná.

Od 8:00 do 8:30 probíhalo zcela stejně jako první týden. Hračky zcela odmítal a vyžadoval pouze konverzaci s pí. uč. Pořád dokola se ptal, kdy už přijde jeho maminka. Ze své židle se vzdálil pouze k oknu, kde maminku vyhlížel. Oblíbil si velmi dětský telefon, ze

kterého musela pí. uč. telefonovat mamince. Mareček si s ním ovšem rovněž vůbec nehrála. I když ho pí. uč. pobízela, ať mamince zavolá sám, aby se na chvíli zabavil, ale zcela to odmítal. Volal jen: „Ne volej ty“.

V 8:30, v době svačiny nešel Mareček ani na toaletu, ani ke svačině s kamarády. Pí. uč se snažila Marečka dokonce dát na toaletu, když už všechny děti seděly u stolu. Ovšem když se ho snažila zvednout ze židle, začal se fyzicky bránit. Svačinu mu pí. uč. opět dala na jeho oblíbené místo, ovšem zbytečně. Talíř s pitím odsunul na druhý konec stolu. Pí. uč. si k němu přisedla, že ho bude krmit. Ovšem Mareček chytl okamžitě záchvat vzteku. A zakrýval si pusou rukou.

V 9:00, v době ranního kroužku se Mareček vůbec nezapojil. Seděl celou dobu na stejném místě a jen plakal a volal: „MAMINKO !!!“

V 10:00 si pro Marečka přišla matka. Opět se za ní s velkým pláčem rozběhl a objal ji. Už svůj vztek, ale neprojevoval fyzickým napadáním matky.

Mareček plakal opět celé dopoledne. Nepřestal ani na malou chvíli. Pí. uč. se mu opět snažila nabízet všechny možné hračky, ale Mareček vše odmítal. Volali opět jen z dětského telefonu, kreslili obrázky, ale kreslila pí. uč. pouze to, co Mareček diktoval. Ale ani tento týden se pí. uč. nepodařilo Marečka vtáhnout do hry.

3. týden

Mareček byl nemocný.

4. týden

V tomto týdnu Mareček opět přicházel do MŠ okolo 8:00. Kromě středy, kdy matka Marečka přivedla už před 7:00. Tento den byl pro Marečka podle mě více depresivní, jelikož v tuto hodinu je v MŠ ještě málo dětí. V tento den bylo ve třídě v tuto hodinu jen jedno dítě, což pro něj nebylo obvyklé. Více dětí do MŠ přišlo až v 7:30, proto dle zkušeností vím, že taková rána jsou pro děti velmi dlouhá a pro děti v adaptační době velmi depresivní. Mareček ovšem neměl jiné projevy chování, v tuto dobu. Byl plačtivý, tak jako již při každém příchodu. Ovšem už se nevyskytovaly agresivní projevy chování, tak jako 1. týden.

Při ranních hrách, v době od jeho příchodu až do 8:30, si Mareček opět hraček ani nevyšiml. Vyhledával pouze rozhovory s pí. uč. Když se pí. uč. vzdálila k hovoru s jinými

děťmi nebo rodiči, tak na ni povolával: „Teto pojd' sem.“ Dokonce ani ve středu, kdy měl větší prostor ke hře, tak si hraček nevšímal, proto si myslím, že to ráno pro něj muselo být nekonečné.

V 8:30, kdy byla dob svačinky se Mareček choval stejně jako předchozí dny. Ze své židličky se nechtěl vzdálit, ani na toaletu, ani ke svačince. Ovšem ve středu, k velkému překvapení pí. uč., se na její požádání, které se konalo každý den, se zvedl a šel s pí. uč. na toaletu. Na toaletě ovšem už nemohly být žádné děti. Tímto způsobem to probíhalo i ve čtvrtek. Poté si šel sednout opět na svou židličku. Pí. uč. chtěla Marečka přemluvit i na svačinu, ale její pokusy krmení Mareček odmítal. Ovšem jakmile pí. uč. odešla, tak si Mareček dvakrát kousl do chleba a jednou se napil čaje. Při velké pochvale od pí. uč. jí řekl, že mu to už stačilo. Bylo pro nás velkým překvapením, že tyto klíčové okamžiky se odehrály ve středu, kdy Mareček přišel v takovou brzkou hodinu. Dále byla v naší třídě v tento den poprvé praxe studentek SPgŠ, což u dětí v adaptaci většinou vyvolává negativnější vlivy. Jelikož nejsou zvyklí na takový počet lidí ve třídě. Pro Marečka to ovšem mělo pravděpodobně kladný dopad, jelikož měl 1 osobu (1 studentku) na celé dopoledne jen pro sebe. I přes to, že Mareček ve čtvrtek praktikantku u sebe neměl, ochutnání svačiny přetrvávalo. Ovšem Mareček si pouze jedenkrát kousnul a jedenkrát se napil.

V 9:00 v době ranního kroužku se Mareček opět vůbec nezapojoval. Chtěl sedět opět na svojí židličce. Ovšem ve středu se pí. uč. podařilo Marečka vzít do třídy, kde se tyto činnosti odehrávají. Do kroužku se ovšem nezapojil. Svou židličku přinesly s pí. uč. do třídy, Mareček si na ni sedl, sice plakal, ale děti pozoroval, což byl pro nás rovněž pokrok. Po dobu tří dnů v týdnu, v pondělí, v úterý a ve středu si matka pro Marečka přišla v 10:00. Z důvodu toho, že pí. uč. Marečka mamince velmi chválila, povyprávěla jí jaký Mareček udělal při svačině pokrok, se matka rozhodla, že další den bude v MŠ na celé dopoledne. I po naléhání pí. uč., aby to nedělala, ať Mareček nedostane ještě větší blok, ho další den na celé dopoledne přivedla.

Ve čtvrtek po 10:00, kdy se jde na pobyt venku, měl Mareček velké problémy s převlékáním. Mareček se sám nevyslekl ani neoblekl. Pouze seděl na lavičce a vše musela udělat pí. uč. Při pobytu na zahradě stál pouze u pí. uč., plakal a ptal se jí, kdy už půjdeme zpět. Báł se toho, že maminka bude zvonit a my ji neuslyšíme. Pí. uč. ho uklidňovala tím, že na případný zvoneček čeká teta Maruška (pí. uklízečka). Po návratu ho musela pí. uč. opět kompletně převléct a Mareček opět mířil na svou židli a čekal na maminku.

Při době obědu v 11:30 tvrdil, že nechce, že se nají až doma. Pí. uč. mu ovšem oběd dala, ale Mareček ho jen odsunul a vůbec neochutnal. Dokonce se ani nenapil čaje. Hned po obědě ve 12:00 zvonila maminka. Mareček na signál zvonku zareagoval velmi zvláštními emocemi. Smál se a skákal radostí, ale hned zase plakal a naopak. Další den Mareček ovšem onemocněl. Byl nemocný opět devět dní.

5. týden

Mareček byl nemocný.

6. týden

Mareček byl nemocný.

7. týden

V tomto týdnu Mareček přicházel do MŠ opět okolo 8:00. Tyto příchody byly celý týden stejné. Žádný den se nestalo, že by přišel už před osmou hodinou. Mareček ve středu opět využil praxe SPgŠ. Přitáhl si k sobě jednu z praktikantek, která neměla žádnou řízenou činnost a nedovolil jí, aby o něj odešla. Při ranních hrách hračky nevyhledával, ovšem nevyhledával ani děti.

V 8:30 v době svačiny opět šel za doprovodu pí. uč. na toaletu. Zde ovšem nemohly být už žádné děti. Ani na toaletě nebyl schopný sebeobsluhy. Tepláky si sám nestáhl, i když to dokázal. Pokud mu pí. uč. řekla ať to udělá sám, tak začal plakat ještě více. Podle pocitu pí. uč. se pláč proměnil z lítostivého spíše na pláč vzdorovitý. Když šli s pí. uč. z toalety za ruku, tak ho zkusila zavést ke stolečku k dětem a Mareček se nebránil. Podařilo se jí ho posadit na židli k dětem. Ke svačině a k obědu je určitý zasedací pořádek. Jakmile se Mareček k dětem přisedl, nastaly ovšem připomínky ze strany dětí, že ho tam nechtějí, že pořád pláče a jich z toho bolí hlava. Pí. uč. se dětem snažila vysvětlit, jak se Mareček cítí, že mu musíme pomoci, aby mu nebylo takové smutno. Ale tyto problémy nastávaly každý den. Pí. uč. se to snažila vždy řešit. Svačinu Mareček opět ochutnal, jednou se napil a poté řekl, že už nechce.

Po dobu řízené činnosti, která začíná v 9:00 se vůbec nepojil. Pouze si opět přinesl židličku do rohu třídy. Děti začalo neustálé plakání Marečka velmi rozptylovat při práci. Přestávaly se soustředit na otázky a práci s pí. uč. Proto jsme měly s pí. uč. velký zájem o to Marečka co nejdříve vtáhnout do práce, ale bohužel se to neustále nedařilo. Pí. uč. se snaži-

la klást otázky i Marečkovi. Rovněž jsme se snažili používat co nejzáživnější motivaci, ovšem bez reakce z Marečkovi strany.

V 10:00, v době, kdy chodíme s dětmi ven, tak pí. uč. dbá na to, aby šli všichni na toaletu. Mareček ovšem jít na toaletu odmítal. Nechtěli jsme ho příliš nutit, jelikož byl pro nás pokrok, že toaletu neodmítá v době svačiny. S převlékáním měl Mareček velké problémy. Nebyl schopný se sám obléci ani vysvléci. Pí. uč. musela proto vše udělat za něj. Při pobytu venku se držel jen pí. uč. Celou dobu plakal, že už chce jít zpět. Argumentoval tím, že už má hrozný hlad, nebo že neuslyší zvoneček, když je venku atd. Pí. uč. se snažila, dát Marečkovi ruku nějakého kamaráda, ale Mareček se chtěl držet za ruku pouze pí. uč. Po návratu zpět musela pí. uč. Marečka kompletně převléct. Na toaletu jít opět odmítal. Ze šatny mířil hned do třídy na svou židli. Pořád pí. uč. popoháněl at' už nalije polévku, že už mají děti velký hlad. Chtěl už aby bylo po obědě, protože věděl, že přijde maminka. Oběd ochutnal (polévku i další) a zapil ho jednou šťávou. A více si nedal, i když si velmi liboval, jak to bylo dobré.

Hned po obědě ve 12:00 si pro Marečka přišla matka. Příchody matky byly u Marečka vždy se zvláštními emocemi. Hned se smál, hned plakal. I když byl velmi šťastný, tak matku ani neobjal a velmi se na ni zlobil. Na otázky matce neodpovídal a s matkou vůbec nekomunikoval.

8. týden

Mareček byl nemocný.

9. týden

Mareček byl nemocný.

10. týden

Po nemoci maminka Marečka přišla s tím, že Mareček začíná mít ze školky nevolnosti. Dokonce se v noci budí, a ze spaní vykřikuje zážitky z MŠ. Matce jsme doporučili návštěvu dětského psychologa, aby dal nějaké doporučení, jak s dítětem pracovat. I přes to, že matka se všim souhlasila, dětského psychologa nenavštívila. Dětská lékařka jí pravděpodobně řekla, že psycholog pro tak malé děti neexistuje. A že matce doporučuje si dítě nechat do 4 let doma, díky jeho časté nemocnosti, ovlivněné psychickým stavem. Matka tedy přišla s prosbou o další možnost řešení situace, že si Marečka do 4 let doma nechat nemůže, že bude po Vánocích nastupovat do práce, a že by naopak od této doby Marečka potře-

bovala dávat na celý den. Navrhly jsme tedy to znovu zkusit na dvě hodiny denně. Matka na tuto možnost opět přistoupila, ale i přes to bylo chování Marečka ze začátku týdne stejné jako na začátku.

Ranní příchody byly opravdu okolo 8:00, tak jak jsme se s matkou domluvili. Mareček v pondělí a v úterý přišel s velkým pláčem. Musely jsme ho odtrhávat z matčiny náruče. Od středy byly příchody pořád s pláčem, ale Mareček přišel do třídy s matkou za ruku a byl ochotný dobrovolně matku pustit a chytnout se pí. uč.

Od 8:00 do 8:30 mají děti prostor pro ranní hry. Rozvíjejí různé námětové a tvořivé činnosti, do kterých se pí. uč. snažila Marečka různými motivačními způsoby zapojit. Ovšem marně. Od středy ale pí. uč. zaznamenala velké pokroky. Mareček byl schopen se alespoň na malou chvíli zahrát s hračkou. Oblíbil si velmi navlékání velkých dřevěných korálků a skládání medvídků, kde může vyměňovat jednotlivé druhy oblečení celé medvědí rodině. Pro pí. uč. bylo velkým překvapením, že navlékání korálků Marečkovi zpočátku vůbec nešlo. Ale po velké námaze pí. uč. se to Marečkovi začalo dařit. U činností ovšem vydržel maximálně 5 minut. Pí. uč. se proto snažila činnosti střídát, ale Mareček chtěl střídat pouze tyto dvě činnosti. I u těchto činností seděl pořád na jedné židli. Když pí. uč. Marečka učila navlékat korálky, tak to bylo zajímavé i pro jiné děti. Přisedly si k nám ke stolu a chtěly navlékat taky. Marečka je ovšem od stolu vyhazoval. Jelikož mu to pí. uč. zakázala, tak začal tak plakat a křičet, že děti sami odešly. I když si Mareček hrál s hračkou, tak pořád plakal.

Před svačinou si nechtěl uklidit hračky, s tím že svačit nebude. Nakonec hračky musela uklidit pí. uč. a Marečka odvést na toaletu. Mareček se sám bez dopomoci při vysvlékání a oblékání vyčůral. Přišel si automaticky přisednout ke svému stolu, který je určen k jídlu. Svačinu si vzal a celou ji snědl a vypil i celý čaj. Za pomoci pí. uč. si šel umýt ruce, protože říkal, že to sám neumí.

V 9:00 v době ranního kruhu si Mareček opět přinesl židli a sedl si do rohu třídy. Do činnosti se vůbec nezapojoval, jen pořád plakal.

V 10:00 si pro Marečka přišla matka. Při matčiných příchodech přetrvávaly zvláštní emoce. Smích, pláče, odmítání. Matka z tohoto jednání byla vždy zklamaná. Je nutné podotknout, že i když Mareček částečně začal přijímat režim dne MŠ, tak síla pláče přetrvávala.

11. týden

I v tomto týdnu Mareček přicházel do MŠ okolo 8:00. Příchody byly neustále s velkým pláčem. Při vstupu do třídy přicházel s matkou za ruku. Pí. uč. ho musela od matky převzít. Dala mu ruku a Mareček dobrovolně matku pustil a šel s pí. uč. matka mu slibovala, že přijde brzy.

V době ranních her od 8:00 do 8:30 si Mareček hrál opět se svými oblíbenými hračkami. S medvídky a navlékal korálky. Do hry se občas dokonce zahrál natolik, že na malou chvíli přestal plakat. Tyto chvíle trvali tak okolo 5-ti minut. Poté začal zase plakat, protože ho hra omrzela. Pí. uč. se Marečka snažila zabavit jinou hrou. Namalovala mu sluníčko ať ho Mareček domaluje. Mareček si sedl k papíru, chvíli se na něho díval a plakal, že to neumí, ať to domaluje pí uč. V úterý se Mareček dokonce zvedl ze židle a nakukoval do herny na hru dětí. Nevešel až do třídy, stál pouze ve dveřích a pozoroval děti při hře. Po dobu ranních her plakání přetrvávalo, i při pozorování dětí.

Ve čtvrtek a v pátek se Mareček dokonce odvážil jít i do třídy a na chvíli si dřepk k různým skupinkám dětí a pozoroval je. Jelikož ale plakal, tak ho děti odstrkovaly, že jich z toho plakání bolí hlava. V plakání měl pouze malé 5-ti minutové pauzy při samostatné hře.

Před svačinkou v 8:30 šel na toaletu, ve třídě čekal až tam nebude takový ruch a bude tam méně dětí, ale šel sám. Nepotřeboval doprovod pí. uč. Ke svačině si sedl ke svému stolu a celou svačinu snědl a čaj rovněž vypil. Jakmile svačinu dojedl, tak seděl než zareagovala pí. uč. Vždy mu musela říct, Marečku pojď odnese nádobí a umyjeme si ruky. Poté si sedl ke stolu a chtěl, aby mu pí. uč. podala medvídky nebo korálky.

V 9:00 v době ranního kruhu si šel přisednout do třídy za dětmi. Dokonce si už nepřinesl židli, ale sedl si do rohu místnosti na koberec. Ve středu když byla praxe, tak si sedl do kruhu vedle pí. uč. A od té doby to přetrvávalo i ve čtvrtek a v pátek. Do činnosti se ovšem nezapojoval pouze plakal a pozoroval.

Po těchto činnostech si pro Marečka přišla matka. Bylo to opět v 10:00. Emoce střídající smích, pláč a odmítání neustále přetrvávaly.

12. týden

I když jsme si mysleli, že jsme v adaptaci pokročili dopředu, nastala nečekaná událost. Mareček se při cestě do MŠ vztekal, vzdoroval a nechtěl jít do MŠ. Kousek před budovou

školy si mamince sedl na chodník a nechtěl pokračovat dále. Matka nakonec Marečka do MŠ přinesla v náručí a po dlouhém dohadování v šatně přišla poprosit pí. uč. o pomoc. Že Marečka nemůže převléct, jelikož se k matce chová s velkou agresí. Bouchal do matky pěstí, kopal ji atd. na pí. uč. se toto chování nedovolil. Chování Marečka se opět vrátilo na stejnou úroveň, možná i horší, jako první týden.

Na hru neměl Mareček už žádný čas, jelikož i když s matkou mířil k MŠ už před 8:00, tak přemlouvání Marečka na chodníku, aby pokračoval dál trvalo asi 10 min. Poté se matce podařilo Marečka v náručí donést do MŠ. Ovšem v šatně byli s matkou asi tak 15 minut, než matka došla se slzami v očích poprosit pí. uč., že to nezvládá jestli by jí nemohla pomoci. Pí. uč. šla tedy za Marečkem do šatny a matku poslala domů. Jakmile Marečka, tak hned mířil na svou židli, na které sedával první týdny a velmi nahlas a vzdorovitě plakal a křičel jen: „maminko prosím tě přijď, já už na tebe nebudu zlej.“ Když mu pí. uč. v 8:30 předala svačinu, tak talíř a čaj jen vztekle odsunoval, že ho nechce.

Ze židle se neodpoutal ani v 9:00, kdy je doba ranního kruhu. Seděl pouze na židli, kolíbal se ze předu dozadu a křičel. Volal jen maminku (např.: „maminko přijdi“, „maminko už nebudu zlej“) Když se k jeho stolu nebo k němu přiblížily nějaké děti, tak po nich křičel, ať jdou pryč, nebo jich od sebe odstrkoval. Takovým způsobem probíhalo celé dopoledne až do 9:30, kdy už si pro Marečka přišla matka. Mareček nepřestal plakat, ani když matku viděl. Rozběhl se k ní, objímal jí, ale poté ji hned odstrčil. Matku dnešní chování Marečka, tak překvapilo, že rovněž plakala a přišla nám oznámit, že si Marečka do Vánoc nechá doma. A proto jsme se snažily vymyslet experiment pro lepší adaptaci. A že po Vánocích začneme nějak jinak.

PŘÍLOHA P II: ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ PO EXPERIMENTU

23. týden (v MŠ) – 1. týden (po experimentu)

Po experimentu docházel Mareček pouze na dvě hodiny denně, tak jak byl Mareček zvyklí po celou dobu experimentu. Příchody byly tedy vždy okolo 8:00, s tím že byly výkyvy maximálně 5 minut dopředu nebo dozadu. Matka se dobu příchodů snažila opravdu pravidelně dodržovat. Při příchodu Mareček trochu plakal. Pláč ovšem nebyl tak vzdorovitý a hlasitý, jako v prvních třech měsících. Přišel s matkou za ruku, i když trochu plakal přechytl se za ruku pí. uč. a šel s ní od matky pryč. Pláč přetrvával pouhých 10 – 15 minut a poté plakat přestal.

Každý den si vybral jako první hru převlékání medvídků“. S touto hrou si vydržel hrát, tak okolo 10 – 15 min. Poté opět začal plakat a ptát se po mamince. Pí. uč. za ním musela jít a nabídnout mu další hračku. Celý týden si po medvídcích vybíral navlékání velkých dřevěných korálků.

V 8:30 si uklidil s dopomocí od pí. uč. hračky, se kterými si hrál a šel sám na toaletu. Poté si šel sednout na židli, která je určena pro něj na svačinu. Na svačinu snědl vše co mu pí. uč. dala a vypil čaj. Celý týden se nestalo, že by něco na jídlo odmítl. Na svačinu si vzal i ovoce. Po svačině si odnesl talíř a hrnek, tak jak jsou děti zvyklí a umyl si sám ruce. Poté si už nechodil celý týden vůbec sednout ke svému stolku, ale chodil po třídě a pozoroval děti při hře.

V 9:00, v době ranního kruhu si do kruhu sedl, ale musel vždy sedět vedle pí. uč. do rozhovoru a činností se nezapojoval, při pohybových hrách si sedl do rohu třídy a pozoroval děti. Při činnostech v centrech si šel do centra pouze sednout, ale pouze pozoroval, jak děti pracují.

V 10:00 si pro Marečka přišla matka. Mareček se k matce s úsměvem rozběhl a začal jí objímat. Měl velkou radost, že už pro něj přišla. V šatně jí vyprávěl zážitky ze dne v mateřské škole. Povídal jí o dětech, kdo co udělal, jak se choval.

24. týden (v MŠ) – 2. týden (po experimentu)

V tomto týdnu Mareček opět přicházel v 8:00. Při příchodu v pondělí, úterý, středu trochu plakal, ale ve čtvrtek a pátek se plákania i při příchodu vytratilo. Přišel do třídy s matkou za ruku a čekal až si ho pí. uč. za ruku převezme. Jinak do třídy nešel.

Celý týden vedl pí. uč. ke svému oblíbenému stolu a chtěl ať ji vytáhne medvídky. S nimi si vydržel opět hrát 10 – 15 minut. Poté ho musela pí. uč. zabavit jinou hrou. Opět si vybral navlékání korálků. V pátek si za Marečkem dokonce přisedla Nelinka. Tato holčička je rovněž 1. rokem v MŠ. Marečkovi to nevadilo, ale povídat si s Nelinkou nechtěl. Jen seděl vedle ní, ale zcela ji přehlížel.

V 9:30, kdy pí. uč. začala svolávat děti na svačinu, Mareček si sám medvídky odnesl, kam patří a šel bez dopomocí pí. uč. na toaletu. Poté si šel sednout ke svému stolu a čekal na svačinu. Svačinu celou snědl a zapil ji čajem. Ke svačině chtěl rovněž i ovoce. Na konci svačiny se vždy pochválil, jak je šikovný, že bude mít z něho maminka radost. Uklidil si nádobí od svačiny, šel si umýt sám ruce. Poté si šel sednout ke svému stolečku a s ničím si nehrál. Pí. uč. mu musela opět nabídnout nějakou činnost. Opět si ovšem vybral medvídky. Ve čtvrtek si stoupl na rozmezí třídy a herny a odtud pozoroval děti. Někdy přešel se podívat na zvonek, jestli už nejde maminka. V pátek si šel po umytí rukou malovat. Přisedl si ke stolečku, kde seděly tři holky. Jedna z nich byla i Nelinka se kterou si už kdysi hrál u stolu s korálkami. Maloval jak jdou s matkou sami dva na procházku. Obrázek si schoval do krabičky, byl totiž určen pro matku.

V 9:00, v ranním kruhu, se nezapojoval ani do vyprávění, ani do různých činností. V kroužku ale seděl, nikam se nestranil. Seděl vedle pí. uč. Do rohu třídy si pouze sedl při pohybových aktivitách nebo při změně organizace. Při činnostech v centrech si šel do centra sednout, ale do činností se nezapojoval. Pouze v pátek, kdy si děti tvořily barevnou kompozici z hřebíčků, které musely zapichovat do podložky se zapojil. Tato činnost se mu velmi líbila. Vydržel u ní 30 minut a ani si na matku nevzpomněl.

V 10:00 si pro Marečka přišla matka. Opět šel za matkou s velkým úsměvem. Rozběhl se k ní a s radostí ji objal. V pátek jí dokonce dal svůj namalovaný obrázek. Matka z něho měla velkou radost.

26. týden (v MŠ) – 4. týden (po experimentu)

Tento týden Mareček opět přicházel v 8:00. Při příchodu v pondělí, ještě trochu plakal, ale plakání nebylo intenzivní a hlasité. Spíše bylo jen v podobě stezku. Přišel do třídy s matkou za ruku a čekal až si ho pí. uč. za ruku převezme. Jinak do třídy nešel. Ostatní dny v týdnu přišel rovněž s matkou za ruku a čekal až jej převezme pí. uč., ale plakání se vytratilo. Nešel sice s výrazem suveréna, v očích mu byl vidět trochu smutek, ale již neplakal.

Celý týden vedl pí. uč. ke svému oblíbenému stolu a chtěl ať mu vytáhne medvídky. S nimi si vydržel opět hrát 10 – 15 minut. Poté ho musela pí. uč. zabavit jinou hrou. Opět si vybral navlékání korálků. Ve středu si pí. uč. uvědomila, že ho velmi zaujalo skládání s hříbečky, tak to Marečkovi nabídla a on hru přijal. Od tohoto dne mu do ranních aktivit přibyla ještě jedna hra, kterou střídal s ostatními dvěmi. V pátek si s hříbečky dokonce hrál okolo 20 minut, poté se začal ptát na Maminku a trochu poplakávat.

V 9:30, kdy pí. uč. začala svolávat děti na svačinu, Mareček si sám hračky uklidil, kam patří a šel bez dopomocí pí. uč. na toaletu. Poté si šel sednout ke svému stolu a čekal na svačinu. Svačinu celou snědl a zapil ji čajem. Ke svačině chtěl rovněž i ovoce. Na konci svačiny se vždy pochválil, jak je šikovný, že bude mít z něho maminka radost. Uklidil si nádoby od svačiny, šel si umýt sám ruce. Poté si šel stoupnou opět na rozmezí mezi třídu a hernu a pozoroval děti při hře. Ve čtvrtek se poprvé odvážil vejít do třídy a chodil tam a zpět. Pokaždé si na malou chvíli zastavil u skupinky hrajících dětí a pozoroval je. I když se pí. uč. snažila do hry vstoupit a Marečka do hry vtáhnout, tak se nezapojil. Odešel vždy na jiné místo.

V 9:00, v ranním kruhu seděl, ale nezapojoval se ani do vyprávění, ani do různých činností. Seděl vedle pí. uč. Do rohu třídy si pouze sedl při pohybových aktivitách nebo při změně organizace. Při činnostech v centrech si šel do centra sednout, ale do činností se nezapojoval. Od čtvrtka se snažil pochodovat po třídě a snažit se pozorovat ostatní pracující skupiny. Pí. uč. se snažila Marečka vždy vrátit do svého pracovního centra. Když se zapojila do činnosti, tak se zapojil s ní. S dětmi ovšem nepracoval.

V 10:00 si pro Marečka přišla matka. Opět šel za matkou s velkým úsměvem. Rozběhl se k ní a s radostí ji objal. V šatně s matkou se vždy rozpovídal. Povídal ji o dětech. Matce začal hodně vyprávět o Nelince. Vyprávěl ji, že je to jeho kamarádka, že si spolu vždy hrají, i když to nebyla pravda. Matka tvrdí, že Marečkovi se ráno do školky vždy moc nechce, ale potom je celé odpoledne plný zážitků a pořád ji o školce a dětech povídá. Hodně povídá o pí. uč., proč se na děti zlobila, co děti vyvedly apod.

29. týden (v MŠ) – 7. týden (po experimentu)

Tento týden matka Marečka vodila v 8:00. Při příchodu v pondělí, opět trochu plakal, ale plakání nebylo intenzivní a hlasité. Spíše bylo jen v podobě stezku. Pravděpodobně si nemohla po víkendu vždy zvyknout, že jde zase do školky. Přišel do třídy s matkou za ruku a čekal až si ho pí. uč. za ruku převezme. Jinak do třídy nešel. Ostatní dny v týdnu přišel rovněž s matkou za ruku a čekal až jej převezme pí. uč., ale plakání se vytratilo. Nešel sice s jistým výrazem, v očích mu byl vidět trochu smutek, ale již neplakal. Matka vyprávěla, že i o víkendu se jí ptal jestli půjdou do školky. V pondělí se mu ovšem vždy nechtělo.

V pondělí, úterý a středu vedl pí. uč. ke svému oblíbenému stolu a chtěl ať mu vytáhne medvídky. S nimi si vydržel opět hrát 10 minut. Poté ho musela pí. uč. zabavit jinou hrou. Opět si vybral navlékání korálků nebo zapichování hříbečků. Ve čtvrtek a pátek jít ke stolečku nechtěl. Šel hned na okraj herny a pozoroval děti. V pátek za ním dokonce přišla Nelinka a chtěla s ním komunikovat. Mareček se ovšem otáčel pořád na pí. uč., jakoby žádal o pomoc a komunikovat nechtěl. Pozorovat děti vydržel maximálně 10 minut a poté šel za pí. uč. jí poprosit ať mu jde vytáhnou hračky. Samozřejmě to byly vždy jen jeho hračky oblíbené (korálky, medvídci, hříbečky).

V 9:30, kdy pí. uč. začala svolávat děti na svačinu, Mareček si sám hračky uklidil, kam patří a šel bez dopomocí pí. uč. na toaletu. Poté si šel sednout ke svému stolu a čekal na svačinu. Svačinu celou snědl a zapil ji čajem. Ke svačině chtěl rovněž i ovoce. Na konci svačiny se pochválil, jen v pondělí, poté probíhaly svačiny bez Marečkové pochvaly. Uklidil si nádobí od svačiny, šel si umýt sám ruce. Poté šel stoupnou opět pozorovat děti. Zaujala ho velmi hra Adámka s kolejnici. Přišel k bedně s touto hrou a vláčky si půjčil. Vzal si je a odnesl ke stolu a tam si je prohlížel. Poté je šel zase vrátit do bedny a děti opět jen pozoroval.

V 9:00, v ranním kruhu seděl, ale nezapojoval se ani do vyprávění, ani do různých činností. Seděl vedle pí. uč. Do rohu třídy si pouze sedl při pohybových aktivitách, při změně organizace si přesedl vedle dětí. Nemusel už sedět vedle pí. uč. Když byla možnost, tak si vedle ní sedl, ale když si šla sednout třeba ke klavíru, tak si neodsedl bokem do třídy, tak jako dříve. Při činnostech v centrech si šel do centra sednout, ale do činností se nezapojoval. O pochodování po třídě se už nepokoušel. V pátek se dokonce zapojil do činnosti. Děti měli společnou činnost, ale Mareček si skládal obrázek svůj. Do kolektivní činnosti se nezapojil.

V 10:00 si pro Marečka přišla matka. Opět šel za matkou s velkým úsměvem. Rozběhl se k ní a s radostí ji objal. V šatně s matkou se vždy rozpovídal. Povídal ji o dětech.

32. týden (v MŠ) – 10. týden (po experimentu)

Ve 33. týdnu matka Marečka vodila opět v 8:00. Na začátku týdne přicházel Mareček velmi nejistě, pláč se ovšem nevyskytoval. Chování při příchodu nabíralo na suverenitě s pokračováním týdne. Ovšem celý týden přišel vždy s matkou v pevném sevřetí za ruku. Po nabídnutí ruky od pí. uč., nabídku přijal a s pí. uč. odešel. Malé problémy se vyskytovaly pouze v pondělí, i když neplakal, tak nechtěl jít do třídy bez matky. Chtěl aby šla matka do třídy s Marečkem. Matce se chlubil s medvídky, jak je pěkně umí skládat. Jak to matce všechno ukázal, tak mohla odejít.

V pondělí, vedl matku ke svému oblíbenému stolu a chtěl ji ukázat medvídky. Byl velmi nadšený z toho, že se může matce s hračkami pochlubit. V pondělí ho ani nezajímaly děti, chtěl aby si s ním ke stolečku sedla matka a hrála si s ním. Matka s ním seděla téměř celé ranní hry a poté když pí. uč. vyhlásila svačinu, tak se s ní dobrovolně rozloučil, že už musí jít. Další dny si ani nemusel hrát pořád se stejnými hrami, jako týdny před tím. Hrál si téměř se vším, co mu pí. uč. nabídla. Ovšem při ranních hrách si pouze vybíral činnosti ve třídě, do herny se neodvážil. U každé hry vydržel ovšem pouhých 5 – 10 minut a poté mu musela pí. uč. nabídnout jinou hru. Přijímal různé stavebnice. Dokonce si začal hrát s telefonem, že volal mamince. Maloval obrázky.

V 9:30, kdy pí. uč. začala svolávat děti na svačinu, Mareček si sám hračky uklidil, kam patří a šel bez dopomocí pí. uč. na toaletu. Poté si šel sednout ke svému stolu a čekal na svačinu. Svačinu celou snědl a zapil ji čajem. Ke svačině chtěl rovněž i ovoce. Jakmile byl po svačině, uklidil si nádobí od svačiny, šel si umýt sám ruce. Poté se procházel po třídě a pozoroval děti. Opět nejvíce pozoroval Adámka s kolejnici. S touto hrou si Adámek hraje velmi často a vyhledávají ji zejména chlapci ve věku 3 – 4 let. Což je věk Marečka. Dále velmi pozoroval hru holek, kde si hrála Nelinka. Hračky se kterými si hrály děti, si ovšem nepůjčil.

V 9:00, v ranním kruhu seděl, ale nezapojoval se ani do vyprávění, ani do různých činností. Seděl vedle pí. uč., pokud si pí. uč. šla sednout ke klavíru nebo k magnetické tabuli, tak mu to vůbec nevadilo. Nešel si odsednout, ale zůstal sedět vedle dětí. Změně. Když byla možnost, tak si vedle ní sedl. Když se například od klavíru vrátila zpět do kruhu

k dětem a nesedla si vedle Marečka, tak si stoupl a šel si přesehnout vedle ní. Při činnostech v centrech si šel do centra sednout, ale do činností se nezapojoval.

V 10:00 si pro Marečka přišla matka. Opět šel za matkou s velkým úsměvem. Rozběhl se k ní a s radostí ji objal. V šatně s matkou se vždy rozprávěl. Povídal ji o dětech. Rovněž vyprávěl s velkým nadšením o Adámkovi, který si hrál s vláčky. Přemlouval maminku, aby mu je šla koupit domů, že si ve školce s nimi hrát nemůže, že jsou Adámkovi. Přesvědčit Marečka o tom, že jsou vláčky všech dětí se nám nepodařilo. Stále tvrdil, že si s nimi Adánek hrál, tak proto jsou vláčky jeho. Tvrdil, že Adánek má ve školce hračky a Mareček má medvídky.

33. týden (v MŠ) – 11. týden (po experimentu)

Matka Marečka vodila v 8:00 rovněž ve 33. týdnu. Na začátku týdne přicházel Mareček rovněž velmi nejistě, pláč se ovšem nevyskytoval. Tato nejistota byla nejspíš vždy vlivem víkendu, kdy byl Mareček doma a v pondělí se mu opět změnil režim. Chování při příchodu nabíralo na suverenitě s pokračováním týdne, což bych opět přiřkla zvyknutí na režim. Ovšem celý týden přišel vždy s matkou v pevném sevření za ruku. Po nabídnutí ruky od pí. uč., nabídku přijal a s pí. uč. odešel. Nenutil v tomto týdnu ani matku, aby s ním šla do třídy. Pouze ji ukázal ode dveří košík s jeho vyhlídnutými kolejnicemi a vláčky a matka si s touto hrou s ním začala hrát. V této době si s nimi nikdo nehrál. Mareček ovšem alespoň pochopil, že vláčky nejsou jen Adámka.

V pondělí, si matka pouhých 10 minut hrála s Marečkem v herně s kolejnicemi a vláčky. Mareček u této činnosti zůstal a hrál si s ní i sám, ani nestihl pořádně zpozorovat, že matka odešla. K této hře se vracel každý den, ale pouze v tu dobu a do té doby než si někdo s touto hrou přišel hrát taky. Nestačilo ani když si dítě postavilo kolejnice své. Jakmile někdo přišel ke koši ze kterého si vytáhl hru Mareček, tak hračky uklidil a odešel. Začal chodit po třídě a chodil tak dlouho, než mu pí. uč. nabídla jinou hru, nebo než dítě od kolejnic opět odešlo. Poté se spokojeně vrátil zpět. I když mu pí. uč. nabídla hru jinou, tak si sní hrál do té doby, než byly kolejnice volné. Jakmile se uvolnily, tak si šel hrát zpět s nimi. U této hry vydržel i déle než 10 min. Ovšem déle než 15 min ne, z důvodu toho, že ho někdo vyrušil, sám od sebe od této hry nikdy neodešel.

V 9:30, v době určenou na svačinu, si Mareček sám uklidil hračky, kam patří a šel bez dopomocí pí. uč. na toaletu. Poté si šel sednout ke svému stolu a čekal na svačinu. Svačinu celou snědl a zapil ji čajem. Ke svačině chtěl rovněž i ovoce. Jakmile byl po svačině, ukli-

dil si nádobí od svačiny, šel si umýt sám ruce. Během svačiny bylo vidět, že spěchá z důvodu toho, aby si mohl bez rušení hrát s vláčky. Spíše než hře se ale věnoval pozorování dětí. Opět nejvíce pozoroval holky, které si hráli s panenkami. Hodně začal nahlížet do třídy, kde je centrum Domácnost.

V 9:00, v ranním kruhu seděl, dokonce se začal zapojovat do vyprávění zážitků. Toto se zlomilo v pondělí, kdy byli s rodinou na výletě v aquaparku. Každé pondělí dáváme dětem prostor k vyprávění zážitků z víkendu a Mareček se velmi chtěl se svými zážitky svěřit. Mluvil plynule a při řeči nepoužíval pouze jednoduché věty, ale i souvětí. Ve vyprávění a v řeči byl velmi zdatný. Od matky jsme věděli, že na výletě byli celá rodina (matka, otec, dítě), ale Mareček ve vyprávění otce vůbec nezmiňoval. Povídal pouze o výletě, na kterém byl s matkou. Z kruhu opět vůbec neodešel, dokonce zůstal sedět na místě, i když si pí. uč. odsedla. Do činností v centru se vůbec nezapojoval, pouze děti pozoroval.

V 10:00 si pro Marečka přišla matka. Opět šel za matkou s velkým úsměvem. Rozběhl se k ní a s radostí ji objal. V šatně s matkou se vždy rozpovídal. Povídal ji o dětech. V tomto týdnu nemluvil tolik o jednotlivých dětech, ale spíše vyprávěl mamince, kdo byl hodný, kdo zlobil a při vyprávění používal spoustu výrazů pí. uč.

34. týden (v MŠ) – 12. týden (po experimentu)

Matka Marečka vodila v 8:00 rovněž ve 34. týdnu. Na začátku týdne přicházel Mareček rovněž velmi nejistě, pláč se ovšem nevyskytoval. Tato nejistota byla nejspíš vždy vlivem víkendu, kdy byl Mareček doma a v pondělí se mu opět změnil režim. Chování při příchodu nabíralo na suverenitě s pokračováním týdne, což bych opět přiřknula zvyknutí na režim. Ovšem celý týden přišel vždy s matkou v pevném sevření za ruku. Po nabídnutí ruky od pí. uč., nabídku přijal a s pí. uč. odešel.

Hned po příchodu mířil ke koši s kolejkami, hned v pondělí se k Marečkově hře připojila Nelinka. Nezačala si s hračkou hned hrát, ale nejdříve přišla za Marečkem a zeptala se ho. „Budeš si se mnou dnes hrát“ a Mareček odpověděl: „ano“. Od tohoto okamžiku si s Nelinkou hráli pořád spolu. Nejednalo se sice o párovou hru, ale spíše hru vedle sebe, ale činnosti střídali společně. Tímto způsobem už nemusela pí. uč. tolik vstupovat do Marečkoví hry a hry mu tolik nabízet. Nevydrželi u činnosti déle než 10 minut, ale jejich hra byla velmi různorodého charakteru. Malovali, navlékali korálky, hráli si s telefonem, kolejkami. Ve středu se Mareček poprvé odvážil a šel s nelinkou do centra Domácnosti. Což je až v zadní herně.

V 9:30, si sám opět uklidil hračky, šel na toaletu a nachystal se naprosto sám na svačinku. Svačinu opět bez sebemenších problémů snědl. Po svačině si vždy stoupl ke kraji třídy a jelikož byl pokaždé dřív jak Nelinka, tak na ni čekal. Po svačině se příliš do hry nezapojoval, ale spíše Nelinku pozoroval.

V 9:00, v ranním kruhu seděl, dokonce se zapojoval do vyprávění zážitků. Snažil se také zapojovat do zpěvu písní, a když jsme zpívali písničku s pohybem, tak se do této činnosti rovněž poprvé zapojil. Pí. uč. ho rovněž ve čtvrtek vyvolala na provedení denních rituálů, jako je: počasí, počítání dětí, jelikož se na ně hlásil. V činnostech v centru se do činností rovněž zapojoval. Na tyto činnosti bývají děti rozdělováni především dle věku. Proto byl převážně ve skupince s Nelinkou.

V 10:00 si pro Marečka přišla matka. Opět šel za matkou s velkým úsměvem. Rozběhl se k ní a s radostí ji objal. V šatně s matkou se vždy rozpovídal. Povídal ji o dětech. Ve čtvrtek se matce velmi chlubil kolik měl práce, že počítal děti, dělal počasí. V úterý měl z centra rovněž výrobek, kterým se matce velmi chlubil.

