

Projevy problémového chování dětí pohledem učitelů mateřských škol

Veronika Hladíková

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Veronika Hladíková
Osobní číslo: H17797
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Projevy problémového chování dětí pohledem učitelů mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování referátů a studií odborné literatury o projevech problémového chování dětí předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek týkajících se názorů učitelů na problémové chování dětí předškolního věku.
Příprava metodiky empirické úlohy, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

Dewling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development*. Los Angeles: Sage.
Herganhan, A. (2017). *Agresivní dítě? : systematické řešení problémového chování*. Praha: Portál.
Michalová, Z. (2012). *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál.
Poláčeková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : Analýza a zkušenosti emací, sociální a kulturní souvislosti, měření emací*. Praha: Grada.
Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Beáta Deutscherová, MBA
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

⁽²⁾ Vysoké školy nezabírají své právo autorské, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze bakalářských prací, která spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Doktorát, diplomová, bakalářská a rigorózní práce volněvolně uchycením k obhajobě musí být již upravené při pracovních dňech před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určen, v místě pracovním vydané školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může za zveřejnění práce požadovat na své náklady výpis, opisy nebo rozmnožování.

(3) Platí, že autorům práce autor rozhodl se zveřejnit na práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výklad obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 1;

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školská či vzdělávací zařízení, utvoří-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vyučovacího školní nebo studentem ke společné školské nebo studijní pracovním vypracování z jeho předmětu vyučbu ke škole nebo školské či vzdělávacího zařízení (školské dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 40 Školské dílo;

(1) Škola nebo školská či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy s autorem školského díla (§ 35 odst.

2). Osobně-li autor školského díla učitel vyučující bez věcného převodu, mohou se tyto osoby domáhat nutného občanského práva jeho výlučného. Ústavem § 35 odst. 3 zůstává nezměněno.

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

(3) Škola nebo školská či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školského díla z vyjádření jeho dovozního v souvislosti s učebním dílem či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle odhadnutí až do jejich skutečné výše, přitom se přihlíží k výši vyjádření dovozního školní nebo školské či vzdělávacího zařízení s učebním dílem podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá problémovým chováním dětí předškolního věku. Cílem práce je zjistit, jak se problémové chování u dětí projevuje, jaké má podoby a jak na něj nahlíží učitelé mateřských škol. Práce má teoreticko-empirický charakter a je rozdělena do dvou částí. Obsahem první části je teoretický rozbor psychického, sociálního a emočního vývoje dítěte v předškolním věku společně s výchovou dítěte v rodině. Dále se teoretická část zabývá problematikou poruch chování, v níž je kladen důraz na agresivitu a impulzivní chování, vzdorovitost a poruchu ADHD. V závěru teoretické práce je zmíněna osobnost učitele v souvislosti s problémovým chováním dětí. Druhá, praktická část se věnuje metodologii výzkumu, který byl realizován formou polostrukturovaného interview s šesti učiteli ve vybraných mateřských školách. Data byla analyzována na základě techniky otevřeného kódování. Výzkum je založen na zkušenostech učitelů mateřských škol s dětmi s problémovým chováním. V závěru práce jsou interpretovány a analyzovány výsledky výzkumu.

Klíčová slova: agresivní dítě, problémové chování, psychosociální vývoj dítěte, hyperaktivní dítě, impulzivní chování, učitel mateřské školy, dětský vzdor, výchovné styly

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the problematic behavior of preschool children. The aim of the work is to examine how such behavior manifests itself in children, what its forms are, and how it is viewed by kindergarten teachers. The work has a theoretical-empirical character and is divided into two parts. The first part consists of a theoretical analysis of the mental, social, and emotional development of a child in preschool age, coupled with the child's upbringing in the family. Furthermore, the theoretical part deals with the issue of behavioral disorders, with emphasis on aggression, impulsive behavior, defiance, and ADHD. At the end of the theoretical part, the personality of the teacher is examined in connection with the problematic behavior of children. The second, practical part, deals with the methodology of research, which was carried out in the form of a semi-structured interview with six teachers in selected kindergartens. The data was analyzed based on the open coding technique. The research is based on kindergarten teachers' experiences with children with problematic behaviors. The conclusion of the work deals with the interpretation and analysis of research results.

Keywords: aggressive child, problem behavior, psychosocial development of the child, hyperactive child, impulsive behavior, kindergarten teacher, child resistance, educational styles

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat Mgr. Beatě Deutscharové, MBA za vedení, trpělivost, ochotu a konzultace při vypracování mé bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat rodině a přátelům za vstřícnost a obrovskou podporu při tvorbě této bakalářské práce.

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

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 11 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 13 |
| 1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU..... | 14 |
| 1.1 AGRESE A AGRESIVITA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 15 |
| 1.1.1 Agrese | 15 |
| 1.1.2 Agresivita | 17 |
| 1.1.3 Projevy agresivního chování dětí předškolního věku | 18 |
| 1.2 HYPERAKTIVITA U DĚTÍ..... | 18 |
| 1.2.1 Projevy ADHD..... | 19 |
| 1.2.2 Typy ADHD podle Žáčkové (2017) | 19 |
| 1.2.3 Příčiny vzniku | 20 |
| 1.2.4 Řešení..... | 20 |
| 1.3 IMPULZIVITA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 21 |
| 1.3.1 Projevy impulsivního jednání u dětí | 21 |
| 1.4 DĚTSKÁ VZDOROVITOST..... | 22 |
| 2 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE OD 2 DO 7 LET | 23 |
| 2.1 VÝVOJ EMOCÍ U DĚTÍ OD 2 DO 3 LET | 23 |
| 2.2 VÝVOJ EMOCÍ U DĚTÍ OD 3 DO 5 LET | 24 |
| 2.3 VÝVOJ EMOCÍ U DĚTÍ OD 5 DO 7 LET | 24 |
| 3 VÝCHOVA DĚTÍ V RODINĚ..... | 26 |
| 3.1 VÝCHOVA DĚTÍ JAKO HLAVNÍ PŘÍČINA PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ..... | 26 |
| 3.2 VÝCHOVNÉ STYL V RODINĚ DÍTĚTE..... | 27 |
| 3.3 MODERNÍ TECHNOLOGIE A JEJICH VLIV NA PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ..... | 28 |
| 4 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY V KONTEXTU PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU..... | 30 |
| 4.1 SPECIFIKA PRÁCE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 31 |
| 4.2 AUTORITA UČITELE | 32 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 34 |
| 5 METODOLOGIE VÝZKUMU..... | 35 |
| 5.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL | 35 |
| 5.1.1 Dílčí výzkumné cíle | 35 |
| 5.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA | 35 |
| 5.2.1 Dílčí výzkumné otázky | 36 |
| 5.3 VÝZKUMNÁ METODA | 36 |
| 5.4 ZÍSKÁVÁNÍ DAT | 37 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5.5 | CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU | 37 |
| 6 | INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT..... | 40 |
| 6.1 | PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ OČIMA UČITELE | 40 |
| 6.1.1 | Mateřská škola jako centrum dění..... | 40 |
| 6.1.2 | Zkušenosti jako základ..... | 43 |
| 6.2 | VÝCHOVA BEZ HRANIC..... | 47 |
| 6.2.1 | Situace v rodině..... | 47 |
| 6.2.2 | Připravenost dětí na vstup do MŠ | 51 |
| 6.3 | KOMUNIKACE JAKO CESTA K ŘEŠENÍ | 53 |
| 6.3.1 | Práce s dětmi | 54 |
| 6.3.2 | Informování rodičů..... | 58 |
| 6.3.3 | Reakce rodičů..... | 59 |
| 6.3.4 | Aktivita na zklidnění kolektivu..... | 61 |
| 6.3.5 | Využití odborníků | 63 |
| 6.4 | ZLEHČOVÁNÍ SITUACE..... | 66 |
| 6.4.1 | Bezmoc učitelek | 66 |
| 6.4.2 | Podporující kolektiv | 67 |
| | ZÁVĚR | 74 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 75 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 78 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 79 |

ÚVOD

V současné době je dětí s problémovým chováním v mateřských školách stále víc a víc a až tolik se o tom nemluví, tím pádem třeba učitelé mateřských škol nemusí vědět, jak si s takovým chováním poradit a jak jej řešit. Většinou je problémové chování spojováno s dětmi na základních školách či vyšších školských zařízeních a z mého pohledu si málo kdo myslí, že by se nějaké problémové chování mohlo vyskytovat již v tak útlém věku.

Problémovým chováním se ale v současné době zabývají jak učitelky, tak rodiče, a i řada odborníků, jako jsou psychologové, speciální pedagogové a ostatní odborníci v tomto oboru. Myslím si, že je tohle téma aktuální a bude hodně probírané i v budoucnu, protože děti s problémovým chováním budou v mateřské škole pořád. V poslední době vychází spousta publikací o tomto tématu, s čímž souvisí také vývoj emocí u dítěte, při kterých se problémové chování u dětí buduje. Tímto tématem se zabývá řada autorů a učitelky mateřských škol navštěvují různé semináře s touto tematikou, na kterých jsou poučeny o tom, jak při práci s dítětem s problémovým chováním postupovat, na co si naopak dávat pozor a jakých osvědčených postupů se držet.

Téma jsem si zvolila z důvodu jeho aktuálnosti a také proto, že mi přišlo zajímavé a věřím, že jeho výsledky budou přínosné pro případné další studie. Spousta osob vnímá problémové chování negativně a chtěla jsem se o této problematice dozvědět více a najít na ní i něco pozitivního. Také jsem se tímto tématem chtěla zabývat, protože si myslím, že by to mohlo být přínosné pro praxi jak mou, tak i jiných učitelek.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická část se zabývá problémovým chováním a jeho konkrétními typy, dále výchovou dítěte v rodině a v neposlední řadě také učitelem v kontextu s problémovým chováním dětí předškolního věku. V empirické části je mým hlavním výzkumným cílem zjistit, jak se problémové chování u dětí předškolního věku projevuje z pohledu učitelů mateřských škol. V rámci kvalitativního výzkumu pomocí metody polostrukturovaného interview se snažím zjistit odpovědi na stanovené hlavní a dílčí výzkumné otázky, které jsou pro práci klíčové. Zabývám se především tím, jak se problémové chování u dětí projevuje, jaké jsou jeho typy, co je příčinnou a jak učitelé mateřských škol pracují s dětmi s problémovým chováním.

Získaná data byla analyzována za pomoci techniky otevřeného kódování a po vytvoření kategorií jsem získala výsledky, které jsou interpretovány i s ukázkami rozhovorů. Po

interpretaci jsem vytvořila také doporučení pro praxi v mateřských školách, která obsahuje náměty na činnosti s dětmi s problémovým chováním v mateřských školách.

Věřím tomu, že tato práce bude sloužit jako inspirace pro učitele mateřských škol nebo pro širokou, zejména pedagogickou veřejnost, která se chce o této problematice dozvědět více informací.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Problémové chování pro každého znamená něco jiného. Názor na dané chování se liší jak u laiků, tak i u odborníků. Někdo si pod pojmem vybaví agresí, lhaní, slovní urážky a jiný zase dětský vzdor. Pro někoho může být problémová třeba i hyperaktivita.

Děti s projevy problémového chování existovaly odjakživa. Příčinou jejich chování může být prakticky cokoli. Jejich chování je podle Wolfdietera (2013) pouze jakýmsi neohrabaným pokusem, jak se dostat z nějakého problému. Děti s problémovým chováním bývají často učiteli označovány jako problémoví.

Sheedyová-Kurcinková (1998) je toho názoru, že děti s problémovým chováním se v mateřských školách projevují mimořádnou emocionálností, vytrvalostí, citlivostí a vnímavě a neochotně změní ve srovnání s ostatními dětmi.

RVP uvádí, že *„dítě svým problémovým chováním často reaguje na nevhodné prostředí a přístup dospělých, má komunikační problémy v oblasti receptivní i expresivní složky řeči, smyslové obtíže, sníženou flexibilitu myšlení. Spouštěčem problémového chování může být i deficit v sociálních dovednostech, který se projevuje v nepochopení a špatném vyhodnocování sociálních situací.“*

Vojtová (2010) říká, že je důležitá včasná intervence problémového chování, aby u dětí později nedošlo k rozvoji poruch chování. Poznání, že má dítě nějaký problém a odhalení projevů problémového chování je prvním krokem k zamezení dalšího negativního vývoje.

Problémové chování je často zaměňováno s poruchami chování, protože mají podobné projevy, ale příčiny se liší. Jejich poznání je tedy důležité pro stanovení prognózy a výběru vhodných opatření (Hornáková, 2010).

V RVP je uvedeno, že *„definice problémového chování je závislá na subjektivním posouzení konkrétních lidí, jejich názoru na společenské normy chování a na postoji jednotlivých sociálních skupin, které problémové chování hodnotí.“*

Předškolní věk dítěte

Předškolním věkem se rozumí vývojové stádium života dítěte od 3 do 6 let. Tento věk je charakteristický zejména rozvojem psychomotoriky, jemné a hrubé motoriky, paměti, představ, řeči a myšlení. V tomto období se také objevuje fáze prvního vzdoru.

V mateřské školy jsou často děti, které mají vývojové zvláštnosti typické pro předškolní věk. Jedná se zejména o specifické myšlení a uvažování.

Předškolní období je jedno z nejvýznamnějších vývojových období. Dítě je v tomto věku hodně tělesně i duševně aktivní a projevuje zájem o okolní prostředí a s ním spojené okolní jevy. Tohle období je často nazývané obdobím kresby a hry, a právě hrou se u dítěte rozvíjí veškerá aktivita (Mertin & Gillernová, 2010).

Vágnerová (2000) uvádí, že dalším typickým prvkem pro předškolní věk je osamostatňování, kdy se dítě snaží odpoutat od rodiny a začlenit se mezi vrstevníky. K tomu, aby dítě bylo schopné se od rodiny odpoutat je potřeba, aby dítě znalo role, normy chování a mělo nějakou úroveň komunikace. Myšlení dětí v předškolním věku je egocentrické a je vázané na dojem dítěte.

Předškolní věk dítěte většinou nekončí dosažením věku 6 let, ale nástupem do základní školy, přičemž v tomto věku dochází u dítěte k velkému skoku ve vývojovém období.

1.1 Agrese a agresivita u dětí předškolního věku

V této podkapitole je vysvětleno, co je to agrese, co je to agresivita a jaký je rozdíl mezi těmito pojmy. Ne každý totiž v těchto pojmech vidí rozdíl a mnoho osob je považuje za totožné.

Děti předškolního věku se se svými negativními pocity nedokáží v takto nízkém věku vypořádat, a je zde velmi důležitá pomoc dospělých. Dospělými se v těchto případech myslí rodiče dítěte, učitelky mateřských škol a případně další dospělí, se kterými je dítě často v kontaktu.

V každém člověku se nachází nějaká agrese, jen záleží na tom, jak se s tím člověk vypořádá. Je to běžný jev, ale agresivita by neměla být tak intenzivní, aby překračovala hranice, které jsou dané právními nebo sociálními pravidly. V mateřské škole tak mluvíme spíše o sociálních pravidlech, což jsou pravidla třídy, které má většina mateřských škol. (Svoboda, 2014). Tyto pravidla zdůrazňují, jak se mají děti chovat ve třídě, v umývárně, v herně apod., a také mezi sebou, aby nedošlo k úrazu.

1.1.1 Agrese

Agrese je záměrné konání, jehož cílem je ublížit jiné osobě, ale také může být definována jako vyhledávání záliby v ubližování jiným osobám. V takové případě je agrese zdrojem potěšení, pro agresora to tedy znamená srandu (Čermák, 1998).

Jedná se takové chování, které směřuje k znehodnocení práv jiných lidí, k nadvládě nad ostatními. Agresivní chování zahrnuje útočné, výhrušné a nepřátelské projevy, které nerespektují práva a city druhých osob. Může se jednat například o urážky, což je přímým

projevem, a pak například o používání ironie, což je nepřímý projev. Chování je souhrn reakcí jedince, které vychází ze změny prostředí nebo situace. Tyto reakce jsou patrné zvnějška (Antier, 2004).

S nepřímým projevem agrese se u dětí předškolního věku nesetkáme, protože děti ještě nemají vyvinuté myšlení natolik, aby byly schopné používat ironii.

„Agrese je chování, které vědomě a záměrně poškozuje druhého, ubližuje mu, způsobuje utrpení, omezuje a násilně mu brání ve výkonu činnosti, které chce vykonávat. Pojem agrese na jedné straně souvisí s násilím a zlem a na druhé straně s neutrálnějšími pojmy jako donucení nebo moc“ (Valenta, 2015).

Svoboda (2014) říká, že agrese je nějakým způsobem charakteristický rys člověka. Každá lidská bytost v sobě nese stupňování svého agresivního chování. Nástup agrese lze nějakým způsobem vysledovat a popřípadě ji řešit.

Vysledování agrese je prvním krokem k jejímu řešení, což by učitelky mateřských škol ani rodiče neměli podceňovat.

Klimeš (2010) pojímá agresi z psychologického hlediska a uvádí, že agresi se rozumí útočné jednání proti druhé osobě, přičemž tendencí takového útoku je zničit či poškodit nějaký majetek.

„Agresivita je vnitřní dispozice k útočnému jednání v důsledku pocitu ohrožení, osobnostních rysů nebo duševní poruchy. Rozlišujeme agresivitu zjevnou, skrytou (např. fantazie), případně společensky tolerovanou (například sportovní fanoušci)“ (Valenta, 2015).

Laca (2011) ve své knize uvádí, že agrese je takové chování člověka, které vědomě a se záměrem ubližuje, násilně omezuje svobodu a poškozuje jiné osoby nebo věci. Agrese může být fyzická nebo verbální a může vzniknout buď v afektu, nebo se také může jednat o agresi instrumentální, což znamená, že se jedná o vedlejší produkt při dosahování jiných, neagresivních cílů, například úmyslný faul při sportovním utkání.

U dětí předškolního věku vzniká agrese právě v afektu neboli vlivem impulzu.

Podle Látalové (2013) je agrese všude přítomný fenomén, který má podstatný dopad na společnost. Agresi definuje jako nepřátelské a zraňující destruktivní chování, které je velmi často způsobeno frustrací. Jeho forma může být kolektivní i individuální a klasifikovat ji lze podle několika měřítek, jako je například cíl nebo druh agrese.

V mateřské škole se agrese objevuje u dětí především při společných činnostech, kdy často nastanou situace, které vyvolají mezi dětmi nějaký konflikt. Je potřeba, aby zasáhla učitelka, protože kolikrát děti nejsou schopné vyřešit problém sami bez cizí pomoci.

1.1.1.1 Typy agrese

Typy agrese podle Lacy (2011):

- Afektivní (emocionální, impulzivní) agrese – afektivní agrese nebývá ve většině případů plánovaná, je motivovaná vyprovokovaným vnitřním tlakem zranit. Jedná se o přítomnost negativní emoce, která není prostředkem, ale cílem sama o sobě.
- Instrumentální agrese – je vedlejším produktem na dosáhnutí jiných, neagresivních cílů. Afektivní agrese se nazývá horká, zatímco instrumentální je nazývána chladnou. Jedná se o prostředek, jak dosáhnout vedlejší cíl.
- Tyranizování (šikanování) – je charakteristické opakovaným ubližováním v nějakém časovém intervalu, jeho typickým znakem je nerovnost v moci aktéra a jeho oběti. Šikanování je takové chování, kdy je bezprostředním cílem ublížení a považuje se za způsob vyjádření dominance a kontroly nad jinými osobami.

V mateřské škole je nejběžnější první typ, tedy afektivní agrese, protože děti předškolního věku jednájí vlivem impulsu nebo v afektu. Nejsou schopni svůj čin plánovat předem a jednájí podle toho, jaká je zrovna situace a jakou mají náladu či jaké emoce zrovna prožívají.

1.1.2 Agresivita

Laca (2011) uvádí tuto definici: „*sklon nebo tendence k útočnému chování, to, co jednice vede k agresi, se nazývá agresivita. Agresivita vzniká ve většině případů postupně. Neobjeví se jen tak, z ničeho nic. Agresivita může signalizovat obranné postavení, může sloužit jako podnět k dosáhnutí nějakého cíle, ale může být i prostředkem pro uspokojení základních potřeb jedince. Agresivita je přirozený projev každé živé bytosti, má základ v pudu sebezáchovy.*“

Edelsberger (2000) zase uvádí, že se jedná o vlastnost, postoj či vnitřní pohotovost k agresi. Dá se tak ale označit i schopnost organismu mobilizace síly k zápasu, který je vedoucí k dosažení cíle a také schopnost vzdorovat těžkostem. Může se brát i jako celkové úsilí organismu dosáhnout uspokojení svých potřeb.

Šimanovský (2002) pojímá agresi jako sklon k útočnému jednání, které je zaměřeno na věci, lidi a zvířata a má většinou souvislost s vnitřní nepohodou a rozpory mezi prožíváním a jednáním člověka.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, 2013) je pojem agresivita charakterizován jako slovní projev nepřátelství nebo útočný čin. Zejména se jedná o tendenci prosazování sebe sama

a svých zájmů a cílů bez ohledu na jiné osoby. Může se jednat také o chtíč ovládnout celou sociální skupinu a získat v ní postavení, v němž jedinec bude moci rozhodovat o její činnosti a vnucovat jí své názory, což může vést k šikaně.

Prosazování svých zájmů je typické pro předškolní věk, kdy se u dětí objevuje egocentrické myšlení, což může vést k agresivnímu chování.

Na závěr lze tedy říci, že je agrese způsob útočného jednání, který má za cíl ublížit druhé osobě. Nástup agrese je možné předpovídat a také ji řešit. Patří k charakteristickým znakům každého člověka. Agresivita je oproti agresi sklonem k útočnému jednání vůči věcem, lidem či zvířatům a její projevy mohou být slovní nebo činné. Agresivní dítě často prosazuje sebe a své názory na úkor ostatních dětí v mateřské škole.

1.1.3 Projevy agresivního chování dětí předškolního věku

Výraz v obličeji je základním subjektivním projevem agresivního chování u každého jedince. Dalším takovým projevem je gesto nebo alespoň jeho naznačení. Také můžeme agresivní chování poznat v tónu hlasu, což jasně naznačuje agresi, která se stupňuje. Agresivní chování ale můžeme ale rozpoznat i verbálně projevem, což může být křik, urážky, nadávky, vyhrůžky a podobně. Dále se může jednat o fyzický projev agrese, do kterého řadíme štípání, bouchání, kopání, rozbíjení věcí, ničení hraček, žduchání, tahání za vlasy (Svoboda, 2014).

V mateřské škole se neobjevuje závažné agresivní chování, pouze jeho mírné formy. Děti se chovají agresivně většinou z důvodu, že na sebe chtějí upozornit nebo nedostaly, co chtěly. Nejčastěji se tedy objevuje křičení a dupání. Občas se stane, že po někom hodí hračkou, anebo někoho bouchnou. V tomto věku je ale potřeba dětem vysvětlit, že se takhle chovat nesmí, a že to není správné.

1.2 Hyperaktivita u dětí

Hyperaktivita u dětí neboli ADHD je problémem především ve vzdělávání, protože zhoršuje sociální zapojení dítěte do kolektivu.

Jedná se o vývojovou poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou, která se většinou projevuje právě v mateřské škole. Tuto poruchu je možné pomocí terapie do určité míry ovlivnit. Tato porucha častěji postihuje chlapce (Wolfdieter, 2013).

Hyperaktivitou se rozumí nepřiměřené zvýšení činností nebo nadměrné reakce, které ale nejsou účelně produktivní. Dítě je neustále v pohybu a není schopný relaxovat nebo provádět jakékoliv časově delší činnosti vsedě (Žáčková, 2017).

„ADHD je geneticky podmíněná dispozice k neklidnému, roztěkanému, těžce předvídatelnému chování, které může obvyklá očekávání spojená s výchovou podrobit těžké zkoušce“ (Wolfdieter, 2013).

Podle Žáčkové (2017) je ADHD vrozený neurovývojový syndrom, projevující se oslabením či narušením funkcí oblastí v mozku. Jedná se zejména o funkce, které souvisejí se zaměřením a udržením pozornosti, dále také se sebeovládáním a plánováním určitých činností.

Na rozsah problému má velký vliv styl výchovy v rodině a prostředí, ve kterém dítě žije.

1.2.1 Projevy ADHD

Dítě s ADHD je těžké zabavit, protože u žádné činnosti dlouho nevydrží. Vyžadují neustálou pozornost. Děti brzy přestanou bavit hračky a stále hledají nové podněty, se kterými by se zabavily. Dítě s hyperaktivitou se hůře přizpůsobuje režimu mateřské školy, a to vede k narušení režimu dne. Dítě nevydrží chvíli sedět na místě, často druhým skáče do řeči a je hodně neklidné. Dítě dlouho neudrží pozornost, a tím narušuje činnost učitelek v mateřské škole s ostatními dětmi. Často tímto rozbíjí skupinovou práci nebo hromadné aktivity. Podle Žáčkové (2017) je takové dítě soustředěné pouze na podněty, které samo chce. Také se děti rychle unaví a nejsou schopni dokončit rozdělanou práci či zadaný úkol. Děti, které mají ADHD lze rozpoznat zejména podle nepozornosti, zvýšené impulzivity a občas i podle zvýšeného motorického neklidu. Přitom se ale děti cítí dobře a jsou veselé.

Při této poruše je narušena schopnost pozornosti, ale především ovládat své chování. Dítě s touto poruchou má zhoršené vnímání času a délky trvání, takže to znamená, že nedokáže využít své zkušenosti z předchozích situací a zachová se neadekvátně. U dětí s poruchou pozornosti je častá sociální izolace a zkreslený pohled na svět, za což můžou především reakce okolí. Celkový vývoj těchto dětí je opožděnější a jsou více citlivé. Zdravotní pojišťovny klasifikují v dnešní době ADHD jako nemoc (Rief, 2010).

1.2.2 Typy ADHD podle Žáčkové (2017)

- ADHD s převažující poruchou pozornosti
 - Děti s touto poruchou mají takové výpadky pozornosti, že kolikrát působí jako duchem nepřítomní. Ihned se jejich pozornost obrátí na podněty, které je upoutají. Zde jsou časté potíže s pamětí a jednají roztržitě. Také lze děti s tímto typem poruchy pozornosti charakterizovat jako netrpělivé

a neschopné cokoliv zorganizovat, včetně např. zadaného úkolu. Nevládají dokončovat práce a úkolům se často vyhýbají. V tomto případě bývá časté i ztracení nebo zapomínání věcí.

- ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou
 - Pro tento typ ADHD je typický psychomotorický neklid, který se projevuje tak, že dítě nevydrží sedět na místě, pořád někde pobíhá, poskakuje apod. U takových dětí přetrvává vnitřní neklid, který je nutí stále něco dělat. Nevydrží u žádné činnosti delší dobu a nevydrží dlouho na nic čekat. Hlavní charakteristikou tohoto typu ADHD je také mnohomluvnost, což znamená, že děti jsou velmi upovídané, často skáčou ostatním do řeči a mají potřebu neustále všechno komentovat.
- Kombinovaný typ (smíšený)
 - V tomto případě se jedná se o kombinaci výše uvedených typů, jejichž příznaky se sdružují.

1.2.3 Příčiny vzniku

Přesnou příčinu poruchy ADHD nelze přesně určit. Příčinou vzniku ADHD může být jak dědičnost, tak i vliv prostředí. Genetikou se myslí například fakt, že v některých rodinách se ADHD vyskytuje opakovaně. Další příčinou může být také minimální poškození centrální nervové soustavy v raném vývojovém stádiu, a to buď v období před narozením, při porodu, nebo i časně po porodu (Černá, 1999 in Žáčková, 2017).

Může se také jednat o celkové komplikace v období těhotenství nebo v době porodu. Mnoho lékařů popisuje ADHD jako neurologickou poruchu, která postihuje část mozku, která řídí zpracování impulzů podílí se na koncentraci (Rief, 2010).

Syndrom ADHD se v průběhu života mění. Některé příznaky se můžou zmírnit, některé naopak mohou být zastoupeny ve větší míře. Za tyto proměny může dozrávání CNS a vlivy sociálního prostředí, ve kterém jedinec žije. Sociálním prostředím se v tomto případě rozumí rodina a později mateřská škola a širší prostředí.

1.2.4 Řešení

K řešení problému nám pomůže diagnostika. Diagnostiku ADHD většinou stanoví psycholog nebo odborníci v pedagogicko-psychologické poradně, či ve speciálně-pedagogických centrech. Je optimální spolupráce psychologa a speciálního pedagoga. Popřípadě je možné využít k diagnostice i psychiatra (Žáčková, 2017).

Důležité je, jak se rodina k dítěti s tímto syndromem zachová. Podle toho se porucha chování u dětí může vyvíjet nadále. Je důležité dítě vychovávat s láskou a trpělivostí, ale s nastavenými hranicemi. Je potřeba, aby rodiče byli dostatečně důslední. Pokud rodiče dítě nechají s volnou výchovou, hrozí riziko, že se syndrom ADHD bude vyvíjet k horšímu. Také velmi záleží na tom, jak dítě bude přijímáno v mateřské škole. Zde se dítě učí, jak se pohybovat v sociálním prostředí a poznává, jaké způsoby chování jsou akceptovatelné a jaké naopak nikoliv. Je potřeba i v mateřské škole nebýt k dítěti příliš tvrdý, dítě totiž nemůže za to, že je hyperaktivní, a je důležité, aby si to uvědomovali nejen rodiče, ale i učitelky.

1.3 Impulzivita u dětí předškolního věku

Žáčková (2017) uvádí tuto definici: „*impulzivita je třetím nejtypičtějším projevem syndromu poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Jedná se o oslabenou schopnost domyslet důsledky svého jednání a toto jednání ovlivnit.*“ Impulzivní chování se u jedinců objevuje již v raném dětství. Vlivem impulzivity se mohou hyperaktivní děti jevit také jako nedočkavé, protože nevydrží, než na ně přijde řada například ve hře, v čekání na oběd a podobně. Chtějí být první, a tak předbíhají ostatní děti, a to může přivést problémy v interpersonálních vztazích. Proto také nemusí být hyperaktivní děti v kolektivu příliš oblíbené, protože těmto projevům ostatní děti ještě nerozumí. Vlivem impulsu mohou brát ostatním dětem hračky, protože je chtějí a neumí se jich vzdát. Tím pak v mezi dětmi vznikají konflikty. Příčinou impulsivního chování je nedostatečné rozvinutí volných schopností.

Impulzivita je tendence k provedení náhlých a ukvapených činů. To znamená, že člověk provádí rychlé závěry a rychlá rozhodnutí, ale přispívají k jeho vlastní škodě. Takový člověk jedná chaoticky a bez zřetele. Člověk, který jedná impulzivně, není schopný splnit úkol i přesto, že na něj intelektově stačí. Impulzivita bývá považována za značně energické jednání, které vychází z okamžitého nápadu (Valenta, 2015).

1.3.1 Projevy impulsivního jednání u dětí

K typickým projevům impulsivního chování patří zejména jednání podle prvního nápadu, kdy dítě vykoná nějakou činnost bez promyšlení a bez domyšlení následků chování. Mezi další projevy patří zbrkllost a jednání bez zábran. V tomto případě je vysoké riziko úrazu. Mezi projevy patří také oslabené ovládací a volní schopnosti, kdy dítě jedná vlivem svého okamžitého nápadu, impulsu, který pomocí vůle nezvládne tlumit. Častým projevem je

také impulzivní skákání do řeči, impulzivní komentování a hlasitá, překotná řeč. Děti reagují vlivem impulzu jen na část pokynu, protože se domnívají, že už ví, jak to skončí, nebo proto, že je ta část zaujala (Žáčková, 2017).

Hyperaktivní dítě také vlivem impulzu nedokončí rozdělanou práci, protože jej právě zaujalo něco jiného. Také se u jedinců s impulzivním chováním můžeme setkat s výkyvy ve výkonnosti. Pokud není nějakou dobu výkon dítěte ovlivňován impulzy, je stabilnější. Pokud je naopak dítě narušováno impulzy, tak výkonnost dítěte klesá. Hyperaktivní člověk vlivem impulzivity reaguje často bouřlivě, může dojít i k agresivnímu jednání (Hoskovicová, 2006).

1.4 Dětská vzdorovitost

Mezi druhým a třetím rokem života dítěte nastává takzvané období vzdoru neboli negativismu. Průběh u dětí bývá různý. Většinou vzdorovité chování ustane do roka, ovšem někdy se může stát, že dětský vzdor přetrvá a bude dítě doprovázet celé předškolní období (Solterová, 2016).

Může být mírnější formy, ale i těžší. Je to hodně individuální a také záleží na tom, jak se k tomuto problému postaví rodina a učitel v mateřské škole. Vzdorovité chování se může projevat například zlostí, provokací, trucováním nebo třeba odmítáním oblíbené hry, hračky, jídla. Je to od dítěte taková vzpoura, že samo sobě něco upře a u toho se vzteká, křičí a zlobí se.

Dítě touží po tom, aby bylo přesvědčováno. O dětském vzdoru mluvil již dříve Komenský a říká, že dětský vzdor je hřích, který je třeba potlačit (Mertin & Gillernová, 2010).

2 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE OD 2 DO 7 LET

Ve výchovných činnostech v mateřské škole je důležité zaměřit se na rozvoj sociálně-psychologických dovedností dětí a také na kultivaci jejich emocionálních projevů. Například při hře by mělo být rozvíjeno sebepoznávání dětí, nebo dovednosti pro poznávání vrstevníků a dospělých, dále rozšiřovat komunikativní dovednosti a předpoklady ke kooperativnímu chování. Většina her, která děti baví, obsahuje některé prvky na podporu nějaké dovednosti. Psychosociální vývoj dítěte zahrnuje citový i sociální vývoj (Mertin & Gillernová, 2010).

2.1 Vývoj emocí u dětí od 2 do 3 let

Od 3 let věku dítěte se u něj začíná formovat vůle a dítě se snaží své chování ovládat. Prvními projevy toho, že se vůle u dítěte formuje, je uvědomění si vlastního „já“, kdy dítě začíná vnímat své postavení ve skupině a v rodině. Tohle období se nazývá obdobím vzdoru nebo negativismu, protože své „já“ se dítě snaží prosazovat, a ne vždy je to adekvátní. Postupně se dítě učí udržovat kontrolu nad svým chováním, čehož by mělo být dítě schopné už v období nástupu do mateřské školy. Dítě se musí umět podřídít kolektivu a učiteli a odkládat svá přání a touhy na patřičnou dobu (Svoboda, 2014).

Adaptace ale u některých dětí trvá delší dobu. Dítě by mělo být schopné neprosazovat pouze své názory. V tomto věku bývají časté úrazy, protože hyperaktivní dítě jedná často bez jakéhokoliv promyšlení situace. Dítě jedná impulzivně a chce vše hned.

V tomto věku dítě touží po identifikaci se svými rodiči a začíná s nimi bojovat. Může se například chovat špatně ke svým hračkám, většinou k panenkám nebo medvídkům, které v tomto věku bere jako své nejlepší kamarády. Často se stává, že si rodiče s dítětem neví rady (Navrátil & Mattioli, 2011).

Není ale dobré, aby se rodiče nechali kousat, tahat za vlasy a podobně, protože takové dítě si bude dovolat víc a víc. Rodiče to třeba můžou vnímat tak, že dítěti dopřávají obraz světa a dítě je šťastné, ale není tomu tak. V tomto případě je důležité, aby rodiče nereagovali na agresi též agresí, protože by to k ničemu nevedlo. Dítě v tomto věku se teprve seznamuje s celou řadou emocí a je důležité, aby nebyla v jeho okolí jen neustálá agrese, křik a hněv (Antier, 2004).

2.2 Vývoj emocí u dětí od 3 do 5 let

Citový vývoj dítěte je důležitým prvkem výchovy zdravého jedince a také je důležitou podmínkou úspěšného začleňování dítěte do mezilidských vztahů. V předškolním věku se buduje iniciativa dítěte, kdy je dítě aktivní v sebeprosazování. Rozvoj a regulace iniciativy je typické pro interakci dospělých a dětí předškolního věku. Děti podle Mertina & Gillernové (2010) přebírají názory a postoje dospělých tak, jak je ony sami vidí a vnímají. Také to můžeme brát jako zdroj rozvoje identity. Je velmi důležitá citová atmosféra, ve které se dítě nachází. Odtud také vznikají různé potřeby dítěte, například potřeba přijímání dítěte, akceptování jeho prožitků a potřeb a citlivého vedení dítěte.

Když dítě pochopí, kdo je, najde svou identitu, může se stát, že dítě dostane zlost, pokud má nějaké přání, které se neshoduje s přáním rodičů. Dítě se má nechat vyjádřit. Mozek dítěte je v takovém věku zcela nezralý. Dospělí dokážou regulovat svou náladu a umí se ovládat i v případě, že prožívají nějaké rozporné emoce, což dítě až do 5 let svého věku nedokáže. Dítě může mít zkrátka problém s emocemi a přáními, protože je ještě nezralé (Antier, 2004).

S dítětem by rodiče i učitelé mateřských škol měli hodně mluvit. Řečí totiž podpoříme to, aby dítě formulovalo své potřeby a pocity a sdělovalo svá přání. Vyhne se tak tomu, že dítě bude volit jako způsob vyjadřování zlost. V tomto období je důležitá také citová emocionální interakce s rodiči, je tím podporován rozvoj schopnosti vyjádřit své pocity. Dítě vedeme k tomu, aby upřednostňovalo verbální komunikaci před fyzickým způsobem vyjadřování.

2.3 Vývoj emocí u dětí od 5 do 7 let

Děti se stávají v předškolním věku citlivější k prožívání svých úspěchů a neúspěchů. Příčinou je rozvoj kognitivních procesů. Nesmíme zapomínat na podporu dětí, jejich ocenění a pochvalu, protože se rozvíjí jejich sebepojetí.

S emocionálním vývojem dítěte je také spjaté osvojování určitých norem, které dítě dodržuje. Souvislost s normami má emoční vývoj tak, že pokud například dítě normy dodržuje, dostává se mu pocit uspokojení. Pokud je ale nedodržuje, může u dítěte nastat pocit viny. S tím souvisí také rozvoj svědomí, což je významné u sociálního chování (Mertin & Gillernová, 2010).

V předškolním věku už dítě dokáže mluvit o svých pocitech, emocích a prožitcích a dokáže je připisovat i jiným předmětům. Může se jednat například o to, že dítě při hře

řekne, že je panenka veselá, protože dostala psa. Právě při hře dítě zažívá velké množství pocitů a prožitků, které významně přispívají k jeho sociálnímu a citovému rozvoji. Na konci předškolního období už má dítě kontrolu nad svými prožitky a umí je ovládat. Děti v tomto věku už dokáží i některé emoce skrývat. Také se v tomto věku učí zvládat své agresivní projevy a s ním spojenou zlost a vztek. Děti se učí své rozladění projevovat přiměřeně, a to je velmi důležité. Velmi podstatná je nápodoba dospělých a také vlastní emoční zkušenost (Navrátil & Mattioli, 2011).

Dítě předškolního věku umí navazovat také vztah s vrstevníky. Tím se dítě stává sociálně zralé. Svého kamaráda si dítě může vybrat samo a často si vybírá někoho, kdo je mu podobný svým chováním. Kamarádství jsou sice krátkodobá a proměnlivá, nicméně jsou nesmírně důležitá pro rozvoj citů a sociálních dovedností dítěte (Bytešnicková, 2012).

3 VÝCHOVA DĚTÍ V RODINĚ

Každý člověk po narození potřebuje nějakým způsobem provést životem. K tomu je zapotřebí výchova. Výchova v rodině je důležitá pro dítě, protože dítě je takové, jak ho rodina vychovává. Je to pak, dá se říct, takový obrázek rodičů. Rodiče jsou právě ti, co můžou ovlivnit chování svého dítěte v různých situacích, které nastanou a určitě by se výchova neměla podceňovat.

Výchova je pojem, který můžeme najít hned v několika zdrojích od různých autorů, a v každém z nich se tento pojem mírně liší.

Pedagogický slovník (Průcha, 2013) uvádí tuhle definici:

„výchova je proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačnými jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“

Koucká (2017) uvádí, že by se výchova měla každému dítěti dostávat v určité míře. Míru výchovy určuje výchovný styl neboli způsob výchovy. Způsob výchovy v rodině silně ovlivňuje dítě už od narození. Jakým způsobem na dítě působí výchovné vlivy rodiny, taková se z dítěte stává osobnost. Každé dítě je jedinečné také z toho důvodu, že je v každé rodině výchova dítěte vedena odlišně. Výchova ovlivňuje dítě jak po psychické, fyzické, tak i sociální stránce dítěte.

3.1 Výchova dětí jako hlavní příčina problémového chování

Dítě se učí napodobováním i v oblasti projevu citů, gestikulace, mimice a podobně. Co je ale pro nápodobu nezbytné je přítomnost modelů a vzorů. Významnými vzory jsou pro děti rodiče. Děti se od nich učí, ať už chtějí nebo ne. Dítě jen obyčejně pozoruje rodiče a tím přejímá jejich chování, reakce a veškeré chování rodičů děti vnímají. Dítě pak projevuje své emoce na základě toho, co už někde vidělo, takže se dá říct, že se projevuje na základě svých zkušeností (Navrátil & Mattioli, 2011).

Dítě po nějaké době začne pozorovat, jak se chovají rodiče a začne se tak chovat také, protože si myslí, že je to dobré chování. V rodičích dítě vidí svůj vzor. Tím si dítě utváří vzorce chování a je pouze na rodičích, jaké vzorce to budou. Jak se chovají rodiče, tak se to odrazí právě na jejich dítěti. Zásadní vliv na dítě má tedy především výchova v rodině.

Podle Traina (2007) bylo zjištěno, že v rodinách, ve kterých jsou děti agresivní, tak rodiče:

- nedokáží poskytnout svému dítěti dostatečný dohled,

- nedokáží stanovit jasně a důsledně pravidla a cíle,
- nedokáží projevit nesouhlas s nevhodným chováním,
- vyhnuli se konfrontaci důležitých témat,
- nedokáží reagovat v krizových situacích jinak než emotivně,
- nedokáží uplatnit pravidla výchovy, protože si prostřednictvím společného prožívání příjemných zkušeností nevybudovali smysluplný vztah se svými dětmi.

Pokud v rodině panuje výchova s odměnami a tresty, je důležité, aby všechno bylo přiměřené. Jak uvádějí Mertin & Gillernová ve své knize (2010): „*odměny jsou efektivnější než tresty, a pro stimulaci citového vývoje to platí vrchovatě.*“

3.2 Výchovné styly v rodině dítěte

Výchova také souvisí s problémovým chováním dětí, protože se může stát, že dítě je problémové právě kvůli špatné výchově. Špatná výchova může mít několik forem.

Dělení výchovných stylů (Lewin in Čáp, 1996)

- Liberální – Výchova je v tomto případě nedostatečná, kdy se rodiče dítěti příliš nevěnují, a dítě si v podstatě dělá, co chce. Rodiče na dítě nekladou žádné nároky, děti jsou řízené buď minimálně, nebo vůbec. Dítě má prakticky ve všem volnost, a to může vést k častým problémům s chováním. Takové dítě totiž nemá nastavené žádné hranice, co smí a co nesmí. Ale v podstatě za to dítě nemůže, protože od rodičů neví, co je správné a co špatné chování. Nemá v rodině ten správný vzor, který napodobuje, a tak to pak končí konflikty.
- Autokratický (dominantní) – Tento výchovný styl je charakteristický trestáním, neustálými příkazy a hrozbami. V tomto případě rodičům nejde o potřeby dítěte, ale rodič podle svých zkušeností a názorů rozhoduje o tom, co bude dítě dělat. V takové výchově rodiče nedávají svému dítěti možnost se, jakkoliv samostatně projevit, vyjádřit. Dítě nesmí v žádné situaci jednat samostatně a dle svého uvážení, ale je pod neustálým dohledem rodičů. Děti pak mohou mít za následek špatné výchovy agresivní chování vůči vrstevníkům. Takové děti pak nejsou příliš kreativní, protože jsou zvyklé, že všechno musí dělat podle někoho a sami nemůžou vůbec nic. Stávají se závislí na ostatních. Můžou pak projevit agresivitu i vůči autoritám, v tomto věku to znamená proti učitelkám v mateřské škole.

- Integrovaná – Při výchově v tomto stylu se rodič snaží plně ohlížet na potřeby dítěte, snaží se ho rozvíjet a podporovat ho ve všech směrech. Rodič chápe individualitu dítěte, snaží se ho vést ke kolektivní práci, snaží se o společné diskutování potřeb a pocitů dítěte a také upřednostňuje jeho iniciativu. Tento styl výchovy by měl být ve všech rodinách, protože výsledkem je sociálně zralá osobnost.

Na druhou stranu pak může být špatnou výchovou i kladení zvýšených nároků na dítě, které rodiče po dítěti požadují. Taková výchova může probíhat například tak, že rodiče přihlásí dítě do několika kroužků, dítě je tím pádem přetěžované a má nedostatek volného času na nikým neřízené aktivity. Jednoduše řečeno nemá čas na hraní. Přetěžování spočívá v kladení vysokých nároků či požadavků na dítě, které jsou nad jeho schopnosti. Často se projevuje tak, že rodiče chtějí po dítěti zapamatování učiva, které je nevhodné a zbytečné (Hoskocová, 2006).

3.3 Moderní technologie a jejich vliv na problémové chování

Wolfdieter (2013) ve své knize uvádí, že německé studie dokázaly to, že využívání moderních technologií v dětství má negativní vliv na výchovu dětí.

Děti mají v dnešní době minimum možností pro spontánní aktivity. Čas strávený s tablety, mobilními telefony a jinými zařízeními ovlivňuje schopnost učení a vývoj dítěte. Je důležité, aby rodiče měli dohled nad tím, kolik času stráví jejich děti na těchto zařízeních. Při výchově se totiž nevěnuje dostatečná pozornost škodlivým vlivům.

Do moderních technologií řadíme také herní konzole, které nijak nepřispívají k rozvoji dítěte. Děti si využitím herních konzolí můžou zlepšit akorát ohebnost svého palce, jinak ale k jinému rozvoji nedochází (Wolfdieter, 2013).

Bez mobilního telefonu už si život nedokážeme představit. Řekla bych, že je pro rodiče jednodušší dát dítěti do ruky mobil, zapnout mu televizi nebo počítač, než aby vymýšleli pro dítě nějakou aktivitu. Pak se ale není čemu divit, že jsou děti problémové a neumí si hrát sami.

Mobilní telefon může být pro děti užitečný, ovšem za nějakých podmínek. V dnešní době lze do mobilního telefonu stáhnout řadu aplikací, které můžou rozvíjet představivost, paměť, vnímání, myšlení a třeba i řeč. Je ale důležité, aby rodiče dbali na to, aby dítě využívalo mobilní telefon na to, co je pro ně přínosné. V dnešní době rodiče ale řeší zlobení dětí tím, že jim dají do rukou telefon, aby se zabavilo, ale už nemají kontrolu nad tím, co děti na mobilním telefonu dělají. Je také důležité, aby dítě netrávilo na takovém

zařízení příliš mnoho času. Následkem totiž může být i to, že se děti nebudou umět zabavit s běžnými hračkami, které mají k dispozici.

Dalším negativním vlivem může být přílišné sledování televize. Rodiče by neměly ztrácet kontrolu nad tím, co děti v televizi sledují. Měli by sledovat především pohádky nebo filmy, které jsou přiměřené jejich věku a jsou pro děti něčím přínosné. Například v pohádkách se může jednat o nějaké ponaučení. Hlavní činností v dětství by měla být hra. A hry rodiče nedocílí pomocí televize. Navíc v dnešní době nedávají v televizi moc pohádek, ale na všech programech jsou spíše kriminálky a akční filmy, což není zrovna nejvhodnější pro malé děti.

Využívání moderních technologií tedy může být pro vzdělávání dětí přínosné, ovšem je potřeba dohled rodičů. Pokud rodiče nemají kontrolu, co jejich dítě hraje na počítači nebo mobilním telefonu za hry a na co se dívá v televizi, je možné, že dítě sleduje něco, co je pro něj nevhodné. Omezena by měla být také doba strávená s digitálními technologiemi, abychom zabránily možným negativním vlivům, které mohou mít na dítě nepříznivý dopad v jeho rozvoji.

4 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY V KONTEXTU PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole jsou zmíněné kompetence učitele. Jedná se o popis toho, jaký by měl učitel mateřské školy být, jak by měl přistupovat k dětem a jak se k nim chovat a pracovat s nimi. Také jsou zde zmíněna, jaká specifika tato práce obsahuje oproti například učiteli na základní škole.

Učitel je podle autorů pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009) „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ K tomu, aby byl učitel učitelem je potřeba pedagogická způsobilost, která je nezbytná v souladu s požadavkem na znalosti a dovednosti, které má získat v přípravném vzdělávání. Učitel v mateřské škole pracuje obvykle s dětmi od 3 do 6 let. Výjimku tvoří děti dvouleté, které již můžou v tomto věku navštěvovat běžnou MŠ, ovšem ta by měla mít pro dvouleté děti přítomnou chuť.

Učitel by měl být profesionál ve svém oboru. Profesní kvality učitele se do určité míry vážou na konkrétní prostředí a také na podmínky mateřské školy. Mezi podmínky může patřit například počet dětí ve třídě nebo prostorové uspořádání třídy. V mateřské škole se mění vztahy mezi učiteli a rodiči, také mezi učiteli a dětmi a mezi společnostmi a různými institucemi. Učitelé mateřských škol mají poměrně volnost při práci s dětmi, ale nesou velkou odpovědnost za vývoj dítěte. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je toho dokladem.

Učitel kolikrát musí hledat odpovědi na otázky, jako jsou například: „*Jak rozlišit lítostivý pláč dítěte od vzteklého, jak pomoci adaptaci a začlenění do skupiny dětí křehké dívčinky, jak zvládnout nezkrotné projevy více než „živého“ chlapce?*“ (Mertin & Gillernová, 2010).

Na jedné straně musí učitel zvládat řadu činností, na které potřebuje vědomosti a dovednosti s tím spojené, na druhé straně je aktérem sítě sociálních vztahů. Podle Mertina & Gillernové (2010) určují charakter profesních dovedností a možnosti jejich rozvoje nejen činnosti, které jsou uskutečňovány v mateřské škole, ale také profesní vztahy, do kterých učitel vstupuje.

Učitel mateřské školy by měl dětem pomoci také se socializací a bez této pomoci se dítě neobejde. Děti podle Mertina & Gillernové (2010) potřebují lásku a také bezpodmínečné přijímání, ale také hranice, ve kterých se mohou pohybovat bezpečně. Je ale důležité vědět, jak dítěti mantinely předat a jaký prostor vymezit každému dítěti, aby byl ve prospěch jeho rozvoje. Učitel by měl využívat veškeré své profesní dovednosti a měl by na dítě záměrně

působit ve smyslu podpory sociálního a citového vývoje dítěte. Při činnostech je důležitá motivace dětí. Učitel by měl pracovat s dětmi tak, aby se dětem dostávalo pocitu, že v ně někdo věří. Proto je lepší říci třeba větu: „Karolínko, zvládneš to, jsi šikovná holka“ než větu „Karolínko, Karolínko, to jsem si mohla myslet, že ti to nepůjde“. Druhou větou dáváme dítěti najevo, že nevěříme, že daný úkol zvládne. Proto nemá potřebu se dále snažit, kdežto v první větě má dítě motivaci.

Rozvíjení prožívání dětí a podpora jejich sociálního a citového rozvoje zahrnuje stimulaci, kultivaci projevu a reakce, které souvisejí s prožíváním. Stimulace neboli podpora je záměrné vytváření podmínek a podnětů, které rozvíjejí prožívání dítěte. Podporou může být například obyčejná vycházka do přírody. Kultivace citových projevů a způsobu reagování spočívá v záměrném hledání a osvojování nepřiměřených projevů emocí. Učitel by měl tohle podporovat, aby se například dítě hlasitě smálo venku, ale ne v době odpočinku. Měl by dětem předkládat vzory, jak se chovat, mluvit s nimi a podporovat je v tom, aby mluvily o svých pocitech. Učitel se v mateřské škole setká s různými projevy emocí, jako je radost, vztek, nadšení, lítost, soucit, strach, úzkost, vzdor a zlost. Jsou důležité jak kladné, tak i záporné emoce, protože je děti prožívají. Podle Mertina & Gillernové (2010) „*Jde o to, aby je děti uměly přiměřeně projevovat, aby svým emocím rozuměly, aby i dospělí dokázali přijmout různé prožitky dětí, porozuměli jim a pomohli rozvíjet jejich projevy. Citový vývoj lze stimulovat podporou aktivit, které děti vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a reflektování. Tak, aby se děti postupně učily své emoce poznávat, rozlišovat, postupně se orientovaly v tom, co pro ně ta, která emoce znamená a jak je lze přijatelně projevovat.*“

Učitel často musí reagovat na situace, které vznikají náhle. Vzhledem k tomu, že děti jsou v tomto věku emočně nestabilní, nastávají takové situace často a učitel musí jednat okamžitě. Pokud má učitel ve třídě nějaké dítě s problémovým chováním, je důležitý právě jeho přístup k němu. Učitel by měl mít individuální přístup k dětem. Tohle je ale limitující, neboť to není při takovém počtu dětí, jaký v mateřských školách běžně bývá, je to téměř nemožné. Je ale důležité najít si k dětem tu cestu a snažit se jim za každou cenu pomoci špatné chování eliminovat nebo alespoň zmírnit.

4.1 Specifika práce učitele v mateřské škole

Učitel v mateřské škole je první osobou, která dětem pomáhá navyknout si na společenské prostředí, se kterým dítě nemá zkušenosti. Děti do mateřské školy přijdou z odlišných rodin a s chováním, na které si navykly doma.

Učitel mateřské školy je osobou, která pomáhá dítěti v jeho všestranném rozvoji. Specifická je tato práce také v tom, že se učitel musí kolikrát vyrovnávat s agresivními projevy dítěte, s plačtivostí dětí, musí dítěti naslouchat a porozumět jeho adaptačním problémům. Interakce učitele a dětí klade na učitele vysoké nároky a specifické profesní požadavky, protože se v mateřské škole nachází děti různého věku, mají rozdílný temperament, osobnostní rysy a vlastnosti a vyrůstají v různých výchovných podmínkách (Mertin & Gillernová, 2010).

Je zde velmi důležitá podpora učitele, protože děti často prochází těžkým sociálním a emočním tlakem, který sami nezvládnou. Podpora učitele je právě stěžejní pro vyřešení problémového chování dříve, než dojde k jeho ukotvení (Svoboda, 2014).

Mezi specifika práce patří také to, že je zapotřebí vytvoření citové vazby s dítětem. Dítě za pomoci učitele poznává svět kolem sebe a snaží se mu porozumět (Hoskovcová, 2006).

Učitel se setkává s výraznými zátěžovými momenty a jsou na něj kladeny vysoké nároky na schopnost vyrovnat se s profesní zátěží. Mezi další specifika uvádí Mertin & Gillernová (2010) také to, že společnost nahlíží na profesi učitele v mateřské škole jako na baby-sitting a práce učitelů je podceňována. Dalším typickým znakem mateřských škol je zejména to, že práci učitele vykonávají zejména ženy. V mateřské škole musí učitel pracovat s velkým počtem dětí, které jsou kolikrát různého věku a tuto práci může komplikovat vývoj dětí typický pro tohle období, jako je například dětský negativismus. Práce v mateřské škole je každý den jiná a učitel je v každodenním kontaktu s lidmi. Do jisté míry také učitel mateřské školy ovlivňuje budoucí generaci.

4.2 Autorita učitele

Autorita učitele je nezbytným předpokladem úspěchu práce učitele. Autorita učitele je tedy jeho nedomyšlitelnou součástí. Pokud je autorita učitele nedostatečná, znemožňuje se tím proces výuky. Pokud je formální autorita v souladu s autoritou přirozenou, je výuka efektivnější. Neformální autorita učitele ovlivňuje pedagogické působení na dítě a účinnost jeho přístupů k nežádoucímu chování (Průcha, 2013).

Učitel mateřské školy je pro děti osobou blízkou a je autoritou, o které by dítě nemělo pochybovat. Učitelé sice nemají k dětem tak silný citový vztah, jako jejich rodiče, ale přesto je tento vztah velmi intenzivní oproti například učitelům na základní škole.

Autorita je podle Vališové (2004) „jedna z forem uskutečňování moci, která je víceméně založená na obecném uznávání oprávněnosti (legitimity) vlivu určité osoby, intuice nebo skupiny.“

Vališová také uvádí druhou definici autority a říká, že autoritou může být také „souhrn psychických vlastností, které umožňují efektivnější vztahy mezi lidmi.“

Autorita vytváří pravidla skupinového života a organizaci skupiny, také rozvíjí jedince a podmiňuje předávání zkušeností z generace na generaci. Vůči autoritě bychom měli pociťovat respekt a úctu. Od takových pocitů ale bývá velmi blízko k pocitu strachu. Chování druhého člověka nelze ovlivnit bez jeho vnitřního souhlasu a podle Vališové (2004) existuje názor, který je velmi rozšířený ve společnosti, a to ten, že nejrychlejší cesta ke změně je vyvolání strachu. Učitel v mateřské škole ale nesmí u dětí vyvolávat strach, protože se děti teprve učí chápat, kdo je autoritou.

Učitel nedokáže být bez autority úspěšný, protože musí řídit, vést a ovlivňovat děti. Čím větší má učitel autoritu, tím více dokáže regulovat chování dětí.

Mertin & Gillernová (2010) uvádí, že „dospělý je pro dítě předškolního věku jednoznačnou autoritou, dítě přijímá názory dospělých nekriticky, tak jak jsou mu předkládány. Zároveň je pro dítě vzorem a modelem chování a reagování.“

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce byla realizována pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu, který se zabývá projevy problémového chování dětí pohledem učitelů mateřských škol. Jedná se o výzkum, který je zaměřený na jednotlivce nebo menší skupiny a zabývá se zkoumáním jejich chápání a prožívání. Bývá chápán jako opak kvantitativního výzkumu, ale ve skutečnosti se tyto typy výzkumů spíše doplňují.

Výzkum byl realizován pomocí polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol v Olomouckém kraji, konkrétně v okrese Šumperk. Interview byl nahráván na diktafon, a poté byla získaná data analyzována za pomoci techniky otevřeného kódování. V empirické části jsou uvedeny stanovené hlavní a vedlejší výzkumné cíle a otázky.

5.1 Hlavní výzkumný cíl

Jako první byl stanoven hlavní cíl výzkumu, ke kterému dále náleží dílčí výzkumné cíle bakalářské práce. Cíle plně korespondují s tématem bakalářské práce. Hlavním výzkumným cílem bylo:

- Zjistit, jak se problémové chování u dětí předškolního věku projevuje z pohledu učitelů mateřských škol.

5.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Dílčí výzkumné cíle doplňují hlavní výzkumný cíl.

- Zjistit, v čem učitelé mateřských škol spatřují příčinu problémového chování
- Zjistit, jak učitelé mateřských škol pracují s dětmi s problémovým chováním
- Zjistit, jak učitelé mateřských škol řeší problémové chování dětí

5.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka byla vytvořena na základě toho, aby korespondovala se zvoleným tématem. Na základě stanovených výzkumných cílů byly vytvořeny výzkumné otázky. Doplňujícími jsou dílčí výzkumné otázky, které úzce souvisí s hlavní výzkumnou otázkou. Jako hlavní výzkumná otázka byla zvolena tato:

- Jaký mají učitelé mateřských škol pohled na projevy problémového chování u dětí?

5.2.1 Dílčí výzkumné otázky

Dílčí výzkumné otázky navazují na dílčí výzkumné cíle.

- Co je podle učitelů mateřských škol hlavní příčinou problémového chování dětí?
- Jak učitelé mateřských škol pracují s dětmi s problémovým chováním?
- Jak učitelé mateřských škol řeší problémové chování dětí?

5.3 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu pro bakalářskou práci bylo zvoleno interview, jelikož se jedná o kvalitativně orientovaný výzkum. Interview mi přišlo vhodné, protože s participanty proběhlo osobní setkání a tím byl vytvořen důvěrný vztah.

Interview je metodicky cílený rozhovor, kterým získáváme potřebné informace. Jedná se o metodu běžně používanou v praxi. U interview jsou důležitá určitá kritéria, která by měl tazající dodržovat. V první řadě je důležité stanovit si cíl, kterého chceme pomocí interview dosáhnout. Dále musíme vědět, s kým, a v jakém prostředí bude interview probíhat (Scharlau, 2008).

Na základě připravenosti otázek můžeme interview rozdělit na strukturované, polostrukturované a nestrukturované. U strukturovaného interview máme k dispozici připravené otázky, máme přesně dané pořadí otázek, a to v průběhu již nemůžeme měnit. U polostrukturovaného interview máme též připravené otázky, ale rozdílem je to, že se v průběhu může měnit jejich pořadí a během interview se můžeme na cokoliv doptat. Nestrukturované interview je pak takové, že otázky nejsou připraveny předem a tazající si otázky vymýšlí na místě podle situace.

Mnoho lidí si myslí, že interview je totéž, co rozhovor. Není to ale pravdou, protože u interview je jednoznačná role tazatele, který rozhovor iniciuje, což znamená, že určuje otázky, témata, průběh apod., kdežto u rozhovoru se jedná spíše o dialog mezi dvěma či více účastníky. U interview je pak důležité, aby tazající zachytil slova dotazované osoby, atmosféru celého interview, ale také typické rysy osobnosti. Při rozboru interview člověk pak nemusí přepisovat vše, co dotazovaný řekne, ale vybere z toho pouze to, co je důležité a zajímavé (Scharlau, 2010).

Touto metodou byly získány veškeré potřebné informace k výzkumu.

5.4 Získávání dat

Výzkumné šetření bylo realizováno zimním obdobím v roce 2020. Celkem bylo realizováno 6 rozhovorů a všechny byly provedeny osobní schůzkou. Každý z rozhovorů trval jinou dobu, vše záleželo na tom, jak otevřeně participanti hovořili. Určení místa i času záleželo na participantech a přizpůsobila jsem se tak, aby dané podmínky byly vyhovující především pro ně. S pěti učitelkami proběhlo setkání na jejich pracovišti, tedy v mateřské škole. Z těchto učitelek jsem 2 znala osobně, tudíž jsem tohle setkání využila na začátek, protože to pro mě bylo příjemnější, jelikož jsem interview absolvovala poprvé. S poslední participantkou jsem se setkala u ní doma.

V úvodu každého rozhovoru byly participantky seznámeny s tím, o čem rozhovor je, co je mým cílem a kde budou jejich výpovědi použity. Poté byly participantky dotázány, zdáposkytnou souhlas k tomu, aby byly rozhovory nahrávány na diktafon. Žádná s participantek s tímto problémem neměla a daly mi i písemný souhlas, že jejich výpovědi můžu použít ve své bakalářské práci, který je obsažen v přílohách.

Na začátku každého rozhovoru byly participantky požádány, aby mi sdělily něco o své praxi a jak se dostaly k tomuto povolání. Tím byla navozena příjemná atmosféra a myslím si, že i to bylo důvodem, že se mnou poté participantky komunikovaly otevřeně. U některých rozhovorů bylo potřeba se na některé otázky doptat, u některých to nebylo zapotřebí, protože výpovědi participantek byly dostatečně obsáhlé.

5.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum byl realizován s šesti učitelkami mateřských škol v Olomouckém kraji, konkrétněji v okrese Šumperk. Učitelky mateřských škol byly vybrány na základě zkušeností s problémovými dětmi v místě bydliště. Každá učitelka je označena písmenem „U“ a označena číslicí.

Učitelka č. 1

Tato participantka je ředitelkou odloučeného pracoviště mateřské školy v Olomouckém kraji. Ve třídě má momentálně 28 dětí. Pracovat s dětmi byl vždy její sen. Nejdříve vystudovala gymnázium, protože se kvůli své drobné postavě nedostala na pedagogickou školu, po úspěšném absolvování gymnázia se dostala na vysněnou pedagogickou školu, kde si udělala druhou maturitní zkoušku. Její délka praxe v oblasti pedagogiky je 38 let.

Učitelka č. 2

Paní učitelka působí v oblasti pedagogiky tři roky. Vystudovala střední školu s ekonomickým zaměřením, a protože nesehnala práci v oboru v místě svého bydliště, tak se rozmýšlela, co by studovala jiného. Delší dobu působila jako chůva u dvojčat, což ji bavilo, tak se rozhodla studovat dálkově střední soukromou školu s pedagogickým zaměřením a poté nastoupila jako učitelka do mateřské školy. Ve třídě má momentálně 28 dětí.

Učitelka č. 3

Participantka je učitelkou v mateřské škole v Olomouckém kraji. Pochází z dvojčat a k tomu být učitelkou ji vedla hodně rodina, protože jako učitelka pracovala její teta, která jí byla blízká. Nejdříve se rozmýšlela nad učitelstvím a zdravotnictvím, ale nakonec si vybrala právě učitelství, protože se sestrou studovaly 4 roky klavír, a tak se daly na uměleckou větev. Její máma hrála v divadle a zpívala, a tak je od mala vedla ke zpěvu a celkově k umění. Dříve také hodně hlídala děti, a tak si vybrala tuto cestu. Se sestrou se spolu dostaly na střední školu pedagogického zaměření, kterou obě úspěšně dokončily. Její délka praxe je 46 let. V mateřské škole vedla hudební kroužek, momentálně má odpolední hudební aktivity se všemi dětmi. Hrou na klavír a zpěvem doprovází veškeré akce pořádané mateřskou školou, jako jsou karnevaly, besídky, zahradní slavnosti a podobně. Zručná je i v oblasti výtvarné výchovy, takže má na starosti výzdobu mateřské školy.

Učitelka č. 4

K této práci se dostala tak, že od malička měla ráda děti, hlídala děti sousedům, chodila do dětského domova hrát si s dětmi, protože dříve to bylo tak, že vám dítě z dětského domova půjčili. A to ji dovedlo až k tomu, že chtěla pracovat v mateřské škole. Vystudovala střední pedagogickou školu a její praxe je 39 let.

Učitelka č. 5

Participantka je učitelkou mateřské školy v Olomouckém kraji. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a vysokou školu právnickou. Před nástupem do MŠ se tedy živila jako právnička a po narození vlastních dětí se rozhodla pracovat jako učitelka. Nyní má praxi v pedagogice 4 roky.

Učitelka č. 6

Paní učitelkoučí v mateřské škole v Olomouckém kraji. Její praxe v oboru pedagogiky je 40 let a v dané mateřské škole působí 25 let. Před nástupem do MŠ se věnovala volnočasovým aktivitám pro děti, organizovala tábory a různé akce. Chvíli také pracovala jako vychovatelka ve školní družině. Děti ji zajímaly už od mala a vždy věděla, že se tomu bude jednou věnovat. Vystudovala střední pedagogickou školu a později si dodělala logopedický kurz.

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Rozhovory byly nejdříve dle nahrávek z diktafonu přepsány doslovně do transkriptu. Poté byly z rozhovorů vytaženy kódy, které obsahovaly nejdůležitější informace z rozhovorů, a následně byly z kódů vytvořeny podkategorie. Z několika podkategorií poté vznikly 4 hlavní kategorie, které tvoří praktickou část. Analýzy rozhovorů jsou doplněny o výňatky autorů odborné literatury.

Získaná data z polostrukturovaného interview mi přijdou zajímavá. Výsledné kategorie spolu všechny souvisí a navzájem se doplňují.

6.1 Problémové chování očima učitele

Tato kategorie obsahuje výpovědi učitelek o tom, co si myslí, že je problémové chování, s jakým problémovým chováním se setkaly v praxi a s jakými projevy nežádoucího chování mají zkušenosti.

6.1.1 Mateřská škola jako centrum dění

V této podkategorii je zmíněno to, jak učitelky mateřských škol nahlíží na problémové chování dětí, co to podle nich vlastně je a s jakým problémovým chováním se setkaly v mateřské škole. Každý si totiž pod tímto pojmem může představit něco jiného, a ani řada autorů se neshodne na totožné definici. Zjištění vypovídají o tom, že každý má nastavenou jinou hranici, co pro něj je a není normální chování. Některé učitelky nahlížejí na tohle chování jako na běžný jev, který se v mateřské škole vyskytuje.

Participant U1, U2 a U6 se shodli na tom, že problémové chování dětí projevují agresí a zlostí vůči někomu.

U1: „*Jako popsání bych použila asi zlobení? Dělení naschválů někdy kamarádům nebo neposlušání. Tam už to pak záleží na tom, co je, pro koho ta hranice mezi tou určitou normalitou a tím problémem a myslím si, že každý má tu hranici jinou... Já ale třeba problémové dítě beru jako to, které je zlé a opravdu ubližuje a dělá to cíleně.*“

U2: „*Řekla bych, že je to asi agresivní nebo neposlušné dítě... Podle mě je problémové chování, že neuposlechne, nedává pozor, narušuje činnosti, otravuje ostatní děti tím, že je třeba může fyzicky napadat ...*“

U6: „*Jedním slovem bych řekla asi nepřizpůsobiví... Je to podle mě nějaké nerespektování stanovených pravidel a vlastně celkově nerespektování té dospělé osoby...A určitě se jedná i o ubližování ostatním, takže tady můžeme mluvit o nějakém způsobu agrese.*“

Učitelka U2 dokonce zmínila, že agrese je nejčastějším projevem, který se v mateřské škole objevuje, což mě překvapilo, protože jsem si myslela, že agresivita není v předškolním vzdělávání až tolik zastoupena. Nicméně zkušenosti participantů vzhledem k délce jejich praxe mluví za vše.

U2: „*Ta agrese je taková nejčastější, že do sebe děti žduchají, různě se třeba štípou, podráždějí si i nohy, když někam jdeme.*“

Podobně tuto problematiku chápe také Navrátil (2011), který říká, že *"problémovým chováním se rozumí projevy drzosti, vulgarity, vzteku, vzdoru, neochoty, agrese atd., což znesnadňuje nebo znemožňuje dosažení vzájemného porozumění, pochopení, tolerance, spolupráce a vzájemné pomoci mezi dětmi, mládeží a dospělými."*

Ostatní participanté výzkumu na to nahlíželi mírně odlišně, i když podle odborného výňatku podle Navrátila (2011) (viz výše) spadá pod problémové chování vše, co participanté uvedly.

U3: „*Problémové je právě to impulsivní chování.*“

U1: „*...je to spíš takové pokoušení, schválnosti, divočení... No pokouší se. Zlobí nebo třeba neposlechnou.*“

U5: „*...je to v podstatě nevychovanost dětí, jejich neukázněnost...*“

Při šetření ale učitelky zaměňovaly problémové chování a poruchy chování. Poruchy chování zmiňuje Train (2001) ve své knize, kde je toho názoru, že *„porucha chování je charakteristická buď verbální, nebo fyzickou otevřenou agresí, dále ničením věcí, negativismem, vzdorovitým chováním, nezodpovědností, odmítáním autority a podobně.“* Dále také uvádí, že poruchy chování jsou většinou klasifikovány jak v dětství, tak v dospělosti. Do poruch chování, které jsou běžné v mateřské škole, můžeme zařadit

poruchy aktivity a pozornosti, které jsou u dětí předškolního věku běžné. Dále se může jednat o poruchy chování, které jsou vázány na vztahy k rodině.

Dle výňatků uvedených níže můžeme usoudit, že problémové chování a poruchy chování spolu úzce souvisí. Hornáková (2010) vnímá jako rozdíl mezi problémovým chováním a poruchami chování ten, že problémové chování je odchylkou v chování dětí, která se projevuje mírnou formou nepřizpůsobivosti, nízkou sociální dovedností a nedostatečnými návyky, kdežto poruchy chování mají, co se týče nápadnosti v chování, trvalejší charakter a intenzitu takovou, že přináší v každodenním životě řadu omezení a vyžadují zvláštní výchovná opatření.

U1: „...co jsme tu i měli, tak bylo ADHD a autismus...S autismem byl chlapec a loni jsem ho měla ve třídě. A tam už teda, to můžu říct, že ten problém s chováním byl, ale on byl nad míru chytrý a on si to i uvědomoval a on si tu paní asistentku vyžadoval pořád k sobě a prostě pokud ona se věnovala, což teda musí v tom kolektivu, ostatním dětem a oslovovala je, tak teda byl jakoby hodně zlý. A když paní asistentka chyběla, nebyla tu, tak já jsem končila práci v kanceláři a šla jsem kolegyni tu asistentku dělat, protože tam by bylo už celé to dopoledne narušené. Tam to prostě nešlo no. On měl svůj svět, on miloval dinosaury, zahradu, ZOO, ale prostě i nesnesl, když mu děti do toho zasáhly, že by si půjčily nějakou hračku nebo prostě něco mu vzaly. A my, když jsme měli třeba přípravu na besídku nebo výchovně-vzdělávací proces k nějakému tématu, nebo obyčejné denní cvičení, tak on tam třeba přiběhl a podle svého začal tam běhat a točit se a vůbec nevnímal žádná pravidla, nic, že on vlastně musel být pořád pod dohledem toho asistenta. Tam to bylo velké narušení teda. Pak ještě jedno děvčátko s tím autismem, ta zase spíš, když byla s dětmi a všechno tak v pořádku, ale tam byl zase problém, že když jsme něco probírali nebo jsme hráli nějakou určitou hru, tak pokud nebyla někde první. Ta měla neustále potřebu být ve všem nejlepší a všechno se muselo točit kolem ní. Byla to chytrá holčička, ale tam to bylo autistické.“

U3: „...děti, kde jsou náznaky třeba autismu jo, pak to ADHD...“

U4: „Problémové chování je asi autismus, potom třeba ADHD, ale nebo něčím je zvláštní to dítě.“

U6: „*Máme u něj ale podezření na autismus, protože ho fakt vykolejí jakákoliv změna.*“

Autismus je závažnou poruchou chování dítěte a limituje dítě zejména v oblasti emoční a sociální. Projevuje se zejména tím, že dítě není schopné komunikovat s okolím, má stereotypní vzorce chování, zájmy i aktivity. Prvním příznakem autismu může být porucha vývoje v řeči již v batolecím věku. Příznaky sociálního narušení se ale mohou objevit už v kojeneckém období dítěte. Zdravé dítě se snaží navazovat kontakt s okolím, usmívá se a prohlíží si všechno kolem sebe včetně nás. Kojenec s autismem ale nejeví žádný zájem o tvář okolo sebe. V období batolety a pak následně v předškolním období dítě používá stereotypní pohyby, například kroutivé pohyby rukou, točení se na místě a podobně. Pokud dvouleté dítě není schopné samostatně vymyslet dvojslovné spojení, může se jednat o autismus. Je také důležité všimnout si toho, zda dítě v jednom roce brouká, žvatlá a dostatečně používá gesta (Thorová, 2006).

Stupeň závažnosti poruchy autistického spektra může být mírné formy až po formu těžkou. V mateřské škole se setkáme jen s mírnými formami autismu, děti s těžkou formou navštěvují speciální školy. Děti s autismem mají problémy v oblasti sociální interakce, představitosti a také v komunikaci, ale mohou trpět řadou dalších dysfunkcí. Projev dětí s poruchou autistického spektra se s přibývajícím věkem mění.

6.1.2 Zkušenosti jako základ

Zde je zmíněno, s jakým problémovým chováním se učitelky v mateřské škole za svou praxi setkaly. Participanti uvedli své zkušenosti z dřívější doby, ale i z aktuální třídy, ve které právě učí. Od každé učitelky je níže několik výpovědí, protože podmínkou výběru participantů bylo, že musí mít zkušenost s problémovým chováním. Učitelky zde popisují chování u konkrétních dětí.

Učitelka U1 popsala konkrétní případ chlapce, který navštěvoval třídu, ve které participantka učila. Zmínila se i o naschválech, které se v mateřské době dějí a tyto naschvály už hraničí s bezpečností ostatních dětí. Také ve své výpovědi uvedla, že už i dítě v takto útlém věku dokáže ublížit druhému dítěti. S tímto se ztotožnila ve své výpovědi také učitelka U2, U3, U4 i U5. Všechny tyto participantky uvedly, že se setkaly s projevem agrese v mateřské škole viz níže.

U1: „...prostě se v té jeho hlavičce zrodí něco, že se začne s něčím házet, strkat do sebe a tak, takže tohle beru jako problémové chování nebo zlobení... Asi je nejčastější to neposlouchání pokynů nebo dodržování nějakého určitého pravidla.“

U1: „...to chování dítěte už je takové, že dokáže ublížit sobě, kamarádovi, anebo by se třeba stalo, že se štípnou nebo něco takového, že žalují a vzápětí to udělají znovu...chlapec už byl hodně agresivní, tam to byly schválnosti typu, že někdo šel s jídlem a on mu nastavil nohu.“

U2: „...se hádaly o nějakou hračku a když se nedomluvily, tak se začaly tahat za vlasy.“

Žáčková (2017) říká, že děti si mohou brát navzájem hračky vlivem impulsu, protože je chtějí a neumí se jich vzdát.

U2: „...jsou třeba agresivní a vztekají se, když oni něco neumí říct a ten kamarád jim třeba nerozumí, tak se strašně vztekají.“

S tímto projevem se ztotožňuje i autorka Bytešníková (2012), která uvádí, že opožděný vývoj řeči u dětí může mít za následek vztek, zlost a agresivní chování, který dítě používá jako svůj ochranný mechanismus.

U3: „... že někdo vezme kostku a mrští ju po někom jo. Nebo jde a kousne ho.“

U4: „...závažnější poruchy, když se projeví jo, agresivita třeba... Nesoustředěnost, neklid, to je nejvíc jako. Nezáměrně... ty děti to nebaví, nesoustředí se, nezajímá je to, vrtí se, pošťuchují se.“

Agresivní chování vysvětluje Valenta (2015) jako „chování, které vědomě a záměrně poškozují druhého, ubližuje mu, způsobuje utrpení, omezuje a násilně mu brání ve výkonu činnosti, které chce vykonávat. Pojem agrese na jedné straně souvisí s násilím a zlem a na druhé straně s neutrálnějšími pojmy jako donucení nebo moc.“

U5: „...projevují se agresivitou vůči sobě navzájem, vůči ostatním...“

U6: *„je docela časté třeba nějaké napadání ostatních dětí jakoby že ty děti jsou agresivní. Oni si to třeba tolik neuvědomují, ale podle mě ta agrese to je, no. Když po sobě třeba něčím hodí nebo tak. Stalo se nám i to, že se tu dvě děti třeba škrábaly ale ne trochu. Fakt měli jako škrábance na rukách. Takže nějaké fyzické útoky tu určitě jsou...“*

Na agresivitu nahlíží stejným způsobem i Průcha(2013), který chápe agresivitu jako pojem, charakterizovaný slovním projevem nepřátelství nebo útočným činem. Zejména se jedná o tendenci prosazování sebe sama a svých zájmů a cílů bez ohledu na jiné osoby.

Učitelka U2 popisuje svou zkušenost s dítětem, který se projevoval zejména výsměchem ostatním dětem škodolibým přístupem k ostatním. Jednalo se o chlapce, který ostatním dětem i nadával. Na nadávky upozornila ve své výpovědi i učitelka U5 a U6, kdy U6 uvedla, že děti nadávky někde zaslechnou a pak je používají v mateřské škole mezi ostatními dětmi.

U2: *„...máme tady chlapečka, který uráží ty děti, nadává jim, říká jim, že mají škaredé obrázky a podobně, a ty děti jsou na ty svoje díla takové háklivé, takže potom pláčou...do ostatních dětí žduchá, říká jim právě že mají ošklivé obrázky nebo třeba když něco vytvoří, tak jim říká, že je to škaredé a podobně. Nebo pak že jim něco nejde, že to mají špatně a vysmívá se jim.“*

U5: *„Používají sílu, používají nadávky...“*

U6: *„...jsou děti drzé, mluví sprostě, nadávají si vzájemně. Oni třeba někde slyší nějakou nadávku, a pak to používají i tady...“*

Učitelka U2 popsala projev problémového chlapce tak, že má dítě problémy s pozorností a tím, že on neudrží pozornost, tak ji strhává i u ostatních dětí a tím narušuje aktivity v mateřské škole. Učitelka U6 uvedla spojitost mezi problémy s pozorností a neposlušností pokynů, které se dětem snaží předat.

U2: *„...absolutně nedává pozor, narušuje veškeré činnosti, které s dětmi dělám, a i přes neustálou motivaci je strašně nesoustředěný a tím pak jakoby rozbíjí tu soustředěnost právě ostatních dětí. Další chlapeček nám zase pro změnu nic nejí a když už něco jí, tak to*

má všude kolem sebe, takže tam je problém i s nějakou tou samoobsluhou, kterou by měl zvládat... má taky problémy s tím soustředěním. Když se ho na něco zeptám, tak neodpovídá a kolikrát ani nevnímá, že na něho třeba mluvím.“

U3: „...ted' zas je tam problém to, že děti neposlouchají pokyny... řeknu někomu prosím tě, poděkuj nebo prostě nějaký pokyn mu dám a dítě to jde prostě úplně mimo. To dítě to třeba postřehne až po třetím pokynu, když mu řeknu, udělej to a udělej to, nevnímá mě... Něco řeknete, a je to jakoby, jste prostě nic kolikrát neříkala. Musíte ho vzít a několikrát mu to opakovat, než to pochopí. To je pořád slyšel si mě? Tak mi to řekni, co jsem říkala. Nezopakuje to vůbec... Děti málo poslouchají ty pokyny...“

Učitelky U2 a U4 hovořily o neklidnosti dětí a s tím spojeným hyperaktivním chováním, se kterým se za svou praxi setkaly, viz výpovědi níže.

U2: „...další je spíš takový jako hyperaktivní. Ten je jako milý na ostatní děti, ale musí být zase všechno po jeho a hračky si hodně přivlastňuje, že jsou pouze jeho, nikoho jiného a když si chce někdo hrát s ním, tak to v žádném případě, takže pak ho žduchá.“

U4: „...třeba problém, že to dítě opravdu je neklidné... on si nedokázal sednout a chvílku vydržet. On prostě jenom lítat, jenom ty jakýsi zombie byl... Ty děti si neumí hrát, když už teda bych řekla, umí jenom lítat.“

Hyperaktivita není problémovým chováním, ale jedná se o poruchu, kterou Žáčková (2017) popisuje jako vrozený neurovývojový syndrom, projevující se oslabením či narušením funkcí oblastí v mozku. Jedná se zejména o funkce, které souvisejí se zaměřením a udržením pozornosti, dále také se sebeovládáním a plánováním určitých činností.

Učitelka U3 popisovala ve své výpovědi dítě, které se chová impulzivně, s čímž se shoduje i výpověď učitelky U6, která popisuje dítě, které má různé druhy záchvatů, a ty se poměrně často střídají.

U3: „...třeba jdeme na vycházku, tak děcka jsou impulsivní. On se normálně vytrhne a utíká...“

U6: „*to jsou strašné záchvaty pláče, pak ten pláč přejde do vzteku, a nakonec má záchvat takového jakoby smíchu, jo. Je to strašně nekontrolovatelné. To dítě prostě nesnáší absolutně změny, takže jakákoliv sebemenší změna u něj vyvolá nějaký druh záchvatu a pak prostě nevíte, co od takového dítěte čekat. Protože ne, jen že nad ním nemám kontrolu já, ale ani to dítě nemá tu kontrolu nad sebou. Reaguje hodně, jak to říct, asi impulzivně.*“

Impulzivní chování člověka popisuje Valenta (2015) tak, že člověk, který jedná impulzivně, není schopný splnit úkol i přesto, že na něj intelektově stačí. Impulzivita bývá považována za značně energické jednání, které vychází z okamžitého nápadu.

Učitelka U6 také hovořila o tom, že děti nejsou schopné dodržovat stanovená pravidla a často jim také chybí úcta k dospělým, s čímž souvisí také autorita učitelky.

U6: „*...ty děti absolutně nerespektují pravidla třídy.*“

U6: „*Prostě nemá vůbec žádnou úctu nebo respekt k dospělým. Nechce s námi moc komunikovat a je těžké se s ním na něčem domluvit, protože, jak už jsem říkala, nemá žádný respekt k nám a fakt dělá schválnosti jak nám, tak ostatním dětem. Třeba vidí, jak si děti v klidu něco staví z kostek a on jde a rozkopne jim to. A pak vznikají konflikty, kdy někteří se rozbrečí, někteří začnou křičet, žalovat, bouchat se...*“

Syslová (2017) říká, že učitelka mateřské školy je pro děti osobou blízkou a je autoritou, o které by dítě nemělo pochybovat.

6.2 Výchova bez hranic

6.2.1 Situace v rodině

Participantky se shodly na tom, že příčina problémového chování pochází z rodiny. Vypověděli, že výchova v rodině je právě to, co nejvíce ovlivňuje děti. Situace v rodině už může být různá, může se jednat o rozvod rodičů, o střídavou péči, o volnou výchovu dětí a podobně.

Tohle tvrzení sděluje i Hornáková (2010), která říká, že často se rozhodující význam pro vznik problémového chování připisuje zejména špatné výchově.

U1: „...je to potom i v té rodině. Že tam je taková trochu volná výchova, takže ty děti pak nemají zábrany... volná výchova v rodině a třeba i to, že rodiče na ty děti nemají moc času.“

U1, U3 a U5 se shodli na tom, že je problematický rozvod v rodině a poté střídavá péče dětí v rodině, protože děti si pak přenášejí chování z domu do mateřské školy.

U1: „U těch dětí je hodně vidět, kde třeba partneři nežijí spolu, jakože ty rodiče nežijí spolu a předávají si ty děti. Takže tam je třeba dvojí výchova nebo náhled na to dítě.“

U2: „...maminka nám to řekla, že se rozvedla s tatínkem, který je i doma bil, takže to je asi ten nejhlavnější problém u toho jednoho chlapce.“

U3: „...když ty rodiče třeba nejsou spolu, takže to je pak španělská vesnice. A to je odraz. Anebo když máte tu střídavou péči, tak to je katastrofa. Jsem měla několik dětí, a to vám teda řeknu, to dítě se úplně změnilo k horšímu, ne k lepšímu. Dítě bylo rozmazlený, přidržený...“

U5: „...když jsou to větší problémy, tak zjistíte, jestli se v rodině něco děje, neděje, že jo. Tam už to může být různé. Můžou se rodiče rozvádět, tak to dítě může reagovat neadekvátně na tu situaci třeba doma, co nezvládá si v té hlavičce poskládat, že je to, už to potom záleží na té situaci, co je kolem...“

U6: „Potom hodně dělají i neshody rodičů. Jeden třeba něco zakáže a druhý povolí, takže to taky. Nebo i rozdílný názor na výchovu toho dítěte, jo, že třeba jeden z rodičů je takový pedant a je na to dítě přísný a druhý je spíš liberál.“

U6: „...třeba jestli se rodiče doma hádají, tak to dítě to pak pochytí, že.“

Navrátil & Mattioli (2011) také uvádí, že dítě přejímá chování rodičů a jejich reakce.

Participantky se shodli také na tom, že je častá odlišnost názorů rodičů na výchovu dítěte, kdy jeden rodič třeba dítěti něco zakáže a druhý mu to povolí. Některé učitelky také vypověděly, že jsou rodiče ve výchově nedůslední a tím vzniká problémové chování u dětí. Více ve výpovědích učitelek viz níže.

U1: „...jsou ty rodiče na ty děti benevolentnější, nebo že maminky mají hrozně moc načteno na různých Faceboocích, a tak dál, a že to děťátko je opravdu jiné. Dřív byla taková výchova pokus-omyl, takže ty maminky se snažily a teď se dává těm dětem hrozně moc volnosti anebo někteří na ně nemají, jak bych to řekla, prostě nemají na ty děti vůbec čas a ty děti se nudí. Snaží se nějak zabavit. Nudí se nebo si neumějí ani hrát.“

U3: „...to je právě přímo z té rodiny, že ty děti, že prostě, u těch rodičů, oni je právě ještě nechají všechno dělat prostě, oni nemají nastavený mantinely... holčička byla od 3 let problémová, ale to byla nedůslednost té maminky... To je o té důslednosti no. Kontrola, důslednost a možná vzor. Jestli škaředě mluví doma, sprostě, tak to dítě to pochyťtí nebo manýry těch rodičů, tak to donese sem jako do té školky.“

U3: „vždycky je problém v těch rodičích a až ty rodiče to pak přenášejí na ty děti. Kdyby maminka byla psychicky vyrovnaná, přišla v pohodě, předala mi dítě a dítě by na mě zkoušelo tak řeknu ne, ne, už jsme se rozloučili a už jsme si to domluvili doma, ty jsi mi to takhle slíbil... já říkám, že to je pořád o těch rodičích, že to je vedení v té rodině a to vidíte, to se pak odráží i na tu školku... to dítě zkouší na ty rodiče. No, a to je o tom, že rodiče prostě nejsou důslední a povolí. A dítě toho zneužívá.“

U4: „...je to na rodičích, co jim povolí“

U5: „Tam všechno plyne z toho základu z té rodiny, a tam v podstatě člověk se jim může snažit ty vzorce ukazovat, nabízet ty správné, ale oni to nemají z té rodiny, takže to je jako v podstatě marné... oni neumí přijímat a respektovat autoritu v podstatě té učitelky jako takové, protože tak nejsou vychovaní z domu, že jo. Takže oni chodí s některými názory, který si dovolím říct, jako že dospělej by je neřekl, a ty děti už je používají dneska v tomhle malým věku.“

Také Navrátil & Mattioli (2011) uvádí, že se dítě učí napodobováním rodičů, protože je bere jako svůj vzor. Rodiče jsou tu od toho, aby dítěti předali vzorce chování. Dítě se od nich učí pouhým pozorováním.

U6: „*Některé ty děti absolutně nerespektují pravidla třídy, ale to je i tím, že třeba doma žádné pravidla nemají, rodiče tu výchovu vedou tak volně, a pak to chodí k nám, do školky. Autorita jim nic neříká, a to je ten problém... ty děti už s tím přišly z domu. Prostě je to nějak v nich.*“

Další důvod, který souvisí s rodinou, uvedly participantky U2a U6 jako narození mladšího sourozence, kdy se to dítě musí začít dělit a pozornost rodičů směřuje výhradně k miminku, s čímž se dítě předškolního věku nedokáže vyrovnat. U3 měla taky velmi podobný názor, který se ztotožňuje s názorem U2 a uvedly, že dítě je jedináčkem doma a v mateřské škole je dětí hodně, takže se dítě nedokáže vyrovnat s tím, že je pozornost učitelky dělena mezi všechny děti.

U2: „*...že příčina je v tom zázemí doma, které ty děti mají. Většinou je to narození nějakého sourozence, což je vlastně u tří z nich, takže to většinou ty děti špatně snášejí, že se už všechno netočí jen kolem nich.*“

U6: „*Příčinou může být, a často tedy i bývá, rodinná situace, kdy třeba se v té rodině narodí další dítě, takže vlastně se jedná o to, že pozornost rodičů se najednou orientuje více na to novorozeně a na to dítě ve školce už třeba nemají tolik času. Všechny hračky, co má dítě doma a byly jeho, mu bere jeho mladší sourozenec a podobně.*“

U3: „*Protože ty děti někteří ještě nebyly zvyklý, přišly z domů. Takže oni tam byly sami. On byl velká priorita, protože on byl sám. Takže prostě on si to, on prostě mohl všechno doma... všechno plyne z rodiny.*“

U2: „*...že on je v rodině jedináček, tak vlastně z domu nezná to, že by se měl dělit a dá se říct, že to je pro něho něco nereálného.*“

V neposlední řadě uvedly učitelky U4, U3 a U6 také fakt, že lze u dětí poznat, komu se rodiče věnují a komu ne. U3 také uvedla, že jsou děti často přetěžovány a tím se pak

chovají problémově. U6 doplnila, že dítě, na které nemají rodiče příliš mnoho času může mít nedostatek pohybu, což může být příčinou problémového chování. Také ve své výpovědi uvedla, že se setkala s problémovým dítětem, jehož příčinou byla nemoc matky v rodině, kde z důvodu péče o matku nezvládali péči o dítě, viz ukázky níže.

U4: *„Oni doma dostanou televizi, tablet, je to vidět. Ty děti si neumí hrát.“*

U4: *„...taky je vidět ta péče z té rodiny, kde se tomu dítěti věnují nebo těm dětem věnují. A taky je vidět, kde třeba se jim nevěnují, že. A to taky je slyšet i z těch rozhovorů od dětí, kde ty děti byly nebo co dělaly.“*

U3: *„...děti jsou asi už přetížení...rodiče prostě chtějí, aby to dítě bylo ve všech kroužcích.“*

Přetěžování dětí znamená, že rodiče kladou na dítě velmi vysoké požadavky a ty jsou nad jeho schopnosti (Valenta, 2015).

U6: *„Další příčinou bych řekla, že je nedostatek času na děti. Že rodiče jsou oba třeba pracovní vytížení a nenajdou si tu chvilku z celého dne, aby si s tím dítětem pohráli, nebo aby s ním něco podnikli, nějaký společný výlet a podobně. To souvisí i s tím, že pak je tam minimum toho času, který by měli strávit společně s tím dítětem.“*

U6: *„Další věcí, která s tím souvisí, je třeba to, že to dítě má nedostatek pohybu a pak je to dítě takové nevybouřené nebo jak to říct. Prostě má přebytek energie, kterou vybíjí pak jinde.“*

U6: *„Anebo může být příčinou třeba nemoc v té rodině, kdy například matka je nemocná a dítě nedostává tu potřebnou péči, nemá ten vzor, protože ten rodič bojuje s nějakou tou vážnou nemocí, to už jsme tu taky měli takový případ.“*

6.2.2 Přípravenost dětí na vstup do MŠ

Tato podkategorie je zaměřena na problémové chování, které se týká dvouletých dětí s čímž je spojena výchova v rodině tak, že rodiče dávají své děti do mateřské školy příliš brzo. Jejich vyzrálost ještě není taková, aby zvládli běžný den v mateřské škole bez

nějakých komplikací. Také jsou v této podkategorii uvedeny zkušenosti učitelek s prací s dvouletými dětmi v porovnání s dětmi staršími.

Participantka U3 se ve svých výpovědích shodovala s participantkou U1. Obě uvedly, že dvouleté děti nejsou připravené na vstup do mateřské školy, protože ještě nejsou dostatečně emočně vyzrálé.

U1: *„byly jesličky a ty děti byly připravené. Byly připravené už z těch jesliček víc než z rodiny. Maminka si to neuvědomí, protože to má furt, prostě toho drobečka, možná občas zajde někde na nákupy a dá ho do nějakého toho hravého klubička nebo do něčeho takového, ale jinak ho nedá třeba k prarodičům na přespání, a to dítě není vůbec zvyklé. Ono to stačí třeba ano, půjdeš do školky, některá z těch maminek se ho snaží připravovat, ale některá maminka i brečí za to dítě ve dveřích, že to dítě někde musí dát, a to dítě to vycítí, takže pak je ta adaptace v tomto směru jakoby horší. Takže problémem je ten náskok.“*

U3: *„...takže to jsou úplně malé děti, a to poznáte na tom, že prostě to myšlení ještě není vůbec vyzrálé. Něco řeknete, a je to jakoby, jste prostě nic kolikrát neříkala.“*

Nevyzrálé dítě je dítě, které navštěvuje mateřskou školu, kdy ještě nedosáhlo věku tří let, a není dostatečně zralé na to, aby tam vydrželo bez matky. Takové dítě může například trpět separační úzkostí, kdy ještě není připravené na odloučení od matky a nese to těžce. Je to nezodpovědnost matky, že dítě dává do mateřské školy příliš brzo, když na to dítě ještě není připravené.

Takové dítě je charakteristické roztržitostí, problémy s pozorností, pasivitou, přílišným sněním, leností a dalšími projevy v chování, které stojí v rozporu s vývojovou normou. Nevyzrálé je samozřejmě i po stránce emoční a sociální, což se projevuje zejména zvýšenou plačtivostí v mateřské škole (Solterová, 2016).

Tím, že ještě nemá dostatečně vyvinuté kognitivní procesy, může být obtížné se s takovými dětmi dorozumět. Často totiž neumí pořádně mluvit, což může být problémem, a tak je těžké s nimi pracovat. Jsou zvyklé hrát si spíše sami a příliš se nezapojují do

kolektivu, protože na to ještě nejsou dostatečně připravené. Nerozumí tomu, co je špatné a co správné chování. Je tedy důležité děti chválit za něco, co udělají dobře. Nezralých dětí je v mateřské škole poměrně hodně a tím je vyvíjen tlak i na učitelky mateřských škol, protože dvouleté děti nejsou vůbec samostatné a nejsou dostatečně vyvinuté na to, aby pochopili, co po nich učitelka požaduje. Nejsou ani schopni začlenit se pořádně do kolektivu a hrají si spíše okrajově. Pokud ale mateřskou školu navštěvují děti, které jsou mladší tří let, měla by být učitelce k dispozici chůva, která o tyto děti pečuje, a tím usnadňuje práci učitelce.

Chůva je nepedagogický pracovník, který se v mateřské škole stará o děti, které ještě nedosáhly věku tří let. Nemusí mít tedy vystudovanou vysokou školu, ale stačí pouze rekvalifikační kurz dle Národní soustavy kvalifikace (NSK). Chůva dětem pomáhá v oblastech samoobsluhy, hygieny a v dalších úkonech, čímž pomáhá učitelce mateřské školy (Valenta, 2010).

U1: „...to děťátko některé ano, přijde v pořádku, ale některé znovu rozpláče ten kolektiv, protože zaprvé není tam maminka, a i ta paní učitelka nebo ta chůvička tam není jenom pro něj a ono se těžko smíruje s tím, že se musí o někoho dělit.“

U3: „...že on je sám, musí jednat sám za sebe, nemá za sebou tu maminku, tak teď to vidí, že tady je sám a on se s tím nemůže srovnat. Třeba ráno přijde a začne plakat.“

U1 na závěr doplnila, že vidí znatelné rozdíly při práci s dětmi dvouletými a staršími.

U1: „...ta práce s dvouletými dětmi je těžší, řekla bych, protože dochází do toho rozjetého vlaku, do toho jakoby školního roku postupně, takže samozřejmě že ta třída se tím zase naruší, protože tam probíhá zase nějaký ten adaptační režim.“

6.3 Komunikace jako cesta k řešení

V této kategorii jsou uvedeny všechny možnosti řešení problému, které navrhly jednotlivé participanty. Patří sem komunikace a práce přímo s dětmi, dále komunikace s rodiči a s nimi spojené reakce rodičů na oznámení, že se jejich dítě chová problémově

a doporučené aktivity od participantek, které děti s problémovým chováním zklidní. V závěru této kategorie je uvedena výpomoc odborníků, kteří přijdou na řadu, pokud je problémové chování vážné.

6.3.1 Práce s dětmi

Participantky uvedly U1 a U2 se shodly, že je důležité děti něčím zaměstnat, dát jim nějaký úkol anebo práci, ale samozřejmě formou hry, protože hovoříme o prostředí mateřské školy.

U1: „*Takže je to o tom dát dětem nějakou práci, zaměstnat je. Ne jako takhle, ale formou té hry. Nenechat je se nudit bych řekla.*“

U2: „*...ten individuální přístup jim dávám. Většinou když vidím, že třeba zlobí nebo něco, tak se snažím je zaměstnat nějakou jinou činností a zkouším to různě měnit. Oni se pak totiž cítí důležití a přestanou zlobit no.*“

Participantky U3 a U6 se také ztotožňují s názorem, že je v mateřské škole velmi důležitá pochvala a motivace dětí, protože děti se pak cítí lépe a získávají motivaci pochvalou, protože chtějí být příště zase za něco pochváleny.

U3: „*...prostě si to všechno řekneme, potom si zhodnotíme ty hry, protože tady ten kruh, to je o hodnocení, takže i dítě ví, že při té hře, když třeba je nějaký problém, právě že, takže my si to zhodnotíme jako velká, prostě, velká věc je pochvala... prostě tak to jako vyzvednu, pochválím ho a řeknu, a tak toto třeba by se nesmělo a toto jako je špatně, nebudeš tady kousat kamaráda, co by se mohlo stát.*“

U3: „*Pochvalou, ten je třeba, ten byl šikovný, toto postavil, toto nakreslil a já si myslím, že zas ten další, co teda zlobil, tak mu to třeba bude líto, že třeba si nepostavil pěkný domeček, nebo si nenakreslil něco, nebo si neslepil něco. Takže spíš motivaci bych řekla, aby o to k něčemu dovedlo, aby si myslím, že taky ho to mrzí třeba, že zrovna si to tady třeba pořádně nenakreslil nebo neslepil nebo nepostavil si něco hezkýho, jako třeba ten kamarád.*“

U6: „Důležitá je pak pochvala dítěte, aby to nebylo jen o tom, co nesmí. Je podstatné chválit ho, když se chová hezky k ostatním dětem nebo když třeba zvládne nějakou tu konfliktní situaci. Ale ze všeho nejdůležitější mi přijde motivace dětí. Ta, pokud tam není, tak se není čemu divit, že dítě neudrží pozornost. Musíte to dítě zaujmout, aby z vás nespustil oči a zajímalo ho, co se od vás může dozvědět.“ U6

U3: „Nebo třeba jim říkám schválně dáme jim jedničku s hvězdičkou, protože jsou šikovní. Tak to si nejvíc cení jako, že už jsou jako velcí, že už půjdou do školy. To ještě nepůjdou, ale tam ta pochvala je strašně důležitá věc. Nikdy nikoho nehaním, nedělám, jakože bych někoho přednostně, nebo že bych ho jako vyšoupla z kolektivu a teď bych řekla ty, ty, ty a to takto, tak to vůbec.“

Motivace je teoretický konstrukt, kterým jsou vysvětleny důvody pro akce, touhy nebo potřeby dítěte. Motiv je to, co vede člověka jednat určitým způsobem. Motivace je pro pedagogiku důležitým nástrojem při výchově a vzdělávání (Valenta, 2015).

Jako další typ při práci s dětmi s problémovým chováním participantky uvedly bylo, že je potřeba se na děti více zaměřovat a více je hlídat, na čemž se shodla participantka U1, U5 a U6.

U1: „Spíš ty děti víc hlídat... mít ho tak nějak víc v tom očním kontaktu hledáčku...“

U5: „Musí se jim věnovat v podstatě trošku víc pozornosti, člověk s něma musí víc mluvit, víc jim domlouvat, co je správné chování, co není správné, že jo. Samozřejmě kde to dítě je bezproblémové, tak není nutno pořád zdůrazňovat, co se smí a co se nesmí, že jo. Když to dítě to samo ví a má to zakódovaný jako vzorec chování z domu.“

U6: „Pořád musíte mít oči více u nich než u klidných dětí. Ale to poznáte v praxi, že o někom už víte, že nic nevyvede a z někoho nemůžete spustit oči ani na sekundu. Tím samozřejmě nechci říct, že se někomu věnujeme více a někomu méně. Ale třeba to problémové dítě musíme dříve připravit na to, že bude nějaká změna než u ostatních dětí. Protože ostatní děti se adaptují normálně. Taky je pak těžké vést nějaké aktivity, když vám to jedno dítě rozbíjí. Takže je potřeba to vždycky nějak přizpůsobit no... Celkově ta práce

s nimi je taková náročnější, takže je pak ideální mít tu třeba asistentku, která se tomu dítěti věnuje, a my pak můžeme lépe pracovat s ostatními dětmi. Naštěstí tu teda asistentku máme, takže tím je to pro nás jednodušší.“

Participantky se shodli také na tom, že je velmi důležitá komunikace s dětmi zejména o tom, aby jim vysvětlily, jaké chování je správné a jaké naopak špatné. Říkají, že je potřeba tuto informaci dětem často opakovat, aby se jim zafixovala v paměti. Také mi učitelky sdělily, že se snaží s dítětem pracovat a při každodenních činnostech je vést ke správnému chování.

U1: *„...pracujeme přímo s tím dítětem. Snažíme se ho nějak tady v tom chování usměrnit... Musí mít prostě nějaké ty hranice nebo pravidla. Aby to nezasahovalo do chodu rodiny, mateřské školy. Prostě by to dítě nemělo být úplně středobod vesmíru... měl by vědět ty mantinely, co a jak může a co ne.“*

U2: *„Většinou si to vyřeším tady sama přímo s tím dítětem.“*

U3: *„...prostě jim radíme, jak se chovat, když vidíme nějakou příčinu. Když vidím, že je konflikt, tak prostě tam jdu, zasáhnu, vysvětlím jim to, že tak to nesmí. Jak se má chovat, že má hračku půjčovat, jakože kamarádovi... se snažíme ty děti vést ke kladné výchově. Aby ty děti prostě nebyly problémový, ale aby si to uvědomovaly. I když jsou tříletí, malí... A to je právě důležitý to opakování, a furt pořád to procvičování, opakování.“*

U5: *„Asi mluvit s těma dětma, snažit se pořád dokola vysvětlovat, pořád dokola. Ne jenom s těma problémovýma dětma, ale se všema dětma, že. Říkat si, co je správné, co není správné, a oni potom na to už přichází sami... malý děti oni pro spoustu věci nemají rozum, jim to nedochází ještě, že oni neví, takže furt dokola vysvětlovat.“*

U6: *„...musíme hlavně zachovat klidný přístup k dítěti, vysvětlovat mu, co se dělá a co se nedělá. Nejlepší je vysvětlit to dětem přímo v nějaké té situaci, která nastane.“*

Participantka U6 také vypověděla, že je důležitý mít k dětem individuální přístup a U5 ještě doplnila, že je podstatné nedat dětem pocit, že jsou nějakým způsobem jiné oproti ostatním dětem.

U6: „Je samozřejmě důležitý individuální přístup, ale k takovému počtu dětí je to hodně náročné... Je důležité mít ke všem dětem pozitivní přístup a pak mít ten pozitivní přístup jakoby i k celé té situaci, aby ten učitel byl schopný už třeba předcházet těm konfliktům...“

U5: „...že v podstatě to dítě se nesmí cítit odstrčeno nebo nesmí se cítit, že je nějaké jiné, ale zase samozřejmě musí pochopit, že ne všechno je povoleno v té školce, že jo. Nebo mezi kolektivem vůbec. Takže tam jako vyloženě to je o situaci od toho dítěte, že jo. Někomu stačí, někomu chybí z domu z rodiny jenom objímat.“

Participantky U1, U3 a U5 popsaly, co se snaží udělat pro to, aby zabránily problémovému chování u dětí. Každá z učitelek měla jinou radu, kterou uplatňuje v mateřské škole. Více ve výpovědích níže.

U1: „...když jsou dva kluci raraši, tak je musíme odsadit třeba mezi děvčátka nebo mezi klidnější chlapce.“

U3: „Já si myslím, že nejlepší je taková volná hra, kdy to dítě samo svým tempem k tomu dochází a rozvíjí fantazii, rozvíjí řeč a prostě rozvíjí všechno, a když ho budu pořád organizovat a ke všemu tlačit, tak to k ničemu nebude. Každý dítě má svoje dovednosti, svoje předpoklady a každému, i když teď to máte taky ty zvláštnosti, tak každý dítě je v něčem nadaný, někomu jde něco rychleji, někomu pomaleji, někdo je zas víc takovej zručnější a někomu to zas trvá, ale třeba to věkově dožene potom... věnovat se v těch volných chvílkách logopedii, grafomotorice a prostě takhle ho jako kontrolovat nebo mu pomoci, v čem prostě má ty mínusy. Neumí mluvit, tak hodně procvičovat, nebo samostatnost, sebeobsluha nebo stolování jo, takže jako se na to dítě zaměřit, v čem jako pokulhává, protože se dá říct, že tady v té rychlosti pořád něco plníme...“

U5: „...pokud jsou to všichni zaráz, tak samozřejmě se musí přizpůsobit činnost celé té třídy, že jo. Pokud to je jedno dítě, tak ho z toho kolektivu vezmu bokem prostě, posadím ho k nějaké klidovější činnosti, aby se zklidnilo, a pak může jít vlastně se zapojit zpátky... tady my se snažíme, abychom byli všichni kamarádi, všichni jsme si rozuměli, abychom se všichni měli v té školce dobře.“

6.3.2 Informování rodičů

V této podkategorii jsou uvedeny výpovědi učitelek o tom, jestli problémové chování dětí řeší s rodiči a jakým způsobem. Také je zde uvedeno, co je podle učitelek potřebné s rodiči řešit a co naopak ne.

Rodiče by měli o dítěti vědět všechno a pokud se v mateřské škole děje něco, co je podstatné, měly by o tom učitelky rodiče informovat a nenechávat situaci plynout dál. Především je důležité, aby bylo v zájmu všech dětí.

Participantky se shodly na tom, že problémové chování u dětí řeší s rodiči.

U1: „...kdy už si řekneme, že teda takhle ne, tak oslovíme rodiče.“

U2: „...až když je to pro mě hraniční, tak to pak řeším s rodiči... snažím se promluvit s rodiči. Mluvila jsem třeba s rodiči, kde tam je už fakt to agresivní chování jako na hranici pro mě, tak jsme si o tom popovídali a oni sami uvažují nad pedagogicko-psychologickou poradnou nebo nad nějakým soukromým psychologem, takže já jsem jim k tomu řekla svůj názor, že jsem teda jediné za.“

U2: „My to doporučíme rodičům, když jsem měla podezření, že chlapeček má autismus, to bylo vlastně před dvoumarokama, tak jsem se snažila nějak jako šetrně říct to rodičům, jestli neuvažují o pedagogicko-psychologické poradně. Maminka si taky myslela, že by to bylo dobré řešení, tak si tam zašli, a nakonec měl autismus a měl tady ve školce asistenta.“

U3: „...prostě hovořit s rodiči hlavně, o tom, že někdo má někde problém. S rodiči no, tady jakože s dětmi, pořád vysvětlovat a poučovat, no a vyzvedávat pochvalou, co ty děti, že jsou jako šikovné, co udělali, co vytvořili, a aby ty problémoví, aby je to třeba mrzelo.“

U3: „My jsme pořád v kontaktu. Ráno pořád, jakože i když máme schůzky, máme pohovory, ráno máme konzultace, když někdo z rodičů potřebuje, máme konzultační hodiny, takže my jsme pořád v kontaktu s těmi rodiči. A prostě snažíme se i třeba po telefonu nebo takhle, snažíme se pořád být s něma v tom kontaktu, to je právě dobré, aby

ten rodič o nás věděl a věděl, co se tady v té školce děje a věděl o svém dítěti, jak se tady chová a jestli to je dobrý nebo špatný.“

U4: *„Řešíme to s rodiči.“*

U5: *„Když je nějaký problém, že občas nějaký problém mají všechny děti, i ty neproblémové, že jo, takže to poznáte, když mluvíte s rodičema a řeknete, dívejte se, něco někomu nejde, bylo by potřeba na tom zapracovat trošku...“*

U6: *„...je také důležitá spolupráce s rodinou, hodně s nimi mluvit a snažit se to u toho dítěte nějak zmírnit to chování... rodiče jsou o chování dítěte informováni. Každou situaci s nimi konzultujeme. S rodiči ale řešíme i dobré chování dětí, nemůže to být jen o tom špatném. Rodiče pak mají radost, když jim pochválíte dítě.“*

6.3.3 Reakce rodičů

V této podkategorii participantky uvedly, jaké reakce mají rodiče na to, pokud jim učitelka sdělí, že má jejich dítě problémové chování.

U1 uvedla, že je to individuální u každého rodiče. Někteří si myslí, že je jejich dítě hodné a ve všem nejlepší a nedokážou si připustit, že by se právě jejich dítě mělo chovat problémově. S tímto názorem se ztotožňuje také U4.

U1: *„Někteří to přijmou a někteří ne. Někteří si to prostě nepřipustí. Pro ně je to dítě to nejlepší a nikdy by nic neprovedlo, takže s nimi je pak těžká domluva.“*

U4: *„To je individuální. Někteří to přijmou a někteří to nepřijmou. A no, nepřijmou prostě. Záleží, jak s kým jo, takže prostě nejlepší je jako. Nebo když to jde, tak si to řeším sama, protože vím za ty roky, jak reagují rodiče. A u někoho jako ano, můžu jim to říct a vím, že oni se mnou budou spolupracovat. A pak vím, u koho ne, takže jako prostě až třeba jo, nechodím každý druhý den jim říkat jo, dneska zlobil a on dělal to a to, to ne. Jo, takže snažím se to řešit sama a potom teprve. Ale s některými opravdu je těžká domluva s rodiči.“*

A tak jako s každým rodičem. Každý to svoje dítě vidí nej, v nejlepším. Jako nepřipustí si, že tam něco je.“

U6 naopak uvedla, že rodiče to přijmou a že si uvědomují, že má jejich dítě problémové chování.

U6: *„Reagují většinou chápavě. Někteří rodiče ví, že mají doma problémové dítě a úzce s naší školkou spolupracují, takže třeba dají na naše doporučení.“*

U2 také vypověděla, že jsou rodiče chápaví, ale že nejdříve je potřeba dítě před rodiči pochválit, aby na sdělení bylo také něco pozitivního. U5 sdělila, že někteří rodiče nejsou schopni takovou informaci vstřebat a mateřská škola nezvládá děti zastat veškerou práci s dítětem za rodiče.

U2: *„...přijmou to, akorát musíte prvně říct nějakou pochvalu na to dítě a potom jim až říkat ty negativní věci. Rodiče to potom líp snáší.“*

U5: *„...normální rodič to pochopí, že. Začne spolupracovat, je tam ta komunikace a všechno je k dobru tomu dítěti, že jo. Někteří rodiče holt zkrátka to neberou, ale školka nenaučí to, co má naučit rodina...“*

U3 vypověděla, že je nejdůležitější důvěra rodičů, protože pokud učitelka důvěru rodičů nemá, je těžké jim pak vysvětlovat, že se jejich dítě chová problémově. Také sdělila, že je velmi obtížné si důvěru rodičů získat a že to záleží také na osobnosti a charakteru osob. Také byla toho názoru, že se důvěra nezíská hned, ale je potřeba ji budovat.

U3: *„...důvěra je velká věc. A snažit si získat důvěru, je to těžký u těch rodičů. Někteří, záleží na povaze, inteligenci. Je to jakotřeba od září někdo je v pohodě s vámi, a u někoho tu důvěru získáte třeba až za dva, za tři roky. To není vůbec jednoduchý u těch rodičů. Záleží, jak se prostě povahy sejdou, jak kdo vám je třeba příjemný nebo to tak záleží no na těch rodičích, to je důležitá věc, ty rodiče. A je to tak těžká věc s něma vyjít jo, s něma musíte prostě promlouvat a v klidu jo. Jim to vysvětlovat a jak se věci mají a všechno. Ale někdo prostě nechce, někdo prostě má svoje argumenty a trvá to strašně dlouho, než mu to vysvětlíte... Jakože někdo nám důvěřuje, když řeknu, to ještě neumí, nebo ještě není vyžralý do té školky jít.“*

U1 také doplnila, že je podstatná celková spolupráce s rodiči a uvedla, že tato spolupráce společně funguje, čímž se pak také zlepšuje vzájemná komunikace mezi nimi.

U1: *„můžeme jako jim nabídnout, my můžeme s nimi hovořit, ale musí to být o té vůli a oboustranné spolupráci jak ze strany školky, tak ze strany těch rodičů... Třeba pokud máme různé jakoby formy nějakých těch besídek, tvořivých odpolední, kdy oni mají možnost přijít, tak přijdou, nebo pak každý den můžou i pokud mají sami nějaký problém, tak dohodnout se s paní učitelkou na nějaké schůzce a popovídat si, takže jako ta vstřícnost je.“*

Participantka U3 také uvedla příklad přímo z praxe, kdy popsala, jak se jedna maminka dítěte postavila ke sdělení negativních informací.

U3: *„A ta maminka, když jsem jí to říkala, tak ze začátku vůbec nechápala, napřed to házela všechno na školku, potom sama to uznala, začalo se to všechno postupně projevovat, takže už nemohla couvnout. Začala říkat, že teda ano, že se bude snažit se jí víc věnovat, a prostě jí to vysvětlovat, jak se má chovat jo.“*

6.3.4 Aktivity na zklidnění kolektivu

Participantky ve svých výpovědích často uváděly činnosti, které s dětmi dělají, aby se problémové děti zklidnily. Každá participantka měla jiný tip na aktivitu, kterou v mateřské škole používá, viz ukázky níže.

Kolektivem je sociální skupina, ve které je přítomna přátelská atmosféra. Kolektiv charakterizuje společný cíl, společná činnost a společné normy chování (Valenta, 2015).

Participantka U1 vypověděla, že při činnostech často používá různé druhy cviků, které děti zabaví. Také sdělila, že má zásobu pracovních listů, které jsou přiměřené věku dětí, které dětem předkládá, aby jim častěji měnila aktivity. U2 také hovořila o tom, že je zapotřebí dětem často měnit aktivity a společně s participantkou U1 se shodla na tom, že je potřeba dávat dětem veškeré aktivity, které jsou pro ně adekvátní vůči jejich schopnostem a dovednostem.

U1: „...různé cviky. Třeba uklidňující cviky, prstové hry, různá říkadla, nějaké hry v kruhu a nějaké činnosti. Anebo je na chvíli zabaví i pracovní listy, ale musí být zajímavé a zase aby byly adekvátní jejich věku...řeknu nějaká činnost, nemyslím práci, myslím formou hry úkol, tak většinou to zabere, že ho to začne bavit jo.

U2: „Zaměstnávat ty děti, měnit jim často ty činnosti a tím pádem asi nebudou tolik zlobit. Když se cítí důležití, tak oni v žádném případě zlobit nebudou no. Jenomže je nemůžeme upřednostňovat a dávat jim pořád nějaké úkoly oproti ostatním dětem, protože oni se tady dokážou i poprat o utírání stolečku. Většinou ty děti baví omalovánky, puzzle a takové ty hry u stolečku, tak je zaměstnat, zkusit jim dát nějaký specifický úkol třeba jen pro ně u toho stolečku. Když jsou v herně, tak opravdu nad nimi stát a aby potom jako nezlobily a co nejvíc se jim věnovat no.

Participantka U3 velmi často zapojuje hudební činnosti, protože je hudebně nadaná a je toho názoru, že hudba děti dokáže zklidnit, protože děti milují pohyb a hudbu, a jejím zařazením do běžných činností u dětí podporuje například smysl pro rytmus. Učitelka U6 také hovořila o tom, že děti mají velice rádi hudbu. Dále ale měla velmi zajímavé aktivity pro děti, jako je například jóga anebo vzájemné masáže, což děti zabaví, a také se tím rozvíjí pohybový aparát a sociální vztahy mezi dětmi.

U3: „...zklidním je vždycky tou hudbou. Pohybem a hudbou. To bych řekla, že jo. Pěknou písničkou, pěknou básničkou, zatancujeme si a oni jsou úplně někde jinde. Stačí, když vytvoříte nějaké zvuky jo, a oni se k vám přidávají.

U6: „U nás zabírá třeba jóga pro děti, to je baví všechny, nebo různé relaxační techniky na uklidnění, děti mají hodně rádi hudbu, takže jim pustíte písničky a oni si tady sami tancují a pak udrží pozornost déle. Nejvíce ale děti baví masáže zad, kdy se posadíme do kruhu za sebe a navzájem se masírujeme. U toho děti vydrží klidně klidně 20 minut. No a pak teda ten přístup k dítěti nějakým způsobem přizpůsobit té poruše chování, klást důraz na ten individuální přístup v té školce.“

U4 uvedla, že na hlučné děti zabírá ztišení hlasu, protože se pak také musí ztišit, aby něco slyšely. Také ve výpovědích sdělila, že využívá různých říkadel a básniček, což se jí taktéž v praxi osvědčilo.

U4: „...prostě mluvit tiším hlasem, aby oni mě nepřekřikovali. Potom různá říkadla nebo básničky nebo prostě je zaujmout, abychom společně něco dělali a tím se ztišili... já to používám: Jedna, dvě, tři, čtyři, pět, zavři pusku a to hned. A oni jsou ticho... teď si třeba poslechneme toho a toho a takový prostě ty formy na zklidnění. Aby ty děti se zklidnily.“

Participantka U3 vypověděla také to, že se snaží s dětmi cvičit chování při různých situacích, aby děti byly připravené si situace vyzkoušet reálně. Uvedla, že se například učí chodit za sebou ve dvojicích nebo v zástupu, aby to děti zvládly také při společné vycházce.

U3: „Ale my prostě třeba u cvičení jo říkáme, udělejte vláček, pojd'te do zástupu, a to je právě ta příprava na tu vycházku, a tak jako dohromady. To se učíme už tady ve třídě, v herně.“

Učitelka U1 také vypověděla, že pověřuje jednotlivé problémové děti různými úkoly, čímž dítě motivuje, aby se k ostatním dětem chovalo hezky, a tím podporuje sociální vztahy dětí.

U1: „Třeba jeden chlapec, nebudu jmenovat, ten náš rarášek, tak třeba sklízíme lehátka a peřiny a já mu řeknu prosím tě, ten ještě spí, buď tak hodný a probud' ho, tak on jde a fakt se snaží a pak říká, já jsem byl šikovný a opravdu má tu pozici, že teda je důležitý a ono to zabírá no.“

6.3.5 Využití odborníků

V této podkategorii jsou uvedeny výpovědi učitelek o tom, co dělají v případě, že má dítě problémové chování a mají pocit, že je potřebné jej řešit s odborníky. Může se stát, že si například rodiče myslí, že v mateřské je pouze učitel a s nikým jiným do kontaktu jejich dítě nepřichází. Není to ale pravdou, protože v mateřské škole může být takových osob více. Učitel není jediná osoba, která přichází v mateřské škole do kontaktu s dětmi. Ostatní personál může být v mateřské době přítomen po celou dobu, nebo také přicházet pouze v případě, že je jeho přítomnost potřebná. Takový personál je prospěšný pro dítě a jeho účast je v případě potřeby nezbytná.

Participantky U1, U4, U6 a U3 sdělily, že v případě, že je dítě problémové a jeho chování už překračuje nějaké hranice, doporučí rodičům dítěte návštěvu pedagogicko-psychologické poradny.

Pedagogicko-psychologická poradna je školské poradenské zařízení, které poskytuje poradenské služby jednotlivcům, školám a školským zařízením. Poradenské služby poskytované pedagogicko-psychologickou poradnou zahrnují informační, konzultativní, diagnostickou, terapeutickou a intervenční pomoc. Mezi nejčastější poradenské služby patří vyšetření školní zralosti a diagnostika specifických poruch chování (Průcha, 2010).

Školský zákon č. 561/2004 Sb. uvádí, že se pedagogicko-psychologické poradny podílejí na vzdělávacím procesu, pokud je nějakým způsobem znesnadněn. Na základě doporučení návštěvy PPP je dále rozhodováno o upravení vzdělávací cesty dětí či žáků. Personál pedagogicko-psychologické poradny tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Tento personál pracuje s dětmi od 3 do 19 let. Tento zákon také uvádí zaměření na pomoc PPP.

V předškolním vzdělávání je pomoc PPP zaměřena zejména na:

- Zjišťování předpokladů pro školní docházku, skupinová a individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika školní zralosti
- Individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika dětí předškolního věku z důvodu nerovnoměrného vývoje
- Individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika dětí předškolního věku s problémy v adaptaci a s výchovnými problémy, včetně specifických poruch chování

U1: „Doporučovali jsme i vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně... dochází k nám z pedagogicko-psychologické poradny a pak na screeningu u předškoláků, a i potom spolupráce související s odkladem školní docházky. Buď podle sociální stránky, nebo podle něčeho jiného, že něco není úplně v pořádku, třeba logopedické vady nebo prostě dítě ještě není zralé na školu z nějakého důvodu.“

U4: „...bývá tady beseda o školní, no, školní zralosti. Jenom školní zralost se tady dělá s pedagogicko-psychologickou poradnou. A tam jako prostě udělají besedu a rodiče si sami vybírají nebo sami řeknou, že chtějí udělat tu školní zralost. Když už je to teda jo

hodně špatný u těch dětí, tak navrhneme nebo zmíníme se o tom. A záleží na rodiči, jestli tam půjde nebo nepůjde. To není už jako v rámci školky tohle... jinak my spolupracujeme jenom tím dotazníkem z PPP, jinak jako prostě my tam nemáme přístup k tomu a oni si řeší, jestli má nějaký specifický poruchy chování nebo čím se odlišuje, tam se pak vyplňuje, jako že jsou neklidný nebo nesoustředěný.“

U6: „Potom v akutních případech se radíme s pedagogicko-psychologickou poradnou... pokud se s tím problémovým chováním setkají, tak bych určitě doporučila návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, ale tohle je v rukou těch rodičů... Podle potřeby ji navštěvují, ale rodiče ani pedagogicko-psychologická poradna nemají povinnost sdělovat nám výsledek toho šetření, co tam probíhá. Tohle je výhradně na zvážení rodičů.“

U3: „...my jsme tady měli screening na školní zralost, takže úplně v pohodě. Byla tady paní psycholožka, a ještě tady ze speciální školy taky, někteří rodiče si tady ještě to upřesňovaly, protože my můžeme akorát doporučit to dítě.“

Dále učitelky U1 a U6 sdělily, že mají v mateřské škole možnost oslovení speciálního pedagoga, který by v případě potřeby prováděl šetření chování dítěte s problémovým chováním v kolektivu dětí.

Speciální pedagog je člověk, který ve školských zařízeních pracuje s dětmi s poruchami chování. Jeho úkolem je pomoci dětem při veškerých činnostech v mateřských školách, ať už se jedná o vzdělávání, sebeobsluhu, socializaci apod. Speciálního pedagoga nemá každá mateřská škola k dispozici, spolupráce s ním je ale určitě výhodou pro učitelky, protože nemají s dítětem s poruchou chování tolik práce. Speciální pedagog je často postaven do situace, ve které musí nedokladně jednat. Musí mít zachovanou určitou míru subjektivity a musí mít také odborné znalosti, které přísluší jeho povolání (Průcha, 2010).

U1: „...máme tu možnost toho speciálního pedagoga oslovit.“

U6: „Máme ale možnost jeho návštěvy na přímé vyzvání nebo žádost některé učitelky kvůli nějakému konkrétnímu dítěti, kdy ten speciální pedagog pozoruje chování dítěte v kolektivu.“

U6 také uvedla, že k jednomu dítěti mají v mateřské škole asistentku, která mu pomáhá v mnoha činnostech a aktivitách.

U6: „...*máme tady tu asistentku k dítěti, takže ta nám dost pomáhá...*“

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který působí ve třídě nebo skupině, ve které je vzděláváno dítě se specifickými vzdělávacími potřebami. Zřizuje ho ředitel daného zařízení, v našem případě ředitel mateřské školy, na základě ustanovení školského zákona (Edelsberger& Sovák, 2000).

U3 ještě dodala, že klasifikace problémového chování záleží na několika činitelích, se kterými se dítě v případě potřeby setká.

U3: „*Tady to záleží na hodně činitelech. Jakože pediatrička, tady ta psychologická poradna, a my, jo. Takže oni si z toho udělají takovej záznam a oni podle toho to řeší ty rodiče.*“

6.4 Zlehčování situace

V této kategorii je uvedeno, jak závažné je problémové chování u dětí předškolního věku. Jsou zde uvedeny výpovědi participantek, jak se děti s problémovým chováním zapojují do činností s ostatními dětmi, jaký mají vztah s ostatními a co jsou schopny učitelky v mateřské škole ovlivnit a co naopak nikoliv.

6.4.1 Bezmoc učitelek

Učitelky uvedly, že k tomu, aby mohly řešit problémové chování u dětí jim brání limity jejich práce. Mezi limity participantky U1, U4 a U6 uvedly, že je limitující počet dětí ve třídě na jednu učitelku, a tak nejsou schopni

U1: „...*ty děti víc hlídat, což někdy nejde v počtu 28 dětí. Samozřejmě, že paní učitelka je ve třídě a třeba se něco vyvrbí v umývárně... ono to v tom velkém kolektivu v mateřské škole nejde.*“

U6: „vysoký počet dětí v té třídě, což je většinou 28, neumožňuje nám, jako učitelkám, plně se věnovat všem dětem. Rodiče i děti jsou nároční, kladou na učitelky velké požadavky. Učitelé se snaží, aby nebyly děti příliš unavené a aby byly ve školce spokojené jak děti, tak rodiče.“

U4: „...ty děti mít v menší skupině, 25 dětí, to je strašně moc dětí. Člověk to nemůže prostě se jim až tak věnovat.“

Participantky U1 hovořila také o tom, že pokud je v mateřské škole třeba pouze jedno dítě s problémovým chováním, tak je to dítě schopné rozhodit veškerou činnost, kterou má učitelka naplánovanou. S tímto názorem se ztotožňuje také U2.

U1: „...může potom u nějaké té činnosti být jakákoliv motivace se vším všudy, paní učitelka, jak se říká, se může rozkrájet, ale pokud prostě tam je nastartovaný ten čertík, tak prostě nic nezmuže, a pak si řekne tady jsem se snažila tady těm dětem něco dát, třeba si o něčem povídáme a ono to úplně vyšumí...několikrát musí samozřejmě ta učitelka zbytečně jakoby zasahovat a vracet se k tomu tématu, co chce s dětmi udělat. Takže ten chod výchovně-vzdělávacího procesu nejde plynule.“ U1

U2: „...je to určitě komplikovanější a náročnější, protože si ten den jako učitelka nějak naplánujete, a nakonec je ten den vlastně úplně jiný, protože vám ho ty děti převrátí. Chcete se s dětmi třeba věnovat nějakému tématu, a tak vás třeba 20 dětí poslouchá, najednou jeden se rozhodne, že ho to nebaví a v tom okamžiku Vás z těch 20 dětí neposlouchá nikdo, protože na sebe to jedno dítě strhne veškerou pozornost ostatních, a tak musíte znovu dělat nějakou motivaci a změnit tu činnost na jinou. V té školce ten den nikdy neproběhne tak, jak si ho naplánujete.“

6.4.2 Podporující kolektiv

Participantky U1 a U2 uvedly, že problémové děti mohou být v kolektivu výhodou, protože mohou mít skvělý vztah k ostatním dětem a mohou oživit nějakou aktivitu. Také uvedly, že děti spolu spolupracují bez problému a k žádnému vyčleňování dětí z kolektivu nedochází. U4 dodala, že spolu děti spolupracují bez problému. Participantka U5

vypověděla, že vztah dětí k sobě navzájem je většinou dobrý a malé děti si k sobě ještě kamarády nevybírají, to dělají pouze větší děti.

U1: „...oni si spolu hrají, oni nejsou, jakože by byly vyloženě jakoby zlí, problémoví nebo dělaly schválnosti, to ne, oni jsou jako kamarádi všichni.“

U2: „...jsou jako víc do těch skupinových činností, že jako právě s ostatními vycházejí lépe než třeba takové ty zamklé děti, taková ti introverti, že oni jsou právě většinou extroverti, takže oni něco vymyslí a ba naopak navážou na sebe ostatní děti a vymyslí nějakou suprovou věc.“

U4: „Spolupracují spolu a při té spolupráci tam nevznikají žádné závažnější konflikty...“

U5: „Většinou mají dobrý vztah k sobě no. Většinou oni ty děti to mají vyloženě, podle mě, podle nálady. Oni jeden den si spolu hrají, druhý den řeknou třeba, že si s ním hrát nechcou, protože zlobí, ale další den už se těší, kdy přijdou do školky zase spolu jo, tam bych neřekla, že to je vůbec, ty děti to asi nějak si neberou, kord ty menší. Ty větší možná, ty už si hledají takový ty kamarády k sobě, ale ty malý děti, oni ještě třeba, oni tohle neumí, že jo. Oni si hrají jako kdyby každéj sám nebo se přidají.“

Participantka U3 ve své výpovědi uvedla, že si problémové děti k sobě vyhledávají také problémové děti. Dá se říct, že si spolu hrají a pracují stejné typy dětí. S tímto názorem se ztotožnila také participantka U6, která doplnila, že kolektiv dětí spíše vylučuje děti s problémovým chováním. U5 také uvedla, že problémové děti kamarádí především spolu.

U3: „...děti klidnější si vyhledávají zase klidnější protějšky. Že oni ty problémové děti, že oni je nechcou mezi sebou. Oni sami o sobě je takhle jakože vylučujou. Já si myslím, že ty protějšky si hledají svoje protějšky. Že ti problémoví si hledají zase problémový děti. A je to tak, a třeba tady v té třídě jsou taky takový hlučnější, tak oni se víc k sobě, jakože stmelí. A pak zas třeba taková ti klidnější, a taková ti, co třeba i jakože víc přemýšlí a mají třeba krásnou hru si postavit tady, já nevím, z lega nebo z čeho, tak zase hledají k sobě ty kamarády a oni potom už tak jako ke konci roku jsou navyklí, že oni si tu hru tak pěkně

rozvinou jo. Že oni potom už vidím, že si začne něco stavět a přijde další a už a prostě už tak na sebe tak jako navazují, kdežto ti problémoví vyhledávají ty samý typy...“

U6: „...když jsou ty děti agresivní, tak ostatní děti se jim strani. Spíš se jim snaží vyhnout, než aby vstupovali do konfliktu. A ty problémové děti jsou spíš samotářské, takže oni třeba ani nestojí o to, aby si s ostatními dětmi hráli. Oni nevyhledávají tu společnost ostatních dětí a naopak, zase ty ostatní děti nevyhledávají společnost těch problémových dětí.“

U5: „...oni se dovedou někdy spojit, oni se ty problémoví tak víceméně vyhledávají jakože...“

Participantky U3 a U4 se shodly na tom, že menší děti si hrají spíše samostatně, a ne všechny děti se zapojují do skupinových činností.

U3: „...ty děti si nehrají, jakože kolektivně ty malé, oni si hrají vedle sebe...“

U4: „Když pracují individuálně, tak pracují jo. Tam je, že když je jich víc pohromadě, tak tam je vidět, kdo jako se zapojí třeba ve skupinách jo. Tam je vidět kdo jo a kdo se jenom veze, kdo je bokem. Když pracujeme někdy ve velké skupině, třeba když jim něco potřebuju říct nebo potřebuju si něco, tak musíme být v jedné skupině, tak je vidět, koho to zajímá a koho to nezajímá. Ale když dostanou samostatný úkol, tak ten teda plní...“

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavní výzkumná otázka zněla: **Jaký mají učitelé pohled na projevy problémového chování u dětí?** Na tuto hlavní výzkumnou otázku odpovídá první kategorie s názvem Problémové chování očima učitele.

Učitelé mateřských škol chápou problémové chování jak chování, které nějakým způsobem vybočuje z normy. Je to chování, které se v něčem liší a tím pádem zasahuje do chodu výchovně-vzdělávacího systému. Jedná se o agresivní chování, neposlouchání pokynů, nerespektování autority, drzost, nevyzrállost dětí na vstup do mateřské školy, hyperaktivitu a dětský vzdor.

Tím, že se dítě projevuje problémově, tak to kolikrát hraničí s bezpečností buď konkrétního dítěte, který se chová problémově, nebo také ostatních dětí. Problémové chování se u dětí objevuje ve formě agrese, což spočívá ve fyzickém projevu, například dupání, rozbíjení hraček, křik. Děti se sklony k agresi často jednají v afektu, vlivem impulzu. U dětí se agresivní chování projevuje často při hraní, kdy nejsou schopni se podělit o hračku.

V mateřských školách se často objevuje neposlouchání pokynů učitelky, což je problémem v každodenních situacích, které nastávají v mateřské škole. Tím se ztěžuje práce učitelky, která musí několikrát dokola opakovat, co po dětech požaduje. S tím souvisí také dětský vzdor, kdy se dítě vzepře a nechce nic dělat. Problémové chování se také projevuje drzostí dětí, což souvisí s nerespektováním dospělé osoby.

Problémem je také hyperaktivita u dětí, protože dítě chvíli nevydrží sedět na místě a neustále potřebuje nějaké podněty k zabavení. Děti s hyperaktivitou neudrží pozornost a musí se jim často měnit činnosti, což je pro učitelky při takovém počtu dětí poměrně náročné.

Problémové chování se vyskytuje také u dětí, které ještě nedosáhly věku 3 let a jsou nezralé na vstup do mateřské školy. Často pláčou a nejsou dostatečně vyzrálé po psychické ani sociální stránce.

Co je podle učitelů příčinou problémového chování?

Z výzkumu vyplynulo, že hlavní příčinou je především výchova dítěte v rodině, kdy dítě často nemá nastavené žádné pravidla, které musí dodržovat. Dítě nezná hranice, co si může a co si nesmí dovolit, nemá žádné vzorce chování. Jak se doma chovají rodiče, tak se pak chová i jejich dítě, protože dítě v předškolním věku napodobuje chování dospělých. Je

proto důležité, aby se rodiče před dítětem chovali tak, jak chtějí, aby se chovalo jejich dítě. Také může být příčinou nějaká situace, která v rodině nastane, například narození sourozence do rodiny dítěte, přičemž se dítě nedokáže vyrovnat s tím, že je veškerá pozornost rodičů věnována miminku.

Příčinou je také to, že rodiče nemají na dítě příliš mnoho času, aby se mu věnovali. S tím souvisí také využívání moderních technologií, což může mít na dítě negativní vliv. Tím, že dítě hraje hry na herních konzolách, mobilu, tabletu, počítači či jiném zařízení může mít na dítě negativní vliv, pokud rodiče nemají kontrolu nad tím, co jejich dítě s těmito zařízeními dělá. Děti si pak neumí hrát s běžnými hračkami a vyžadují k hraní moderní technologie. S tím také souvisí sledování televize, ve které se vysílají kriminální pořady, akční filmy, ve kterých se střílí apod., což není pro dítě vhodné. Děti pak takové chování napodobují a tím pádem se chovají agresivně, aniž by si to uvědomovaly. Tím, že to někde viděli, si myslí, že je tohle chování správné.

Jak učitelé mateřských škol pracují s dětmi s problémovým chováním?

Práce s dětmi s problémovým chováním je celkově náročnější než práce s ostatními dětmi, protože na děti s problémovým chováním musí být orientována větší pozornost. Děti také vyžadují individuální přístup. Při práci učitelé často mění činnosti, aby se děti nezačaly nudit. Děti s problémovým chováním také často pověřují nějakým úkolem, a dítě se poté cítí důležité a potřebné. Při činnostech je nutné oddělovat od sebe děti s problémovým chováním, aby nedocházelo ke konfliktům. Také mají učitelé tipy na činnosti, kterými děti s problémovým chováním zklidní, více v kapitole Doporučení pro praxi mateřských škol.

Jak učitelé mateřských škol řeší problémové chování dětí?

Řešení problémového chování u dětí je hned několik. Důležité je informovat především rodiče, aby věděli, že se jejich dítě chová v mateřské škole problémově. Reakce rodičů mohou být různé, ale pokud si rodiče uvědomí tento fakt, je to prvním krokem k úspěšnému řešení problému. V mateřské škole se problémové chování řeší především individuálním přístupem k dítěti a také je potřeba s dítětem neustále pracovat. V mateřské škole je také podstatné často měnit dětem činnosti a pokud se dítě zachová tak, že to není adekvátní, je potřeba mu neustále vysvětlovat, jak se chovat má a nemá. Dítěti musí být neustále předkládány správné vzorce chování, které si musí zafixovat.

7.1 Limity výzkumu

Mezi limity výzkumu patří především to, že učitelky mateřských škol nebyly ochotné zúčastnit se výzkumu, pokud jsem je kontaktovala přes e-mail. Stalo se, že někteří mi neodpověděli na e-mail vůbec, jiní mi napsali, že rozhovor neposkytnou, a to z důvodu časové vytíženosti učitelek. S jednou ředitelkou z vesnické mateřské školy jsem byla domluvená na rozhovor, nicméně po dotazu z mé strany, který den by jí rozhovor vyhovoval už se mi nedostalo odpovědi. Po těchto zkušenostech jsem do jedné mateřské školy volala, ale také jsem byla odmítnuta z důvodu nemoci učitelek. Poté jsem tedy učinila rozhodnutí, že bude lepší přijít do mateřských škol osobně. Po osobním setkání jsem již odmítnuta nebyla a rozhovory mi byly ochotně poskytnuty.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Během rozhovorů jsem získala zajímavé tipy na aktivity s dětmi na zklidnění jak celého kolektivu, tak jednotlivých dětí, které by dle mého názoru mohly být přínosné pro rodiče nebo učitelky mateřských škol, kteří se potýkají s problémovým chováním dětí.

Časté střídání činností

Je důležité u dětí často střídát činnosti. Tím, že činnosti budeme dětem často měnit docílíme toho, že se děti nebudou nudit a nebudou mít čas na to, aby zlobily.

Různé druhy her či aktivit můžou občas vystřídat i pracovní listy, omalovánky a podobně, jen je potřeba klást důraz na to, aby veškeré aktivity byly přiměřené věku dětí a také jejich schopnostem a dovednostem.

Hudební činnosti

Děti mají velmi rádi hudbu a tanec, čehož můžeme využít i u dětí s problémovým chováním. Využití aktivit může být i bez hudebních nástrojů a může se k aktivitám využívat i vlastní tělo. Děti ale baví i obyčejné Orffovy nástroje, které jsou většinou vybavením každé mateřské školy.

Činnosti v kolektivu

Z výzkumu vyplynulo, že v mateřské škole funguje vzájemné masírování zad dětmi. Mezi dětmi to navodí příjemnou atmosféru a upevní sociální vztahy mezi sebou.

Další činností je jóga pro děti, která spočívá v rozvoji pohybového aparátu dětí nebo se může jednat o jakékoliv hry v kruhu.

Pověření dětí úkolem

Také funguje zapojení dětí s problémovým chováním do běžných činností v mateřské škole, při kterých dítě může pomáhat, například utírání stolečku, nalévání pití ostatním dětem, chystání lehátek na spaní a podobně. Děti se pak cítí důležitě a nezlobí.

ZÁVĚR

Problémové chování je v dnešní době u dětí čím dál častějším jevem. Společnost na tyto děti nahlíží negativně a kolikrát ani rodiče neví, co může být příčinou. Přitom by ale stačilo se dítěti více věnovat a trávit s nimi více času. Také je prvním krokem k úspěchu eliminování problémového chování to, že si uvědomíme příčinu jejich chování a snažíme se s dítětem nějakým způsobem pracovat.

Také je velmi důležité si uvědomit, že děti s problémovým chováním nemusí být pouze negativní záležitostí, ale určitě mají své přednosti v různých činnostech. To, že se například nějaké dítě chová agresivně ještě neznamená, že je špatné a mělo by být nějakým způsobem stavěné mimo společnost, kolektiv a podobně. Problémové dítě může umět třeba krásně kreslit, může být zručné v oblasti jemné motoriky nebo může být dobrým přítelem, a to i přes své nedostatky v chování. Důležité je neházet všechny děti do jednoho pytle a zachovat k nim individuální přístup, ale především se zabývat také tím pozitivním, co v dětech je.

Pokud si máme podezření, že se u dítěte nachází nějaké příznaky problémového chování, je potřeba jej začít řešit. Pokud na to nestačí rodiče, je vhodné zapojit odborníky, od kterých můžeme získat cenné rady, jak chování u dětí zmírnit nebo eliminovat. Problémové chování nemusí trvat věčně a čím dříve se začne řešit, tím lépe.

V teoretické části byla objasněna problematika chování dětí v mateřské škole, dále příčiny problémového chování, výchova dítěte v rodině a specifika práce učitele.

Praktická část byla zaměřena na kvalitativní výzkum, jehož předmětem bylo, jak se problémové chování u dětí předškolního věku projevuje z pohledu učitelů mateřských škol, v čem učitelé MŠ spatřují příčinu problémového chování, jak učitelé s dětmi s problémovým chováním pracují v mateřské škole a jakým způsobem učitelé problémové chování dětí řeší. Ze získaných dat následně vznikly 4 hlavní kategorie, které na sebe navzájem navazují. Výzkumné cíle tak byly naplněny a jejich zhodnocení bylo interpretováno ve výsledcích výzkumu. Na základě výzkumu byla na závěr sepsána doporučení pro praxi, ve kterém se nachází náměty pro činnosti s dětmi.

Věřím, že tato práce bude přínosem pro učitele mateřských škol, ale také může sloužit pro rodiče dětí s problémovým chováním nebo pro veřejnost, která se chce s touto problematikou více seznámit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Antier, E. (2004). *Agresivita dětí*. Praha: Portál.
- [2] Bacus-Lindroth, A. (2009). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál.
- [3] Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada.
- [4] Bittmannová, L., Bittmann, J. (2016). *Prevence a účinné řešení šikany u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o.
- [5] Čermák, I. (1998). *Dětská agrese*. Brno: Cerm.
- [6] Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta.
- [7] Dahlke, R. (2005). *Agrese jako šance*. Praha: Ikar.
- [8] Dowling, M. (2014). *Youngchildren's personal, social and emotional development*. Los Angeles: Sage.
- [9] Edelsberger, L., Sovák, M. (2000). *Defektologický slovník*. Praha: HaH Vyšehradská.
- [10] European Commission (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. [Online]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/ec0319375enn_0.pdf
- [11] Gregora, M. (2016). *Vývoj batolete od jednoho roku do tří let*. Praha: Grada.
- [12] Hergenhan, A. (2017). *Agresivní dítě? : Systemické řešení problémového chování*. Praha: Portál.
- [13] Hornáková, M. *Poruchy chování a emoční poruchy* in Lechta V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- [14] Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- [15] Charlesworth, R. (2014). *Understanding Child Development*. Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- [16] Koucká, P. (2017). *Uvolněné rodičovství: rozumně, citlivě a s menším nasazením*. Praha: Portál.
- [17] Laca, S. (2011). *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií.

- [18] Mertin, V., Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- [19] Michalová, Z. (2012). *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál.
- [20] Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- [21] MŠMT (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [Online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
- [22] Navrátil, S., Mattioli, J. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada.
- [23] Pavlíčková, L. (2012). *Integrace žáka s Aspergerovým syndromem na I. stupni základní školy – problémové oblasti*. Praha: Univerzita Karlova. (bakalářská práce).
- [24] Petrie, P. (2011). *Communicationskillsforworkingwithchildren and youngpeople: introducing social pedagogy*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- [25] Piaget, J., Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- [26] Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada.
- [27] Průcha, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [28] Průcha, J., Mareš, J., & Walterová E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [29] Rief, S. F. (2010). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál.
- [30] Scharlau, Ch. (2008). *Techniky vedení rozhovoru*. Praha: Grada.
- [31] Scharlau, Ch. (2010). *Trénink úspěšné komunikace*. Praha: Grada.
- [32] Slomek, Z. (2010). *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- [33] Solterová, A. (2016). *Slzy raného dětství: pláč, vzdor a zlost u dětí do 8 let*. Praha: Triton.
- [34] Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.
- [35] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova Univerzita.

- [36] Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál.
- [37] Train, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál.
- [38] Valenta, J. (2010). *Zákon o pedagogických pracovnících prakticky a přehledně*. Praha: WoltersKluwer.
- [39] Valenta, M. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
- [40] Vališová, A. (2004). *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV.
- [41] Vojtová, V. (2013). *Kapitoly z etopedie I: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- [42] Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- [43] Wolfdieter, J. (2013). *ADHD – 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika.
- [44] Zákon č. 561/200 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- [45] Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.
- [46] Žáčková, H. (2017). *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: zápory i klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|-------|--|
| ADHD | Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou) |
| Apod. | A podobně |
| Atd. | A tak dále |
| MŠ | Mateřská škola |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| Např. | Například |
| PPP | Pedagogicko-psychologická poradna |
| PV | Předškolní vzdělávání |
| RVP | Rámcový vzdělávací program |
| Sb. | Sbírka |
| SPC | Speciálně pedagogické centrum |
| Tzv. | Takzvaně |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka otázek interview

Příloha P II: Interview s participantkou U3

Příloha P III: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA OTÁZEK INTERVIEW

- Co považujete za problémové chování?
- Charakterizujte děti s problémovým chováním jedním slovem.
- Kolik dětí ve třídě, kde učíte, jeví známky neadekvátního chování?
- Jak se takové chování projevuje u konkrétních dětí?
- Jaké problémové chování se u dětí v MŠ objevuje nejčastěji?
- Projevovaly se tyto děti problémově již na začátku zahájení docházky do mateřské školy?
- Vyžadují děti s problémovým chováním speciální přístup?
- Jak hodnotíte práci s dětmi s poruchami chování oproti dětem intaktním?
- Řešíte nějakým způsobem problémové chování u dětí? Jak?
- Nemají děti s problémovým chováním tzv. nálepkou problémových jedinců?
- V čem spatřujete příčinu problémového chování?
- Přibývá podle Vás každým rokem případů dětí s problémovým chováním?
- Vyskytují se problémy chování u dětí ve stejné míře u obojího pohlaví?
- Jaký je vztah dětí s problémovým chováním k dětem ostatním a naopak?
- Jakou byste doporučila prevenci proti neadekvátnímu chování?
- Popište, máte-li nějaké osvědčené metody a postupy, které by děti s problémovým chováním zklidnily? Namotivovaly?
- Jaký by měl učitel volit optimální přístup k dítěti s problémem?
- Informujete rodiče v případě, že u některého dítěte nastane problémové chování?
- Pokud ano, jak na to rodiče reagují?
- Jsou si rodiče dětí vědomy, že právě jejich dítě se chová neadekvátně?
- Máte v mateřské škole možnost návštěvy speciálního pedagoga?
- Jak probíhá spolupráce mezi speciálním pedagogem a problémovými dětmi?

- Navštěvují rodiče s dětmi, které mají neadekvátní chování pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně pedagogické centrum?
- Jak probíhá spolupráce?
- Doporučila byste nějakou strategii rodičům nebo jiným učitelkám, jak takové chování u dětí eliminovat nebo alespoň zmírnit?
- Chtěla byste doplnit nějaké informace k tématu, které jste neměla možnost v průběhu rozhovoru sdělit?

PŘÍLOHA P II: INTERVIEW S PARTICIPANTKOU U3

Co považujete za problémové chování?

U3: „*Já si myslím, že děti jsou asi už přetíženi novými poznatky, protože i paní učitelky ve školce si stěžují na to, že napřed to bylo, že neumí držet tužku, špatně drží nůžky při stříhání u té pracovní výchovy a tak dále, ale teď zas je tam problém to, že děti neposlouchají pokyny. A u nás taky kolikrát to slyšíme nebo to i vidíme, vnímám to tak, že řeknu někomu prosím tě, poděkuj nebo prostě nějaký pokyn mu dám a dítě to jde prostě úplně mimo. To dítě to třeba postřehne až po třetím pokynu, když mu řeknu, udělej to a udělej to, nevnímá mě, takže toto říkají učitelky. Nevím, jestli je to tou dobou prostě, že děti, jestli jsou přetěžovány, jestli ty rodiče prostě chtějí, aby to dítě bylo ve všech kroužcích. Já si myslím, že nejlepší je taková volná hra, kdy to dítě samo svým tempem k tomu dochází a rozvíjí fantazii, rozvíjí řeč a prostě rozvíjí všechno, a když ho budu pořád organizovat a ke všemu tlačit, tak to k ničemu nebude. Každý dítě má svoje dovednosti, svoje předpoklady a každému, i když teď to máte taky ty zvláštnosti, tak každý dítě je v něčem nadaný, někomu jde něco rychleji, někomu pomaleji, někdo je zas víc takovej zručnější a někomu to zas trvá, ale třeba to věkově dožene potom. Někdo má třeba pomalejší vývoj do těch 6, 7 let. Takže toto bych řekla, že spíš se věnovat prostě v kroužcích nebo ráno při té činnosti, ale když je těch dětí 28, tak se někdy stane, že prostě to dítě nestíhá všechno, takže spíš jako věnovat se v těch volných chvílkách logopedii, grafomotorice a prostě takhle ho jako kontrolovat nebo mu pomoci, v čem prostě má ty mímusy. Neumí mluvit, tak hodně procvičovat, nebo samostatnost, sebeobsluha nebo stolování jo, takže jako se na to dítě zaměřit, v čem jako pokulhává, protože se dá říct, že tady v té rychlosti pořád něco plníme, plníme a plníme, takže nevím no. A to stejné ty rodiče. Jakože někdo nám důvěřuje, když řeknu, to ještě neumí, nebo ještě není vyzrálý do té školky jít. Mám tady třeba dítě lednový a už k nám chodí od října, ze začátku byl v takové euforii, byl happy jako ještě se mu tady líbilo, byl tady ani ne dva měsíce, no asi měsíc a půl a pak byl tři týdny nemocný a pak se vrátil po Vánocích, a to tady teprve začíná. Je hodně k vidění, že on je sám, musí jednat sám za sebe, nemá za sebou tu maminku, tak teď to vidí, že tady je sám a on se s tím nemůže srovnat. Třeba ráno přijde a začne plakat a maminka je a toto nám nedělal a já jí říkám víte co, to každý vnímá jinak. Někdo přijde třeba si zvykne hned, někdo zas pláče třeba týden, 14 dní a potom už to je dobrý. A tady to zas bylo měsíc a půl dobrý a teď si to začíná teprve uvědomovat, že je sám, a ještě není vyzrálý na to, aby to zvládl, ale nevím no. Maminka si ho teď bere po obědě, tak třeba*

časem se to zlepši, ale to chce furt stejný stereotyp a dril. Ale jak jednou se stane že třeba 2x, 3x nepřijde, vezme si ho po obědě ten, co chodí celý den, zas zneužívá tu maminku a ty děcka to vycítí, že tam je něco špatně jo nebo takhle. A to stejný ty rodiče, když se třeba loučí a půl hodiny tam hraje divadlo za dveřma, potom přijde maminka, otevře dveře a teď furt jo tak dám tu pusku, rozloučím se a zamávej mamince z okna a tak to tak useknu, ale hraje tady divadlo, maminka je nervózní, že spěchá do práce, dítě se stejně blokuje a stejně je to zas na mě, abych já ho uchlácholila, no ale že ty rodiče kolikrát nevěří, že prostě to je taková začáteční nedůvěra té učitelce, ale pak třeba vidí, že to tak funguje, tak už je to dobrý. Tak to je takový to, jakože ten začátek toho dne, než to dítě kolikrát přijde do té třídy a pak ty rodiče že teda nevěří těm učitelkám no.“

Charakterizujte děti s problémovým chováním jedním slovem.

U3: „Problémové? No, tak jakože já si myslím, že to není úplně o dětech, ale spíš o těch rodičích, protože vždycky je problém v těch rodičích a až ty rodiče to pak přenášejí na ty děti. Kdyby maminka byla psychicky vyrovnaná, přišla v pohodě, předala mi dítě a dítě by na mě zkoušelo tak řeknu ne, ne, už jsme se rozloučili a už jsme si to domluvili doma, ty jsi mi to takhle slíbil. Prostě musím mu to nějak vysvětlit. Prostě tu danou situaci, když on to nezvládá, tak aby ho na to doma připravila. Potom sem přijde a řekne tak jsme se domluvili, tak tak to jako bude. Že to dítě zkouší na ty rodiče. No, a to je o tom, že rodiče prostě nejsou důslední a povolí. A dítě toho zneužívá no. Tak já si myslím, že problém je v těch rodičích. Problémové děti, to bych zas řekla, že já říkám, že to je pořád o těch rodičích, že to je vedení v té rodině a to vidíte, to se pak odráží i na tu školku. Já jsem měla loni holčičku, byla jsem u předškoláků, holčička byla od 3 let problémová, ale to byla nedůslednost té maminky. My jsme jí to všechno říkali, co tady dělá, nedělá, jaké má problémy s dětmi, jak odmlouvá, jak se snaží dělat naschvály a jak je přidrží jako no úplně. A ta maminka, když jsem jí to říkala, tak ze začátku vůbec nechápala, napřed to házela všechno na školku, potom sama to to uznala, začalo se to všechno postupně projevovat, takže už nemohla couvnout. Začala říkat, že teda ano, že se bude snažit se jí víc věnovat, a prostě jí to vysvětlovat, jak se má chovat jo. A potom už ke konci to teda bylo lepší, ale myslím si, že i v té škole to taky nebude dobré. Zaprvé je to možná v ní jakoby, tom dítěti, že je takové živější, teď ta matka, že povolí, že není důsledná. To je o té důslednosti no. Kontrola, důslednost a možná vzor. Jestli škaredě mluví doma, sprostě, tak to dítě to pochyťte nebo manýry těch rodičů, tak to donese sem jako do té školky. A teď si vemte, že tady máte tolik dětí a z každých jiných rodin, takže všechno plyne z rodiny. My se

můžeme rozkrájet, my můžeme říkat děláš toto špatně nebo jak se chováš, proč nezdravíš, proč nepoděkuješ. Říkáme to dnes a denně. Jde si pro jídlo, má poděkovat, o něco žádá, popros, jak se to řekne, já chci. Ne chceš, popros, prosím si o to. A toto je pořád takový kolotoč. A už je to půl roku, já jsem teď u nejmladších dětí a vždycky já chci paní učitelko, já chci. Tak říkám ne já chci, ale prosím si. Tak to jsou ty základy. A když to neslyší doma, tak to dítě to neví. Takže toto je právě všechno tady o tom, o té praxi a o té kontrole, důslednosti a pořád stejně. A když to dítě prostě ty rodiče jednou tak, podruhé onak anebo když ty rodiče třeba nejsou spolu, takže to je pak španělská vesnice. A to je odraz. Anebo když máte tu střídavou péči, tak to je katastrofa. Jsem měla několik dětí, a to vám teda řeknu, to dítě se úplně změnilo k horšímu, ne k lepšímu. Dítě bylo rozmazlený, přidržený, nevědělo, co s tím jo, všechno házelo spíš na tu učitelku nebo tohle a není to taky dobrý. Jak říkám, to je o důslednosti, jakože tam musí být nastavený pravidla, jak to máme tady ve školce. A jak ty pravidla se poruší, tak to je konec.“

Kolik dětí ve třídě, kde učíte, jeví známky neadekvátního chování?

U3: „Tak kolik, řekla bych tak 4 až 5 dětí z 26. Máme tam teda chůvu, protože někteří ještě nemají tři roky a teď tam dochází, to máme na leden, únor, březen, a ještě tam máme dítě, který bude mít v červenci 3 roky a jedno přijde v dubnu a má tři roky až v listopadu, takže to jsou úplně malé děti, a to poznáte na tom, že prostě to myšlení ještě není vůbec vyžralé. Něco řeknete, a je to jakoby, jste prostě nic kolikrát neříkala. Musíte ho vzít a několikrát mu to opakovat, než to pochopí. To je pořád slyšel si mě? Tak mi to řekni, co jsem říkala. Nezopakujte to vůbec.“

A pomáhá vám ta chůva?

U3: „Pomáhá, ale jako bych řekla, jakože momentálně dopomáhá, jakože na záchodech jo, stolování, umývárna, oblékání, když jdeme ven. Nebo třeba jdeme na vycházku, tak děcka jsou impulsivní. On se normálně vytrhne a utíká a vy nevíte, co to děcko napadne nebo takhle že. Než je jako trošku jakože zpracujeme. A teď chodíme po vycházkách, když není škaredě, tak jsme dvě nebo tři a prostě nemáme třeba, nebo teď jsme měli ani ne 20 dětí, tak to ještě celkem jde, ale když jich je nad 20, tak to už teda je problém. A oni jdou a oni jdou prostě, oni jdou. Takže to musíme mít oči i na zádech. Je to jako náročnější no, než ty děcka trochu zpracujete no. Ale my prostě třeba u cvičení jo říkáme udělejte vláček, pojdte do zástupu, a to je právě ta příprava na tu vycházku, a tak jako dohromady. To se učíme už

tady ve třídě, v herně. Tady je učíme všechno. Ale říkám chce to furt kontrolu, důslednost a pořád dokola dril a dril.“

Jaké problémové chování se u dětí v MŠ objevuje nejčastěji?

U3: „Nejčastější problémové chování? No. Tak my tady nemáme jako vyloženě třeba to ADHD, jakože já tam nemám třeba. Někdy jsou i děti, kde jsou náznaky třeba autismu jo, pak to ADHD, ale u nás je to spíš o tom, že ty děti, jak bych to řekla, no to je právě přímo z té rodiny, že ty děti, že prostě, u těch rodičů, oni je právě ještě nechají všechno dělat prostě, oni nemají nastavený mantinely, takže teprve u nás tady ve školce se učí dodržovat ty pravidla, nastavíme ty mantinely a pořád to musíme jako důsledně, a důsledně, až prostě ty děti poznají a už ví, co si můžou u nás dovolit. A potlačujeme právě to impulsivní chování, že někdo vezme kostku a mrští ju po někom jo. To taky ne. Nebo jde a kousne ho. To je právě u těch nejmladších dětí teď no, co jako já mám. Takže jako toto si myslím, že je takový nejčastější problém. To jsou prostě ty děti, no, a to jejich impulsivní chování. Oni to prostě neví, takže se tak chovají. Protože ty děti si nehrají, jakože kolektivně ty malé, oni si hrají vedle sebe, takže se stane, že sebere hračku, a to dítě tak reaguje, že kousne nebo mrští hračkou po někom jako jo. Takže toto si myslím, že je nejvíc jako ten problém.“

Projevovaly se tyto děti problémově již na začátku zahájení docházky do mateřské školy?

U3: „No, no, no, to právě hned na začátku. Protože ty děti někteří ještě nebyly zvyklý, přišly z domů. Takže oni tam byly sami. On byl velká priorita, protože on byl sám. Takže prostě on si to, on prostě mohl všechno doma. Ale tady prostě tím, že se stmelujeme, chodí sem půl roku, takže oni už ví, co můžou, a co nesmí že. Nesmí někoho bouchnout, nesmí kousnout jo, nebo tak prostě. Ale to je u těch malých dětí no.“

Vyžadují děti s problémovým chováním speciální přístup?

U3: „Speciální bych ani neřekla. Jako buďto prostě jim radíme, jak se chovat, když vidíme nějakou příčinu. Když vidím, že je konflikt, tak prostě tam jdu, zasáhnu, vysvětlím jim to, že tak to nesmí. Jak se má chovat, že má hračku půjčovat, jakože kamarádovi. Že jsme tady všichni celá jakože, my si tak říkáme ty básničky My jsme kamarádi, my se máme rádi, my jsme z jedné školičky, my jsme hodné dětičky. Tak my to máme v tom kruhu ráno, v tom ranním kruhu, tak prostě si to všechno řekneme, potom si zhodnotíme ty hry, protože tady ten kruh, to je o hodnocení, takže i dítě ví, že při té hře, když třeba je nějaký problém,

právě že, takže my si to zhodnotíme jako velká, prostě, velká věc je pochvala. Dítě s pochvalou v těch výtvarných činnostech, i v jiných, to je úplně jedno, takže tam jako pochvala, to je jako nejvíc. Nebo třeba jim říkám schválně dáme jim jedničku s hvězdičkou, protože jsou šikovní. Tak to si nejvíc cení jako, že už jsou jako velcí, že už půjdou do školy. To ještě nepůjdou, ale tam ta pochvala je strašně důležitá věc. Nikdy nikoho nehaním, nedělám, jakože bych někoho přednostně, nebo že bych ho jako vyšoupla z kolektivu a teď bych řekla ty, ty, ty a to takto, tak to vůbec. Jako jo, ale my v tom kruhu si vždycky hodnotíme a říkáme si, co dneska dělali, měli krásnou hru, tam na dopravu, tam si skládali lego, udělali si domeček a hned prostě řeknu, nebo k tomu danému tématu a prostě tak to jako vyzvednu, pochválím ho a řeknu a tak toto třeba by se nesmělo a toto jako je špatně, nebudeš tady kousat kamaráda, co by se mohlo stát, řeknu prostě jako co by se mohlo stát a tak jako takhle prostě těmi různými, jak bych řekla, no tak prostě se snažíme ty děti vést ke kladné výchově. Aby ty děti prostě nebyly problémový, ale aby si to uvědomovaly. I když jsou tříletí, malí. Ale v dnešní době právě to je problém, že někomu to jde úplně mimo. Že když něco řeknu a pak se ho zeptám, tak on neví no, jako bych nic neříkala. A to je právě důležitý to opakování, a furt pořád to procvičování, opakování.“

Nemají děti s problémovým chováním tzv. nálepku problémových jedinců?

U3: „*Ne, to určitě ne.*“

Přibývá podle Vás každým rokem případů dětí s problémovým chováním?

U3: „*No já si myslím, že to je tak skoro stejný. Že vždycky se v každé třídě někdo najde, to jako bylo to dřív, a já myslím, že to i bude dál. Ale to je o těch pokynech. Že děti málo poslouchají ty pokyny, tím pádem prostě, anebo já nevím, jak bych to řekla. Reagují prostě přirozeně, někteří mají to impulsivní chování, že prostě nemají žádný ty mantinely nastavený, a to je právě o té rodině, o té školce. Že ty pravidla musí nastavit. A teď je na tom dítěti, jestli vás poslechne anebo jestli jde a jde a udělá to znova a znova, že. Ale jak říkám, opakovat pořád a vysvětlovat no. Pochvalou, ten je třeba, ten byl šikovný, toto postavil, toto nakreslil a já si myslím, že zas ten další, co teda zlobil, tak mu to třeba bude líto, že třeba si nepostavil pěkný domeček, nebo si nenakreslil něco, nebo si neslepil něco. Takže spíš motivaci bych řekla, aby o to k něčemu dovedlo, aby si myslím že taky ho to mrzí třeba, že zrovna si to tady třeba pořádně nenakreslil nebo neslepil nebo nepostavil si něco hezkýho, jako třeba ten kamarád nebo takhle. Nevím no.*“

Vyskytují se problémy chování u dětí ve stejné míře u obojího pohlaví?

U3: „Záleží, jaký máte složení třídy. Já sem teďka třeba měla dva roky a byly tam hodně jako holky, děvčátka, takže ono to jako záleží na skladbě té třídy. Někdy se vám zadaří, že třeba chlupci jsou trochu klidnější. To je na skladbě té třídy no, to nemůžu říct, že by to bylo i tak i tak. Někdy jsou zas holky zlobivější no. Já jsem třeba loni měla předškoláky a oni taky byli, hodně tam bylo holek a byly živější ty holky no. Záleží na povaze, temperamentu. Jak se vám sejde třída.“

Jaký je vztah dětí s problémovým chováním k dětem ostatním a naopak?

U3: „Já bych řekla, že ty děti klidnější si vyhledávají zase klidnější protějšky. Že oni ty problémové děti, že oni je nechcou mezi sebou. Oni sami o sobě je takhle jakože vylučují. Já si myslím, že ty protějšky si hledají svoje protějšky. Že ti problémoví si hledají zase problémový děti. A je to tak, a třeba tady v té třídě jsou taky takový hlučnější, tak oni se víc k sobě, jakože stmelí. A pak zas třeba takoví ti klidnější, a takoví ti, co třeba i jakože víc přemýšlí a mají třeba krásnou hru si postavit tady, já nevím, z lega nebo z čeho, tak zase hledají k sobě ty kamarády a oni potom už tak jako ke konci roku jsou navyklí, že oni si tu hru tak pěkně rozvinou jo. Že oni potom už vidím, že si začne něco stavět a přijde další a už a prostě už tak na sebe tak jako navazují, kdežto ti problémoví vyhledávají ty samí typy, takže to tak jako je, no.“

Jakou byste doporučila prevenci proti neadekvátnímu chování?

U3: „No tak prevenci bych doporučila takovou, že prostě hovořit s rodiči hlavně, o tom, že někdo má někde problém. S rodiči no, tady jakože s dětmi, pořád vysvětlovat a poučovat, no a vyzvedávat pochvalou, co ty děti, že jsou jako šikovné, co udělali, co vytvořili, a aby ty problémoví, aby je to třeba mrzelo, nebo prostě. Nevím jak, asi takhle nějak no.“

Popište, máte-li nějaké osvědčené metody a postupy, které by děti s problémovým chováním zklidnily? Namotivovaly?

U3: „No tak já mám postupy a zklidním je vždycky tou hudbou. Pohybem a hudbou. To bych řekla, že jo. Pěknou písničkou, pěknou básničkou, zatancujeme si a oni jsou úplně někde jinde. Stačí když vytvoříte nějaké zvuky jo, a oni se k vám přidávají. A pak pochvalou jo, to bych řekla, že to je takové největší gró, ta pochvala, motivace.“

Informujete rodiče v případě, že u některého dítěte nastane problémové chování?

U3: „*Určitě. Určitě. My jsme pořád v kontaktu. Ráno pořád, jakože i když máme schůzky, máme pohovory, ráno máme konzultace, když někdo z rodičů potřebuje, máme konzultační hodiny, takže my jsme pořád v kontaktu s těmi rodiči. A prostě snažíme se i třeba po telefonu nebo takhle, snažíme se pořád být s něma v tom kontaktu, to je právě dobré, aby ten rodič o nás věděl a věděl, co se tady v té školce děje a věděl o svém dítěti, jak se tady chová a jestli to je dobrý nebo špatný.*“

Pokud ano, jak na to rodiče reagují?

U3: „*No říkám, že důvěra je velká věc. A snažit si získat důvěru, je to těžký u těch rodičů. Někteří, záleží na povaze, inteligenci. Je to jakotřeba od září někdo je v pohodě s vámi, a u někoho tu důvěru získáte třeba až za dva, za tři roky. To není vůbec jednoduchý u těch rodičů. Záleží, jak se prostě povahy sejdou, jak kdo vám je třeba příjemný nebo to tak záleží no na těch rodičích, to je důležitá věc, ty rodiče. A je to tak těžká věc s něma vyjít jo, s něma musíte prostě promlouvat a v klidu jo. Jim to vysvětlovat a jak se věci mají a všechno. Ale někdo prostě nechce, někdo prostě má svoje argumenty a trvá to strašně dlouho, než mu to vysvětlíte no.*“

Máte v mateřské škole možnost návštěvy speciálního pedagoga?

U3: „*Speciálního pedagoga tady nemáme, jen tu chůvu máme ve školce.*“

Navštěvují rodiče s dětmi, které mají neadekvátní chování pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně pedagogické centrum? Jak probíhá spolupráce?

U3: „*No je výborná. Já jsem loni dělala, my jsme tady měli screening na školní zralost, takže úplně v pohodě. Byla tady paní psychologka, a ještě tady ze speciální školy taky, někteří rodiče si tady ještě to upřesňovaly, protože my můžeme akorát doporučit to dítě, ale my nemůžeme říct, půjdeš do školy, nepůjdeš do školy. Tady to záleží na hodně činitelech. Jakože pediatrička, tady ta psychologická poradna, a my, jo. Takže oni si z toho udělají takovej záznam a oni podle toho to řeší ty rodiče.*“

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, že mé výpovědi budou nahrávány a použítá data budou interpretována v bakalářské práci, která bude volně přístupná v elektronické verzi.