



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Introvertní děti v mateřské škole

Vypracovala: Hana Zvolánková
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlašuji,

že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 15. 6. 2023

Hana Zvolánková

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za odborné rady a za vedení mé práce. Dále bych chtěla poděkovat mateřské škole za umožnění mého výzkumu a zejména mé kolegyni, která mě po celou dobu studia podporovala. Všem kolegyním a zúčastněným rodičům děkuji za spolupráci. V neposlední řadě také děkuji své rodině za podporu při psaní této práce a za jejich trpělivost.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje tématu **Introvertní děti v mateřské škole**. Teoretická část uvádí téma temperamentu, blíže pak Jungovo dělení na extraverci a introverzi. Dále představuje typologii osobnosti podle MBTI. V druhé kapitole se práce zaměřuje na introvertní děti, to, jak se mohou projevat v mateřské škole a jaký přístup by k nim pedagog měl zvolit. Výzkumná část se zabývá zodpovězením tří výzkumných otázek směřujících k cíli bakalářské práce, a to: zjistit, jak introvertní děti reagují na prostředí mateřské školy, skupinu vrstevníků i přístup učitelů. K získání odpovědí jsem využila více metod kvalitativního přístupu, hlavní zdroje tvořily vlastní dotazník pro rodiče, zúčastněné pozorování a rozhovory s kolegyněmi. Výzkumný soubor tvořilo pět vytipovaných dětí. Ukázalo se, že všechny tyto děti měly delší období adaptace na mateřskou školu, nebyly rády středem pozornosti a každá větší změna pro ně byla náročná.

KLÍČOVÁ SLOVA

Introverze, introvertní děti, mateřská škola, typologie osobnosti, adaptace

ABSTRACT

The bachelor's thesis focuses on the topic of introverted children in kindergarten. The theoretical part introduces the concept of temperament, specifically Jung's categorization of extraversion and introversion. It also presents the personality typology according to MBTI. In the second chapter, the thesis concentrates on introverted children, their potential behaviours in kindergarten, and the approach that educators should adopt when dealing with them. The research section aims to address three research questions concerning the main objective of the bachelor's thesis, which are: to explore how introverted children react to the kindergarten environment, their peers, and the teachers' approach. To obtain the answers, multiple qualitative methods were employed, including a custom questionnaire for parents, participant observation, and interviews with colleagues. The research sample consisted of five selected children. It was found that all these children had a longer period of adaptation to kindergarten, were not fond of being the centre of attention, and found any significant changes challenging.

KEYWORDS

Introversion, introverted children, kindergarten, personality typology, adaption

OBSAH

ÚVOD	7
1 TYPOLOGIE OSOBNOSTI.....	8
1.1 Temperament.....	8
1.2 Typologie osobnosti C. G. Junga	8
1.2.1 Extravert.....	9
1.2.2 Introvert.....	10
1.3 Typologie MBTI.....	10
1.3.1 Smysly a intuice.....	12
1.3.2 Myšlení a cítění	12
1.3.3 Usuzování a vnímání	13
2 INTROVERTNÍ DĚTI.....	14
2.1 Charakteristika introvertních dětí.....	14
2.2 Introvertní děti v prostředí mateřské školy	16
2.3 Projevy preferencí v dětství	18
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	27
3.1 Cíl projektu	27
3.2 Výzkumné otázky	27
3.3 Metodologie.....	27
3.4 Etické otázky výzkumu	28
3.5 Výzkumný soubor.....	29
4 PŘEDSTAVENÍ ZÍSKANÝCH DAT	32
4.1 Období adaptace.....	32
4.1.1 Nástup do mateřské školy	32
4.1.2 Zapojení do chodu mateřské školy	33
4.2 Období po adaptaci.....	36

4.2.1	Projevy dětí	36
4.2.2	Přístup učitelek	38
4.2.3	Náročné situace	39
4.3	Poslední rok předškolního vzdělávání.....	41
4.3.1	Vztah k mateřské škole z pohledu rodičů	41
4.3.2	Školní zralost a připravenost.....	42
5	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	43
6	DISKUZE.....	46
	ZÁVĚR.....	49
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	51
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	52
	SEZNAM TABULEK.....	53
	SEZNAM PŘÍLOH	54

ÚVOD

Mateřská škola je bezpochyby významným činitelem, který nás ovlivní na celý život. Většinou jde o první instituci, v níž se dítě ocitá. Stává se součástí našeho života, podílí se na výchově a vzdělávání, působí na osobnost dítěte. Často v ní děti pobývají většinu dne, proto čekáme, že jim zde bude příjemně a budou zde rády.

„V současné době je mateřská škola významně orientována na rozvoj osobnosti každého dítěte a na kultivaci vzájemných vztahů mezi dětmi“ (Kořátková, 2014, s. 9). Lze toho ale v běžné praxi opravdu dosáhnout? Jsou ve škole ideální podmínky opravdu pro každé dítě? Nezájímavý pozorovatel by mohl tvrdit, že ano. Máme hezké a dostatečně vybavené třídy, snažíme se o individuální přístup, staráme se o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, intenzivně rozvíjíme děti s odkladem školní docházky a často toho děláme ještě mnohem víc.

Jako introvertní učitelka občas narážím na situace, které mi nejsou příjemné a musím vynaložit hodně svého úsilí, abych je zvládla a překonala sebe samu. Přirozeně jsem si začala všimnout dětí, které jsou tiché, většinou bezproblémové a nezdělané učitelkami upozaděné. Většinu pozornosti mají děti, které jsou slyšet, které nemají problém se zapojit do jakékoli činnosti, nevadí jim vystupovat před ostatními, jsou společenské a oblíbené. Naproti tomu jsou tiché děti často nepochopené, a i když jemně, tak tlačené do stejných činností, které odmítají a následně jsou nepříznivě hodnocené či dokonce nálepkované.

V této práci se proto věnuji těmto dětem, které je možné označit jako introvertní. Nejdříve stručně definuji temperament, jeho rozdělení podle C. G. Junga a blíže popisuji typologii MBTI. Podrobně se zaměřuji na charakteristiku introvertních dětí. Považuji za důležité vyzdvihnout skryté vlastnosti a schopnosti těchto dětí. Cílem výzkumu je pak pozorováním vybraných dětí zjistit, jak se v určitých situacích v mateřské škole cítí, jak reagují a jaký přístup ze strany učitelů potřebují.

1 TYPOLOGIE OSOBNOSTI

Každý jsme svým způsobem originál, na světě nenalezneme dvě totožné osobnosti. Přesto lidé už od dávných dob hledají společné rysy, spojitosti, podobnosti. Vede je touha po pochopení svých blízkých i předvídání jejich chování.

Jak zmiňuje Michal Čákr (2004) „letitá moudrost praví, že v jistém směru je člověk současně jako všichni ostatní lidé; jako někteří lidé; a jako nikdo jiný“ (s. 14).

Zpravidla lidi posuzujeme dle jejich chování, v kterém se demonstrují určité duševní dispozice, jež za ním stojí. I když je chování ovlivnitelné, duševní dispozice jsou podle teorie typů vrozené, a měnit je nelze (Miková & Stang, 2015).

1.1 Temperament

V současném pojetí se temperament definuje jako psychologické charakteristiky osobnosti, jež jsou vrozené, můžeme u nich identifikovat biologický základ a týkají se formální, nikoli obsahové stránky chování a prožívání (Blatný, 2010).

Temperamentem se zabýval již Hippokrates stovky let př. Kr. Dodnes se problematice temperamentu věnuje intenzivní výzkum. Temperament je podmíněn dědičností, tudíž jej nelze zásadně měnit, ale dle Heluse (2018) „je možno či nutno jej kultivovat. Tím myslíme vynakládání úsilí, aby temperamentové projevy jedince byly slučitelné se zvyklostmi a životními způsoby okolí“ (s. 168).

Během staletích vzniklo několik typologií temperamentu. Mezi nejznámější osobnosti zabývající se temperamentem patří již zmiňovaný Hippokrates, ale mohu zmínit i I.P. Pavlova, Thomase, Chess a Birche, Eysencka a mezi současné autory patří například Robert Cloninger. Pro tuto práci je však podstatné Jungovo rozlišení temperamentu podle postoje osobnosti ke svému okolí, a to postoj extravertní a introvertní.

1.2 Typologie osobnosti C. G. Junga

Dělení lidí dle zaměření na **introverty a extraverty** do psychologie zavedl Carl Gustav Jung (1875–1961), švýcarský psycholog a psychiatr. Vytvořil teorii typů, která měla pomoci odborníkům léčit emocionální problémy klientů (Miková & Stang, 2015). Došel

k závěru, že se rodíme se čtyřmi základními psychologickými funkcemi, které máme různě rozvinuté a rozvinutější pak preferujeme (Čakrt, 2004). Jde o **myšlení, cítění, intuici a vnímání** (Jacobi, 2013). Pomocí intuice a vnímání přijímáme informace neboli určují, na co zaměřujeme svou pozornost (zda na detaily či na celek, na přítomné a reálné, či na možnosti). Myšlení a cítění se podílejí na procesu rozhodování neboli co bereme v úvahu, když se rozhodujeme (tedy zda na logiku a usilujeme o objektivní pravdu, či se ke skutečnosti vztahujeme subjektivně na základě vztahů) (Miková & Stang, 2015).

Pojmy extraverte a introverte se týkají orientace naší energie, a i když je většina z nás v běžné řeči používá, ne vždy ve správném významu. Běžně si pod extravertí představíme otevřenost, komunikativnost a přátelskost, naopak v introverti vidíme uzavřenost, ostýchavost a odtažitost (Miková & Stang, 2015). Z tohoto mínění lze soudit, že introverti jsou bráni jako druhořadý typ a extraverte je v současném světě ideálem (Cain, 2012). Málokdo však ví, že i sám Jung byl introvert. Popsal extraverty jako osoby toužící po vnějším světě plném lidí a introverty jako jejich opak, lidi, které přitahuje vnitřní svět myšlenek a pocitů (Cain, 2018).

„Introverte a extroverte je pro člověka podobně důležitá a určující kategorie jako jeho pohlaví“ (Löhken, 2018, s. 15), ale i introvert se musí projevat extravertně, aby mohl fungovat ve vnějším světě, stejně tak i extravert se musí občas ponořit do svých myšlenek. Přirozeně nám je příjemnější to, co je naší vrozenou preferencí (Miková & Stang, 2015). Ani Jung netvrdil, že jsme výhradně introverti nebo extraverti a lidé, kteří se nacházejí kolem středu pomyslného spektra, nazývají v psychologii ambiverti (Cain, 2018).

Pro účely této práce ale stačí stručný popis základních dvou preferencí. Stěžejní pro ni bude pouze introvertní zaměření, kterému bude věnována hlubší pozornost později.

1.2.1 Extravert

Extravert zaujímá přímý, otevřený postoj k vnějšimu světu. Jeho psychická energie směřuje zevnitř ven. Pro získání nové energie, tzv. „dobití baterek“ potřebuje být s lidmi. Mívá více přátel, ale spíše na úrovni povrchnějších vztahů, s tím souvisí i jeho schopnost

snadného navazování kontaktů. Je otevřený, ochotný a vstřícný. Pouští se bez váhání do nových situací (Čakrt, 2004). Nevadí jim změny činností a rychle se přizpůsobí. Často tak působí na své okolí jako nestálí a impulzivní. Je jim také vytýkáno, že neustále skáčou druhým do řeči a pro svou otevřenost a komunikativnost je přirozené, že přemýšlejí nahlas (Miková & Stang, 2015).

1.2.2 Introvert

Naproti tomu energie introvertů směřuje dovnitř. Introvert si zpravidla zachovává odstup, je raději ve svém vnitřním světě. Bývá přemýšlivý a rezervovaný, působí odtažitě. Nebývá tak pružný a přizpůsobivý, ale je schopný se soustředit a nenechat se ovlivnit okolím. Přátelství navazuje hlubší a důvěrnější, proto mu stačí jen malý okruh blízkých (Čakrt, 2004). K regeneraci a dočerpání energie potřebuje svůj čas o samotě. Během komunikace potřebuje čas na zpracování odpovědi, dává více prostoru i druhým. Introverti jsou dobří posluchači a přemýšlejí nad tím, co jim druhý říká (Miková & Stang, 2015).

„Vznikají tak dvě protichůdná zaměření, lišící se svým puzením, subjektivním prožíváním a také způsobem uvolňování nevědomého“ (Čakrt, 2004, s. 26).

1.3 Typologie MBTI

V této kapitole představím test, který se soustředí na stejné vlastnosti, jaké popsal C. G. Jung. Tento test zjišťuje i míru extraverze a introverze. Protože jsem tyto kvality popsala výše, nebudu jim zde již věnovat pozornost.

Autorky testu jsou Isabel Myers a její matka Kathryn Cook Briggs. Nezávisle na Jungovi došly v pojetí psychologických typů k podobným závěrům jako on. Vytvořily ale něco, k čemu Jung nikdy nepřistoupil: prakticky použitelný empirický nástroj, známý jako Myers-Briggs Type Indicator, neboli indikátor osobnostních typů (Čakrt, 2004). Tento dotazník ověřovaly a upravovaly na tisících respondentů až do dnešní podoby. Jejich záměrem bylo typologii zprostředkovat lidem pro každodenní život. Na základě dlouholetého výzkumu rozšířily Jungovo pojetí typů ještě o jednu dimenzi, která se zabývá naší orientací k vnějšímu světu (Miková & Stang, 2015).

„Test MBTI rozlišuje čtyři osobnostní dimenze, tedy určité oblasti každého z nás, ve kterých můžeme realizovat dva opačné životní přístupy“ (Nadrchal, 2021, s. 11). Během života se tyto přístupy mohou měnit, ale z dlouhodobého hlediska vždy jeden preferujeme, dotazník MBTI nám tuto preferenci ukazuje (Nadrchal, 2021). Pro každou polarizovanou preferenci existuje písmenné označení vycházející z jejího anglického názvu. Kombinace čtyř párů písmen vymezuje celkem šestnáct osobnostních typů (Čakrt, 2004).

Zaměření (orientace) osobnosti	Introverze I - Introversion	Extraverze E - Extraversion
Psychické funkce	Příjem informací (tj. process of perceiving)	
	Smysly S - Sensing	Intuice N - Intuition
	Rozhodování (tj. process of judging)	
	Myšlení T - Thinking	Cítění F - Feeling
Zaměření (orientace) osobnosti	Usuzování J - Judging	Vnímání P - Perceiving

(Miková & Stang, 2015, s.16)

Určení osobnostního typu

David Nadrchal (2021), pro určení osobnostního typu, ve své knize uvádí následující otázky, které je třeba si zodpovědět:

Odkud čerpáte energii?

- Ze svého okolí (E, extraverze) / Sami ze sebe (I, introverze)

Jaký typ informací spíš vnímáte?

- Fakta (S, smysly) / Souvislosti (N, intuice)

Na co se při svém rozhodování častěji ohlížíte?

- Na kvalitu výsledků měřenou podle jasně definovaných principů (T, myšlení) /
Na pocity zúčastněných osob (F, cítění)

Jak je organizován váš život?

- Přizpůsobovat si (J, usuzování) / Přizpůsobovat se (P, vnímání)

1.3.1 Smysly a intuice

Jak bereme věci na vědomí? Jak přijímáme informace? Jaký typ informací vnímáme? Na tyto otázky lze odpovědět dvěma základními způsoby přijímání informací, které využijeme ve chvíli, kdy se stane něco nezvyklého, nepředvídatelného, něco, na co se nelze dopředu připravit (Čakrt, 2004). Pokud jsou pro nás důvěryhodnější pozorovatelná fakta, která vnímáme pomocí smyslů, jde o smyslové vnímání. Pokud ale věříme našemu vhledu, jde o intuici. I když používáme oba způsoby příjmu informací, jeden z nich je pro nás jednodušší a v případě potřeby se spouští automaticky (Miková & Stang, 2015).

Lidé smyslového typu se soustřeďují hlavně na to, co je zde, a právě teď a netrápí je, co by se mohlo stát v budoucnu. Jsou pragmatičtí (Čakrt, 2004). Bývají přesní v pozorování detailů, vyhovuje jim konkrétní a strukturované zadání úkolů, rádi postupují od něčeho konkrétního k abstraktnímu. Při řešení úkolů využívají osvědčené postupy (Miková & Stang, 2015).

Člověka intuitivního nejdříve zajímají nápady, možnosti, teprve pak se věnuje faktům, pokud se jim vůbec věnuje. Má raději nové problémy a nesnáší rutinu. Nic nechce dělat stejně. Nerad se zabývá detaily. Pro svoje soustředění na budoucnost se může stát, že přehlédne současné obtíže (Čakrt, 2004).

1.3.2 Myšlení a cítění

„Myšlení a cítění představují rozdílné způsoby, na jejichž základě zpracováváme informace, které jsme získali při použití svých smyslů či intuice a s jejichž pomocí se rozhodujeme a docházíme k závěrům“ (Miková & Stang, 2015, s. 28). Tyto hodnotící funkce nás přivádějí k pochopení toho, jak se věci dějí. Pomáhají nám naše poznatky rozumně zorganizovat, a proto jsou označovány za racionální funkce (Čakrt, 2004). Lidé, kteří při rozhodování odstraňují své osobní zájmy, chovají se nezaujatě, orientují se na logiku, preferují myšlení. Lidé upřednostňující cítění jsou osobnější, přikládají velkou váhu obecným lidským hodnotám. Tato dimenze ovlivňuje naše vztahy k druhým a nejvíce se spojuje s mužskou a ženskou rolí (Miková & Stang, 2015).

Lidé s převahou myšlení často působí neemocionálně, jsou více rozhodní než ohleduplní, bývají hrdí na svou objektivitu. Snadněji si pamatují fakta a čísla a rádi dokazují různá tvrzení pro jejich logickou jasnost (Čakrt, 2004). Při rozhodování se na věc dívají jakoby zvenčí, zvažují všechna pro a proti, možné důsledky a prozkoumávají různé varianty (Miková & Stang, 2015).

Lidé s převahou cítění rádi dělají druhým radost, jsou vnímaví a citliví vůči problémům jiných (Čakrt, 2004). Projevují pochopení a zájem, jsou ohleduplní. Nemají rádi kritiku, agresivitu, nezájem. Při rozhodování jsou většinou osobně angažovaní. Jejich řešení vyhovuje velkému okruhu lidí (Miková & Stang, 2015).

1.3.3 Usuzování a vnímání

Tato dimenze ukazuje, kterou z funkcí se budeme obracet ven a kterou si necháme pro sebe. Odhaluje, co bereme ve vnější realitě jako samozřejmé a jak se stavíme k životu (Čakrt, 2004). Jestliže ve vnějším světě aktivujeme svou funkci rozhodování, cítíme se jistěji, když je vše naplánované a na svém místě, jedná se o usuzování. Jestliže ale světu spíše vycházíme vstříc svým vnímáním, jsme bezprostřední a pružní, jedná se o vnímání (Miková & Stang, 2015).

Lidé inklinující k usuzování bývají rozhodní, systematictí, pořádní. Vše mají naplánované dopředu, dělají si seznamy povinností, co začnou, také dokončí (Čakrt, 2004). Zaměřují se na výsledek a v průběhu činnosti se soustředí na jednu věc. Rádi si strukturují svůj prostor, ve kterém má každá věc své místo (Miková & Stang, 2015).

Lidé s převahou vnímání oceňují spontaneitu, jsou neradi tlačeni ke konečným rozhodnutím. Zaměřují se na proces, ne na výsledek. Do úkolu rovnou skočí, aniž by si dělali dlouhé přípravy. Pružně reagují na změny a nemají potřebu věci dokončovat. Termíny jsou pro ně orientační. Na své okolí působí trochu chaoticky (Miková & Stang, 2015).

2 INTROVERTNÍ DĚTI

Introvertní děti jsou také často označovány za tiché, plaché, hodné, neprůbojné, úzkostné, uzavřené, nesmělé. Děti, které rády žijí ve svém světě, kterým stačí, když rozumí dění okolo sebe, ale nemají potřebu do ničeho zasahovat (Švamberk Šauerová, 2022).

Extraverze a introverze je u dětí nejsnáze rozpoznatelná orientace, je nejnápadnější a lze ji pozorovat již od prvních týdnů. Všímavý rodič může rozpoznat všechny čtyři preference u dítěte již v předškolním věku, ale právě introvertní děti jsou čitelné méně. (Čakrt, 2004).

2.1 Charakteristika introvertních dětí

Introvertní děti se častěji stahují do sebe a distancují se od ostatních. Dokážou se ale chovat bezprostředně, když se s okolím dobře seznámí. Preferují činnosti prováděné v klidu a bez zbytečného ruchu, proto dávají přednost činnostem jako je tvoření, četba či prohlížení knih (Nadrchal, 2021). Vydrží si hrát delší dobu samy, ale to neznamená, že si s kamarády nikdy nehrají, jen jim trvá déle, než se do hry zapojí. Často své okolí dlouho pozorují, vybírají si, s kým si budou hrát a je dost pravděpodobné, že čekají, až někdo jiný udělá první krok (Miková & Stang, 2015). Je však nezbytné a pro jejich zdravý rozvoj přínosné, aby se do sociálních her zapojovaly, i když to většinou vypadá tak, že ve hře, kde je více účastníků, stojí stranou a iniciativní jsou jejich extravertní společníci (Nadrchal, 2021).

Introverti dokážou klidně a tiše sedět, nevyrušují a jsou hodní. Méně se projevují a hlásí, i když znají odpověď na otázku. Pokud musí mluvit, „leze to z nich, jako z chlupaté deky“ a působí dojmem, že pracně hledají odpovědi (Čakrt, 2004). Je jim velmi nepříjemné, jsou-li středem pozornosti. Trpí obavami a trémou, pokud mají hovořit před ostatními. Potřebují více času na promyšlení odpovědi, protože než něco vysloví nahlas, v „duchu“ to zvažují. V dospělých to vzbuzuje pocit, zda nás vůbec vnímají, slyší a zda vůbec vědí, o čem je řeč (Miková & Stang, 2015).

Malí introverti nemají rádi nenadálé změny, nové situace a prostředí. Působí pak nejistě a drží se zpátky. Podle Čakrta (2004) pak mohou působit jako „nemotorné děti, duchem

nepřítomné, netečné, nevychované, popřípadě omezené, ba hloupé, jenom třeba proto, že nemají pohotově nějakou odpověď nebo reakci a chtějí si svou odezvu připravit a promyslet“ (s. 209). Dle Mikové a Stang se mohou předškolní děti jevit jako nezralé pro školu, zejména v sociální oblasti (2015).

Společnost lidí, i jejich fyzická blízkost introverty vyčerpává, potřebují svůj vlastní prostor a klid. Může se tedy stát, že po dopoledni ve škole děti reagují agresivitou, pláčem, či záchvaty vzteku. Jsou ale i introvertní děti, které mají velkou potřebu být s ostatními lidmi, jsou to jedinci s převahou cítění a usuzování. Tyto děti se nám mohou jevit jako extraverti, mají tendence ostatní organizovat a většinou vědí, co jak má být a jak postupovat (Miková & Stang, 2015).

Doporučení pro výchovu introvertních dětí

Ve výchově introvertních dětí nesmí rodič, členové rodiny, ale i učitel zapomínat na několik důležitých zásad, které by měly být zejména respektující. Michal Čákr (2004) upozorňuje na normy naší společnosti, které „tlačí k extraverci a mnoho rodičů, mnohdy nevědomky a bez zlého úmyslu nutí introvertní děti k chování, které je v rozporu s jejich přirozeností“ a dále dodává, že „být sami, zavřít za sebou dveře, nemít chuť komunikovat je zcela legitimní a přirozené“ (s. 210).

Při komunikaci s introvertem musíme mít na paměti, že na odpověď si musíme počkat, proto se snažme dětem neskákat do řeči a nezahlcovat je otázkami. Důležité je dětem při rozhovoru věnovat svou plnou pozornost a zbytečně neodbíhat k jiným činnostem.

Jak bylo již zmíněno, introverti potřebují dobíjet energii v klidném prostředí, nejlépe o samotě, a proto se není čemu divit, že se odpoledne nehrnou s nadšením ven, na různé kroužky nebo sportovní aktivity. Zejména u introvertních dětí bychom měli být s výběrem mimoškolních aktivit velmi obezřetní a nepřehánět to s nimi. Miková a Stang (2015) ve své knize rodičům doporučují, aby kroužek, který bude dítě navštěvovat, nebyl založený jen na interakci s ostatními vrstevníky. Měl by být zaměřený na zájmy dítěte a neměli bychom mu bránit ve vyzkoušení více kroužků, či sportů. Introverti většinou upřednostňují individuální sport, kde jsou sami za sebe, mohou to být šachy, golf, plavání, ale například i tenis. V zájmových útvarech dávají přednost umělecky

zaměřeným disciplínám jako jsou tanec, hra na hudební nástroj, výtvarný či modelářský kroužek. Důležitým faktorem při výběru je i učitel, či vedoucí kroužku. Neměl by být příliš hlučný a měl by introvertní děti respektovat.

2.2 Introvertní děti v prostředí mateřské školy

„Předškolní dítě je schopné navazovat kontakty s vrstevníky, se vznikem a rozvojem potřeby sociálního kontaktu se potvrzuje jeho zralost. Často si vybírá někoho dosti podobného sobě“ (Gillernová, 2015, s. 127). Většinou se takto přitahují i „tiché“ děti. Pro ně ale, dle Susan Cain (2018), většina škol nepředstavuje místo, které by bylo pro introvertní nervový systém vhodné. Prospívat ve škole nebo kdekoli jinde je snazší, když je člověk v prostředí, které jeho nervové soustavě dovoluje fungovat co nejlépe. Pro introverty jsou to místa v klidném prostředí, kde mohou trávit čas o samotě a dobít si baterky. Pro tyto účely čím dál častěji vznikají v mateřských školách takzvané tiché koutky.

Tichý koutek

Tichý neboli odpočinkový kout v mateřské škole je místo, kde se mohou děti v průběhu dne schovat, zalézt si dobít energii, trávit čas o samotě nebo jen s pár blízkými osobami. Toto místo využívají zejména introvertní děti nebo děti s jinými individuálními potřebami. Většinou bývá v rohu herny, ale může být součástí i jiné místnosti, či dokonce samostatná místnost. Je ohraničen například paravány, nebo menší skříňkou, ale může být také tvořen dřevěným domkem, nebo stanem. Nejčastěji bývá vybaven knihovnou, žíněnkou, či sedacími vaky, ale také to může být místo, kam si jde dítě individuálně tvořit, nebo si hrát, v tom případě je součástí i stůl se židlemi, nebo dětská sedací souprava. Každé dítě preferuje jinou formu relaxace a mateřská škola by měla tyto potřeby respektovat a snažit se jim vycházet vstříc pomocí připraveného prostředí.

Miková a Stang (2015) ve své knize uvádí, že introvertní děti pohlízejí na své okolí spíše rezervovaně, odtažitě. Potřebují čas na promyšlení, dávají přednost pozorování, je jim nepříjemné, pokud jsou středem pozornosti, trpí obavami a trémou. Mají pocit, jako

by je pozornost ostatních vysávala. Pokud se energie introvertů odčerpá, mohou reagovat agresivitou, pláčem, záchvaty vzteku.

Jitka Lorenzová (2022) popisuje neprůbojně, introvertní dítě jako dítě, které „bývá v sociálních vztazích nejisté, s obtížemi se prosazuje mezi vrstevníky, prožívá pocity studu, pokud se na ně zaměřuje pozornost druhých“ (Švamberk Šauerová, s. 33). Přesto, že se snaží o to, být co nejméně vidět, tak touží po přijetí a uznání, jen potřebuje překonat vnitřní nejistotu, aby mohlo prožít sociální úspěch a k tomu je potřeba citlivá podpora dospělé osoby. Dále také tyto děti popisuje jako svědomité a pilné, které mohou podávat dobré výkony, pokud na ně není vyvíjen tlak, protože jsou zároveň často velmi úzkostné. Úzkostní mohou být i jejich rodiče, kteří jsou příliš pečující a mohou u dítěte vytvářet pocit ohrožení vnějším světem.

Jan Vymětal (2004) zmiňuje, že úzkostné děti často trpí obavami a trémou, kterou mohou vyvolat právě i učitelé, jindy za to může jejich vlastní perfekcionismus, snaha o výborný výkon a zároveň strach ze selhání. Dále je charakterizuje jako, že „chtějí být dokonalé, k sobě jsou náročné, přehnaně svědomité a se silným smyslem pro povinnost“ a zároveň dodává, že „silná tréma snižuje kvalitu života jedince a ohrožuje jeho další osobnostní vývoj i zdraví“ (s. 164). Pro práci s těmito dětmi doporučuje rodičům i učitelům, aby je více chválili a povzbuzovali, zvyšovali jejich sebeúctu, přitom by si ale měli dávat pozor na to, aby nepodporovali snahu dítěte po dokonalosti třeba tím, že je dávají za vzor ostatním. Jako nejdůležitější prostředek, který děti zbavuje strachu a nadměrné úzkosti považuje hru.

Deborah M. Plummer (2021) se domnívá, že hry mohou být zdrojem velké radosti, ale také „čiré utrpení pro dítě, které je tiché nebo obtížně chápe pravidla, pro dítě, které už beztak potlačuje spoustu frustrace a úzkosti nebo má strach, že zase vypadne ze hry nebo prohraje“ ale zároveň dodává, že „když je hra dobře zvolená a probíhá citlivě, může u dítěte nesmírně efektivně podpořit rodící se vnímání sebe samého, pomoci mu zvládat frustraci a naučit se spolupracovat s vrstevníky“ (s.27). Učení hrou je přirozenou součástí vývoje dětí a hra jim poskytuje určitou strukturu a předvídatelnost, odráží aspekty reálného života, a tak jim pomáhá rozvinout přiměřené sociální dovednosti.

Další důležitou součástí podpory ostýchavých dětí je motivace, zejména té vnitřní, kdy je důležité pracovat s pozitivními emocemi, které dítě právě prožívá a utužovat

u toho pocit bezpečí. „Dítě musí kromě pozitivních prožitků vnímat i smysluplnost svého konání při dosahování cílů, musí mít pocit, že cíl je dostatečně lákavý, aby se mu vynaložené úsilí vyplatilo“ (Švamberk Šauerová, 2022, s. 43).

Zároveň je ale nutné dodat, že v současné době, u introvertních dětí zejména, mají rodiče snahu téměř vše řešit za ně, nevystavují je žádnému diskomfortu a jde jim jen o to, aby měly pohodlí. To je ale nepřipraví na budoucí společenský život. Proto Šauerová (2022) doporučuje „do výchovy zařazovat záměrně vytvořené situace, kdy dítě musí vystoupit ze své komfortní zóny a třeba jen odložit o nějaký čas své vlastní přání“ (s. 107). I u tohoto tréninku by se měly dodržovat určitá pravidla a volit postupné kroky, kdy nabízíme pomoc. Dítě musí cítit oporu, ale i určitý závazek a mělo by být odměněno za zvládnutí činnosti. Zpětná vazba a reflexe by měla být samozřejmostí.

Miková a Stang (2015) shrnují chyby ve výchově introvertních dětí do několika odstavců, které zahrnují: nerespektování potřeby odpočinku na dobití energie, nucení introvertních dětí do extravertního chování, skákání jim do řeči anebo naopak výčitky, že nám nic neřeknou a v neposlední řadě nerespektujeme individuální prostor dítěte, jenž zahrnuje jejich vnitřní svět, který si před vnějšími vlivy chrání. Doporučení autorek pro všechny typy dětí je, že „dítě musí být milováno a přijímáno takové, jaké je“ (s. 126).

2.3 Projevy preferencí v dětství

Již v **batolecím věku** se projevuje osobnost dítěte. Zejména právě **extraverze a introverze** je u batolat snáze rozpoznatelná než v pozdějším věku, kdy děti získávají schopnost usměrňovat své chování (Nadrchal, 2021).

Děti přicházejí do mateřské školy většinou ke konci tohoto období. Jelikož je vývoj psychických funkcí velmi individuální, věnují se následující odstavce alespoň stručně všem osobnostním dimenzím.

„Víme, že extraverze a introverze jsou především otázkou, odkud lidé získávají energii. Pokud toto není u dětí brzo jasné, je možné se podívat na věc z druhé strany: co je více vyčerpá“ (Čakrt, 2004, s. 207). Introvertní děti někdy působí dojmem přestimulovanosti, potřebují se od ostatních odtáhnout, stáhnout do sebe a vše do hloubky zpracovat. Již děti v kočárku mají sklon na své okolí pohlížet rezervovaně a odtažitě, dávají přednost

známým tvářím a cizím lidem se straní. U výběru hry, činnosti bývá introvertní dítě zdrženlivější než extravertní, ale na rozdíl od něj u této činnosti s větší pravděpodobností vydrží déle. Hraje si pak s velkým zaujetím a soustředěním, dlouho a potichu. Ale i introvertní dítě může vypadat jako extravert, pokud něco prožívá s nadšením a naplno v prostředí pro něj bezpečném a známém (Čakrt, 2004).

Zda děti preferují **intuici**, nebo **smysly**, je v tomto věku obtížné rozlišit. Lze říci, že intuitivní děti dříve mluví, i když gramaticky nesprávně, vymýšlejí si nová slova. Děti preferující smysly mají přesnější schopnost vnímat tvary a jsou schopnější v motorických úkonech (Nadrchal, 2021).

Nástroje pro rozhodování se v batolecím věku taktéž projevují. Děti preferující **myšlení** si obvykle více hledí vlastní potřeby objevovat svět a nemají potřebu se chovat správně, zatímco pro děti preferující **cítění** je důležité, jak na ně rodiče pohlížejí a jsou k vnějšímu světu citlivější (Nadrchal, 2021).

O poslední dimenzi Nadrchal (2021) ve své knize píše: „**Vnímající** děti mají menší potřebu pravidelnosti denních rituálů a snadněji se adaptují na nové podmínky. **Usuzující** vyžadují, aby měl jejich život řád, pravidelnost a stálý denní režim“ (s. 76).

V období **předškolním a mladším školním věku** je osobnost dítěte stále ve vývoji a určení typu je složité, jelikož všechny funkce, kromě dominantní, dítě používá náhodně. Toto období zahrnuje společné rysy a další milník tvoří až dospívání, kdy se začíná rozvíjet funkce sekundární. Je ale účelné se podrobněji věnovat funkci dominantní a charakteristice všech dimenzí osobnosti, zejména k **introverzi směřující**.

Introvertní děti s preferencí smyslového vnímání

Dle Nadrchala (2021) jsou smyslové děti praktické a motoricky šikovné. Rády se věnují výtvarné tvorbě, přičemž ale potřebují znát zadání, kterého se mohou držet anebo něco, co mohou smyslově zpracovat, tím pádem ocení i různé materiály. Čakrt (2004) dodává, že ve sportu jsou nadanější, vytrvalejší a dosahují větších úspěchů než děti intuitivní.

Čakrt (2004) dále udává, že se smyslové děti musí před hrou seznámit s pravidly i všemi možnými eventualitami, které mohou při hře nastat. Dávají přednost hrám, které již znají

a hračky používají k tomu, k čemu jsou primárně určené. Miková a Stang (2015) doplňují, že „jejich hry jsou reálnější, odrážejí skutečný život“ (s. 86).

Tvoření různých sbírek se jim může stát celoživotní vášní. Užívají si již samotný sběr předmětů a jejich vlastnictví má pro ně velký význam. Mají přehled o tom, co vlastní, předměty mohou s ostatními měnit a doplňovat si tak sbírku. Pokud předměty nepotřebují, nemají problém se s nimi rozloučit (Čákr, 2004).

Tyto děti mívají dobrou paměť na podrobnosti a skutečnosti. Jejich vybíravost ve smyslových vjemech může způsobovat citlivost na určité druhy jídla, vůně, ale i tóny a melodie, oblečení, barvy, látky (Čákr, 2004).

Smyslový introvert „filtruje přicházející podněty skrze dosavadní znalosti, zkušenosti“ a dále Miková a Stang (2015) dodávají, že tyto podněty se snaží přizpůsobit svým potřebám (s. 42). I přes velmi dobrou paměť je pro ně těžké přijímat několik podnětů současně a hůře se staví k novinkám a měnícím se podmínkám (Miková & Stang, 2015).

Doporučení pro výchovu dětí s preferencí smyslového vnímání

„Pro správný rozvoj smyslového vnímání je důležité, aby děti měly možnost získat dostatek praktických zkušeností a jejich způsob porozumění světu nebyl dospělými znevažován jako příliš přízemní“ (Miková & Stang, 2015, s. 88). Proto při učení nových věcí musejí vycházet z toho, co již znají a teprve potom postupovat k neznámému. Dávají přednost praktickým a názorným ukázkám, nejlépe, pokud si věci mohou samy vyzkoušet. Při zadávání úkolu lépe pochopí konkrétní zadání, blíže specifikované s konkrétním postupem (Miková & Stang, 2015).

Introvertní děti s preferencí intuitivního vnímání

Intuitivní děti poznáme snadno, jsou charakteristické tím, že mají hlavu v oblacích, jsou neustále zasněné, mají širokou slovní zásobu, často používají metafory a milují příběhy, zejména fantazijní s nečekanými zvraty. Příběhy si i rády vymýšlejí a mají díky této oblibě větší motivaci se brzy naučit číst a psát. Také upřednostňují sledování filmů před pohybovými aktivitami, v kterých nevynikají tolik, jako děti smyslové (Nadrchal, 2021).

Čakrt (2004) ovšem uvádí, že i intuitivní děti mají rády sport, jen k němu přistupují intelektuálněji. Tvrdí, že v něm „vidí nástroj sebezdokonalení, snaží se vypočítat, kam poletí míč, nebo co udělá soupeř“ a také jim nejde ani tolik o vítězství nad soupeřem, jako o „zdolání vlastní nedokonalosti“ (s. 212).

Během hry si přizpůsobují hračky i hry aktuální potřebě, nevdají jim měnit pravidla her i význam jednotlivých předmětů. Vžívají se do rolí postav z knížek a pohádek, nebo si vymýšlejí nové bytosti se zvláštními schopnostmi. Jsou nápadité a kreativní, mívají spoustu nápadů. Introvertně zaměřené děti se mohou trápit tím, že jejich nápady nepůjdou realizovat tak, jak by si představovaly a trvá jim většinou delší čas, než vůbec nějaký nápad k realizaci vyberou (Miková & Stang, 2015).

I intuitivní děti mají sběratelské vášně, ale nebývají tematicky vyhraněné. Jsou to spíše neobvyklé předměty, věci, které by se mohly někdy hodit, nebo které nikdo nemá (Čakrt, 2004).

Většinou nemívají problém s pochopením abstraktních pojmů, snadněji pochopí teorii, kterou si umí představit v praxi. Mají rády výzvy, originální úkoly, kde uplatní svou vynalézavost (Miková & Stang, 2015).

Intuitivní introvert vnímá podněty z vnějšího světa skrze významy, které mohou mít. Těch může být několik, proto na ně pohlíží z několika úhlů pohledu a snaží se je do hloubky pochopit. Jelikož si vytváří různé představy, nemusejí jeho názory mít mnoho společného s realitou (Miková & Stang, 2015).

Doporučení pro výchovu dětí s preferencí intuitivního vnímání

U dětí s dominantní funkcí introvertní intuice je důležité pochopení pro jejich představy, které je mohou děsit, ale které mohou přejít až do úzkostných stavů. Rozhodně jim nepomůže bagatelizování, naopak by je trápily pochybnosti o tom, jací jsou a zda jsou vůbec normální. Ale nejsou to jen zlé představy, kterými se zabývají, mívají spoustu originálních nápadů, které by měl dospělý člověk podporovat, i když ví, že nejsou reálné. Dítě tímto způsobem získává reálnou představu o světě. Často také bývají o krok napřed, hledí do budoucnosti a rádi se učí nové věci. Pokud jsou nuceny trénovat něco,

co už umí, tak intuitivní introvert tiše trpí a propadá pocitům zoufalství. (Miková & Stang, 2015).

Introvertní děti preferující myšlení

Nadrchal (2021) ve své knize tvrdí, že „myšlení není v dětství ještě dostatečně vyvinuto, aby děti chápaly, že ne všechno platí pro všechny“ (s. 82). Proto je pro myslící děti velmi těžké, když se někdo nedrží pravidel, neposlouchá příkazy a nerespektuje normy. Pro ně jsou pravidla jistotou, kterou si nechtějí nechat nabourat (Nadrchal, 2021). Čakrt (2004) dodává, že jsou přímo „rozhořčovány křivdami a bezprávím a těžko snášejí nadřování, a to i tehdy, kdyby z něj měly samy těžit a být protěžovanými oblíbenci“ (s. 215). Díky těmto vlohám se cítí dobře se spravedlivými lidmi, i kdyby to znamenalo, že jsou přísnější. Nemívají problém se ohradit vůči jiným dětem, či dokonce dospělým (Čakrt, 2004). Ale pokud je myslící dítě zároveň introvert, snaží se na sobě nedávat znát emoce, je rezervovanější, odtažitější a dokáže se snáze oprostít od konfliktů (Miková & Stang, 2015).

Děti s preferencí myšlení vyhledávají různé logické hry a hádanky. Hry by měly mít jasná a spravedlivá pravidla, které i často samy nastavují a následně vyžadují, aby je všichni ostatní dodržovali (Nadrchal, 2021).

Introvertně zaměřený myslící člověk bývá intelektuálně nezávislý, jeho vnitřní svět je velmi složitý. Často se snaží co nejprecizněji formulovat své myšlenky a názory, ale to nakonec vede k tomu, že nemusí být vůbec pochopeny (Miková & Stang, 2015).

Doporučení pro výchovu dětí preferujících myšlení

Tato preference je často spojována s mužským pohlavím a všeobecně známým tvrzením, že chlapci jsou tvrdí a nepláčou. Chlapci s touto preferencí většinou nemívají ve výchově problémy, s těmi se setkají spíše myslící dívky, které mohou působit chladněji. Spíše, než panenky vyhledávají technické věci a klučičí hry a často tak mohou slyšet, že „holky se neperou“. Rodiče by však měli svým dětem poskytnout prostor pro zdravý rozvoj jejich přirozené rozhodovací preference, aby si vyhranily svou mužskou, či ženskou životní roli.

V opačném případě o sobě mohou začít pochybovat a začít tápat ve své vyhraněnosti (Čakrt, 2004).

Při učení jsou pro ně velmi důležitá fakta a logická zdůvodnění. Se svými znalostmi se s ostatními rády porovnávají a často bývají i soutěživé. Pokud jim ale něco vytýkáme, tváří se nezúčastněně, zejména pokud to nejsou podložená fakta (Miková & Stang, 2015).

U svých rodičů a učitelů si cení především přímocarosti a opravdovosti, mají rády čitelné osoby, které jsou spolehlivé a nic zbytečně nezamlžují. Naopak nesnáší, když se požadavky neustále mění anebo nemají logiku. Častěji pak požadují důvod, proč mají věci dělat (Čakrt, 2004).

Introvertní děti preferující cítění

Děti s preferencí cítění bývají citlivější a nepotřebují na svůj život nahlížet logicky. Často mají k rodině silné citové pouto, které jim ztěžuje delší odloučení, například pobytové tábory pro ně mohou být velmi bolestné. Jelikož jsou zaměřené na vztahy s ostatními lidmi, snáze je vyvede z míry neohleduplné zacházení. Přestože se konfliktům vyhýbají, provokaci, agresí a přehlížení řeší trucováním, dokážou se urazit a přestanou komunikovat (Nadrchal, 2021). Většinou ale přistupují k osobám kolem sebe vstřícně a ohleduplně, rozumí jim, jsou chápavé, ochotní pomoci, či se dokonce podřídit, a to hlavně proto, aby ostatním udělali radost (Miková & Stang, 2015).

Introvertní děti preferující cítění na sobě nedávají emoce tolik znát, musíme být proto vnímavější vůči jejich projevům, jako je zčervenání v obličeji, zpotené ruce, roztřesený hlas či smutný výraz. Psychická nepohoda se může odrazit i v psychosomatických obtížích bez zjevných fyzických příčin. Těžko nesou napětí mezi svými blízkými a veškerou kritiku vnímají osobně (Miková & Stang, 2015).

Děti s preferencí cítění mají rády hru na role, přičemž jim záleží zejména na té roli, kterou si idealizují a nezáleží jim na tom, jakou bude mít ve hře pozici a jak bude dynamická (Nadrchal, 2021).

Doporučení pro výchovu dětí preferujících cítění

Stejně jako myslícím dětem je přisuzováno mužské pohlaví, mezi cítící děti se řadí většinou dívky. Proto chlapci s převahou cítění bývají označováni za slabochy, kteří to budou mít v životě těžké. Pokud bude mít takový chlapec netolerantního otce, který ho bude „tlačit do nepřírozených a cizích poloh chování, v nichž nemůže uspět, zdeptá tak jeho sebevědomí, sebeúctu a rozvoj přirozených schopností“ (Čakrt, 2004, s. 218).

Miková a Stang (2015) píšou, že „veškerou kritiku vnímají velmi osobně“ a doplňují, že „se zároveň obávají, že svým selháním někomu ublížily a negativně to ovlivní jejich vzájemný vztah“ (s. 96–97). Názor okolí je pro ně zdrojem jejich sebepojetí a zpětná vazba je pro ně nezbytná. Potřebují pozitivní gesta a úsměvy. Zároveň snadno podlehnou manipulaci (Miková & Stang, 2015).

Místo soutěžení dávají přednost spolupráci, zajímá je názor spolužáků a kamarádů. Při učení je pro ně důležitá atmosféra ve třídě a vztah k učiteli. Aby se dítě mohlo efektivně učit, musí mít k učiteli důvěru a blízký kladný vztah (Miková & Stang, 2015).

Introvertní dětí s preferencí usuzování

Děti s usuzovací orientací dávají už od kojeneckého věku přednost pravidelnému dennímu režimu a špatně nesou jakékoli změny. Mají rády řád a pořádek, chtějí dopředu vědět, co se bude dít, a proto hůře nesou nejistotu a odkládaná rozhodnutí. Také jim působí potíže nečekané změny a překvapení. Zejména introvertní usuzující děti se musí s nenadálými změnami nejdříve vyrovnat, což je pro ně psychicky velmi náročný proces (Čakrt, 2004). Zároveň ale Nadrchal (2021) říká, že „pokud si na určitou míru nepředvídatelnosti nezvyknou už v mladém věku, budou s ní mít o to větší problémy později“ (s. 85). Miková a Stang (2015) jako možné projevy, při náhlých změnách uvádějí nervozitu, pláč, vztek, či dokonce agresí nebo výčitky.

Pro usuzující děti je čas fixní, neměnný prvek, který se snaží nepromarnit. Bývají dochvilné a vyžadují to i po ostatních, mívají pocit naléhavosti, neustále je čas jakoby tlačí (Čakrt, 2004). Díky tomu ale snadněji dodržují termíny a úkoly dokončují včas. Své běžné povinnosti si hlídají samy a ve svých věcech si udržují pořádek (Miková & Stang, 2015).

V pravidlech nacházejí útočiště, potřebují je znát a řídit se jimi. Berou za samozřejmost, že jsou platná pro všechny, proto jsou první, kdo jejich nedodržování hlídá a upozorňuje na to (Čakrt, 2004).

Doporučení pro výchovu dětí preferujících usuzování

Pro svou pořádkumilovnost a ukázněnost nebývají s těmito dětmi problémy. Pokud je ale v rodině více vnímajících členů a vládne tam spíše chaos než pořádek, může nastat situace, kdy usuzující dítě není pochopeno a podporováno, tudíž se u nich nemusí jejich přirozená preference plně rozvinout a tyto jejich pozitivní sklony časem vymizí (Miková & Stang, 2015).

Jako rodiče, ale i učitelé bychom měli vycházet vstříc potřebám vše strukturovat a vytvořit pro to vhodné podmínky. Zároveň i plánování, které je pro ně přirozené, je třeba postupně rozvíjet a připravovat je na různé vnější faktory, které jim plány mohou narušovat. Rády pracují podle stanovených postupů a vyhovuje jim systematické učení. Pokud se při plnění úkolů dostanou do časové tísně, cítí se pod tlakem a ve stresu (Miková & Stang, 2015).

Introvertní děti s preferencí vnímání

Děti s preferencí vnímání jsou flexibilnější, nevdají jim chaos a nepořádek. Snáze a spontánněji se vyrovnávají s neočekávanými událostmi. Jsou přirozeně zvědavé a rády prozkoumávají nové a neobvyklé věci. Na rozdíl od usuzujících protějšků nerady něco definitivně rozhodují, rády si nechávají otevřená vrátka pro další možnosti volby, někdy za sebe nechají rozhodnout okolnosti (Čakrt, 2004). Tím, že jsou neustále přitahovány novými podněty, často nechávají své projekty rozpracované a nemají problém začít něco nového. Nemají také potřebu nic jakkoli strukturovat, uklízet, schovávat (Miková & Stang, 2015).

Čas je pro ně relativní a pružný, žijí hlavně přítomností a nějaké závazky a termíny jim nedělají moc starostí. Vždy dávají přednost svým zájmům před povinnostmi, na které mají času stále dost (Čakrt, 2004).

Miková a Stang (2015) jsou toho názoru, že „pravidla berou s rezervou, zpochybňují zásady a příkazy. Stanovené hranice pro ně mohou být výzvou k jejich zkoumání, některé zkoušejí, kam až mohou zajít, nebo zásady záměrně překračují“ (s. 105).

Doporučení pro výchovu dětí preferujících vnímání

Život s těmito dětmi bývá rozhodně složitější než s dětmi s převahou usuzování. Často nám vadí jejich přístup k povinnostem, to, že na vše mají dost času, to, jakým laxním způsobem věci dělají. Místo negativních výroků a výčitek bychom měli s dětmi uzavírat dohody a mít pochopení pro jejich pocity a činy. Samozřejmostí by ale mělo být, že pokud dítě dohodu nedodrží, mělo by si nést za své chování přirozené následky. Důležité je nepolevit, být důsledný a vést tímto způsobem dítě k samostatnosti (Miková & Stang, 2015).

Při hře, učení, či při řešení nějakých problémů nedodržují stanovený postup, často ani ten, který si samy zvolily. Není nic neobvyklého, když přeskakují od jedné věci ke druhé. Se strukturováním od nás potřebují od raného věku pomoc, to platí i při úklidu pokoje anebo při plnění povinností. Starším dětem může pomoc si věci vizualizovat, například při přípravě školní tašky si představit následující den i s aktivitami po škole až po příchod domů (Miková & Stang, 2015).

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

3.1 Cíl projektu

Cílem projektu je zjistit, jak introvertní děti reagují na prostředí mateřské školy, skupinu vrstevníků i přístup učitelů.

3.2 Výzkumné otázky

Jak probíhala adaptace sledovaných dětí na prostřední MŠ?

Jaké situace byly pro sledované děti náročné?

Jaké metody se osvědčily při zapojování introvertních dětí do kolektivu?

3.3 Metodologie

Pro výzkumné šetření byl zvolen **kvalitativní přístup**.

Podle Švaříčka (2007):

Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu (s. 17).

Dle Hendla (2016) „neexistuje jediný obecně uznávaný způsob, jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum“ (s. 45) a jeho metody se různě kombinují. Tento výzkum má podobu **případové studie**, která má nejobecnější charakter a „zaměřuje se na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů“ (s. 101).

V první řadě byli vytipováni participanti do výzkumu. Podmínkou bylo, aby byli alespoň jeden rok součástí třídy Zajíčků, ve které jsem působila.

Pro získání dostatečného množství dat jsem využila více metod.

Pro potvrzení odhadu typu dítěte jsem využila vlastní dotazník pro rodiče. Ten obsahoval několik otevřených otázek (viz příloha č. 1).

Velké množství informací jsem získala ze zúčastněného dlouhodobého pozorování.

Svůj náhled na děti jsem doplnila ve formálních i neformálních rozhovorech s kolegyněmi.

Dále byly využity poznámky z prohlížení fotografií z průběhu roku a videozáznamů, které byly pořizovány v rámci školní praxe, z diagnostických archů a portfolií.

Průběh zpracování dat

Data byla následně analyzována. Nejdříve pomocí transkripce, kterou Juklová popisuje jako „proces převodu dat do lépe zpracovatelné podoby“ (Skutil et al., 2011, s. 216). Následovala segmentace, kdy se data zpracovávaly, redukovaly, organizovaly. Pomocí otevřeného kódování byly vytvořeny kategorie se seznamy kódů, které se často v mnoha ohledech významově překrývaly. Šedřová popisuje kódování jako „operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček et al., 2007, s. 211). Pro množství dat byly ke kategorizování kreativně použity barevné pastelky. Dle jednotlivých barev a kódů byl složen nový text, který ukazuje souvislosti a podobnosti vypořizovaných jevů, jenž bude sloužit k interpretaci získaných dat.

3.4 Etické otázky výzkumu

Zajistila jsem anonymitu všech zúčastněných osob – jejich jména jsem změnila a neuvádím nic, co by mohlo vést k jejich jednoznačné identifikaci.

Z důvodu zachování anonymity bylo změněno i jméno třídy.

Rodiče dětí souhlasili s jejich pozorováním a věděli o účelu výzkumu. Pro účely práce mi podepsali informovaný souhlas (viz příloha č. 2 – podepsané předložím při obhajobě práce).

Všechny kolegyně s rozhovory souhlasily a souhlasily i s jejich následnou interpretací.

3.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo pět vytipovaných dětí, u kterých byly zřejmé charakteristické introvertní znaky. Jejich výběr probíhal na základě pozorování v prostředí mateřské školy a za pomoci rozhovorů jejich původních třídních učitelek. Se správnou identifikací mi pomohl i otevřený dotazník pro rodiče dětí.

Všechny tyto děti navštěvovaly poslední rok předškolního vzdělávání třídu Zajíčků, kde je omezena kapacita na 14 dětí. Naše MŠ disponuje čtyřmi třídami, kdy první tři třídy pojmu kapacitu 25 dětí. Všechny třídy jsou homogenní. Při pobytu venku se nejčastěji scházíme na prostorné zahradě, kde děti využívají ke své volné hře velké množství herních i přírodních prvků. Pozorování probíhalo zejména v prostředí MŠ a její zahrady.

Do tabulky 1 jsem vybrala čtyři charakteristické znaky introverze, ve kterých se objevují mezi sledovanými dětmi největší podobnosti. Je patrné, že děti se chovají doma bez zábran a uvolněně, nejraději tráví čas s rodinou, ať se již jedná o blízké dospělé osoby, nebo sourozence. Žádné dítě nenavštěvuje volnočasový kroužek, společnost nevyhledávají, větší kolektiv jim vadí, dokážou se zabavit samy, nebo s nejbližšími osobami.

Na základě tohoto předběžného šetření jsem si potvrdila správnost vybraných dětí a dále se budu věnovat jejich stručné charakteristice.

Pozorování dětí bylo doplněno rozhovory s jejich původními třídními učitelkami.

Jednalo se o pět učitelek, kterým jsem dala následující fiktivní jména: Dagmar, Žaneta, Lucie, Iveta, Kateřina.

Tabulka 1

znaky introverze u vybraných dětí z pohledu rodiče

Kategorie	Jméno dítěte				
	Lenka	Zdena	Dana	Aleš	Petr
<i>Projevy ve známém prostředí</i>	Citlivá, bere si vše osobně, je spíše negativní.	Přecitlivělá a tvrdohlavá, upovídaná.	Složitá povaha, upovídaná, prosazuje si svou.	Uvolněný, bez zábran, v nepřítomnosti manžela občas zlobí.	Více oražený, někdy až trochu drzý.
<i>Projevy v cizím prostředí, nebo ve velkém kolektivu</i>	Velmi se cizích lidí stydí, nekomunikuje s nimi. Větší kolektiv jí nevadí, pokud si jí nikdo nevšímá.	Trvá jí dlouho, než se rozkouká, nemá ráda velký kolektiv.	S cizími lidmi nekomunikuje, velký kolektiv jí vadí.	Jde do ústraní, nerad mluví s cizími lidmi. Nemá rád velký kolektiv.	Nerad mluví s cizími lidmi. Straní se a schovává.
<i>Jakou společnost vyhledává</i>	Nevyhledává společnost, kamarádů má málo, raději je se známými dospělými.	Převážně známé dospělé osoby, mladší sestřenici.	Nejvíce sestru, je ráda s rodinou, má jednu nejlepší kamarádku.	Nejvíce je s dospělými osobami, s rodinou.	Nejvíce bratra, rád je s rodinou.
<i>Jak tráví volný čas, zájmové kroužky</i>	Ráda tvoří, kreslí, kouká na dětské pořady. Kroužek nenavštěvuje.	Ráda si hraje s panenkami a plyšáky, tvoří a kouká na pohádky. Kroužek nenavštěvuje.	Ráda si hraje s panenkami, jezdí na vlastních koních. Kroužek nenavštěvuje.	Rád jezdí na kole, pomáhá na zahradě. Kroužek nenavštěvuje.	Má rád stavebnice, chodí ven s bratrem. Kroužky nenavštěvuje.

Pozn.: Jména dětí jsou z důvodu zachování anonymity změněna.

Lenka

Nastoupila do MŠ v povinném roce předškolního vzdělávání, tedy v pěti letech. Předtím navštěvovala dětskou skupinu. Vzhledem k její tiché a nesmělé povaze byla zařazena do menšího kolektivu, do třídy Zajíčků. Doma má složitou situaci, má staršího autistického bratra a musí se často podřizovat.

Třídní učitelky: Dagmar a já

Zdena

Nastoupila do běžné třídy malých dětí ve třech letech. Vzhledem k trvajícím problémům spojených s její sociální a emoční nezralostí i druhý rok, byla po dohodě s rodiči na poslední rok předškolního vzdělávání přeložena do menšího kolektivu, do třídy Zajíčků.

Třídní učitelka: Žaneta

Dana

Nastoupila jako čtyřletá se svou mladší sestrou do třídy nejmenších dětí. Tento krok byl na žádost jejich matky, sestry na sebe byly velmi fixované. Následující rok už musela být přeřazena do třídy předškolních dětí, vzhledem k její povaze byla zvolena třída Zajíčků.

Třídní učitelky: Iveta a Kateřina

Aleš

Nastoupil v pěti letech do běžné třídy předškolních dětí. Předtím jinou MŠ nenavštěvoval. Vzhledem k velké sociální a emoční nezralosti mu byl doporučen odklad školní docházky. Postoupil do třídy nejstarších dětí, do menšího kolektivu třídy Zajíčků.

Třídní učitelka: Dagmar

Petr

Nastoupil do běžné třídy předškoláků v pěti letech, předtím jinou MŠ nenavštěvoval. Kvůli sociální a emoční nezralosti mu byl doporučen odklad školní docházky. Poslední rok navštěvoval třídu Zajíčků.

Třídní učitelky: Žaneta a Lucie

4 PŘEDSTAVENÍ ZÍSKANÝCH DAT

V této části představuji všechny data, která jsem získala výše uvedenými metodami. Představuji je podle základních kategorií, které mi v průběhu analýzy vystoupily:

- Období adaptace
 - Nástup do mateřské školy
 - Zapojení do chodu mateřské školy
- Období po adaptaci
 - Projevy dětí
 - Přístup učitelek
 - Náročné situace
- Poslední rok předškolního vzdělávání
 - Vztah k mateřské škole z pohledu rodičů
 - Školní zralost a připravenost

4.1 Období adaptace

Do této kategorie jsem zařadila dvě dílčí podkategorie, které sledují nástup do MŠ, zapojení do chodu MŠ jak ve volné hře, tak v řízené činnosti. K těmto jednotlivým tématům mi posloužily zejména data získaná z dokumentů od rodičů, z rozhovorů s původními třídními učitelkami a samozřejmě také z vlastního pozorování.

4.1.1 Nástup do mateřské školy

Nástup do mateřské školy byl z pohledu rodičů i učitelek velmi náročný. Nejen pro děti, ale právě i pro zmiňované rodiče. Zejména matky působily úzkostně a odloučení tím dětem neulehčovaly.

Jediná Lenka, která byla zvyklá občasně navštěvovat dětskou skupinu, nastoupila s radostným očekáváním. To se ale, možná i z důvodu častých změn v době pandemie, nenaplnilo. Důvodem mohlo být i to, že mateřskou školu „musela“ navštěvovat pravidelně a většinou i na celý den. Matka popisuje, že „ve vyhrocených situacích křičela a držela se plotu, nebo skříňky v šatně“. Paní učitelka Dagmar ji popisuje jako plačtivou,

říká, jak „ráda sedávala na klíně nebo aspoň v mé blízkosti, mazlila se a vyžadovala užší kontakt“.

Další čtyři děti měly nástup do MŠ téměř totožný. Paní učitelka Žaneta vzpomíná, jak se Zdena v šatně klepala, vztekala se, velmi plakala, zakrývala si obličej rukama a zalézala do skříňky. Rodiče byli sami bezradní a často žádali učitelky o pomoc. Danu a Aleše učitelky musely častokrát odebírat násilím. Aleš se po odchodu matky zklidnil a Danu uklidňovaly učitelky užším kontaktem, hladily ji a pobízely ji k hlubokému dýchání. Petr sice hysterický nebyl, ale Žaneta si vybavuje situace, kdy se s maminkou nemohl rozloučit, trvalo to dlouho a žádné vysvětlování nepomáhalo.

Všechny děti během dopoledne poplakávaly, vyhledávaly klidná místa, nekomunikovaly. Těžká ranní loučení trvala několik měsíců, u obou chlapců téměř celý rok, s tím, že ale během pobytu v MŠ začali více spolupracovat po půl roce.

4.1.2 Zapojení do chodu mateřské školy

Pro všechny sledované děti byl nástup do MŠ velmi náročný, i celková adaptace byla delší oproti jiným dětem a jejich zapojení do kolektivu pozvolné, s obavami, strachu z přijetí, nízkého sebevědomí. Jak říká matka Dany: „má složitou povahu a její největší překážkou je, že si nevěří“.

Volná hra a kolektiv

Zdena nastoupila do MŠ jako tříletá, ze sledovaných dětí byla nejmladší, odpovídala tomu i doba adaptace, která se výrazně prodloužila. Nekomunikovala s dětmi ani s dospělými. Do her se nezapojovala, spíše jen sledovala dění okolo sebe. Žaneta vzpomíná, jak jí nabízela hračky, ale hrát si s nimi vydržela jen chvíli a pouze za její přítomnosti. Později jí vyhovovalo hraní odloučené od všech dětí, hrála si sama u stolečku, nebo v koutku na koberci. „Pokud se k ní přidalo jiné dítě, tak raději odešla pryč. Kamarádku si našla až další rok, byla to cizinka, která nemluvila česky, takže jí to vyhovovalo“.

Dana prožívala těžké začátky, trpěla i žaludeční neurózou, kdy ze stresu občas zvracela. Nastoupila jako čtyřletá do třídy nejmenších dětí se svou sestrou, na kterou byla velmi

fixovaná. Bylo to na přání rodičů, i když Dana měla navštěvovat už vyšší třídu. Mělo ji to ulehčit adaptaci, což se nakonec potvrdilo jako správná volba. Paní učitelka Kateřina popisuje, jak jejich vztah vypadal: „Dana trvala na tom, že bude sedět vedle ní, chodit s ní ve dvojici, bez ní byla úplně ztracená. Jiné děti nevyhledávala“. Dle paní učitelky Ivety trvalo asi dva a půl měsíce, než se začala sestra začleňovat do kolektivu a našla si kamarádky. Tím pádem se s nimi začala kamarádit i Dana. Stále ale měla strach z přijetí, byla velmi bojácná a ráda si hrála i sama, také si ráno u stolečku ráda kreslila.

Lenka děti dlouho jen pozorovala, byla tichá a málo komunikativní, ale blízký kontakt s učitelkou vyžadovala. Velmi ráda si kreslila a tvořila u stolečku. Při pobytu venku ji často přepadal smutek a první měsíce tam poplákávala. Místo volné hry se se mnou procházela za ruku po školní zahradě, nechtěla komunikovat, jen pozorovala okolí, či měla sklopenou hlavu a přečkávala. Snahy ji začlenit do kolektivu odmítala, ani rozptýlení nepomáhalo. Působila velmi smutně a potřebovala jen pochopení a mou vědomou pozornost.

Aleš a Petr vykazují velmi podobné znaky. Spojuje je nástup v povinném školním roce předškolního vzdělávání, velmi blízký vztah s matkou, která je v obou případech stejně introvertní, až úzkostná. Oba chlapci jsou tišší a nenápadní, jsou ale i velmi chytrí a šikovní. Do kolektivu se dlouho nezapojovali, jen pozorovali a byli plačtiví i během dne. Kritický okamžik přicházel i v době, kdy čekali na vyzvednutí a neustále se ujišťovali, zda je maminka vyzvedne a kdy. Ani jeden z chlapců nevyhledával společnost učitelky. Petr si rád zalezl do růžku a tam si sám hrál, ale Dagmar zmiňuje, že Aleš si nechtěl hrát vůbec, „jen postával v herně a pozoroval nezáčastněně ruch třídy“. Až později se nechal zlákat hrou s učitelkou, často ho zaujala nějaká stavebnice, s kterou si pak hrál každý den.

Všechny děti se postupně zapojily do kolektivu, ale inklinovaly k dětem podobné klidné povahy, tiché a neprůbojné. Každý si našel jednoho kamaráda, ke kterému měl nejbližší a na toho se více upnul. V mém výzkumném vzorku vzniklo jedno opravdu velké přátelství, a to mezi Danou a Lenkou.

Řízená činnost

U všech pozorovaných dětí přišly učitelky na to, že nemají rády být středem pozornosti, raději se drží stranou, nebo mluví velmi potichu, jsou nesmělé, trpí trémou a bývají nervózní.

Například Zdena se projevovala neustálým motorickým neklidem, nedokázala se uvolnit. ŘČ se nechtěla účastnit a Žaneta doplňuje: „nechávaly jsme ji, ať se jen dívá, pokud jsme ji chtěly zapojit, byl to pro ni velký stres“.

Naopak Iveta o Daně tvrdí, že: „v kroužku mluvila, ale odpovídala jen na to, na co jsme se ji zeptaly, ale sama vůbec žádnou iniciativu nevynaložila. Do rituálů a ŘČ se zapojovala, hlavně ji motivovala sestra, ale ta, když se sekla, že to dělat nebude, tak to nedělala ani Dana“. Spíše, než společné aktivity ji bavila výtvarná činnost, protože velmi ráda malovala.

Rozdílnou zkušenost mají učitelky s Lenkou. Dle Dagmar se „do ŘČ vždy zapojovala, nikdy nezůstala stranou, byla však nejistá“, při společných rozhovorech sama nevyprávěla, pouze tichým hlasem reagovala na otázky. Zadané úkoly, např. pracovní listy, zvládala velmi dobře, byla šikovná a pečlivá. Při mé směně reagovala však jinak. Individuálně si povídala velmi ráda, ale v kroužku mluvila nerada, častokrát sklopila hlavu a nereagovala, čekala, až ji přeskochím. To se mi stávalo i v jiných činnostech, zejména tam, kde se na ni upoutala pozornost, ona znejistila, zasekla se, sklopila hlavu a přestala spolupracovat. Hodně to ale bylo ovlivněno její náladou, když byla veselá a pozitivně naladěná, reagovala více uvolněně. Její nálady se však často velmi rychle měnily, musela jsem být velmi vnímavá a naučit se předvídat, bohužel ne vždy se jí podařilo odhadnout.

Podobně rozdílně reagoval na učitelky i Petr. Stejně jako v našem případě, i on se starší a zkušenější učitelkou spolupracoval pravděpodobně více. Podle Žanety se ŘČ účastnil, jen v kroužku mluvit odmítl, na otázky odpovídal jednoslovně a potichu. Paní učitelka Lucie má tu zkušenost, že: „třeba do pohybových her se nezapojoval, to se potřeboval ujistit, že nemusí, řekl mi, že bude jen koukat. Ale vždycky jsem mu to jako nabídla, jo, tak se koukej, ale kdykoli se můžeš přidat. Takže když byla třeba nějaká běhačka, tak se na chvíli zapojil a pak se zase stáhnul“. Pracovní listy docela zvládal, ale nebavila ho výtvarná činnost, kresba mu například moc nešla.

U Aleše byla Dagmar překvapená tím, jak reagoval na otázky v ranním kruhu. Na jeho slovní zásobě bylo znát, že je velmi ovlivněn společností dospělých osob, i jeho dva sourozenci byli již dospělí a rodiče starší. Zapojoval se pouze po vyzvání, sám spontánně nevyprávěl, stejně tak i dalších ŘČ se účastnil pouze v těsném vedení učitelkou.

4.2 Období po adaptaci

Děti se postupně zapojily, jak do kolektivu, tak do běžného provozu mateřské školy. I přesto upoutávaly (nebo spíše neupoutávaly) pozornost svou tichou, plachou povahou. Byly považovány za ty hodné bezproblémové děti, ale zároveň za ty, které stojí stranou, neumí se vyjádřit, neprojevují se.

V následujících dílčích podkategoriích se budu věnovat tomu, jak se děti projevovaly po adaptaci, jak na učitelky působily a jak ony k nim přistupovaly. Zároveň chci zmínit i to, že i když děti působily bezproblémově, vznikaly situace, i opakovaně, které pro ně byly náročné a těžko je zpracovávaly.

4.2.1 Projevy dětí

Všechny děti byly označeny za plaché, tiché, úzkostné, neprůbojné, které nebyly rády středem pozornosti.

Dagmar se o Lence vyjádřila následovně: „Byla to milá a hodná holčička, často působila ostýchavě, byla neprůbojná a nejistá. Emoce nedávala příliš najevo. Její sebevědomí se ale v průběhu roku velmi zlepšilo a zvýšilo“. Já bych o ní navíc řekla, že byla velmi stydlivá, nesmělá a mazlivá, zároveň velmi samostatná a pečlivá. Dívka, která umí projevit soucit a náklonost, někdy však nepředvídatelně náladová. Byla také opatrná a nevyhledávala nebezpečné věci. Při činnostech, které jí nešly na ní byla vidět nejistota (př. Při hrách v tělocvičně jí nešla manipulace s míčem, konkrétně fotbalové činnosti. Několikrát místo kopu na míč šlápla a když se jí podařilo kopnout, tak netrefila branku. Její reakcí byl pláč a stáhnutí do sebe, nechtěla pokračovat v cvičení. Chvíli pozorovala dění a při změně činnosti se znovu zapojila). Byla velmi všímavá, když se ve třídě objevilo něco nového, vždy to zaregistrovala. Na činnost, která ji bavila se dokázala dlouho soustředit, v opačném případě pozornost kolísala.

Zdena byla dle Žanety velmi introvertní a působila stále ustrašeným dojmem. První rok komunikovala pouze jednoslovnými odpověďmi na otázku. Až další rok dokázala v kroužku říct několik vět. Pracovním úkolům se vyhýbala, raději se snažila být nenápadná, schovaná s kamarádkou někde v koutku, kde si samy hrály. Naopak Dana udělala vždy to, co se jí řeklo, v tichosti a v klidu. Paní učitelka Iveta o ní říká, že byla moc hodná, děti jí prý měly moc rády, snažila se jim vyjít vstříc, hračky půjčovala a stála o to, se zapojit. Později si děvčatům i sama řekla o pomoc, když si s něčím nevěděla rady. „Ke konci prvního roku už nebyla na sestru tolik vázaná, zvládla sedět sama u jiného stolečku, sama si volila hry, chodila si říkat o to, co potřebuje. Měla taky ráda svůj klid, občas si byla sama někde v růžku, tak jsme ji nechaly odpočívat“.

Petr byl usměvavý a milý kluk, velmi plachý. Rád si hrál s jedním kamarádem, který mu byl společníkem při každé činnosti. Od té doby, co se začali přátelit, byl Petr uvolněnější a začal si pobyt v MŠ užívat. Aleš se sice do kolektivu zapojoval, ale preferoval hru o samotě, nikoho ke hře nevyhledával, byl v zaběhlém kolektivu nový, avšak jeho si vyhlédl chlapec, který byl už ve třídě z kolektivu vytlačený. Tento chlapec byl také osamocený, ale bohužel pro svou povahu. Dětem ubližoval, nešťastně na sebe upozorňoval, a i když se v Alešovi vzhledl a chtěl se přátelit, jeho povaze to nevyhovovalo, stále tedy pokračovalo jeho nevhodné upozorňování, které Alešovi čím dál více vadilo. Bylo spíše méně dní, kdy si spolu dokázali hrát.

Jak Aleš, tak Petr byli chytrí chlapi, měli dobrou slovní zásobu, kterou bohužel v MŠ nedokázali před ostatními dostatečně projevit. Vynikali i v jiných oblastech, ale jejich sociální a emoční nezralost byla tak velkého rozsahu, že jim byl doporučen odklad školní docházky. Ten pracovníce PPP potvrdily. Ze závěrečných zpráv vyplynulo, že ani jeden chlapec v poradně nespolupracoval, a proto nemohl být vyšetřen. Postoupili do třídy nejstarších dětí, do třídy Zajíčků. Vzhledem k malému kolektivu a možnému maximálnímu individuálnímu přístupu bylo po dohodě s rodiči rozhodnuto, že se do této třídy přesune i Dana a Zdena. Lenka do této třídy nastoupila rovnou, vzhledem k její rodinné situaci.

4.2.2 Přístup učitelek

Všechny učitelky na mou otázku „Jak jste k dítěti přistupovaly?“ odpovídaly, že volily individuální přístup. Některé mi po upřesnění dotazu popsaly konkrétní situace a metody. V této kapitole se vyjadřuji i o svých zkušenostech s jednotlivými dětmi během posledního roku předškolního vzdělávání, kdy navštěvovaly mou třídu.

Dagmar si všimla, že Lenka výborně reaguje na pochvalu a povzbuzení. Já jsem volila citlivý a empatický přístup. Všimla jsem si například, že pochvalu a vlídná slova má sice ráda, ale ne před kolektivem. Do ničeho jsem ji netlačila, činnosti jsem pouze nabízela. Často jsme si spolu povídaly a procházely se po zahradě. Nosívala mi obrázky z domu, a i ve školce kreslila se záměrem někomu udělat radost.

Pro Zdenu volila Žaneta individuální přístup ve všech činnostech. Postupně ji motivovala povzbuzováním, pozitivním hodnocením a pochvalou i před ostatními dětmi. Zdena měla ztíženou situaci tím, že jí odešla v polovině druhého roku učitelka na mateřskou dovolenou. Proto jsem se u ní ve třídě střídala já se svou kolegyní a s Žanetou. Těžko si zvykala na nové učitelky, ale pro mě to byla příležitost se s ní více seznámit a připravit ji tak na následující rok. Ve třídě Zajíčků se mnou již bez problémů mluvila a velmi ráda mi vyprávěla o svém kocourkovi. Při individuální práci byla šikovná, dříve odmítané úkoly nyní při těsném vedení plnila. Nedokázala však udržet oční kontakt a stále se u ní projevoval motorický neklid.

Paní učitelka Kateřina se snažila Danu zapojit do kolektivu, ale dodává, že byl nutný individuální přístup a velká podpora učitelky. Iveta ji doplňuje: „Hodně jsme ji chválily, oceňovaly jsme její snahu si říct o pomoc holkám, chtělo to strašně moc podpory, hodně ji utužovat v tom, že to, co dělá, dělá správně, protože neměla žádné sebevědomí. Musely jsme jí říkat co bude, jak to bude a tak podobně.“ Já jsem viděla Danu jako velmi citlivé dítě, které není potřeba nikam tlačit. Byla spokojená, když mohla děti jen tak pozorovat. Občas jsem se jí snažila nalákat na nějakou hru, tvoření, či jinou aktivitu, kterou jsme právě dělali. Většinou to takhle bylo ráno po příchodu do MŠ. Nabízené aktivity odmítala, nechtěla se ani posadit, pouze stála. Pokud jsem jí ale úkol zadala, tak ho plnit šla. Těžko říct, zda byla spokojená, že jí čas rychleji uběhl, nebo by raději děti pozorovala. V rámci pozorování jsem jí jednou nechala opravdu volně stát, sednout

si odmítala, vydržela neuvěřitelných 45 minut, dokud nebyla svačina. Musím podotknout, že takto stranou se držela jen tehdy, kdy neměla ve škole Lenku.

U Aleše podle Dagmar výborně fungovala pozitivní motivace. S tím musím souhlasit. V malém kolektivu chtěl získat uznání. Věděl, že je chytrý a pracovitý, pouze sebevědomí mu chybělo. Proto jsme mu společně s chválou a povzbuzováním poskytovaly dostatek prostoru, kde by se mohl vyjádřit, kde se cítil jistě a bezpečně. Měl rád věci naplánované a vše potřeboval vědět dopředu. Neměl rád změny, dával přednost řádu a pravidelnosti, proto jsme se ho na vše snažily připravit, pokud to bylo možné. V opačném případě byl hysterický a plačtivý, o blízký kontakt nestál. Pomáhalo přijetí jeho emoce, pochopení a ujištění. Rád si se mnou individuálně povídal, mají hospodářství a často mi vyprávěl, s čím doma pomáhal. Z tohoto důvodu mi rád pomáhal s prací i na školní zahradě.

Paní učitelka Lucie Petrovi zkoušela činnosti nabízet, ale nenutila ho, nechávala ho sledovat dění. Dávala mu prostor na rozkoukání, aby se ve třídě cítil bezpečně. Žaneta se přidává s tím, že se jí osvědčil individuální přístup a povzbuzování. Vyhovovalo mu klidnější prostředí a menší kolektiv. Já jsem s Petrem navazovala kontakt už od začátku jeho docházky v šatně, když jsem doprovázela do třídy svého syna. Byl ale velmi stydlivý, postupně mě začal zdravit a usmívat se. Více jsem se s ním začala sbližovat na zahradě, když bylo jasné, že bude mít odklad školní docházky a půjde ke mně do třídy. Chtěla jsem si získat jeho důvěru, aby přechod do nové třídy nebyl tak náročný. Ve třídě Zajíčků se pak věnujeme maximální individuální péči zaměřené na všestranný rozvoj a přípravu na školní docházku. Petra chválíme, povzbuzujeme, snažíme se ho vnitřně a pozitivně motivovat. Letos jsme zavedli portfolio, kde vedeme děti k sebehodnocení. Poskytují dostatek času na vyjádření myšlenek, na odpovědi, nebo po vyřčení otázky pro všechny, nechávám introvertní děti naposled. Snažíme se, aby v naší třídě byla cítit pohoda a bezpečí. Individuálně si spolu už hezky pohovoříme.

4.2.3 Náročné situace

Pro všechny sledované děti byl pravděpodobně nejnáročnější **vstup do mateřské školy**, kterému již byla věnována pozornost ve zvláštní kapitole. Připomenu jen, že těžké loučení v šatně trvalo velmi dlouhou dobu a všechny děti se na odchod domů a příchod rodičů velmi těšily. Dana a Petr chodili pravidelně po obědě, nikdy nespali. Až ke konci

posledního roku si to Dana kvůli Lence párkrát vyzkoušela. Pro Petra bylo vypjaté i čekání na maminku po obědě, kdy ostatní děti odcházely a on šel třeba poslední, velmi plakal, nedalo se mu nic vysvětlit, po domluvě začala maminka chodit dříve. Aleš potřeboval každé ráno od maminky vědět, v kolik hodin přijde a odpoledne se mě stále ptal, kolik je hodin a v kolik mamka přijde. Zdena odcházela ze třídy v tichosti, ale jen se za ní zavřely dveře, začala dělat rodičům hysterické scény. To se občas stávalo i ke konci školní docházky. Myslím, že to byl projev únavy, vyčerpání a pocit úlevy.

Další velkou kapitolou náročných situací tvořila **řízená činnost**. Už vzhledem k tomu, že děti nebyly rády středem pozornosti, byla pro ně jakákoli společná aktivita nepříjemná. Ze začátku se do těchto aktivit nezapojovaly, později se postupně ke kolektivu přidávaly, i když se stejně moc neprojevovaly. Dle pozorování jim největší problémy dělala improvizace na hudbu, dramatické činnosti, některé sportovní aktivity anebo situace, kdy měly před ostatními něco říct, nebo se jinak samostatně projevit. Vzpomínám si, jak jsme dramatisovali Vánoční příběh. Dala jsem Lence roli Panny Marie, kdy její jediný úkol byl sedět v betlémě s miminkem v náručí. Nic jiného jsem po ní nechtěla, nikde jsme s tím nevystupovali, zapojily se všechny děti ze třídy, ale i tak to pro ni byl velký problém. Sice se role zhostila, ale nebylo jí v tom dobře. Dana se chovala „poslušně“ a po adaptaci se do všeho zapojovala, jen na ní bylo vidět, že ji to vyčerpává. Například při nácviu rozloučení s předškoláky na ní byl znatelný stres a únava. Zdena dle své matky vůbec nezvládla besídku v prvním roce, byla z toho tak vyděšená, že nebyla schopna vystoupit. Další roky se již zapojila, ale i nadále to pro ni byl velký stres.

Jakákoli **změna**, navíc nečekaná, jim také činila problémy. Jejich reakcí byla zvýšená nervozita, často i pláč. Nejčastěji to způsobovaly přesuny a spojování tříd. Dívky, i když nerady, šly v tichosti s davem, dokázaly se přizpůsobit, jen se v jiné třídě držely stranou a dlouho se rozkoukávaly. Chlapci tyto situace snášeli hůř. Panikařili a plakali. Pokud bylo spojení tříd plánované, Aleš se s matkou domlouval, aby si ho vyzvedla ještě před spojením (v případě odpoledního spojování), pokud to bylo dopoledne kvůli nějaké akci, musel se s tím dopředu smířit. Petra si pro změnu nechávala matka raději doma. Bylo to vždy, když se chodilo na plavání, či bruslení, těchto akcí se neúčastnil a do jiné třídy odmítal jít. Chlapci neměli rádi ani karnevaly a podobné **společné akce**. Podle Alešovy matky pro něj bylo traumatické i to, když mu děti přály k narozeninám. Zdena se ještě

během druhého roku v MŠ pomočovala, většinou při spaní, ale já s ní zažila situaci, kdy se jí nehoda stala u oběda. Doma tyto problémy neměla, proto bylo zřejmé, že to bylo důsledkem nějakého stresu. Pravděpodobně byla zaskočena zastupující učitelkou, kterou dobře neznala a z počátku se bála jakkoliv projevit, nekomunikovala, neřekla si, když něco potřebovala. Až po pravidelněji se opakujících zástupech si na nové učitelky zvykla.

Oběd patřil mimochodem také mezi kritické chvíle. Lenka potřebovala ujištění, že nemusí jídlo dojídat, jedla hezky, téměř vše ochutnala, ale byla zvyklá na zdravější stravu a například sladké jídlo vůbec neznala, proto ho i ve školce odmítala. Jednou vešla do třídy paní kuchařka, zrovna, když jsem Lence dovolila talíř s jídlem odnést a ona jí vynadala. Lenka reagovala obrovským pláčem a trvalo mi dlouho ji uklidnit a ujistit, že je vše v pořádku a nic se neděje. Petr také neměl v oblibě sladká jídla, proto maminka už ráno hlásila, abychom ho nenutily jíst. Když viděl, že to respektujeme, začal nám říkat sám, když něco nechtěl. Dana dokonce byla na jídlo tak citlivá, že po pobídce kolegyně, aby si dala ještě pár lžiček, začala zvracet a díky její žaludeční neuróze nám zvracela před obědem celý týden, a to i přesto, že jsem ji z návratu z pobytu venku ujišťovala, že oběd jíst nemusí.

4.3 Poslední rok předškolního vzdělávání

Všechny děti byly nakonec kvůli potřebě individuálního přístupu součástí malého kolektivu 14 dětí ve třídě Zajíčků. Lenka byla do této třídy zařazena rovnou při nástupu do MŠ, Dana byla přeřazena druhý rok z kolektivu nejmenších dětí. Zdena postoupila do předškolní třídy třetí rok své docházky, jen se pro ni zvolil menší kolektiv. Aleš nastoupil do běžně velké předškolní třídy, kvůli odkladu školní docházky následující rok postoupil do třídy Zajíčků. Petrova situace byla stejná jako Alešova, pouze o rok později.

4.3.1 Vztah k mateřské škole z pohledu rodičů

Po dlouhé a náročné adaptaci mě zajímalo, jak děti vnímají mateřskou školu poslední rok jejich docházky. Jelikož se introvertní děti doma projevují jinak než v MŠ, požádala jsem rodiče o jejich názor.

Lence prý trvalo asi 5 měsíců, než začala do mateřské školy chodit ráda, bylo to ale ovlivněno i tím, že chodila pouze ten jeden předškolní rok. Zdena uvítala změnu třídy. Maminka tvrdí, že jí velký kolektiv nedělal dobře a nyní v menším kolektivu se jí líbí moc a chodí tam ráda. Dana dle maminky také chodí do školky ráda, ale „určité obavy má stále, že ji budou děti odmítat, strach, že jí něco nepůjde. Musí mít pohodlné oblečení, aby se cítila dobře“. Aleš prý chodí do MŠ rád, ale stále se těžko adaptuje po nemoci. Petr dle maminky nemá rád, když je někde sám, myšleno bez ní nebo staršího bratra, proto ani „do školky nechodí rád a situace je ještě horší, když je déle doma, to pak chodí s pláčem.“

4.3.2 Školní zralost a připravenost

Během posledního školního roku udělaly děti obrovský pokrok. Na jednu stranu samy vývojově dozrály, na druhou stranu jim velmi prospěl menší kolektiv s individuální péčí. Lenka se postupně více uvolňovala a zapojovala se do kolektivu. Byla milá a přátelská, děti ji měly rády. Ke konci školního roku se zapojovala i do chlapeckého kolektivu. Byla schopná zorganizovat hru pro sebe a své blízké, ale pouze v menším kolektivu, pokud se přidal někdo průbojnější, podřídila se, nebo hru opustila. Její sebevědomí se zvýšilo. Uměla projevit radost velkým nadšením. Rodiče zvažovali odklad školní docházky kvůli sociální a emoční nezralosti, ale dle naší diagnostiky byla v ostatních oblastech do školy připravena. Ani poradna odklad nedoporučila, proto se rodiče nakonec rozhodli Lenku do základní školy umístit.

Zdena též získala sebevědomí. Do nového kolektivu zapadla a neměla problém se zapojit. Vyzorovala jsem, že také ráda vyhledávala ke hře chlapce. Nejuvolněněji působila brzy ráno, kdy ve třídě nebylo moc dětí, to měla šanci ukázat, co v ní je. Jakmile ale přišel někdo průbojnější a divočejší, trochu se stáhla stranou. Úkoly začala plnit, nejdříve v těsném vedení, později sama. Občas reagovala pláčem, když se jí něco nepovedlo, ale i přes svou plachou povahu jsme neshledaly žádné překážky které by bránily nástupu do ZŠ.

Dana byla ze sledovaných dětí stále nejvíce nejistá. Bylo znát, že z nich byla nejmladší. Se zapojením do ŘČ nebyl problém, úkoly se také snažila plnit, ale častěji chybovala

i v jednodušších zadání, které ostatní již běžně zvládali. Při individuální práci a diagnostice moc nespolupracovala, byla velmi málo komunikativní, tudíž nebylo možné její připravenost ověřit. S kolegyní jsme diskutovaly tyto záležitosti s rodiči, kteří nás přesvědčovali o tom, že doma vše zvládá bez problému a do školy se těší.

Aleš poslední rok velmi dozrál. Získal v menším kolektivu dostatek zdravého sebevědomí. V zadávaných úkolech byl většinou úspěšný a přestal se bát komunikovat. Přestala mu vadit i pozornost, která mu byla věnována při ŘC. Do kolektivu se sám zapojoval, byl u dětí velmi oblíbený, zejména u děvčat. Pokud nastala nějaká komplikace při hře, nejprve se ji snažil vyřešit sám, později si přišel říct o pomoc paní učitelce. Byl již tak uvolněný, že ke konci školního roku prováděl typické „klukoviny“. I když v některých situacích stále reagoval úzkostněji, byl na školu po všech stránkách připravený.

I u Petra je znát velký pokrok v posledním roce. Změn si všímají i jeho bývalé učitelky, za kterými nemá problém na zahradě přijít a komunikovat s nimi. Společné akce stále nevyhledává a odmítá se účastnit sportovních kurzů, ale ve sledovaných oblastech potřebných pro vstup do ZŠ je po všech směrech připravený, slabší je jen kresba, ale celkově výtvarnou činnost zvládá. Je velmi samostatný a sebeobsluha je bezproblémová. Do kolektivu se zapojil a stejně jako Aleš je již uvolněný a jeho přirozené chování mě častokrát i překvapí. Stále však respektuji jeho potřebu nebýt středem pozornosti.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Na základě provedené analýzy jsem směřovala získané poznatky do několika kategorií směřujících k výzkumným otázkám a výzkumnému cíli.

Cílem projektu bylo zjistit, jak reagují introvertní děti na prostředí mateřské školy, skupinu vrstevníků i přístup učitelů.

Jako hlavní zobrazovací techniku jsem zvolila text, ale jak uvádí Hendl (2016) „Existují však další možnosti zobrazení pomocí tabulek“ a dodává, že „této možnosti kvalitativní výzkumníci nevyužívají tak, jak by to bylo žádoucí“ (s. 217). Proto jsem se navíc rozhodla získané poznatky zestručnit a pro přehlednost uspořádat do tabulky č. 2.

Tabulka 2

Souhrnné informace z pohledu učitelů

Kategorie	Jméno dítěte				
	Lenka	Zdena	Dana	Aleš	Petr
<i>Typické znaky dítěte</i>	Tichá, klidná, občas plačtivá, náladová	Bojácná, plachá, tichá, motorický neklid, plačtivá	Bojácná, žaludeční neuróza plačtivá, tichá	Tichý, plačtivý, úzkostný	Tichý, občas plačtivý, úzkostný
<i>Adaptace</i>	Několik měsíců	Půl roku	Několik měsíců	Několik měsíců	Půl roku
<i>Volná hra</i>	Pozorování dětí, kresba, samostatná hra	Pozorování dětí, samostatná hra	Pozorování dětí, kresba, samostatná hra, nebo se sestrou	Pozorování dětí, hra s učitelkou nebo samostatná hra	Pozorování dětí, samostatná hra
<i>Řízená činnost</i>	S uč. Dagmar se zapojovala, se mnou dle nálady	Dlouho se nezapojovala	Z počátku se řídila dle sestry	Zapojil se v těsném vedení učitelkou	S uč. Žanetou se zapojil, S uč. Lucií dle nálady
<i>Zapojení do kolektivu</i>	Až po adaptaci, přátelství s 1 dívkou	Nezapojovala se, přátelství s 1 dívkou až druhý rok	Až po adaptaci, pomocí sestry, později přátelství s 1 dívkou	Po adaptaci tíhl k podobně tichým dětem	Po adaptaci přátelství s 1 chlapcem
<i>Náročné situace</i>	Příchod do MŠ, ŘČ, oběd, změny	Příchod do MŠ, odchod z MŠ, ŘČ, změny	Příchod do MŠ, ŘČ, oběd, změny	Příchod do MŠ, ŘČ, změny, společné akce	Příchod do MŠ, ŘČ, změny, společné akce
<i>Přístup učitele</i>	IP, ocenění, povzbuzení	IP, ocenění, povzbuzení, těsné vedení	IP, ocenění, povzbuzení, upozorňování na plánované činnosti	IP, ocenění, povzbuzení, těsné vedení	IP, ocenění, povzbuzení, poskytnutí času a prostoru
<i>Před ukončením PV</i>	Uvolněná, zapojení do většího kolektivu	Uvolněnější, zapojení do většího kolektivu	Uvolněnější, zapojení do většího kolektivu	Uvolněný, komunikativní, zapojení do kolektivu	Uvolněný, zapojení do kolektivu

Zodpovězení výzkumných otázek

- Jak probíhala adaptace sledovaných dětí na prostřední MŠ?

Adaptace byla pro všechny sledované děti velmi dlouhá a náročná. Nejtěžší pro ně byl nástup do mateřské školy a po dlouhé týdny ranní loučení, které provázal pláč, či hysterické scény. Do kolektivu se zpočátku vůbec nezapojovaly, pouze děti pozorovaly, postupně si začaly samy hrát, dívky nejčastěji tvořily u stolečku, chlapci si někde v růžku hráli se stavebnicemi. Nakonec se postupně přidávaly k podobně tichým a neprůbojným dětem mezi kterými si našly i přátele. Řízených činností se také odmítaly účastnit, nebyly rády středem pozornosti, bylo na nich vidět napětí a stres. Každé dítě se do nich začalo zapojovat v jinou dobu, a i záleželo na tom s jakou učitelkou. V ranním kruhu nekomunikovaly, pouze tiše a jednoslovně odpovídaly na konkrétní otázky.

- Jaké situace byly pro sledované děti náročné?

Nejnáročnější pro ně byl nástup do mateřské školy a následně dlouhé týdny, měsíce, pro některé to byla celá doba docházky, ranní příchody do MŠ. Na to navazovala řízená činnost, pro každého to byly jiné aktivity, ale daly by se shrnout na ty, kde musely vystoupit ze své komfortní zóny a samy se před ostatními jakkoliv projevit. Pro některé byl zpočátku náročný i pobyt na zahradě, či jiná změna prostředí. Ta jim většinou vadila vždy, po celou dobu docházky, jen se každý projevoval jinak. Neměly rády ani společné akce jako karnevaly a tematické dny v maskách, často jim u toho vadil hluk a chaos, chlapcům právě i ty masky. Necítily se dobře ani během stravování, bály se toho, zda budou muset jíst věci, které nechtějí a zpočátku své obavy neuměly vyjádřit. Vypjaté situace nastaly i před odchodem domů, kdy už dítě netrpělivě čekalo na rodiče.

- Jaké metody se osvědčily při zapojování introvertních dětí do kolektivu?

Většinou potřebovaly těsné vedení a empatický přístup, dostatek času a prostoru. Jediná Dana měla oporu u své odvážnější mladší sestry, jiné děti provázely první hrou učitelky, snažily se vytipovat podobné děti kterým pak nabízely společnou hru. Byla zapotřebí velká motivace, povzbuzení a ocenění každé snahy.

6 DISKUZE

O introverzi toho bylo napsáno již mnoho, ale výzkumy týkající se introvertních dětí jsem nedohledala. Proto mi téma introvertních dětí v mateřské škole přišlo tak zajímavé.

Šauerová (2022) popsala, že introvertním dětem stačí, když rozumí dění okolo sebe, žijí si ve svém vlastním světě a nemají potřebu do něčeho zasahovat. Bylo to u sledovaných dětí patrné během celé předškolní docházky, zejména pak v období adaptace. Držely si odstup a dění okolo sebe pouze pozorovaly, poznávaly. To také bylo období, kdy jim byla věnována zvýšená pozornost, zároveň to ale nebylo ještě období, kdy by se cítily bezpečně a mohly tak rozvinout svůj skrytý potenciál.

Podle Nadrchala (2021) introvertní děti preferují činnosti prováděné v klidu a bez zbytečného ruchu, z čehož vyplývá, že v běžné mateřské škole toho lze jen stěží dosáhnout. Během volné hry děti vyhledávaly klidné činnosti, kdy si hrály samy nebo v menším kolektivu klidnějších dětí, tvořily si, prohlížely knihy, či jen tak odpočívaly v tichém koutku. Řízené činnosti jsou ale této atmosféře vzdálené, zde je potřeba většího zapojení, vystoupení z komfortní zóny a vynaložení velkého úsilí a energie. Odborníci se však shodují na tom, že menší diskomfort v podobě zapojení se do sociálních her a aktivit je pro jejich zdravý rozvoj přínosné, ne-li nezbytné. Stejně tak je zapotřebí jim dávat příležitosti k mluvnímu projevu, jak individuálně, tak v kroužku, kdy je jim poskytnut čas na rozmyšlení odpovědi, protože jak zmiňují Miková a Stang (2015), než něco vysloví nahlas, v „duchu“ to zvažují.

Čakrt (2004) uvádí, že malí introverti nemají rádi nenadálé změny, nové situace a prostředí. S tím musím souhlasit. Během svého pozorování jsem byla několikrát svědkem náročné situace, kdy se děti projevovaly bojácně, tvářily se vyděšeně, nebo dokonce plakaly, a to „jen“ proto, že se naskytla nenadálá událost, musely se přesunout do jiné třídy, nebo naopak k nim přišla jiná paní učitelka, či byla jiná i plánovaná akce, která ale nebývala součástí každodenní rutiny, například divadlo, karneval, či sportovní kurz. Podle Mikové a Stang (2015) je společnost lidí vyčerpává, potřebují svůj vlastní prostor a klid. Jak jsem již zmiňovala v úvodní kapitole, může se stát, že po dopoledni ve škole děti reagují agresivitou, pláčem, či záchvaty vzteku. To se mi také potvrdilo. Zdena těmito záchvaty trpěla velmi často, ostatní děti byly před odchodem domů „jak na trní“.

Během celého výzkumu jsem měla možnost děti hlouběji poznat a pozorovat některé charakteristické znaky jejich momentální preference. Například dle Nadrchala (2021) poznáme **intuitivní děti** snadno, mají totiž „hlavu v oblacích“ a jsou neustále zasněné. Také při hře si hračky přizpůsobují momentální potřebě a nevdají jim měnit význam jednotlivých předmětů (Miková & Stang, 2015). Tomuto odpovídaly zejména děvčata, která se tímto způsobem projevovala ve volné hře. Naopak chlapci používali hračky k tomu, k čemu jsou primárně určené, což je dle Čakrta (2004) jedním ze znaků **smyslového vnímání**. Zároveň byli motoricky šikovnější než děvčata, což by tuto teorii potvrzovalo.

Rozdělení preferencí podle pohlaví se objevilo i v oblasti **cítění a myšlení**. Na chlapcích bylo vidět, že potřebují pravidla a řád a jak doplňuje Čakrt (2004), nesnášejí bezpráví, ale ani nadržování. Ve hře dávali přednost logickým hrám a konstruktivním stavebnicím, zatímco děvčata hrála spíše námětové hry. To, že dívky preferují cítění bylo také znatelné na jejich vstřícné a ohleduplné povaze, podle Mikové a Stang (2015) na sobě tyto děti nedávají znát svoje emoce a já musím souhlasit. U děvčat jsme často musely být o krok napřed a vnímat jejich fyzické projevy, jako například zčervenání, třes, motorický neklid, nervozitu, či smutný výraz.

Preference **usuzování a vnímání** je pro mě již těžší rozlišit, jelikož v mateřské škole se snažíme dodržovat denní režim, všechny hračky, výtvarné potřeby a jiné předměty máme strukturované a děti jsou zvyklé je uklízet na svá místa. Pokud bych ale měla zohlednit názor rodičů, je patrné, že v tomto ohledu již pohlaví nehraje žádnou roli. Například Lenka a Zdena vykazují známky vnímající preference, mají rády chaos, nepořádek jim nevdají, ale jednou za čas jsou schopny si uklidit. Naopak Dana má ráda pořádek a vše u ní má své místo. Rodiče chlapců se k této problematice nevyjádřili, ale pokud bych vycházela z jejich potřeb vše plánovat, zařadila bych je mezi děti preferující usuzování.

V RVP PV je zakotveno, že předškolní vzdělávání nabízí vhodné vzdělávací prostředky, pro dítě vstřícné, podnětné, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a které mu zajišťuje možnost projevit se (MŠMT, 2021). Ale jak jsem se přesvědčila, žádné dítě není stejné, ani ty introvertní děti nelze zařadit do jedné skupiny, každé se odlišuje svou přirozenou preferencí, a tak je nutné k nim přistupovat individuálně, vycházet vstříc

jejich potřebám, respektovat jejich přirozenost. Proto by každá učitelka měla děti ve své mateřské škole, zejména pak ve své třídě znát, vědět o jejich zdravotním stavu, jejich konkrétní životní a sociální situaci, zajímat se o jejich vývoj a pokroky, o jejich zájmy a hlavně, přijímat je všechny takové, jaké jsou a na vývojové cestě je podporovat, provázet, ne měnit a potlačovat, protože pak se může stát, že svým chováním napácháme nenapravitelné škody, z kterých se právě introvertní děti mohou jen těžko vzpamatovávat.

Celý tento výzkum mě velmi obohatil. Nejen v prostředí mateřské školy, ale také v rodinném kruhu. Zjistila jsem, že má introvertní povaha tíhne k těmto tichým dětem a možná nezaujatý čtenář vycítí mé subjektivní vnímání. Nemyslím si však, že by to pro práci tohoto charakteru bylo na škodu, naopak věřím, že trochu té empatie si zasluhuje.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá introvertními dětmi, přičemž jsou naznačeny i jejich přirozené preference jednotlivých dimenzí používané v typologii osobnosti. Prioritou však bylo na tyto děti pohlížet komplexně právě z hlediska introvertní orientace. Cílem projektu bylo zjistit, jak introvertní děti reagují na prostředí mateřské školy, skupinu vrstevníků i přístup učitelů.

Během dlouhodobého výzkumu jsem se paralelně věnovala studiu dostupných materiálů o introverzi. Z počáteční nejistoty, zda existuje dostatek literatury na toto téma, jsem si všimla, že je mu věnována čím dál větší pozornost a knihy, z kterých jsem čerpala, jsou opravdu aktuální. Tyto získané poznatky jsem aplikovala v teoretické části, ale i v praktické, kde jsem si je při pozorování dětí dávala do souvislostí.

Mým záměrem tedy bylo upozornit na tiché a „neviditelné“ děti. I když jsem během výzkumu zjistila, že i introvertní děti dokážou učitelky potrápit, zejména v období adaptace, následně jim už tolik pozornosti věnováno není. Pokud k sobě budeme upřímní, zjistíme, že téměř veškerou naši pozornost pro sebe uloví děti extravertní.

Věřím, že byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky, které směřovaly k cíli bakalářské práce. Odpověděla jsem si na otázku, jak probíhala adaptace sledovaných dětí. Byla pro ně velmi náročná a dlouhá. K dalším náročným situacím směřovala druhá výzkumná otázka, která by se dala shrnout do několika hesel: nástup do MŠ, ranní odloučení, řízená činnost, stravování, změny, společné a sportovní akce. A jak učitelky na tyto náročné situace reagovaly? Jak pomáhaly dětem se zapojením do kolektivu? Na to jsem se zaměřila v rozhovorech, které mi objasnily poslední výzkumnou otázku. Všechny učitelky se shodly na individuálním přístupu, na velké potřebě povzbuzení a vnitřní motivace, na těsném vedení a respektování potřeb.

Zodpovězením všech výzkumných otázek jsem se dostala k cílům své práce. Zjistila jsem, jak děti reagují na prostředí mateřské školy, na kolektiv i přístup učitelů. Přála bych si však, aby tato práce motivovala i další učitelky k upřímnému zájmu o tiché, introvertní děti. Aby nebyly pro svoji neprůbojnost přehlíženy a dostaly šanci uspět ve světě, který přeje extravertům.

Úplným závěrem bych chtěla dodat, že si moc vážím toho, jak mě k sobě děti pustily blízko, že i přes svou plachost byly otevřené a přirozené. Moje úsilí a upřímný zájem o ně se mi neustále vrací. Sledovala jsem jejich nástup do základní školy, kam chodí i mé děti, proto s nimi často přijdu do kontaktu. Z počátku v 1. třídě hlavně dívky nemluvily, musely navštěvovat doučování právě z tohoto důvodu, ale když jsem se objevila na školní zahradě, přiběhly za mnou a vyprávěly mi své zážitky ze školy. Byl to hřejivý pocit a uvědomila jsem si, že tato práce má opravdu smysl. Všechny děti musely zažít těžký přechod do ZŠ, kolektiv čítá 31 dětí a uspět v tomto množství je náročný úkol pro každého jedince, natož pro introvertně zaměřeného. Přesto musím říct, že za ten rok udělaly obrovský pokrok. Navštívila jsem slavnostní ukončení projektu „Už jsem čtenář“, který se konal v místní krajské knihovně ve velkém sále. Každé dítě muselo přijít na podium před velké publikum, vylosovat si kartičku s písmenkem a větou a přečíst to do mikrofonu. Všechny sledované děti to zvládly na jedničku a byla jsem na ně moc hrdá.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
- Cain, S. (2012). *Ticho: síla introvertů ve světě, který nikdy nepřestává mluvit*. Jan Melvil.
- Cain, S. (2018). *Tichá síla: tajné přednosti introvertních dětí*. Portál.
- Čakrt, M. (2004). *Typologie osobnosti: přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti*. Management Press.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Grada.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.
- Jacobi, J. S. (2013). *Psychologie C.G. Junga*. Portál.
- Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Löhken, S. (2018). *Šťastný introvert: jak žít v souladu se sebou samým a rozvíjet své přednosti*. Grada.
- Miková, Š., & Stang, J. (2015). *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [RVP PV září 2021.pdf, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Nadrchal, D. (2021). *Různost je bezva!: 16 typů osobností*. Portál.
- Plummer, D. (2021). *Hry pro rozvíjení sociálních dovedností u dětí 5-12 let*. Portál.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Švamberk Šauerová, M. (2022). *Výchova neprůbojných a uzavřených dětí*. Grada.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Vymětal, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí: jak jim předcházet a jak je překonávat*. Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

IP	individuální přístup
MBTI	Myers-Briggs Type Indicator
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ZŠ	základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Znaky introverze u vybraných dětí z pohledu rodiče

Tabulka 2 - Souhrnné informace z pohledu učitelů

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Otázky pro rodiče

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas

Příloha č. 3 – Otázky do rozhovoru s učitelkami

Příloha č. 4 – Ukázka zodpovězených otázek rodiči

Příloha č. 5 – Ukázka rozhovoru s kolegyní

Příloha č. 1 – Otázky pro rodiče

Navštěvuje Vaše dítě mateřskou školu rádo, nebo spíše s obavami? Můžete uvést situace, kdy je nějaký problém.

Mluví s Vámi o zážitcích z mateřské školy? Bývají spíše veselé, nebo traumatické? Popište nějaké.

S čím si nejraději hraje? Udržuje si pořádek ve svých věcech?

Jak tráví nejraději svůj volný čas? Navštěvuje nějaké zájmové kroužky?

Má spíše více kamarádů, nebo jen pár blízkých? Umí se zabavit samo?

Jak obvykle reaguje na změny, nebo nějaké náročné situace?

Jezdí rádo na výlety, dovolenou, poznává nová místa? Nebo raději tráví čas ve známém prostředí?

Bývá častěji unavené? Jak obvykle dočerpává energii?

Mívá problém mluvit s jinými dospělými? Jak reaguje ve větším kolektivu?

Jak byste své dítě charakterizovali? Jak se běžně projevuje v domácím prostředí?

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu¹ Vás žádám o souhlas s účastí Vašeho dítěte ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce.

Název projektu: Introvertní děti v mateřské škole

Řešitel projektu: Hana Zvolánková, tel.: 776 850 844, email: hanka.zvolankova@seznam.cz

Název pracoviště: Katedra primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D., tel.: 387 773 211, email: vplacha@pf.icu.cz

Cíl výzkumu: Cílem projektu je zjistit, jak introvertní děti reagují na prostředí mateřské školy, skupinu vrstevníků i přístup učitelů.

Popis výzkumu: Děti budou pozorovány při běžných činnostech v mateřské škole, jako jsou volné hry, pohybové činnosti, řízená činnost, spontánní komunikace s dětmi i dialog mezi učitelkou a dítětem, pobyt venku, zapojení do hry s kamarády. Během výzkumu budou provedeny rozhovory s jejich původními třídními učitelkami. Výsledky budou zpracovány v bakalářské práci. Na všechny údaje v projektu se vztahuje ochrana osobních údajů zkoumaných osob, je zaručena anonymita. Zapojení do výzkumu je dobrovolné a účastník má možnost výzkum kdykoliv bez udání důvodu opustit.

.....

datum a podpis řešitele projektu

¹ Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicině publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí svého dítěte ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení účastníka:.....

Adresa trvalého bydliště účastníka:.....

Podpis účastníka:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Adresa trvalého bydliště zákonného zástupce:.....

Vztah zákonného zástupce k účastníkovi:.....

Podpis zákonného zástupce:.....

Příloha č. 3 – Otázky do rozhovoru s učitelkami

Souhlasíš s rozhovorem a jeho následnou interpretací?

Jak se dítě projevovalo při nástupu do mateřské školy?

Jak probíhala adaptace?

Zapojovalo se do spontánních her s ostatními dětmi?

Účastnilo se řízených aktivit? (bez problémů, nebo bylo spíše pozorovatel)

Jak jsi k dítěti přistupovala?

Jaké metody jsi používala při začleňování dítěte do kolektivu?

Nastaly nějaké náročné situace, které si vybavuješ? (pracovní úkoly, komunikace, začleňování do kolektivu...)

Co dítěti nejvíce vyhovovalo?

Jak vycházelo s kamarády?

Napadne tě ještě něco zajímavého, co by stálo za zmínku?

Příloha č. 4 – Ukázka zodpovězených otázek rodiči

Dokument od maminky Lenky – přepsán doslovně, i s hovorovými výrazy.

Při přechodu z jiné školky to trvalo zhruba 5 měsíců, než začala chodit ráda. Ze začátku to vypadalo dobře, ale později chodila opravdu nerada, ve vyhrocených situacích křičela a držela se plotu nebo skříňky v šatně. Bylo to také v covidové době, kdy byly třídy různě spojovány a stěhovány. Pak se situace uklidnila a začala chodit ráda.

Mluví spíš o negativních zážitcích. Asi jí připadají důležitější pro sdělení, abych o tom věděla. Nebo si potřebuje postěžovat. Jsou to vesměs maličkosti, někdo ji omylem uhodil, často jí někdo řekne něco, co se jí nelíbí. Tyto události sděluje sama, bez ptaní. Když se zeptám, co dělali ve školce, vypráví o tom hezkém (2-3 věty) bývá dost stručná.

Nejraději tvoří – maluje, stříhá, lepí, modeluje. Pořádek je problém, uklízí jen po upozornění, asi má ráda ten tvořivý chaos 😊 Tím, že kombinuje různé tvořivé techniky, roztáhá u toho spoustu věcí, ale úklid už tak zábavný není. A ani jí ten bordel nerozčiluje. Také má vliv její bratr, který jí neustále věci bere a přesouvá různě po bytě, nevrací zpátky atd.

Většinou tvoří, nebo se kouká na dětské pořady, kde lidé něco vyrábí, tvoří a na písničky. Pak totiž nemusí nic uklízet 😊. Často taky kouká a hned podle návodu vyrábí – různé papírové skládačky atd. Kroužek jsme zkusili, ale jakmile se na ní někdo špatně podíval, nebo upozornil na něco, tak se sekla a pak už nechtěla chodit. To jí bylo pět let. Chodila na tancování. Neměla tam žádnou kamarádku. Po čtyřech návštěvách jsme to stopli. Od té doby nikam nechce.

Má málo kamarádek, klukům se spíše vyhýbá. Možná na to má vliv i její bratr, dlouho se kluků bála, protože si myslela, že jsou všichni jako on. Umí se zabavit sama, když vidí, že mám práci. Jakmile vidí, že bych měla čas, dovolává se pozornosti. Celkově raději trávila vždy čas s dospělým než s dětmi. (S dospělým, kterého zná).

Změny – velká změna byla jen nová školka. Menší změny zvládá dobře.

Náročné situace – neví, vypne se a čeká až se to někdo pokusí vyřešit první, nebo to udělá za ni. Případně čeká na pokyny. Sama žádnou iniciativu nevyvíjí. Často taky nepozná, že se děje něco, co ji mělo znepokojovat.

Výlety má asi ráda, ale brzy ji to omrzí. To je asi částečně věkem. Pokud je to ale něco, co jí nezajímá (výstava motorek atp.) tak prudí. Dopředu se zajímá, kam jedeme, co tam bude atd.

Neřekla bych, že bývá častěji unavená, tak normálně. Od dvou let nespala po obědě, doma vůbec, ve školce nevím, asi spíš ne.

Ano, velmi se stydí cizích lidí. Mluvit s nimi už vůbec, max pozdraví. Větší kolektiv jí nevadí, pokud po ní nikdo nic nechce 😊. Větší společnost asi nevyhledává.

Lenka je velmi urážlivá. A háklivá na to, aby dostala to, co ostatní děti. Hodně věcí si bere osobně. Neumí si dělat srandu sama ze sebe a už vůbec se jí nelíbí, když si někdo dělá legraci z ní. Nejvíc se bojí toho, že se jí bude někdo posmívat. To opravdu špatně snáší. Ne, že by jí to bylo líto a brečela, ale je kvůli tomu opravdu naštvaná a vzteklá. Nemá žádnou empatii k menším dětem. A celkově k ostatním lidem. Taky si často stěžuje, i na úplné maličkosti. Celkově je spíš taková nespokojená se životem. Není to veselé dítě. Její veselí a nadšení je často až přehrávané.

Lenka má doma složitou situaci, ví, že se musí často podřizovat, asi jí to připadá nespravedlivé. Když byla menší, chtěla bratra vyměnit za jiného kluka nebo alespoň kočku. Při všech omezeních, které kvůli němu zažívá, musí být těžké ho mít ráda. Spoustu věcí nemůžeme zažívat jako ostatní rodiny. Nemůžeme pozvat kamarády k nám, nemůžeme jít na jídlo do restaurace, do bazénu. Delší výlety jsou možné jen na známá místa, a to jen polodenní, protože se bratr nikde nenají. Taky si s ní vůbec nehraje, neumí to. Často ji pošťuchuje a ona mu to oplácí a už dělá i naschvály. Ničí jí věci, to znamená být pořád ve střehu. Když to tak píšu, měla bych pro ni začít shánět psychologa.

Příloha č. 5 – Ukázka rozhovoru s kolegyní

Rozhovor s Lucií

Já: Vzpomeneš si, jak se Petr projevoval při nástupu do MŠ?

Lucie: Byl hodně plačtivý, nechtěl se odpoutávat od mamky. Největší problém byl s příchodem, nechtěl vůbec do kolektivu, nevyhledával ani učitelku. Zalezl si do růžku a tam si hrál sám. Když jsem ho chtěla nalákat na hru ve dvojici, jako s učitelem, tak odmítal a byl spokojený při té samostatné hře.

Já: A jak probíhala adaptace?

Lucie: Adaptace, to bylo na dlouho, to bylo možná až přes to pololetí, to si pak začal hrát s Marečkem, ale v podstatě mu vyhovovalo, když byl sám.

Já: Takže do spontánních her s ostatními dětmi se nezapojoval?

Lucie: Nene, to vůbec. To jsem i zkoušela děti, ať mu řeknou, ale to nechtěl.

Já: A řízených činností se účastnil?

Lucie: V kroužku jo, ale jakmile byla třeba nějaká pohybová hra, tak se stáhnul a potřeboval si ověřit „Paní učitelko, ale já nebudu“, tak jsem mu říkala, že nemusí, ať kouká. Tak mi vždycky takhle řekl, že bude koukat. Ale vždycky jsem mu to jako nabídla, jo tak se koukej, ale kdykoli se můžeš přidat.

Já: Takže jste ho do ničeho netlačili?

Lucie: Nenene, koukal, třeba když byla běhačka, tak se na chvíli zapojil a pak se zase stáhnul.

Já: A v kroužku povídal, odpovídal?

Lucie: Hmm, moc ne.

Já: Takže seděl v kroužku a poslouchal ostatní?

Lucie: Jojo.

Já: A nějaké krizové situace nastaly? Že by měl třeba nějaký záchvat, plakal by, vztekal se, nebo tak?

Lucie: No jako to odpoutání od té maminky ráno, to nechtěl. Ona i ta maminka byla taková citlivá, takže si myslím, že to na něj tak trochu přenášela a podporovala ten strach z té školky. Třeba když bylo plavání, tak ho nechávala automaticky doma, aby nemusel být v jiné třídě. Nechodil ani na akce jako je karneval. Ale teď, když to srovnám, jak ho vidím na té zahrádce, tak za ten rok se strašně změnil. Třeba za námi přijde nám něco říct, třeba upozornit, že děti jsou někde, kde nemají být, ale jakože přijde za tím dospělým, to by před rokem neudělal.

Já: To jo, ten rok je hodně znát i ten menší kolektiv mu asi prospěl. Ale třeba ty akce nevyhledává pořád. Když jsem v pondělí řekla, že budeme mít čarodějnický týden, tak od úterý nechodil a na karnevalu taky nebyl.

A když mě ještě napadne, třeba když jste dělali výtvarku, pracovní listy, nebo nějaké podobné úkoly...

Lucie: No na ty předškolní činnosti odpoledne vlastně nebyl, to vlastně chodil celý rok domů po obědě, nikdy nespál a ty pracovní listy docela jako dával, ale tu výtvarku jsem zkoušela nabídnout, ale moc nechtěl. Pak už to bylo lepší, ale ze začátku nechtěl.

Já: Takže jsi mu dávala prostor, aby se rozkoukával, aby se spíš cítil bezpečně ve třídě, do ničeho jsi ho nenutila...

Lucie: Jojo, přesně tak.