

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



Diplomová práce

Bc. Hanna Górniová

Problémové chování dítěte v mateřské škole

Problem behavior of a child in kindergarten

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Poděkování

Mnohokrát tímto děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za její čas a podporu při zpracování této závěrečné práce. Také děkuji všem za poskytnutí informací k níže uvedeným kazuistikám.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 22. července 2022

Hanna Górniová

Klíčová slova (česky)

mateřská škola, problémové chování, vývoj dítěte, pedagogické metody, pedagogické postupy, nežádoucí chování

Klíčová slova (anglicky):

Kindergarten, problém behaviour, child development, pedagogical methods, pedagogical procedures, undesirable behaviour

Abstrakt (česky)

Diplomová práce „Problémové chování dítěte v mateřské škole“ se zabývá problematikou přítomnosti tohoto jevu ve třídách předškolních dětí a možnostech řešení z pohledu pedagoga.

Práce je členěna do dvou částí: teoretické a praktické. V teoretické části se můžeme dočíst mnoho zásadních teoretických poznatků o období předškolního dítěte, o jeho vývojových specifikách i o sociálním a emočním rozvoji, jež plně souvisí s eventuálním problémovým chováním. Pomocí definování fyziologického vývoje, tedy i přirozených obtíží v oblasti chování a jednání předškolních dětí, dokážeme nastínit diferenciaci dlouhodobého nežádoucího chování – problémového chování, jež se projevuje nepřiměřenými reakcemi na podněty, jako například impulzivita, agresivita a vzdorovitost.

Po objasnění si charakteristik (projevů) jednotlivých problematik se nám dále nabízí možnosti, jakým způsobem k negativním projevům přistupovat a řešit je tak, abychom dosáhli pozitivních změn prostřednictvím tradičních pedagogických metod z hlediska kurikulárních dokumentů, plánu pedagogické podpory a s využitím školních poradenských zařízení.

Ve výzkumné části jsme nejprve za pomoci kvantitativního výzkumu (metoda dotazníku) oslovili učitele mateřských škol, abychom dosáhli určitého množství dat pro výběr vhodného vzorku k následnému kvalitativnímu výzkumu. Dále jsme volili metodu polostrukturovaného rozhovoru, abychom měli dostatečné množství údajů pro vytvoření kazuistiky dítěte, respektive k objasnění si problematiky tohoto tématu. Tato data získaná z rozhovorů třídních učitelů, kteří se dlouhodobě potýkají s projevy nežádoucího chování a u kterých z dotazníku vyplývá možnost prognózy problémového chování, nám mapují názor na kompetence pedagogů k dosažení pozitivních výsledků v oblasti potlačení nežádoucích projevů dítěte, případně k jejich úplnému odstranění.

V kazuistikách tak vyčteme několik volených přístupů učitelů k řešení problémového chování dítěte, které nám přiblíží, zda jejich nastavené předpoklady vyhovují či nikoli. Pomocí jejich zkušeností lze nahlédnout do efektivnosti podpůrných opatření při práci s problémovým chováním, a tedy i k vyhodnocení o eventualitě přenesení problémů do základní školy.

Abstract (in English):

The diploma thesis "Problem behavior of a child in kindergarten" deals with the issue of the presence of this phenomenon in preschool children's classes and possible solutions from the pedagogue's point of view.

The work is divided into two parts: theoretical and practical. In the theoretical part, we can read a lot of fundamental theoretical knowledge about the preschool child's period, about the specifics of child development and about social and emotional development, which is fully related to eventual problem behavior. Using the definition of physiological development, i.e. natural difficulties in the area of behavior and actions of preschool children, we can outline the differentiation of long-term undesirable behavior - problem behavior that is manifested by inappropriate reactions to stimuli, such as impulsivity, aggression and defiance.

After clarifying the characteristics of individual issues, we are further offered options on how to approach negative manifestations and solve them in such a way as to achieve positive changes through traditional pedagogical methods in terms of curricular documents, a pedagogical support plan and with the use of school counseling facilities.

In the research part, we first approached kindergarten teachers using quantitative research (questionnaire) in order to obtain a certain amount of data for selecting a suitable sample for subsequent qualitative research. Furthermore, we choose the semi-structured interview method in order to have a sufficient amount of data to create a case study of the child, or to clarify the issue of this topic. These data, obtained from the interviews of class teachers who have been dealing with undesirable behavior for a long time and for whom the questionnaire indicates the possibility of prognosticating problem behavior, map our opinion on the competence of pedagogues to achieve positive results in the area of suppressing undesirable acts of the child, or to eliminate them completely.

In the case studies, we will read several selected approaches of teachers solving problematic child behavior, which gives us a closer look to whether their assumptions are satisfactory or not. With the help of their experience, it is possible to gain insight into the effectiveness of support measures when working with problem behavior, and therefore also to evaluate the eventuality of transferring the problems to elementary school.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	3
2.1.1	<i>Egocentrismus.....</i>	4
2.1.2	<i>Období negativismu</i>	4
2.1.3	<i>Období vzdoru</i>	5
2.2	CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ	6
2.2.1	<i>Emoční vývoj a socializace</i>	7
2.2.2	<i>Rizika dětství.....</i>	12
3	PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ	13
3.1	DEFINICE	13
3.2	PŘÍČINY	14
3.3	AGRESIVITA	16
3.4	PORUCHA CHOVÁNÍ.....	18
4	METODY ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	20
4.1	ROLE UČITELE.....	20
4.2	NORMA CHOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	22
4.3	TRADIČNÍ METODY, POSTUPY	23
4.3.1	<i>Výchovný styl</i>	25
4.3.2	<i>Výchovné prostředky.....</i>	26
4.3.3	<i>Plán pedagogické podpory</i>	27
4.4	ODBORNÁ POMOC	29
4.4.1	<i>Pedagogicko-psychologické poradny</i>	29
4.4.2	<i>Střediska výchovné péče</i>	30
5	VÝZKUMNÁ ČÁST	31
5.1	CÍL VÝZKUMU	31
5.2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	31
5.3	VÝZKUMNÁ OTÁZKA A STANOVENÍ HYPOTÉZ	32
5.4	POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	32

5.5	METODY ANALÝZY DAT	32
5.5.1	<i>Dotazník.....</i>	32
5.5.2	<i>Polostrukturovaný rozhovor</i>	33
5.5.3	<i>Kazuistika</i>	33
5.6	ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	34
5.7	STRATEGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	34
5.7.1	<i>Kazuistika č. 1.....</i>	35
5.7.2	<i>Kazuistika č. 2.....</i>	38
5.7.3	<i>Kazuistika č. 3.....</i>	42
5.7.4	<i>Kazuistika č. 4.....</i>	45
5.7.5	<i>Kazuistika č. 5.....</i>	47
5.7.6	<i>Kazuistika č. 6.....</i>	50
5.8	SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	54
5.9	NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	56
5.10	DISKUZE	57
6	ZÁVĚR	59
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:.....	61
8	SEZNAM ZKRATEK:.....	64
PŘÍLOHA 1.....		I
PŘÍLOHA 2.....		III
PŘÍLOHA 3.....		V

1 Úvod

S nežádoucím chováním dítěte v mateřských školách se můžeme setkat ve spojitosti s mnoha podobami. Může se jednat o symptomatiku postižení či poruch nebo o běžné dětské projevy přiměřené věku apod., jež se dají objasnit jako dočasný stav. Co však nastává, když se dítě takto projevuje delší dobu a příčina problémového chování není zřejmá? Jak s vzniklým problémem pracovat a řešit ho, když je jeho příčina je neznámá?

Během svého působení coby učitelka v mateřské škole jsem se v každém školním roce setkala s dítětem, které dlouhodobě vykazovalo známky nežádoucího chování a jednání. Díky studiu na vysoké škole, studiu v odborných publikacích a absolvování školících seminářů, jsem s těmito dětmi vyzkoušela mnoho způsobů, jak je pozitivně ovlivnit pro minimalizaci problémového chování, případně odstranění. Bohužel jsem se ve své praxi setkala povětšinou s neúspěchem, ačkoli jsem využila mnoho výchovných prostředků a metod, při korekci jejich chování. Výsledkem bylo, že dítě s problémovým chováním vstupovalo do základní školy. Když jsem měla zeptat se, zda projevy ve škole ustaly, odpovědí mi bylo, že ne. Má tedy pedagog v mateřské škole takové chování ovlivnit, aby se dítě chovalo v souladu morálních norem a společensky žádoucího chování?

Smyslem teoreticko-empirické práce je přiblížit oblast problémového chování dítěte v mateřské škole a práci s ním. Cílem je tak nahlédnout do této problematiky z pohledu pedagoga, který ve své třídě shledává dítě s dlouhodobými projevy problémového chování. Nahlédneme do několik případů, které nám nastíní možnosti řešení problémového chování a nastíní efektivitu ve vyřešení. Dále pak poukážeme na participaci rodiny a odborníků ve spolupráci se školou.

Vývoj dítěte předškolního věku je velmi zásadní v budování osobnosti jakožto emocionálního a sociálního jedince. Proto se hned v počátku seznámíme s vývojovými charakteristikami, které nám definují odborníci z odvětví vývojové psychologie. Ti nám mohou přiblížit určité poznatky o chodu rozvoje a tím tak nastavit normy pro vidinu přijatelného chování v souvislosti s dosahováním zralosti. Dále upozorňují na zřetel specifických stádií, jako negativismus, egocentrismus a vzdorovitost, která s sebou nesou rizika nežádoucích projevů v chování a jednání v podobě fyziologického jevu. Kde je však hranice mezi přirozeným typickým dětským chováním a kdy se už jedná o problémové chování, případně o poruchu chování?

V další části práce si definujeme typické vlastnosti problémového chování a dojdeme tak k základním diferenciacním prvkům s přirozeným nežádoucím chováním

typickm pro předškolní věk, které můžeme shledat v další podkapitole „Prtny“ problémového chování, neboť nám mohou osvětlit onen prav zdoj.

Mateřsk škola zajiřtuje výchovu a vzdělávání předškolních dětí a patří k první sociální institucím, které člověk navřtevuje. Hoskovcová mateřskou školu popisuje jako vyznamn socializan prostředí. „Socializace dítěte a jeho výchova k sebevedom a sociální kompetenci stále více leží v rukou uttelek mateřských škol. Jejich podíl je velmi vyznamn pro pozitivn vývoj dítěte a zvládnutí problematického chování“ (Hoskovcová 2006, s. 36). Nn proto výjimkou, že prchz do styku s projevy neřzdovho chování.

Pomocí vřak teorií z vyvojov psychologie bychom měli být schopni vylouit fyziologick projevy a k problémovému chování pstupovat jako k odchylce od normy. Jak je pak role pedagoga za těchto okolností? Jaké postupy a metody můžeme volit p korekci chování a k normalizaci projev? Jakou roli pedagog v tomto směru může sehrát? A jak kompetence se vybízí k řešenm problémového dítěte? Prpadn kde může hledat oporu v jiných odbornících?

Odpovd nm mohou být teoretick východiska pedagoga p řešení problémového chování. Jsou vřak dostaten a efektivní? To nám mohou pblit příběhy v kazuistikách.

Druhou ast diplomov práce jsme věnovali empirickému výzkumnému řeten, pro kterou jsme vybrali na základě kvantitativního výzkumu pomocí metody dotazníku řest odpovd pedagogů v mateřských školách o ptmnosti dítěte s problmovm chováním v jejich trd. Abychom případy těchto dětí s neřzdovm chováním pblili, provedli jsme kvalitativn výzkum pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru, které nám poskytly podklady pro vytvoen kazuistik. S pblenm si příběhů můžeme dojít k závěrům, které nám mohou osvětlit názor a postoj utel k problémovému chování a o uinnosti jejich kompetencí.

Může se projev problémového chování dítěte v předškolním věku stát tak zsadn pro zamyřlen se nad jeho vznost v utvaren osobnosti? Je třeba klást důraz na řešení korekce chování jíž takto záhy? Dokz se tyto projevy usmrnt před nástupem do základní školy? Nebo se do ní přenáší? To jsou otázky, na které se budeme snažit hledat odpovd.

2 Vývojová specifika dítěte předškolního věku

Ačkoli předškolní období je některými vývojovými psychologiemi charakterizováno už jako doba od narození (případně od početí) do vstupu na základní školu, my se zaměříme na věk v klasickém rozmezí zhruba od 3 do 6–7 let. Nicméně nelze opomenout pár tezí z úplného počátku vývoje dítěte.

Z vývojových psychologií víme, že dítě již od prenatálního období percipuje a tím reaguje na některé vnější podněty a ty už jakýmsi způsobem dítě ovlivňují a formují. Jakmile se dítě narodí, vstřebává veškeré dění kolem sebe, které vnímá zejména podvědomě ale velmi silně. Absorbování okolního světa, ve kterém se nachází a informace z něj, zpracovává v souladu se zkušenostmi s blízkým okolím formou akce – reakce na základě svých potřeb, zájmů, vůle apod. Svou vlastní schopností se přirozeně okolnímu světu dobře přizpůsobuje. Takový způsob na počátku vývoje dítěte v něm zanechá tak velmi silné působení, že v pozdějším věku se řídí a žije způsobem, který „nasál“ v útlém dětství. Kraus a Poláčková (et al.) hovoří v tomto smyslu o „sociální dědičnosti“ (2001). Období předškolního věku je totiž i klíčové v utváření sebepojetí člověka, neboť „v raném dětství se formuje 85 % osobnosti člověka“, což je doba, kdy se utváří mj. i vztah a vazba s matkou díky níž si „vytváří vztah důvěry či nedůvěry ke světu a k ostatním lidem“ (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015, s. 9).

Takové nasávání okolního světa je dáno určitými lidskými potřebami a je třeba pro stabilní spojení se světem, v němž má plnohodnotně žít. Dítě se rodí zcela bez zvyků a úkolem rodičů je mu je poskytnout, dát mu dostatek času pro orientaci v sobě samém a v kultuře, aby tak dosáhlo pocit jistoty a bezpečí (Boogerd 2020).

Vývojové zrání v prvních šesti letech života je založené na uspokojování vývojových potřeb významných pro zdravý duševní rozvoj. Ono uspokojování potřeb je založené v naplňování v každém vývojovém stádiu, ovšem v trochu odlišené formě, nicméně navazujícím na sebe (Langmeier, Krejčířová 2006). O jaké potřeby se jedná?

Train uvádí celkem šest psychologických potřeb dítěte. Patří k nim potřeba jistého obrazu světa (pevné a jasné hranice), potřeba životního cíle (dosahování určitého stupně očekávání), potřeba cítit se součástí dění (vlastní identifikace, být součástí celku), potřeba stimulace (potřeba podnětů a vlastní osobnostní rozvoj), potřeba cítit své „kořeny“ (pevné pouto s matkou v raném dětství) a potřeba lásky (bezpodmínečná láska a uspokojování výše zmíněných potřeb) (1997).

System Pessu Boyden System Psychomor se zas zaměřuje na pět základních sociálních potřeb ve vývoji dítěte. Jsou to: „potřeba místa, bezpečí, podnětu – péče – výživy, podpory a limitu“ (Svoboda, Němcová 2015, s. 84).

Obě výše zmíněné výčty potřeb jsou založené na obdobné podstatě a jsou důležité pro utváření zdravého duševního vývoje osobnosti a tím i charakteristická pro dětství.

2.1.1 *Egocentrismus*

Egocentrismus se projevuje „primárním zaměřením na sebe, na vlastní zájmy a na uspokojení vlastních potřeb“ s nízkou úrovní empatie a emočního citění u druhých lidí (Eisenberg in Vágnerová 2008, s. 218).

Vágnerová egocentrismus u předškolních dětí popisuje jako „ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné“ (2008, s. 174). Jedná se o takové zaujetí svým pohledem, omezeným vlastním vnímáním, názorem, svými emocemi a preferencí vlastních postojů, že téměř nepřipouští pluralitu dalších názorů, a tak i objektivní pravdu (Vágnerová 2008), (Pfeffer 2003). Dítě proto „ani nenapadne, že by jeho způsob uvažování mohl být nesprávný a nepřesný, a asi by se proti takové ztrátě jistoty i bránilo“ (Vágnerová 2008, s. 178).

Takové zaměření k vlastní osobě brání k tvoření seberegulace, neboť je narušena schopnost rozhodování, která je ovládána emočními impulzy (Pfeffer 2003). Dítě je zaměřeno na vlastní emoce a prožívání takovým způsobem, že předpokládá u ostatních stejné emoční ladění jako ono samo (Vágnerová 2008).

Díky egocentrismu si tak dítě plní potřebu zvládat věci samo a tím si vytváří sebevědomí i sebeprosazení pro zvládání dalších vývojových kroků, a i spoléhat se samo na sebe, a ne na převládající péči ze strany rodičů, výslednicí si je potvrdit vlastní významnost (Vágnerová 2008).

2.1.2 *Období negativismu*

V období věku tří let dítě prožívá negativismus v plné síle. Dítě se projevuje velkou mírou iniciativy dělat věci samo a tím se tak paradoxně rozvíjí v nenucené samostatnosti (Langmeier, Krejčířová 2006).

Projevy negativismu jsou u každého jedince vykazovány jinou mírou projevů. Avšak charakteristické pro toto období je většinou nesmyslné odmítání a popírání všeho, plnění pokynů dospělého. Hojně je užíváno negací ve verbálním projevu (Langmeier, Krejčířová 2006).

Takové negativistické projevy dítěte můžeme připodobnit k experimentování dítěte se světem a jeho zákonitostmi společného soužití. Dítě si totiž začíná uvědomovat význam možností a alternativ k řešení situací, respektive v prvního počátku možností mezi ano a ne. Dítě si tímto zakouší hranice ve svém působení coby v chování a jednání, s čímž bezesporu souvisí i další období – období vzdoru (Langmeier, Krejčířová 2006).

2.1.3 *Období vzdoru*

Mezi prvním a třetím rokem života si dítě vytváří počátky touze po samostatnosti. V tomto období dítě získává zkušenosti o možnostech vlastního těla, o vlastnosti předmětech, počátečních sociálních interakcích a vztazích. Takové dětské experimentování s podněty (jak již bylo uvedeno i výše) směřuje k utváření si získání nejen sociálních zkušeností, jež mohou být podmíněny jejich dosažením v reakcích násilného vymáhání nebo odmítání. Takové období nazýváme fází vzdoru a s ní spojenou i fází negativismu. Tato období každé dítě prožívá jinak intenzivně a také tak každý rodič jinak na tato období reaguje a společně s dítětem je překoná (Langmeier, Krejčířová 2006), (Jedlička 2017).

Negativismus a vzdorovitost je období, kdy si dítě tvoří vlastní autonomii osobnosti, odpoutává se od symbiotického stavu s matkou, začíná si uvědomovat, že existuje více možností a objevují se první počátky skutečné sebekontroly (Langmeier, Krejčířová 2006). Pomocí těchto období dítě usiluje o sebeprosazení a o hodnotě své osobnosti jakožto rovného partnera (Jedlička 2017).

Takové své emocionální projevy, obavy a agresivní chování dítěti napomáhají učit se ovládat. Nácvik sebekontroly je pro něj náročné a je žádoucí mu určitými technikami vypomoci. Tak jako v batolecím věku, i zde se v situacích objevují projevy panovačnosti, podráždění a obtíže se zvládnutím agrese, jež je způsobeno jakýmsi vnitřním napětím. Tímto dítě prochází psychickým vývojem a fází nové rovnováhy, získává sebevědomí a vědomí sebe jako samostatné bytosti (Bacus 2004, s. 40, 66).

Okolo třetího roku tak „dítě vyznačuje potřebu sebeuplatnění, nezávislosti a rozmanitými druhy rivality, vůči jednomu z rodičů (oidipovský typ) nebo vůči starším vůbec. To vše se neustále projevuje jak v citové stránce produktů symbolické hry, tak v účinném a neherním jednání“ (Piaget, J., Inhelderová, B. 2001, s. 104).

Vzdorovitost však u dítěte může být i důsledkem nehodného výchovného stylu rodičů. Tyto projevy k vývojovým stádiím u dítěte patří jen za předpokladu, že nejsou nadměrné, „příliš dlouho přetrvávající a výchovně“ nezvladatelné (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 85).

„Do mateřsk školy obvykle pchzej dt na konci období vzdoru“ (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015, s. 25). Nn vřak výjimkou, že si dítě obdobím vzdoru prochází i v pedřkolnm zaizen, coř může způsobit potze v sociálním a osobnostním rozvoji dítěte, neboť je v této fázi náročné, aby se dt dokázalo přizpůsobit velkému kolektivu dětí a dlouhodobm pobytu typického pro mateřskou školu (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015).

2.2 Charakteristika období

V pedřkolnm období se dt rozvíjí v mnoha rovinách. Takovou první oblastí, jeř nás může napadat jako podstatn v evoluci dítěte, je vývoj kognitivních funkcí, neboť dt se v tuto dobu připravuje na vstup do základní školy, kde na něj nsledn budou kladeny pořadavky ve vyuřzvn vědomostí a dovedností k získávání dalřch vřeobecnch poznatků o světě. Z laického hlediska tak můžeme vnímat klást potřebu zrovna na tento rozvoj pro ono psn, čten, potn.

Dítěti v pedřkolnm věku se mění proporce těla, hlava uř netvo  těla. S tímto růstem souvisí i vývoj obratnosti, kter napomáhá koordinovanému ovládání vlastního těla a k podpoře sebeobsluhy za pomoci podpory samostatnosti u dítěte. Ona podpora samostatnosti je předurčující k pěstování smyslu pro povinnost, podpoře sebevědomí. Odpoutání se od naprostého spolehnutí druhých je prevencí emon bariéry za předpokladu důvěry a pozitivního pstupu dospělého (Řiřan in Helus 2004), (Vágnerová 2008), (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015).

V některých souvislostech vřak můžeme rozvoj kognitivních funkcí propojit pav se sociální a emon slořkou, jeř pat tř k nezanedbatelnému obsahu v utvren osobnosti dítěte, respektive k jeho celostnímu vývoji, a kterou se pro tuto paci budeme ve vtřin zabývat. Pav ona sociální slořka v tomto období je podstatn pro utvren osobnosti jako lidského jedince rozvojem socializace, stabilizace ve své pozici ve světě a „diferenciací vztahu ke světu“ (Vágnerová 2008, s. 173).

S rozumovou slořkou se pojí rozvoj kauzálního uvařovn, jeř vede k porozumění o fungování světa. Pro toto dt hojn vyuřzv otázku „proč“, aby porozumělo vztahům a souvislostem, kter podporují smysl pro řád a potřebu jasných pravidel. Dále pak i Piagetova transdukce v utvren jednoduchých asoci, odvozování ze zařitch zkušeností v získávání vřeobecnch poznatků (Vágnerová 2008).

Smiotick funkce s nástupem představ nn jen dležit pro rozvoj kognitivních funkcí, ale tř pro vývoj cit a sociálních vztahů. Senzomotorick období, jeř můžeme

zaznamenat v počátku tohoto věku, nám tak určují omezení zpravidla pouze jen na přímý kontakt jakožto předmět citu, což vede k utváření trvalých sympatií a trvalého „sebevědomí a sebehodnocení vůči sobě“ (Piaget, Inhelderová 2001, s. 103).

Ona otázka „Proč?“ není charakteristická jen jako jeden z činitelů pro rozšiřování si schopností a dovedností. Je i jakýmsi komunikačním spojením mezi dítětem a lidmi v okolí. Řeč, kterou si dítě osvojuje kolem druhého a třetího roku života, sloučit k následnému zvládnutí jakožto mateřského jazyka, i jako nástroj „vzájemného porozumění a prostředku společného myšlení“ (Jedlička 2011, s. 95).

Dosahováním psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti dítěte vplouvá do procesu socializace a emočního citění (Helus 2004).

2.2.1 *Emoční vývoj a socializace*

„Antropologie definuje člověka jako bytost, která je minimálně vybavena vrozenými instinkty pro přežití“, tudíž vyžaduje určitou péči, aby byla začlenitelná do společnosti. Člověk se tak učí za pomoci vzorů, úkolování, poučování, inspirování, vyučování apod. ze strany druhých lidí. Člověk (dítě) je proto odkázán především na druhé lidi, kteří uspokojují jeho biologické potřeby, potřeby lásky, sociální potřeby a edukační potřeby (Helus 2004, s. 91).

Ve výše zmíněném jsme poukázali na rozvoj kauzálního uvažování v chápání souvislostí z hlediska kognitivního vývoje. Jak víme, tento projev souvisí i s emočním vývojem (Vágnerová 2008). Dítě vyjadřuje své emoce intenzivními projevy, neboť jsou často spjaty s uspokojováním či neuspokojováním potřeb (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015). Chápání významu aktuálních emocí je právě spojeno se zkušenostmi v naplňování vlastních potřeb a uvědoměním si opakujících se obdobných situací se stejnými prožitky v mechanismu projekce. Avšak interpretace v prožívání druhých je pro ně ještě záležitostí vývojového růstu (Vágnerová 2008).

Ačkoli emoční vývoj předškolního dítěte, oproti předchozím obdobím, projevuje větší míru stability a vyrovnanosti, stále můžeme zaznamenat požadavek okamžitého uspokojování potřeb, který je doprovázen výrazným emočním prožitkem. Většina situací je tak ještě řízena náporu emocí, ovšem s ústupem negativních reakcí v rámci CNS a s projevováním se více verbálním vyjádřením (Vágnerová 2008). Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková dokonce doporučují, že zejména u vyšších potřeb není třeba bezprostředního okamžitého naplnění, aby se dítě učilo seberegulace potřebné pro další osobnostní vývoj (2015).

Uspokojování biologických potřeby druhými lidmi je spjato i s důvěrou z reakcí okolí, neboť bez jejich uspokojování pomocí druhých by zpočtaku nepřežil. Ona důvěra, vnímání a reakce na vzajemne podněty, zajišťuje i k naplňování dalších vyšších potřeby (Helus 2004). Tyto počtaky lidských vztahů jsou podstatne pro city k druhým – k lásce, ocenění, uznání a z toho vyplývající jistotu a bezpečí (Bruceov 1996). Takov peče zajišťuje utvaren zvyk, tedy předvídatelnou podobu sociálních vztahů, které malé dítě napodobuje a přijímá je za své (Boogerd 2020).

Jelikož zpravidla je matka onou osobou, se kterou dítě navaze onen prvn trvalý cit, je pak i úkolem matky, aby poskytla „svému dítěti zkušenost s důvěryhodnou druhou osobou“, který je předurčující pro vytvaren dalších vztahů a v navozování důvěry (Adler in Drapela 2008, s. 46). Navozování takových citových vztahů podporují „zrod zvlaštnch cit morln závaznosti neboli svědomí“ (Piaget, Inhelderov 2001, s. 110).

Rodiče mají nesmírnou moc dítěti předat význam chápání různých citových prožitků, porozumění emočnch reakcí a obohacn slovn zásoby o pojetí základních emocí, jestliže mu budou v tomto směru vzory a jak komplexn a elaborovan jazykový cit mají rodiče (Cassidy a kol., Saari a kol., Denham in Vagnerov 2008).

Rozvoj emočn inteligence v předškolní věku podstupuje řadou změn. Od tří let věku dítěte rozvíjíme „poznávání a rozlišování vlastních emocí, rozpoznávání a rozlišování emocí druhých lidí, interpretace neverbálních signálů, pojmenování základních emocí“ (Pfeffer 2003, s. 17), díky čemuž dokáže lepe chápat vlastn pocity, učí se je pojmenovat, projevovat se empaticky a regulovat do určte míry své emočn stavy, prevazne zlost a vztek (Vagnerov 2008). Přestože před pátým rokem nejsou ještě dostatečny vyvinuty zábrany v projevování emocí, nicméně k jejich vývoji napomáhá fakt, že děti jsou přizpůsobivější „procházet emočne nročnymi situacemi lepe než mnozí dospel“ (Hoskovcová 2006, s. 79).

Od pěti let na vývoj navazujeme podporování „poznávání komplexnějších emocí, hledání různých vyjadřovacích forem vyjádření emocí, rozeznávání různých stupně intenzity emocí, trenk řešení problémů: dovednosti a strategie, rozvoj sociálních dovednosti (navazování kontaktů, zvládání konfliktů, humor), vyrovnávání se s neúspěchem a frustrací, posilování sebe důvěry a tím i sebeúcty“ (Pfeffer 2003, s. 18).

Predškoln děti prožívj emoce typickými způsoby v rozsahu vzteku a zlosti, strachu a veselosti. Projevy vzteku a zlosti jsou charakteristické „při kumulaci příkazů a zákazů“, kdy se dítě cítí frustrováno v neuspokojování jeho potřeby (Vagnerov 2008,

s. 197). Naopak strach bývá formován rozvinutou schopností fantazijního myšlení a představ, pripadn vytvořenm zkušenosti vyvolanou určitou mrou úzkosti. Nejobvyklejší emocí bychom u dítěte měli samozřejmě shledávat veselost a dobrou náladu, kter je dležit i pro rozvoj mezilidských vztahů v rámci sdlen radosti (Vágnerová 2008).

Pedškoln dt se v základních emocích, na základě zkušeností v interakci s druhými (rodinou), dokáže velmi snadno orientovat, a i chápat jejich prtiny. Ovšem tento fakt je zvisl na rozeznávání emocí jako izolovan prvek. Komplex emocí je uř pro n obtznjš, protože ještě se rozvíjí vlastnost sebehodnotících emocí, kter mají vliv na to, že díky nim se koriguje jejich chování. S tím souvisí i pocity viny, jakořto vnitřní korektivn mechanismus, kter jsou důsledkem „dosařen urtho stupně morálního uvařovn na pjjet obecnch pravidel chování a ztotořnn se s nimi“ (Vágnerová 2008, s. 200).

Takov působení na rozvoj emočních a sociálních schopností u předškolního dítěte je vznamn jako nezanedbateln czynitel pro prevenci násilí, kter m být podpořen poznáním dítěte o existenci šrokho spektra mořnostech chování, řešení situací, empatického cítění a respektování potřeb u druhých i svých (Pfeffer 2003). K tomu je potřeba podpořit k urtm stupně vůle pro dosařen seberegulace a prce s motivací jakořto hybnou silou s chováním a jednáním (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015). Rodina je pro toto takov působení prvn sociální skupinou, kde se dt „učí přizpůsobovat se sociálnímu řivotu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování břn ve společnosti“ (Kraus, Polckov et al. 2001, s. 80).

2.2.1.1 Socializace

Jak víme, socializace je proces, při kterm se vlivem sociálního působení okolí utvr osobnost jedince, jenř se s nimi vyrovnává, podléhá jim či zvládá. V dětství m socializace nejvýznamnější rolí v utvren celého emočního vývoje s rozvojem vlastního sebezpojetí a seberegulace, neboť toto je období je typick zejména vnitřním prořivnm dítěte (Langmeier, Krejiřov 2006), (Helus 2004). „Socializace je hlavním vvojovm ‚úkolem‘ předškolního dítěte“ (Hoskovcová 2006, s. 56).

Dítě si v raném a předškolním období prochází vývojovými obdobími, kter bychom mohli chápat jako pro rodiče (vychovatele) nronmi etapami ve výchově svých dětí. Tato období jsou pro celistv vývoj kritick, avřak zcela pirozen a dležit pro tvorbu osobnosti dítěte, respektive k budování zdravého duřevnho vývoje

v uspokojováním potřeb dítěte. Vznamn u těchto období je mimo jiné i fakt, že je třeba je určitm způsobem překonat a tm pokročit do další vvojov fze (Vágnerová 2008).

Nejvznamnší primárním socializačním činitel je jíž zmnn rodinn prostřd, neboť se v tomto období se děti už formou nápodoby a identifikace, jejichž zprostředkovatelem jsou rodiče. V tomto směru je velmi dležit a zsadn pro budoucí vývoj, jaké vztahy v rodinnm prostřd panují. Pokud jsou vztahy v rodině pozitivn (zejména role a vztah matky), „dt se může cítit bezpen, je pro n snazší brát vvahu potřeba jiných lidí a chovat se k nim ohledupln“ (Vágnerová 2008, s. 204). Dochází tak i ke zdravému vývoji vnitřních sebekontrol – svědomí. Jestliže je tomu naopak, může se dt projevovat jako hostilní, nauen negativn reakce si prohlubuje, zmrn je vyvolává a stává se jejich aktérem (Vágnerová 2008), (Hoskovcová 2006), (Langmerier, Krejirov 2006).

Rodina je proto dležit a dt si z ní nese do života základy pro komunikaci, empatick cítění, práce s emocemi, respektování potřeb i způsoby řešení konfliktů (Vágnerová 2008), (Hoskovcová 2006).

Vývoj socializace se kolem třech let dítěte typicky projevuje rozlišováním „mezi vlastn akci a kontrolovatelnost prostřd“ v souvislosti s jeho experimentováním (Jennings in Hoskovcová 2006, s. 69). Dále v tomto věku dt u dokáže rozlišovat rzn pravidla – morln (nezmniteln) a jin (ambivalentn) (Bruceov 1996). Po třech letech – v předskolnm období – se vyvíjí „sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotov orientace dítěte a dt si osvojuje sociální role (zvlst ženskou či muřskou) (Hoskovcová 2006, s. 31).

Důležitým aspektem pro zdrav vývoj socializanho procesu je bezesporu určit uřevn kognitivních kompetencí a určit stupeň „emon zralosti, schopnosti empatie, kontroly agresivity a ovládání vlastních aktuálních potřeb převšm ve smyslu oddlen jejich uspokojení. Důležitým převpokladem je přijateln uspokojení potřeba citov jistoty a bezpečí“ a tm zskvj další pozitivn sociální zkušenosti (Vágnerová 2008, s. 217). Naopak „děti, kter se cítí nejist a ohrožen, reagují snadnji uzkostn, agresivní či jinak nepřiměřen“ (Erikson, Rohner, Steinberg a Belsky, Matějček a další in Vágnerová 2008, s. 217).

Pro předskoln věk je dále typick získávání sociálních dovedností pomocí interak s vrstevníky a jinými dospělými (pedagogy). Pro rozvoj „komunikace a zralější způsoby interakce“ a schopnost se „samostatn zařadit do jiných sociálních skupin a navázat zde

vztahy“ (Vagnerov 2008, s. 202-203). Utvarenm vrstevnických vztahů docházka do mateřské školy patřine přispiva, díky čemuž se proces socializace dostává na další úroveň a připravuje na život ve společnosti. Pomocí tečto zkušeností získává prosociální schopnosti a dovednosti. Mateřská škola není pouze prostředkem pro setkávání se s ostatními dtmi, ale i zvládnutí separace od rodiny, což podporuje rozvoj samostatnosti (Vagnerov 2008).

Ke konci předškolnho období by mělo mít dítě osvojen a ztotožnene základní normy společenského soužití. Připadne jejich porušen by se nemělo obejít bez pocitů viny, čímž je vytvaren vývoj autoregulačních mechanismů. V rámci seberegulace se dokaze chovat a jednat i bez přítomnosti extrémních posilovačů pro korekci chování (Vagnerov 2008), (Hoskovcová 2006).

2.2.1.2 Hra

Hra v předškolnm věku je považována jako další významný socializační initel. Ačkol se s hrou setkáváme i v raném dětství, jedná se spíše o manipulačním a experimentálním pojetí. Naopak v pozdějším věku je hra spíše charakterizována jako odpočinková volnočasová aktivita. Však i proto toto vyvojove stadium předškolnho věku je nazýváno jako zlatý věk hry pro svou rozvinutější povahu (Langmeier, Krejcirov 2006).

Již výše jsme zmínili, dítě využívá funkci fantazie pro doplnen mezer v jeho pojetí světa a v jeho lepším chápáním. Hra je taktéž jaksi vyrovnání se s relnm světem, která dle teorie Flitnera popisuje, že hra „napomáhá rozumnému a uelnmu životu“, pomáhá překonat rozumove nepochopené události (Langmeier, Krejcirov 2006, s. 101), osvětluje mu jasnost v porozumění světa. Ona hra totiž se vyznačuje „neverbální symbolickou funkcí. Je dalším způsobem vyjadreni vlastní interpretace reality, postoje ke světu i k sobě samému“ (Vagnerov 2008, s. 186). „Ve hře je dítě svobodne a může si problematickou skutečnost zpracovat, jak samo chce“ (Vagnerov 2008, s. 186).

Hra tak hraje velkou roli v osvojování si sociálních dovednosti, v překonavni sociálních nároků (Langmeier, Krejcirov 2006), v „procvičování budouch rolí, vhodných řešení urcitych situací, prožit různých sociálních rolí, i teč negativních (např. agresora)“ (Vagnerov 2008, s. 186). Dítě si tak má moźnost ve hře zakusit a vyzkoušet svobodne mnoho interpretací skutečného života a tm získat na ně odpovědi z reakcí ostatních (Langmeier, Krejcirov 2006).

Jakousi další formou v emočním a sociálním utváření dítěte jsou pohádky. Pohádky v dítěti vyvolávají pocit, že svět je bezpečný, protože „pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád“ (Vágnerová 2008, s. 186). Abstraktní zpracování reálného světa napomáhá pochopit obecné vztahy a situace. Dokáží potvrdit „základní předpoklad, že svět ani život není tak zlý, že mu, event. i sobě, lze důvěřovat“ (Vágnerová 2008, s. 187) a podporuje tak i naději.

2.2.2 Rizika dětství

Jedním z rizik dětství můžeme samozřejmě spatřovat v nedosycenosti potřeb dítěte a tím jejich kvalitního uspokojování. Dále o tom pojímá kapitola 3.2 Příčiny problémového chování a narušených vztazích uvnitř rodiny (viz kapitola výše).

Dalším z rizik pro narušení zdravého duševního vývoje pro projevy běžného chování a jednání dítěte můžeme spatřovat jsou psychosociálně traumatizující situace, neadekvátní výchovný přístup zohledňující individuální specifika dítěte – jeho osobnostní rysy, temperament, charakter. Jako problémový výchovný styl se jeví i paradoxně liberální přístup s absencí limitů a pravidel (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015).

Jedlička též upozorňuje na případy nezohlednění individuálního psychického a emočního vývoje dítěte pro docházku do přeplněných jeslí a mateřských škol. Neúměrně dlouhá doba strávená v nich, množství cizích dospělých a velký kolektiv dětí může vést k projevům nežádoucího chování a následně může vést k vývojovým sociálním a emočním potížím (2017), (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015).

V neposlední řadě je třeba zmínit asociální chování v zázemí rodiny, neboť jak už jsme zmínili, děti se učí sociálnímu chování nápodobou a identifikací.

3 Problémové chování

Za problémové chování označujeme takové nápadnosti ve způsobu chování, které vzbuzují pozornost sociálního okolí – rodičů, učitelů (Hergenhan 2017). Jedná se o „opakující se a trvalý (v délce trvání nejméně šesti měsíců) vzorec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte“ (Říčan, Krejčířová a kol., Hort a kol., Vágnerová in HutYROVÁ a kol. 2019, s. 69).

Takové antisociální chování dle Koukolíka lze zpozorovat již v předškolním věku, jakožto poruchy osobnosti vyznačující se impulzivitou, nízkou závislostí na odměny a hladinou úzkosti. Jako prevence proti takovému nežádoucímu chování se označuje cílevědomý rozvoj a podpora volných vlastností osobnosti a emočního rozvoje (In Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015).

Jestliže se vychovávání setkají se zkušeností, kdy projevy nežádoucího chování byly umožněny nebo k nim dokonce byli vedeni, nebudou plně respektovat pravidla společenského soužití, nebudou mít zvnitřněné limitující hranice, případně si budou určovat podmínky, za jakých okolností je budou dodržovat (Navrátil, Mattioli 2011).

Takové opakování zkušeností zpravidla vede k prosazování vlastních rozhodnutí s prožitky úspěchu a moci pomocí nežádoucím chováním, aby dosáhli naplnění vlastních potřeb a zájmů. „Tato subjektivní zkušenost se potom stává regulátorem jejich volby chování v analogických situacích“ (Navrátil, Mattioli 2011, s. 15).

3.1 Definice

Problémové chování je tedy souhrn projevů v oblasti sociálního a emočního prožívání. Bohužel dochází k tomu, že se odborníci nemohou příliš shodnout o tom, co za způsoby chování a jednání lze definovat termínem problémové chování, případně porucha chování. A taktéž, zda lze toto terminologické označení realizovat už v předškolním věku. Podstatná fakta, která hrají roli pro takové určování, je vymezení hodnotových měřítek a morálních schémat. Významnou roli též hraje tolerance posuzovatele a aspekty k dítěti (HutYROVÁ a kol. 2019).

Nicméně pro termín problémové chování je určující souhrn reakcí na vnější podněty (prostředí, situace) a jde o aspekt emocionální a kognitivní, tudíž oblast adaptace i obnova homeostázy (Petrušek a kol. in HutYROVÁ a kol. 2019). Problémové chování lze tedy považovat za syndrom za podmínek projevování se tendence se chovat rizikově

ve více oblastech. Problémové chování tím tvoří propojenost rizikových vzorců chování (Širůčková in Miovský a kol. in Hutyrová a kol. 2019).

Není výjimkou, že problémové chování mnohdy může vyústit do projevů poruch chování. To lze zpozorovat na základě tří znaků: „chování nerespektující sociální normy, neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy, agresivitu coby rys osobnosti nebo chování“ (Hutyrová a kol. 2019, s. 67).

Pomocí Diagnostického a statického manuálu APA jsme schopni sumarizovat prvky problémového chování, což nám i dopomáhá k označení syndromu problémového chování. Jsou to: narušená schopnost seberegulace, vzdor, záměrné vyvolávání konfliktů, impulzivita, afektovanost, agresivita, záchvaty vzteku, pasivita, nedostatek sociálních dovedností apod. (Elliot, Place 2002).

3.2 Příčiny

Zdroj problémového chování dítěte můžeme tak hledat v nedosycenosti základních sociálních potřeb pro vytváření zdravé zóny seberegulace a uvolnění přebytečného stresového napětí ve smyslu k vývojovým mezníkům dítěte (Svoboda, Němcová 2015). A jaké uspokojování sociálních potřeb mají podstatný význam ve vývoji a jejich nedosycení tím může vést k agresi u dítěte, respektive k jeho problémovému chování?

Jednou z prvních důležitých sociálních potřeb je potřeba místa, neboť tuto potřebu dítěti naplňujeme již v prenatálním období, „kdy plod již má definováno své místo, a to na třech úrovních: fyzické – tělo matky, duševní – plod si uvědomuje své mentální a emoční spojení s matkou, metaúrovni – matka patří do konkrétní rodiny, společenství, které má své zvyky a ty matku vymezují. Tím se připravuje na ‚své místo‘ v rodině, společenství“ (Svoboda, Němcová 2015, s. 74-75). Ona potřeba místa, ve kterém se dokážeme orientovat, kde jsou nám známy požadavky a očekávání, nám dodává pocit bezpečí a zklidnění pro svou předvídatelnost (Svoboda, Němcová 2015). Forma pocitu důležitosti u této potřeby je tedy neodkladnou náplní v jejím uspokojování. Jakmile je tato touha frustrována, je možno vyvolat u dítěte onu agresi (Hergenhan 2017).

Pakliže tato potřeba nebude adekvátně naplňována k potřebám dítěte, lze u dítěte vyvolat nepřiměřené chování v reakcích na podněty. Dítě se může projevovat ničením věcí a prostoru v podvědomé snaze „když toto místo nemůžu mít já, nebude ho mít nikdo“ (Svoboda, Němcová 2015, s. 75), agresivitou při narušení jeho teritoria a zapůjčení věcí jiným, únikem do světa fantazie, morbidními zájmy, zájmy o smrt až sebevražedné sklony

(Svoboda, Němcová 2015). Nedostatečné sycení této potřeby nejčastěji můžeme sledovat v neschopnosti spolupracovat, dělit se a respektovat teritorium ostatních (Svoboda 2014).

Další potřeba, která by se dala označit jako úzce související s potřebou místa, je potřeba bezpečí, kterou též zabezpečujeme již v době těhotenství a dále obdobím navazujícím v rodinném prostředí ve smyslu vztahů mezi rodinnými příslušníky. Předkladem pro uspokojení této potřeby jsou vzorce chování, kterými se dítě řídí, návyky, zvyky a rituály rodiny, jež dodávají pocit bezpečí a kontroly na situaci (Svoboda, Němcová 2015).

Jako projevy deficitu této potřeby můžeme sledovat v především v drzém vyjadřování, v agresivní a neklidném chování („vytváří nebezpečí, které se stává bezpečím“ (Svoboda, Němcová 2015, s. 78)). Pocity bezmoci a nemožnosti, přecitlivělost, strach, úzkost, nezdravá otevřenost, narušení prostoru či těla a úzkostné poruchy jsou též výsledkem deficitu potřeby (Svoboda, Němcová 2015).

U potřeby péče, výživy a podnětu lze také hledat predispozice opět u těhotenství matky a v prvním roce dítěte. Nejedná se pouze o sycení potřeby hladu pouze potravou, ale i o sycení emocemi a informacemi. Nejen deficit v uspokojování těchto potřeb vede k negativním projevům, ale i jeho přesycení může vést k zahlcení nervového systému, který „může přejít do velké aktivace nebo zamrznutí.“ „V současné době přibývá dětí, které přicházejí do terapie z prostředí nabízejícího tak velké množství podnětů, že jejich výběr vede k agresi a hyperaktivitě. Mnoho dětí přichází z prostředí, kde informace od rodičů jsou protichůdné, neodpovídají chování rodiče, a pro děti je proto matoucí, čemu vlastně mají věřit. Přetěžující jsou rovněž kvantitou zahlcující informace z internetu a mobilních telefonů“ (Svoboda, Němcová 2015, s. 80).

Neméně důležitá potřeba podpory je naplňována díky intuitivnímu rodičovství jakožto projev naplňování základních sociálních potřeb. Uspokojování této potřeby podporujeme oceněním, pochvalou a povzbuzováním. Rodiče či pečující osoba tak dítě podporuje nejen v jeho samostatnosti, ale i v jeho objevování světa. Dítě, kterému se nedostává dostatečného sycení této potřeby se emočně uzavírá. „Demonstruje tvrdé chování“, aby překrylo emoční přecitlivělost. Je impulzivnější, skrývá dojetí, stydí se za emotivní reakce.“ „Při nadměrné kompenzující podpoře je naopak důsledkem zvýšená nejistota, nízká sebedůvěra ve vlastní schopnosti“ (Svoboda, Němcová 2015, s. 81).

Potřebu limitu bychom mohli identifikovat jako potřebu, jejíž deficit vede asi nejvíce k problémovému chování dítěte, tedy i k výsledné možné agresi. V době

těhotenství matky se limitem pro dítě už stává samotná její děloha – omezuje a chrání. Soudružnost těchto dvou vlastností (omezit a chránit) je důležitým vymezením pro budování limitů během vývoje dítěte a jeho zdravého uspokojení této potřeby. Je důležité dbát u pojmu, jeho významu, limitu podstatnou pozornost, aby nedošlo k záměně s významem pojmu sankce. Rozdílem mezi sankcí a limitem už jsme schopni hledat ve výše uvedené vlastnosti – ochrana. Sankce totiž v sobě skrývá jen vlastnost omezení, nenajdeme v ní onu ochranu. „Například oděv, budovy, ale také sňatek a další běžné prvky života jsou limity. Sankcí je trest, vyhrožování a další formy represe“ (Svoboda, Němcová 2015, s. 83).

Mnoho lidí tuto nuanci mezi limitem a sankcí nepocítuje a pak není neobvyklé, že aby dítě příliš neomezovali v jeho přirozené svobodě, se pak ono výsledně projevuje nekontrolovatelným, bezhraničním a ohrožujícím chováním vůči sobě i okolí. Takové dítě může mít potíže i s rozeznáváním reality od fantazie a jeho jednání může mít kořistnické prvky ve vlastním zájmu bez ohledu na druhé, případně s nezvládnutím své sexuality. Svým způsobem tak bohužel i „klesá počet dětí vedených autokratickým výchovným stylem a naopak narůstá počet rodin vychovávajících své děti volnou výchovou, která je uchopitelná spíše jako servis pro dítě než výchova“ (Svoboda, Němcová 2015, s. 86). A tak není divu, když se v praxi shledáváme s nezvladatelnými či výchovně komplikovatelnými dětmi, které mají známky problémového chování.

Důvod potíží v chování dítěte lze tak hledat v oslabeném uspokojování potřeb, v setrvávání v období vzdoru a negativismu, jež podporuje narušení emocionálního prožívání, které může vést k agresi, jakožto reakci k násilnému způsobu chování. Takové jednání dítěte „lze charakterizovat ve čtyřech možných rovinách jako: neklidné, konfliktní, provokující, agresivní“ (Hutyrová 2019, s. 131).

3.3 Agresivita

„Agrese patří do přirozeného repertoáru chování, někdy bývá považován za jednu z vrozených forem adaptace na okolí“ (Jedlička, R., Kořa, J., Slavík, J. 2018, s. 143).

Matějček 2011 in Říčan, Krejčířová a kol. 2006 charakterizuje agresivitu, jako:

- „verbální či neverbální vyjádření silné reakce zlosti a hněvu, které jsou běžným typem reakce daného dítěte i na banální podněty a stresy a mají tendenci se stupňovat,
- chování dítěte je v rozporu s uspokojováním potřeb ostatních lidí a porušuje morální i sociální normy,

- tyto reakce dětí ve vtřin prpad a situaci nezvládá pomocí běžných kontrolních mechanismů,
- dt s obtížemi vyhledává náhradu v jiných, sociální akceptovatelných formách kompromisního jednání,
- selhává i vnější kontrola chování dítěte a rodiče či jin vychovatel mohou mít pocit vchovn bezradnosti a bezmoci při stanovování hranic chování dítěte,
- agresivní projevy dítěte se postupn stvj dominantním vzorcem jeho projev chování“ (Hutyrová 2019, s. 68).

Dítě, kter vykazuje výše uveden způsobu chování dle Bendla 2011, tak jedná podle určitého vědomého či podvědomého cíle, kterého chtějí takovm jednáním dosáhnout. Dreikursova diferenciaci tak hovoří o upoutání pozornosti, o moci, o mst a o pedvdn vlastn neschopnosti (Hutyrová 2019). Daly by se tak tyto cíle vyvodit jako východiskem pro neadekvtn uspokojování oněch výše zmnnch potřeb či v nepřekonn vývojových období?

Svoboda 2014 hovoří o agresii jako o projevu vitln síly, zmocnn se neho či někoho. Jsou tyto projevy tak hnacím motorem pro doshnut neho, co nám nebylo prpvodem dostaten či adekvtn dopravno a uspokojováno – ony základní sociální potřeba? Definování funkce agresivity je nám schopna onen důvod pbližit. Agresivita má totiž funkci ve smyslu posouvání hranic, limit, zajiřtn si aktivity a ochrannou a obrannou funkci ve smyslu vlastního psychického a fyzického uzem, tedy ochrana vlastních hranic, neboť agresivita „je prirozen projev každ živ bytosti“ a „m základ v pudu sebezáchovy“ (Svoboda 2014, s. 49). Agresivita je tedy stav zcela prirozen a dležit pro zdrav duřevn vývoj. Nicméně zůstává na místě zmnit podstatn a znm fakt – všeho s mírou.

Projevy agresivity jsou velmi rozmanit, od výrazu v obliej, gestu, verbálním vyjdrenm po fyzick napaden, afektiv stavy, destrukce vc, sebepořkozovn atp. Důležitou rovinu v těchto projevech, respektive ve vyjdren míry, sehrává proces její regulace a korekce ve smyslu řadoucho chování normalizovnch prijatelnost danch společenství (Svoboda 2014).

Proto je nezbytn, mimo jiné, jíž od poatku dt vst tvorvmu zvládnutí agresivity. A „pokud jim nezajistíme adekvtn limity, dovolíme voln přecházet pomyslnou společenskou hranici – budou agresivní. Pod tlakem vlastních myřlenek, pod

tlakem vlastních přání, anebo pod tlakem, který bude veden z jejich okolí (od sourozenců, vrstevníků, rodičů), se nutně budou dostávat do pozice s nižší až nejnižší mírou volnosti projevu. Budou se cítit jako oběti, případně oběti situace. Akceschopnost jim bude velet: „Něco s tím udělej.“ A pokud nedostanou od rodičů a ostatních dospělých limit, informaci, prožitek o tom, že řešit situace jde tvořivě, budou stále agresivnější. Protože agrese plodí agresi. Přesněji, agresivní chování sráží napadeného do pozice oběti. Jeho akceschopnost vytvoří obranu – opět agresi. A celý cyklus se bude opakovat“ (Svoboda 2014, s. 48).

Množství důvodů pro projevy nežádoucího agresivního chování máme vskutku mnoho. Není však výjimkou, že onen prapůvod je běžně kombinací hned několika příčin a někdy hledání, byť jedné, příčiny je velmi těžké.

3.4 Porucha chování

V předškolním věku se s diagnostikováním poruchy chování příliš nesetkáme. Dle některých autorů (např. Vágnerová) se uvádí, že nejdříve až po nástupu do školy. Příčinnou se uvádí fakt, že dítě v tomto období se vykazuje problémovým chováním v rámci fyziologického vývoje, a to svými specifickými obdobími vzdoru, negativismu a egocentrismem. Dále pak se tento fakt odůvodňuje experimentováním dítěte v procesu socializace, kdy si ověřuje své domněnky a utváří si sebepojetí osobnosti. Nicméně pokusme se nastínit charakteristiku poruchy chování pro možnost jejího shledávání v náznacích už v tomto věku a v předpokladech eventuální budoucí prognózy (Hutyrová a kol. 2019).

Obecně lze definovat, že označit poruchou chování tedy nelze dítě s projevy pouze nesprávného jednání díky vývojovým specifikům a díky důsledku „maskovaného asociálního chování jeho rodičů (Hutyrová a kol. 2019, s. 65). Důležitým ukazatelem pro stanovení poruchy chování je třeba hledat v příčinách, nikoli v důsledcích, neboť se vždy demonstrují ve vztahu k něčemu minimálně v jedné z oblastí: „poruchy sociální interakce, poruchy vztahu k sobě samému, poruchy vztahu k věcem a při zacházení s nimi“ (Hutyrová a kol. 2019, s. 66).

Zvažovat o prognóze poruchy chování lze v případě, kdy negativní odchylky od normy v chování (viz kapitola 4.2 Normy chování v MŠ) se projevují v jejich neakceptaci, ačkoli je jedinec zná, rozumí jim a odpovídají jeho věku i rozumovým schopnostem, nebo není schopen se jimi řídit v souvislosti s narušenou autoregulací, což je provázeno nepocit'ováním viny (Hutyrová a kol. 2019)

Pod poruchou chování lze spatřovat antisociální chování na úrovni nedostatku empatie a omezeného emočního prožitku zpravidla pouze na neutrální, agresivní a násilný způsob jednání. Jedinec se vykazuje velkou mírou egocentrismu a potřebou okamžitého uspokojování jeho potřeb. Vyznačují se neakceptovatelností společenských norem a neochotou „angažovat se ve prospěch druhého bez naděje na vlastní prospěch“ (Hutyrová a kol. 2019, s. 67).

V mezinárodní klasifikaci nemocí nalezneme poruchy chování pod kódem F91 a F92. Patří sem: „porucha chování vázaná na vztahy k rodině, nesocializovaná porucha chování, socializovaná porucha chování, opoziční vzdorovité chování, jiné poruchy chování, poruchy chování NS, smíšené poruchy chování a emocí, depresivní porucha chování, jiné poruchy chování a emocí a smíšená porucha chování a emocí NS“ (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí 2022), (Hutyrová a kol. 2019).

4 Metody řešení problémového chování v mateřské škole

Nástup do mateřské školy je pro dítě bezesporu jedním z dalších vývojových mezníků. Pro dítě tento vstup znamená více či méně náročné období, kdy se musí adaptovat na novou životní zkušenost. Tato zkušenost s sebou nese nejen přizpůsobit se na nové prostředí, jakožto prostředí, v němž se má bezpečně orientovat, ale i přizpůsobit se sociálnímu kolektivu dětí a učitelek (Průcha, Koťátková 2013). „Východiskem by mělo být naučit mladé lidi orientovat se sami v sobě“ (Kraus, Poláčková et al. 2001, s. 86).

Mateřská škola je pro dítě první institucí mnoha nových informací, podnětů, požadavků, pravidel, zkušeností a možností dalšího osobnostního růstu, které dítě prožívá buď přirozeně nebo s určitými potížemi. Je tedy i první socializační institucí. To, do jaké míry dítě přijímá působení školy, je založeno nejen individuálními specifiky osobnosti (jako např. temperament), ale je přímo úměrné s tím, jako sociální a psychickou výbavu si z rodiny do mateřské školy přináší – jak je dítě motivováno, a jak bylo v kapitolách výše zmíněno, jakou mu jeho rodina poskytla úroveň sociálních a emočních schopností, dovedností a naplňování potřeb. Jak je nám totiž známo z rámcového vzdělávacího plánu předškolního vzdělávání (dále jen RVP PV) „úkolem institucionalizovaného předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu“ (pomáhá utvářet hodnoty, osvojovat si pravidla chování) a poskytnout dítěte podnětné prostředí pro jeho dostatečný a všestranný osobnostní rozvoj (Svobodová a kol. 2010, s. 18), (Průcha, Koťátková 2013), (Kraus, Poláčková et al. 2001).

Jaké má tedy učitel v mateřské škole možnosti při práci s dítětem, které má potíže v přizpůsobení se požadavkům školy a začlenit se tak do další lidského společenství i školského systému? A jak řešit tuto problematiku, pokud jsou potíže dlouhodobého charakteru a dítě tak koncipujeme jako dítě s problémovým, nežádoucím chováním?

4.1 Role učitele

Mateřská škola by tedy měla být poskytovatelem profesionálně vedené a přirozené možnosti dítěti k příležitosti v rozvoji jeho seberealizace a posilovat tak výchovnou funkci rodiny. Nicméně klíčový význam v rozvoji osobnosti dítěte má stále výrazný vliv rodina (Kolláriková, Pupala eds. 2010), (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015).

K funkcím, které mateřská škola plní, patří: pečovatelská, socializační, osobnostně rozvojovou, kulturační, personalizační a učitel je považován jako jejich

zprostředkovatelem jakožto inspirator, facilitátor a konzultant (Šmelová, Prařilov a kol. 2018).

Tomanov a Šmelová nám role učitele v mateřské škole uvádí podrobněji jako role – pečovatele, komunikátora, učitele, vůdce, manažera, obhájce, poradce (a dali jako klinika, diagnostika apod.). Bezespou lze chápat jednotlive role jako mezi sebou se prolnajci a spolu související. K reešení problematiky nežádoucího chování se zamerime spíše na postoje k tomu více smerujcich (Šmelová, Prařilov a kol. 2018).

Výše zmíněné funkce mateřské školy, a tedy i nemalé ovlivnen vývoje osobnosti a jeho formovn, je vázáno velkou zodpovědností, kterou by si měl být plně vědom každý učitel. Proto by učitel k tomu měl přistupovat s hlubokým respektem, uctou, přijetím k vytvareni identity a sebeucty dítěte. Měl s dítětem navázat partnerský vztah plný důvěry, vstrecnosti, náklonnosti a trpělivosti k individuálním schopnostem každého dítěte (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukackov 2015), (Kollarov, Pupala eds. 2010).

Takto založený ideln vztah k dítěti by měl mít učitel ke každému dítěti zvláště. Protože jak z výše uvedeného víme, mateřská škola je doplnkem rodinné výchovy a vzdělání. A abychom docílí efektivnosti v působeni učitele a podpořili tak zdravý vývoj dítěte, je třeba, aby učitel navázal i partnerský vztah s každým rodičem dítěte. Z rolí učitele a rolí rodiče se tak s docházkou dítěte do mateřské školy stává vzajemne se doplňující elementy v plnohodnotne výchově a vzdělávání dítěte (Bruceov 1996).

Dítě predškolsnho věku je třeba chápat jako křehkou bytost zejména, pokud rodinné prostředí nemusí být zcela odpovídající pro kvalitn podporu v psychickém, sociálním či emočním vývoji. Proto učitel k dítěti přistupuje i citem a podporuje prostor k jeho samostatnosti a rozhodování. Partnerskym postojem k dítěti vytvar atributy k respektování hodnoty dítěte jakožto dospělého, kterého si vážíme a poskytujeme mu tak prostředí pozitivním pristupem a přijetím (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukackov 2015), (Kopřiva a kol. in Svobodová, Viteckov a kol. 2017).

Proto se učitel snaží na děti empaticky reagovat, nepopírat ani nezlehčovat jejich emoce. Vytvar pozitivn klima, které upřednostnuje před vzděláváním a prezentuje se pozitivním vzorem chovn vůči dětem, což posiluje i svým nekritickým pristupem, respektem individulnch potřeb dětí, spolupraci s dětmi v plánování aktivit, vyhýbáním se nálepkování a negativnímu přijetí. Nevystupuje z pozice moci, ale je dětem vzorem a přirozenou autoritou (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukackov 2015), (Lazov 2013).

Sprvn užit zptn vazby dětem formou přímého definování, respektive popis chování v rámci činu ne dítěte, vyzdvihování prosociálního chování a jeho kladn důsledky, zájem o názor dítěte, poskytování mořnosti výběru a ucasti na rituálech, to cel vede k vytvren pozitivn atmosféry ve trd a k budováním přátelských vztahů. V neposlední rd tm dítěti poskytnout základní stavební kámen do vztahů budoucích utvrench v pozdjřm věku řivota, neboť nesmíme opomenout z vývojových psychologů, ře dt je v tomto věku siln ovlivņovno formou sociálního učení (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015).

4.2 Norma chování v mateřsk škole

Mateřsk škola je, jak jsme si uvedli jř víře, pro dítě zpravidla první institucí, do kter se dt zaleņuje ‚jako samostatn jedinec a takto si potvrzuje své kompetence‘, przpsobuje se j a rozřřuje si oblast sociálních dovedností (Vágnerová 2008, s. 203).

Przpsoben, tedy adaptace spočívá chyběním intimního subteritoria. Dt se musí vyrovnat s tím, ře prostředí, ve kterm se nachází nepatří jemu, nbrř vřem, a je opatřeno specifickými pravidly, jeř musí respektovat (Vágnerová 2008).

Nov prostředí s sebou nese i nov sociální kontakty, vztahy a zkuřenosti s nimi. Odlouen od rodiny mr k zastoupen cizí autority a podřizen se řádu. Za těchto podmínek je dt vystaveno samostatn se a aktivn se zapojovat bez prm pomoci a podpory rodičů. Takov preorientace, odtrřen se od přirozeného sociálního prostředí, se v procesu adaptability u kařdho projevuje v jin míře. Nkd se neobejde bez výrazných emočních projev a negativního chování. Predejitm výrazných osobitých projev napomřeme vytvořenm času a prostoru (bez nátlaku na dt) pro uspřnou adaptaci (Kraus, Polckov et al. 2001), (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015), (Hoskovcová 2006).

Sociln začlení se neobejde i bez dobývání si pozice ve skupině. Toto dobývání, aby se predeřlo patologickm souhrnm znaků v chování, vyřaduje určitou míru pomoci ze strany uitelk. Schopnost prosadit se v sociální skupině nesmí být na úkor ostatních (Vágnerová 2008).

Mateřsk škola, jakořto instituce, nastavuje dítěti tzv. sociální zrcadlo. Obraz sociálního zrcadla mu je předkládán vnmnm a hodnocenm druhých (ostatních dětí a uitel). Díky tomto si doplņuje obraz z rodinného prostředí o sobě samm v jeho sebepojetí a lze tak ovlivnit jeho budoucí chování (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015).

To, jak se dítě má chovat a jednat, je charakterizováno zájmy společnosti a potřebami instituce. Oblast výchovy je tak směřována k požadavkům společnosti. „Výchovné cíle jsou vlastně normami, podle nichž se výchovné instituce řídí. Výchovná instituce se stává nástrojem působení na dítě a autorita instituce převažuje nad rodinou“ (Kolláriková, Pupala eds., 2010, s. 128).

Normu v chování předškolního dítěte též můžeme shledat i ve vývojovém vodítku předškolní diagnostiky v oblasti sociální, emoční a ve hře, kterou nám například předkládá Bednářová a Šmardová (2015) viz příloha 1. a příloha 2.

4.3 Tradiční metody, postupy

Zpravidla jako u všech základních schopností a dovedností je podstatné, aby pro jejich správný rozvoj bylo dítě vedeno již od malička. Toto je zejména platné u učení se sociálním způsobům reagování, jednání a podporou přijatelného způsobu prožívání emocí. „Problém nastane, když reagujeme absolutně v nesouladu se zvyklostmi společnosti, doby, místa“ (Šimanovský, Mertin 1996, s. 135).

Společnost některé způsoby, které bychom mohli považovat za nežádoucí, do určité míry ještě akceptuje. Jako například verbálně projevit vztek. Jenže když se projevy nežádoucího chování opakují, dochází k jejich upevnování, zvnitřnění se s nimi a přijetí je pro samotného jedince jako normu. Dítě se tak projevuje i v běžném klidovém stavu (Šimanovský, Mertin 1996).

Protože se jedná pro dítě mnohdy o nelehké životní výzvy, už jen proto, že se zpočátku jedná o první zkušenosti, je třeba dítěti zajistit dostatek prostoru z hlediska fyzikálního i psychologického. Dopřát jim možnost samostatného rozhodnutí s přijutím vlastních následků a respektovat jejich názory. To vše by mělo být akceptováno i s jasně vymezenými hranicemi, které zprvu určují dospělí a v pozdějším věku „je dítě schopné samo tyto hranice poznat a přizpůsobit své chování“ (Hoskovcová 2006, s. 121).

Abychom mohli pracovat s projevy nežádoucího chování dítěte, je třeba přistupovat k dítěti jako k individuálnímu jedinci se svými jedinečnými vývojovými a osobnostními specifiky. Bohužel se zpravidla jedná o proces dlouhodobého působení, neboť jak jsme zmínily výše, dítě se chová a jedná v souladu s výsledkem sociálního učení. Podstatnou složkou při působení na dítě v rámci korekce jeho způsobů chování a jednání je třeba nejprve spatřit ve vzájemné kooperaci se zákonnými zástupci dítěte, neboť právě rodiče by měli být hlavními průvodci dítěte ve světě dospělých a učit je s nimi komunikovat. V mateřské škole pak děti mají možnost si na učitelkách (jakožto dospělých) trénovat to,

co jim předávají rodiče. Úkolem průvodců je v první řadě být dobrým vzorem, být si jistí sami se sebou a zprostředkovat dítěti pomocí různých zkušeností čelit úspěšně výzvam (Hoskovcová 2006).

Učitel by tak měl být bezesporu dítěti přirozeným vzorem, tento fakt je už základním kamenem pro správnou vzdělávací strategii ve osvojování a rozvoji sociálních dovedností. Jako další způsob práce předkládá dětem dostatek příležitostí pro rozvoj sociálních dovedností. Jako například vytvoření a vymezením jasně daných pravidel, podporou komunikace mezi dospělým a dítětem i napříč mezi dětmi a zpětnou vazbou formu odměn a trestů (Průcha, Kořátková 2013).

Zaměříme-li se na obecný přímý způsob práce, je třeba bezpochyby zmínit využití základních didaktických metod pro ucelené výchovně vzdělávací působení na dítě, které dopomáhají k rozmanitějšímu pojetí snadnějšího přijetí a pochopení projevů žádoucího chování ze strany dítěte. Dle Maňáka jsou to metody slovní, metody názorně demonstrační, metody praktické, metody situační a metody didaktických her, her s pravidly, soutěže. V neposlední řadě je třeba nezapomínat na uplatňování didaktických zásad v předškolním vzdělávání (Šmelová, Prášilová a kol. 2018).

Učitel v mateřské škole by měl ve svém působení na dítě s problémovým chováním jednat systematicky, předem vysvětlovat a sdělovat své postupy, aby dítě chápalo logiku chodu věcí, dokázalo se v nich orientovat a minimalizovalo pocit překvapení, jež může být strůjcem nežádoucího chování. Učitel je pak tím, kdo je aktérem dění, ne dítě samo, čímž by mohlo vyvolávat nežádoucí chování (Svoboda, Němcová 2015).

Dítěti, kterému chybí dostatečné uspokojení potřeby místa, zajistíme vlastní prostor, vlastní jasně vymezené místo, předměty, abychom předešli nežádoucím projevům (Svoboda, Němcová 2015). Podpora v ocenění každé snahy, využívání maxima konkrétně definovaných pochval a prožitku přijetí, „řikání věcí dopředu, upozorňování na změny, fungující pravidla, která jsou dodržována, a také ,dojem volby se jeví jako slibné pro práci s dítětem i s deficitem potřeby bezpečí, potřeby podpory i limitu (Svoboda, Němcová 2015, s. 78).

Možnosti, jak pracovat s nežádoucím chováním, najdeme v odborných literaturách a příručkách hned několik, například:

- Bendl uvádí systém vyhasínání, kdy na projevy nežádoucího chování nereagujeme, ale zpevňujeme kladné podněty žádoucího, alternativní vzorce chování. Zásadní u této metody je zdůraznit, aby vyhasnutý vzorec nežádoucího

chování nebyl nahrazen jiným nežádoucím vzorcem chování“ (Hutyrová a kol. 2019, s. 154).

- Brinčcin poukazuje na význam při stanovování cílů pro podoboru žádoucího chování. Jejich vlastnosti pro komplexnost a interaktivitu by měli zahrnovat „specifičnost, lákavost, naléhavost (bezprostřednost), síla zaujetí (angažovanosti), stupeň aktivní spoluúčast osoby při volbě cíle“ (Hoskovcová 2006, s. 63). S takovými vlastnostmi cílů dítě snáze vlákají do úsilí o žádoucí projevy chování.
- Jako další metodou lze využít poznatky Bandury o vnímané osobní účinnosti pro smysl v projevech žádoucího chování ve „4 hlavních zdrojů informací: zážitek úspěchu a zvládnutí při překonávání těžkostí je zprostředkován účastí na modelování, samostatným zvládnutím situace, desenzibilací, sebeinstruováním při zvládnutí“ (Hoskovcová 2006, s. 65).
- Metoda senzomotorického schematismu se projevuje ve třech formách v podpoře žádoucího chování: vytváření struktur rytmů, utváření zvyků, vratnost a vytvoření zachování (Piaget, Inhelderová 2001).

Jako klíčové pro korekci problémového chování je taktéž spolupráce s rodinou a průběžné konzultování o projevech dítěte v mateřské škole. Jelikož škola je pouze doplněk rodinné výchovy a vzdělání, je nezbytné, aby při edukačních procesech se podíleli obě strany. Měli by si vzájemně poskytovat informace o vývoji dítěte, spolupracovat na rozvoji i procesu učení a v ideálním případě by měli zastávat jednotný přístup k dítěti. „Pokud tato dvě prostředí navzájem nespolupracují, požadujeme vlastně od dítěte, aby žilo ve dvou oddělených světech. Přitom ignorujeme, že domov je z těch dvou vlivnější a jeho vliv trvalejší“ (Bruceová 1996, s. 103), (Svobodová, Vítěčková a kol. 2017), (Lážová 2013).

4.3.1 *Výchovný styl*

To, jakým způsobem mají učitelé ve své praxi přistupovat k dětem a k dětem s problémovým chováním jsme si už přiblížili několikrát výše. „Výchova v mateřské škole musí mít svou filozofii, pravidla, dohody, směřování“ (Lážová 2013). Harmonické soužití v sociální skupině má velký pozitivní vliv na budoucí důsledky (Helus 2004). Nicméně i učitelka v mateřské škole se prokazuje určitým výchovným stylem. Jaký však patří k ideálním?

Například Lážová uvádí, jak má předškolní učitel vychovávat a vzdělávat: Učitel má být pro děti přirozenou autoritou založenou na vztahu, úctě, respektu. Umožňovat partnerský vztah, obdivuhodný, laskavý, férový, s otevřeným srdcem – být vlivem a dobrým vzorem. Komunikovat s dítětem stručně, pravdivě, otevřeně, srozumitelně a adekvátně věku dítěte, projevovat emoce, naslouchat, vyhýbat se negativním, nálepkujícím a ironickým větám a neprojevovat se pozicí nadřazenosti vůči dětem (2013).

Šmelová, Prašilová a kol. uvádí jako optimální výchovný styl s demokratickými principy: vytvořit prostředí s přesným řádem a srozumitelnými pravidly, dítě má stanovené povinnosti, důsledně se kontrolují a hodnotí plnění požadavků kladených na dítě, děti mají pojem o možnostech odměn a trestů, chyby jsou vysvětleny, průběžně se dítě povzbuzuje, projevujeme se k dítěti láskou a vřelým citovým vztahem s oboustrannou úctou, dospělý působí jako vzor, dítě má prostor pro trávení volného času (2018).

4.3.2 *Výchovné prostředky*

Jako účinný nástroj pro regulaci nežádoucího chování je bezesporu posilování žádoucího chování a jednání. Proto je dobré zaměřit svůj objekt zájmu na oceňování a vyzdvihování takového způsobu chování, které je v souladu s požadavky školy a společnosti (Hoskovcová 2006). Oceňovat dítěte lze několika formami – verbálně, neverbálně, aktivizujícím, materiálně a fyzicky.

Výchovné prostředky slouží jako motivační činitel pro určité jednání a chování. Ona motivace je buď vnitřního charakteru či vnějšího. Vnější způsob motivace projevujeme pozitivní nebo negativní povahou, která vedou podřízením se a závislostí na autoritě. Vnitřní motivace, jež patří k nejsilnějším hybným činitel ve způsobu chování a jednání, „vede k odpovědnosti a samostatnosti v jednání“ (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015, s. 61–62).

Úkolem učitele v mateřské škole je samozřejmě podporovat vnitřní motivaci, jakožto posilující a podporující vůli dítěte pro aktivitu a poznávání (Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková 2015).

Takovou motivaci lze vydržovat pomocí odměn a trestů. Odměnami se „snažíme podporovat žádoucí chování a absencí odměny, případně trestem zamezit chování nežádoucímu“ (Hoskovcová 2006, s. 121). Taková vlastnost se velmi dobře uplatňuje v socializačním procesu dítěte. Opakováním těchto principů formou pochval a hodnocení podporuje předpoklad pro upevnění a zejména zvnitřnění takového chování a jednání, jež je v souladu obecných požadavků (Hoskovcová 2006).

Významné u těchto nástrojů je zmínit několik zásad pro efektivní využití. Abychom podpořili tuto vyhlídku, je třeba bát v potaz eventualitu vyhasínání. Jedinci, kteří jsou vůči vyhasínání více či méně odolní, nemusí dojít k zafixování výsledného zvnitřnění žádoucího chování. Vyšší rezistenci, jak podpořit posilování žádoucího jednání i chování, lze přerušovaností a nepravidelností v poskytování odměn. V oblasti korekce problémového chování, Hoskovcová uvádí, v rámci sociálního učení zařadit podávání odměn při každém projevu žádoucího a postupně tak ubírat na jejich podílu a dojít tak k nepravidelnosti v poskytování. Naopak při projevech nežádoucího chování je nutné využít trestů díky zkušenostem dítěte s nedůsledností (2006).

Hodnocení dítěte, tj. podávání mu zpětné vazby na jeho projevy v chování, mu předkládáme přímo úměrně k jeho výkonu a při konkretizaci a přesném vyjádření, nehodnotíme dítě, nýbrž určitý výsledek. Při negativním hodnocení je třeba zdůraznit, že se jedná pouze o dočasný stav, nikoli o skutečnost všednosti. Dále je třeba upozornit na výskyt negativního hodnocení s pochvalou typu například – výjimečně si byl hodný, které je omezeno na „konkrétní situaci a obsahuje relativizující prvek“ (Hoskovcová 2006, s. 123).

Jako další je třeba zajistit rychlost reakce na chování dítěte. Okamžitá podpora posilní uchování dojmu odezvy z hodnocení. Faktem též zůstává, že negativní hodnocení vyjadřujeme bohužel rychleji a důrazněji než pozitivní, čímž může docházet pomalu a jistě k zajištění chvilivosti dítěte být aktivním činitelem dění (Hoskovcová 2006).

4.3.3 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory je prostředek, který umožňuje učitelům, jakožto klíčové osobě v identifikaci odchylek, nastavit podpůrná opatření pro řešení mírných problémů, nedostatků, které u dítěte v průběhu docházky do mateřské školy vykazuje. „Je vždy důležité rozlišovat, zda je chování pouze individuální zvláštností, nebo zda je zdrojem potíží“ (Svobodová, Vítečková a kol. 2017, s. 68).

Tyto potíže můžeme zaznamenat běžným pozorováním dítěte v přirozeném běhu dne mateřské školy nebo vycházet z poznatků a záznamů pedagogické diagnostiky prováděnou učitelem v mateřské škole. Díky vyhodnocení určitých potíží, vybočení z normy, může pedagog stanovit podpůrná opatření prvního stupně, které mohou sloužit jako nástroj k zachycení problémů ve vývoji dítěte (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

Tato opatření „jsou definována jako minimální úprava metod, organizace a hodnocení a obsahují vytvoření plánu pedagogické podpory“, „který popisuje obtíže,

vhodn cíle podpory a způsoby jejího vyhodnocování“ (Svobodová, Vtečkov a kol. 2017, s. 78).

Plán je tvořen nejdřív měsíc od nástupu dítěte do mateřsk školy. V jeho vyhotoven se odráží obsah RVP PV a je tvořen na míru dítěti, dle jeho specifických individuálních zvlstnst a aktuálních vývojových charakteristik. Po zpracování PLPP seznámíme rodiče dítěte s jeho obsahem (případně tam uvedeme spoluprací se zákonnými zástupci) a nejpozději po třech měsících zhodnotíme uinnost nastavench podpůrných opatření učitelem. Dojde-li k vyhodnocení plánu jako neúspěšného, je vhodné doporučit zákonnému zástupci návštěvu příslušných odborníků, institucí (Svobodová, Vtečkov a kol. 2017).

Jak uř jsme zmnili, plán pedagogické podpory je tvořen přímo úmrn dítěti. V jeho obsahu nesmí chybět identifikační údaje dítěte, charakteristika dítěte s jeho aktuálními projevy v chování a jednání. Dále pak stanovují základní cíle, metody, organizace, hodnocení, pomůcky práce s dítětem pro zvládnutí obtíží a spoluprací s rodiči (v rámci domácí přípravy) či dalřimi pedagogy (v jednotě veden) (Svobodová, Vtečkov a kol. 2017), (RVP PV 2021).

V plánu pedagogické podpory se opíráme o vchovn cíle z RVP PV, jeř podporují seberozvoj a prosociln jednání. Podle Vacka prosociln slořku lze podporovat v objektivním porozuměním vnímáním a chápáním situace, schopností morálního úsudku, schopností empatie a osvojenm si sociálních norem a pravidel. Schopnost empatie by měla být zaměřena na porozumění vlastním emocím, porozumění emocím u druhých a posilovat sebeúctu (Svobodová a kol. 2010). Takov obshnut je spáře zobecňující a přlř nm nevypovídá o přmřenosti k věku dítěte. K tomu nám prv míře posloužit například pedagogické diagnostika dítěte předskolnho věku od Bednřov a řmardov (2015) a hlavn RVP PV.

Jak víme, RVP PV je koncipován do pěti oblastí. Podstatn zamřen pro rozvoj v problematice problémového chování mřeme nejvíce shledat v oblasti Dt a psychika (zejména podoblast Sebepojetí, city a vůle), Dt a ten druhý, Dt a společnost. Lze tak z oblastí ˇerpat z cílů podporující a rozvíjející dovednosti sociální komunikace a jednání, poznávání pravidel společenského soužití, schopnosti řít ve společenství, rozvíjet základní kulturn-spoleensk postoje, návyky, dovednosti, získat povědomí o morálních hodnotách a nbt tak morln výbavy, rozvíjet poznávací schopnosti – řeřen problémů, učení,

rozvíjet sebevědomí, sebeuplatnění, sebeovládání, přizpůsobivost, vůli, vytrvalost, projevy citů, sociability a adaptability (Šmelová, Prášilová a kol. 2018), (Koťátková 2014).

4.4 Odborná pomoc

Spolupráce s odbornými školskými pracovišti je další možnou pomocí při řešení problémového chování dítěte, neboť jsou specializovaní na „metody zaměřené na rozpoznání stavu osobnostního vývoje jedince a na jeho adaptabilitu, tak ovládat i přístupy odhalující odchylky od normy či identifikující příznaky psychopatologie“ (Jedlička, R., Koťa, J., Slavík, J. 2018, s. 374). Jsou jimi pedagogicko-psychologické poradny (PPP), střediska výchovné péče (SVP) a případně podpora specializovaného odborníka – tedy dětský klinický psycholog, který je ovšem pouze ve spolupráci s klienty, jež ho navštíví, což jsou zákonní zástupci dítěte. Tím pomoc klinického psychologa je omezena pouze na rodinné prostředí, pakliže ho rodiče dítěte navštíví a navážou s ním spolupráci (Jedlička, R., Koťa, J., Slavík, J. 2018).

4.4.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují „služby psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc“ při výchově a vzdělávání dětí od tří do devatenácti let (Hutyrová a kol. 2019, s. 160). A jelikož patří ke školským poradenským zařízením, „poskytují poradenské služby na základě školského zákona (zákon č. 531/2004 Sb.), vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“ (Knotová 2014, s. 18).

Jejich poradenská činnost zajištěná týmem psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků je dostupná bez úplaty jak rodičům dětí v daném věku, tak i pedagogům, školám, kteří zajišťují výchovu a vzdělávání těchto dětí. Jejich činnost „je orientována především na diagnostiku a na následnou intervenci“ (Hutyrová a kol. 2019, s. 160). Dále se zaměřují na poradenství, prevenci a nápravu ve všeobecném měřítku (Knotová 2014).

Jelikož se zde zabýváme nežádoucím chováním, můžeme u nich najít podporu v prevenci v oblasti rizikového chování dětí pomocí reedukativních a volnočasových aktivit a intervenčních programů. Jedním z diagnostických šetření se zde můžeme setkat právě se sociální diagnostikou, která je určující pro potíže v chování, případně díky

komplexnímu šetření, diferenciální diagnostiky vyloučit symptomatiku jiných poruch a postižení (Knotová 2014).

Jejich činnost je tedy zaměřená i na „rozvoj osobnosti, sebepoznávání a rozvoj prosociálních forem chování dětí“ v psychickém a sociálním vývoji dítěte (Knotová 2014, s. 19). Díky tomu jsou schopni poskytnout doporučení při práci s dítětem, které vykazuje dlouhodobé známky problémového chování.

4.4.2 Střediska výchovné péče

Dalším pracovištěm, na které se můžeme obrátit v rámci problémového chování dítěte jsou střediska výchovné péče.

„Středisko výchovné péče je zařízení, které se zaměřuje na výchovné problémy dětí a mládeže“ (Hutyrová a kol. 2019, s. 163), respektive na děti s rizikem vzniku poruch chování. „Je to školské zařízení, jež poskytuje preventivně výchovnou péči dětem a mladistvým od tří do osmnácti let, případně do ukončení jejich přípravy na povolání“, rodičům těchto dětí a také školám (Hutyrová a kol. 2019, s. 163), (Knotová 2014).

Jejich činnost je též zaměřena na poradenství, diagnostiku, prevenci výchovné péče, reedukační a terapeutické činnosti u dětí s „projevy problémového chování, s poruchami chování, ADHD apod.“ (Hutyrová a kol. 2019, s. 163), (Knotová 2014).

Otázkou u těchto odborných pracovišť zůstává, zda mají kapacitu na řešení nežádoucího chování v mateřských školách.

5 Výzkumná část

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích zrealizovala výzkum „Učitel MŠ 2016“ na Pedagogické fakultě, jehož výsledkem bylo zjištění, že děti bez odborné diagnostiky potíží, jež vykazují problémové chování, „jsou jedním z výrazných stresorů, které učitelky ve své práci pocítují“ (Svobodová, Vítěčková a kol. 2017, s. 69).

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit názor, zda učitelky mateřských škol mají dostatek možností s řešením nežádoucího problémového chování v mateřské škole, případně zda jsou efektivní.

5.2 Teoretická východiska

Během své pedagogické praxe jsem nabyla zkušeností i poznatky ze zkušeností z mého blízkého okolí, kdy pedagogické řešení projevů nežádoucího chování nejsme pouze z pozice učitelky mateřské školy výraznějším způsobem ovlivnit tak, aby se takové projevy odstranily, případně minimalizovaly před vstupem do základní školy, bez pomoci i spolupráce rodiny a příslušných odborníků. Skutečně učitelka v mateřské škole jako profesionální odborník výchovně-vzdělávacího procesu nemá šanci sama za běžného provozu v této problematice uspět?

V odborné literatuře jsme mohli vypátrat, že rodina je tím nejdůležitějším činitelem pro utváření a rozvoj sociálních i emočních dovedností a schopností dítěte. To, co si dítě z rodinného prostředí osvojí, utváří základ celého osobnostního chování a jednání. Taktéž rodina, a zejména matka dítěte, jsou lidé, ke kterým je dítě emočně vázáno, tudíž jejich vliv na jeho osobnost má silnější význam, nežli „cizí“ dospělí v mateřské škole.

Dále pak jsme uvedli, že pro zdravý duševní rozvoj je podstatná spolupráce vychovávajících, abychom předešli v dezorientaci dítěte v plnění požadavků a jeho vlastního sebepojetí. A v neposlední řadě význam kvalitního uspokojování základních potřeb podstatných pro emocionální, sociální a psychický vývoj.

Nakonec jsme si popsali, jakým způsobem má možnost učitel v mateřské škole ovlivnit pojetí chování dítěte a jaké pravomoci se vybízí pro řešení nežádoucího chování, respektive možnost obrátit se na příslušné odborníky.

Jsou však všechna teoretická východiska pro řešení situace s problémovým chováním dítěte proveditelná v praxi – efektivní tak, jak slibují? Nebo se setkáváme s bariérami na cestě k jejich řešení?

5.3 Výzkumná otázka a stanovení hypotéz

Jsou běžné možnosti řešení problémového chování dítěte předškolního věku v mateřské škole efektivní?

Má učitel v mateřské škole vyhlídky pro korekci projevů nežádoucího chování a jednání u dítěte, pakliže rodina (případně i odborníci) nepřistoupí ke spolupráci.

5.4 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl vybrán z dotazníkového šetření, které bylo prováděno v mateřských školách napříč Českou republikou. Jedná se o děti, jejichž třídní učitelky je shledávají jako děti s nežádoucím chováním, respektive se dlouhodobě (déle než šest měsíců) projevují problémovým chováním. Ačkoli z dat dotazníkového šetření vyplývá, že procentuální zastoupení je spíše u chlapců, v kazuistikách uvádíme i případy v zastoupení dívek. Abychom zabránili uvádění dětí se fyziologickými vývojovými obdobími (jako například období vzdoru), jedná se o děti starší pěti let. Dále pomocí vylučovacích otázek v dotazníku se vybral takový vzorek, jehož potíže v oblasti chování nespadá do symptomatického projevu jiných postižení či poruch.

5.5 Metody analýzy dat

Ke sběru jsem zpočátku využila formu kvantitativního výzkumu, který mi umožnil získat množství dat, z nichž jsem mohla vybrat odpovídající vzorky pro tuto práci a tím i pro kvalitativní výzkum – kazuistiky. K vytvoření kazuistiky bylo zapotřebí údaje z dotazníku doplnit o data získaná ze strukturovaného rozhovoru, který probíhal buď online formou v chráněném prostředí Google Meet nebo formou přímého setkání.

5.5.1 Dotazník

Dotazníkové šetření patří k metodám kvantitativního výzkumu. Slouží k získávání dat formou písemných otázek a odpovědí. Výhodou této metody je získání velkého množství dat pro výzkum (Jedlička, Kořa, Slavík 2018).

Struktura dotazníku by měla odpovídat třem astem: vstupní ast (jméno výzkumníka, dıvod a cíl výzkumu, pokyny k jeho vyplnění), vlastní otázky, poděkování respondentovi za vyplnění (Šafránková 2019).

Otázky v dotazníku mohou bít otevřene, uzavřené, polouzavřené a škalove, čímž dotazník můžeme konkretizovat na dotazník strukturovanı, polostrukturovanı a nestrukturovanı (Šafránková 2019).

5.5.2 *Polostrukturovanı rozhovor*

Rozhovor patří k metodám kvalitativního výzkumu a umozņuje výzkumníkovi hloubejši proniknout do problematiky zkoumaného tématu díky přímého dotazování (Šafránková 2019).

Strukturovanı rozhovor je spjat v kladení otázek na předem dané téma a spoívá v obsahu otázek, jež jsou situovány stejnou formulací pro všichni, tudíž lehce brání ve variabilitě informací (Hendl 2005).

Polostrukturovanı rozhovor je téže popsán jako rozhovor výše, jen s tím rozdílem, že vzniká volnost v pokládání dalších doplņujıcıch otázek, které umozņı lepší vhlad pro popisovanou problematiku. I zde je moņnost vytvoření otázek přımıch nebo projektivních (Šafránková 2019), (Jedlička, Kořa, Slavík 2018).

Rozhovor je členěn do tří astı. První z nich příprava na rozhovor (např. příprava otázek, výběr respondenta apod.), v druhé astı se jedná o samotní průběh rozhovoru a třetí ast sestává z vyhodnocení vysledků rozhovoru (Šafránková 2019).

5.5.3 *Kazuistika*

Význam kvalitativního výzkumu „anamnézy spoívá v objevování dřívějších spojitostí a vztahů souvisejících se souasnım stavem zkoumané osoby“ (Jedlička, Kořa, Slavík 2018, s. 387). Pomocí této metody lze získat data o dítěte v rámci jeho stavu ve vychovne vzdělávacím procesu, případně o jeho moņnıch podmínkách (Jedlička, Kořa, Slavík 2018).

Kazuistika obsahuje základní identifikační údaje o zkoumaném jedinci, aktuální osobní stav zkoumaného, údaje z domácího přostředı, údaje ze školního přostředı a nakonec závěr, ve kterém se shrnují souvislosti zıskanıch dat ze vsesh astı ve formě kvalifikovaného moņneho odhadu amnestickeho zjıstenı (Jedlička, Kořa, Slavík 2018).

5.6 Etick aspekty výzkumu

Pro zachování anonymity jsou v celé práci zatajena data ohledně místa výskytu dítěte s problmovm chováním. Neuvádí se zde jména dětí (jsou nahrazena nepravdivými jmény) ani jejich rodičů, věk dt je orientační, nejsou zde záznamy o jmn učitelk, jež poskytly data k výzkumu a neuvádí se zde veřker podobn citliv údaje, kter by napomohli k identifikaci účastníků výzkumu. Veřker uveden data jsou v souladu s nařzenm o ochraně osobních údajů danm Evropskm parlamentem a rady (EU) 2016/679.

Veřker údaje byly získávány za dobrovolnosti účastníků pro poskytnut dat a s psemnm informovanm souhlasem účastníků.

5.7 Strategie výzkumného řetřen

Sběr dat probíhal v rozmezí prvnho pololetí roku 2022.

Pro získání adekvátních dat se využila metoda dotazníků. Dotazníky byly zprostředkovány formou elektronick podoby a předložený učitelkám v mateřských školách v České republice. Jako selektivn způsob pro výběr vzorku, jsem hned v úvodu vybízela učitel k vyplnn dotazníku pouze za předpokladu, že ve své třd shledvj dt s dlouhodobými (dle neř šest měsíců) projevy neřdoucho chování a tento názor sdl ob třdn učitelky.

Z dotazníkového řetřen, za pomoci uzavřených, otevřených a polouzavřených otázek, jsem zskla celkem 105 odpovd. Z výsledného celku jsem musela na základě selektivních otázek v dotazníku vyřadit ty odpovd, u nichž projevy neřdoucho chování mohli být důsledkem postižen či jiných poruch. Dále pak pro výběr vzorku ke kazuistikám jsem vybrala odpovd, v kterých mi učitelky nabídly dalř spolupráci ve formě polostrukturovaného rozhovoru pro získání podrobnřch dat pro výzkum, respektive data k vytvoření kazuistiky, a kter se jevily jako odpovdjc pro problematiku této práce.

Do kvalitativního výzkumu tak bylo vybráno z odpovd kvantitativního řetřen (dotazníků) celkem šest dt, v zastoupen obou pohlaví, u nichž jejich třdn učitelky dlouhodob pozorují známky problémového chování a jeř se chtěly podílet na poskytnut dalřch dat pro výzkum. Data v kazuistikách jsou výsledkem rozhovoru a pohledu třdnch učitelk.

5.7.1 Kazuistika č. 1

I. Osobní údaje

Dívce, pro tuto práci ji nazveme Anna, je ve věku pěti let a mateřskou školu navštěvuje již druhým rokem v běžné heterogenní třídě při celkovém počtu zapsaných dětí 23, bez asistenta pedagoga (dále jen AP). Dívka chodí pravidelně na celodenní pobyt a zřídka si ji rodiče vyzvedávají po obědě. Nicméně její pobyt ve školce není odkázán na celý jeho provoz. Nežádoucím chováním se projevuje od počátku docházky do mateřské školy. Do školky chodí ráda, nesmí však konflikt nastat před či při příchodu. Naopak odchod se zpravidla neobejde bez negativních projevů.

II. Rodinná anamnéza

Anička pochází z úplné rodiny, jež tvoří biologický otec i matka, kteří žijí ve společné domácnosti spolu ještě s jejich pubescentním synem. Otec dítěte má ještě své nejstarší dítě, které bydlí u jeho biologické matky a zřejmě se s otcem vídá jen na základě střídavé péče.

Oba rodiče jsou nyní pracující s celým úvazkem a dle názoru učitelky je ekonomický status rodiny lehce pod průměrem, nicméně dívka chodí do MŠ adekvátně vybavena.

Dívka vyrůstá v rodině s ne příliš jasně vytyčenými pravidly. Režim dne se často řídí dle dívky, podle jejího aktuálního rozpoložení a nálady.

Vztahy v rodině vyhlíží jako bez problémové, oba rodiče k Aničce přistupují s láskou a péčí. Role matky s přirozenou autoritou zde není příliš vyznačena, nicméně dívka ji ‚respektuje‘ o něco málo více než svého otce. S otcem má spíše kamarádský vztah. Přirozená otcovská autorita je zde v minimálním zastoupení. Co se týče vztahu mezi partnery, dle názoru matky jí otec není příliš oporou ve výchově svého dítěte.

Rodina s mateřskou školou ochotně komunikuje, zejména matka dítěte, která se i průběžně zajímá o tom, jak se Aničce ve školce daří.

III. Osobní anamnéza

Adaptace na školu proběhla zdánlivě přirozeně. Přizpůsobení se s kolektivem dětí neměla téměř potíže. Do skupiny dětí se přirozeně začlenila a navázala kladné vztahy s dětmi. Naopak adaptace na režim a požadavky školy doposud zcela neproběhly.

Vývoj dítěte dle jednotlivých oblastí:

- Hrubá motorika – v normě.
- Jemná motorika a grafomotorika – v normě ař nadprůměr.
- Matematick představy, dovednosti – v normě ař nadprůměr.
- Sluchov vnímání a pamt’ – v normě ař lehk podprůměr.
- Zrakov vnímání a pamt’ – v normě.
- Vnímání a orientace prostoru – v normě.
- Vnímání a orientace v čase – v normě.
- Ře – v normě (fyziologick dyslálie, aktivn slovn zásoba pod normou).
- Sebeobsluha a hygiena – v normě.
- Emoce – projevuje, empatick cítění je prmren věku. Projevy viny, lítosti nejsou učitelky schopny posoudit.

Anika m s ostatními dětmi kladn vztah (bez ohledu na jejich věk) a děti se ji snař respektovat. Vd, ře kdř m sv chvle vzteku a pasivity, po urit době přejdou a zase si s nimi s veselou náladou hraje. Ve trd m sv „oblíbence“ (děti pro ni atraktivn a vzhlz k nim), se kterými si často hraje a dokáže se jim i ve hře podřídit. Díky iniciativě rodičů z obou stran, m Anika ve trd svoji kamarádku – „oblbenkyn“, se kterou se stkj i mimo mateřskou řkolu.

Vztah k učitelkám v mateřsk škole je ke všem stejn a je zvisl na aktuálním nladovm rozpolořen dvky, jeř může být naruřen uř z domácího pstřed, a také dle míry podnětů s kterými m potř. Pakliže je pozitivn emon nladna a nedochází k ruřivm podnětům, dokáže s učitelkou bez velkých potř spolupracovat.

IV. Školní anamnéza

Anika se v mateřsk škole projevuje zdnliv jako kařd jin dt v jejím věku. Potře zpravidla nastvj ve chvílích přechodu činností, respektive v náplni reřimu dne, při jejím neúspěchů, při jinm chodu věcí, neř je její představa a při břnch konfliktních situacích. Konflikty vyvolvj i situace, kdy m mít k sobě prrazenho nevyřadanho partnera a v neposlední řadě při prevlkn. Za těchto okolností Anika reaguje impulzivním i vzdorovm chováním, záchvaty vzteku, agresivitou, ničením věcí ař mrnm sebepořkozovnm. Tmto chováním dle trdnch učitelek naruřuje břn chod trdy, její klima a vyřaduje nadměrnou péči pedagoga.

Během voln hry s partnerem vol pevřn „sv oblíbence“, kterm se jedinm ve hře dokáže podřídit. Jakmile vřak dotyn s Aničkou hru odmítá (byt’ jen z důvodu,

že si chce hrát zrovna s někým jiným), dojde k tomu, že se Anička odebere někam stranou a je pasivn s doprovodem negativního emočního projevu. Pakliže onen oblíbenec není ptomen v MŠ, dokáže si dvka pro hru nalézt někoho jiného, avšak je to ona, kdo hru rd. Pokud tomu tak není, nastává z její strany konflikt.

Poměr hry s dětmi a hry o samotě je zhruba srovnateln. Hra zpravidla spoívá pevzn v námětových aktivitách a oblíbenou hrou, činností je takřka cokoli s tématikou koek. Naopak neoblíbenou aktivitou je vtvarn a pracovn činnost, kter se v mateřsk škole provádí zejména před frontln činností.

Projevy dvky při frontálních, skupinových činnostech jsou srovnateln v početnosti neadekvátních reakcí na podněty. Během individuln chvil nemá téměř potz, aktivn spolupracuje bez problémů s přechody aktivit. Avšak se svým neúspěchem se těžce vyrovnává při všech aktivitách a projevuje ho vzteklým pláčem a nechut v čemkoli pokračovat i přes atraktivn motivace.

Jako vchovn prostředky učitelky využívají zejména slovních konkrétních pochval, povzbuzení každ snahy a občas dvku ocení pohlazením. Anička na tyto pozitivn reakce reaguje s přijetím a cítí se tak vyzdvížena. Na projevy negativního chování učitelky pstupuj s odepřením pozornosti dospělého. Pokud se zasekne, nevšímají si j, neekaj na ni a pokračují dále v reřimu dne. Jako motivace k návratu ke kolektivu slouží blzk pichod stravy, případně kdyř se chce zapojit do atraktivn činnosti. V ostatních případech využije samoty pro monolog (kde napiklad popisuje, co vidí) nebo se zabaví hrou s nejbliřm předmětem. Do činností se zařadí ař po znudnm se být sama.

Při rešení problémového chování s rodiči dítěte, je aktivn pouze matka ve snaze komunikovat s mateřskou školou o opatřench ve výchově a vzdělávání. Problémy totiř shledává i doma. Matčino nadšen pro spoluprací je však omezen jen pro aktuln jednání vzhledem k aktivitě učitelky chování rešit. Rad a doporučení učitelek pro korekci chování v domácí prostředí se spíše minulo účinkem. Na řadost o doporučení v pstupu k dvce ze strany rodiny (ohledně přikladu účinných rodičovských metod) při rešení problémů, vyřlo najevo, že si s ní taktř neví rady.

Po nespšnm břnm rešení potz a neúspěchu se s rodiči nastavit jednotn pstup, byl učitelkami vypsán pro dvku plán pedagogické podpory. Nastaven opatření se týkala využití zobrazen reřimu dne v piktogramech, vtřho oceňování řadoucho chování a aktivity založené na situačním rešení konfliktních situací. Plán byl bohuřel vyhodnocen jako neinn a dalřm krokem k rešení problému bylo odkázáním rodičů k nvřtv

dětského klinického psychologa, ke kterému se doposud neobjednali, neboť je v dohledné době kapacitně vytížen. Doporučení k návštěvě PPP či SVP učitelky nepodaly vzhledem k dřívějším zkušenostem – PPP dítě shledala jako běžně se projevující a SVP odmítlo dítě tohoto věku.

Dosavadní řešení jejího problémového chování je ve vyčkávání na aktivitě rodičů kontaktovat dětského psychologa.

V. Závěr – shrnutí

Z anamnézy a projevů dívky je zřejmé, že Anička má potíže s vyjádřením vlastních potřeb a přání, což může být způsobeno nízkou aktivní slovní zásobou. Dále pak domácí prostředí je bez jasných hranic a pravidel, které by naplňovaly spojitost potřeb bezpečí, místa a limitu. Nedosycenost potřeby podpory způsobuje v nedůvěře sebe a neschopnosti vyrovnat se s neúspěchem. Podpora samostatnosti v oblékání je snížena péčí matky dítě oblékat.

Bruceová 1996 klade důraz na sjednocení výchovných požadavků, jakožto schopnost orientovat se ve světě lidí a fungování společnosti. Bohužel k tomu zde nedochází. Dívčiny zkušenosti s přístupem matky, otce a školy nejsou srovnatelné, tudíž Anička nenabyla ověřených zkušeností v adekvátním jednání a chování. V mateřské škole vyžaduje stejnou svobodu v chování, jako tomu je zřejmě i doma. Jelikož se pedagogům nedaří nežádoucí chování podchytit pomocí běžných pedagogických výchovných postupů a metod, dívka nezískala převahu zkušeností s pojetím žádoucích reakcí.

Podpůrná opatření vymezená ke korekci nežádoucího chování za podpory většího sociálního a emočního rozvoje nevedlo k dlouhodobým účinkům. Pozitivní je částečná snaha matky se objednat s Aničkou pro řešení problémového chování k psychologovi.

Nabízí se proto otázky k pojetí řešení – Omezilo by se problémovému chování, ...: kdyby matka zavedla doporučení a rady z MŠ doma?, kdyby se i přes negativní zkušenosti učitelek opět zkusili kontaktovat SVP a PPP?, kdyby učitelka měla dostatek času a prostoru věnovat pozornost Aničce?, když navštíví dětského psychologa?

Závěrem je, že dívka si problémové chování přenáší do dalšího školního roku.

5.7.2 Kazuistika č. 2

I. Osobní údaje

Chlapci, kterému budeme říkat Boris, je nyní šest let. Do mateřské školy dochází třetím rokem. Třída je heterogenního typu s počtem zapsaných 24 dětí. Ve třídě byl půl roku přítomen i AP. Nežádoucím chováním se projevuje už od počátku docházky.

Boris navštěvuje mateřskou školu pravideln na celodenn pobyt. Vyzvedávání je ař v pozdních odpoledních hodinách. Do školky chodí rád a ani s odchodem nemá problém, jen občas se mu nechce bezprostředn po pchodu rodiče hru ukončit.

II. Rodinn anamnéza

Rodiče Boriska řij oddlen. Vtřinu času chlapec trv ve spolecn domácnosti se svou matkou a babčkou (matka matky). Otce navštěvuje jednou za trnc dn o víkendu dle dohody mezi rodiči.

Oba rodiče jsou pracující, otec s jedním úvazkem, matka dva úvazky. Dt chodí do školky rdn odno, avšak ekonomick státu matky bude lekce nzk, otce prmn.

Chlapec z vtř částí vyrůstá ve vchovnm působení matky a babčky. Ob vřak mají odliřn názory na výchovu. Matka zastává volnř výchovu, zřejmě jako obhajobu, ře si s dítětem neví moc rady. Boris tak doma nemá jasn vytyčen pravidla ani reřim dne. V prpad konfliktů se matka projevuje zlostí, křikem a dt i astečně fyzicky trestů. Babčka vnř do domácího prostředí opačný vchovn pstp. Dt ani jednu prliř nerespektuje. Díky odliřnm názorům jsou vztahy doma naruřen.

Vztah s otcem m dt kladn, avšak potíže v chování se vyskytují i v jeho domácím prostředí. Ony konflikty otec řeř pomocí fyzických trestů. Boris, kdř je v momentnn pci otce, se svým tatínkem trv veřker čas. Otce mu dopřává maximln pozornost a díky tomu jsou Borisovou oblben veřker činnosti spojen s prodou a potačov hrou „Minecraft“.

Otec s mateřskou školou není v kontaktu. Matka se o prospěch dítěte v mateřsk škole samovoln nezajímá.

III. Osobní anamnéza

Proces adaptace na reřim mateřsk školy a na sociální skupinu byl u Borise velmi dlouh. Projevoval se pasivitou a vzdorovitostí k veřkerm aktivitám i před atraktivn motivace. Po celou dobu neprojevoval stesk ani pláč. Adaptace na pořadavky školy stále zcela neproběhly.

Vývoj dítěte dle jednotlivých oblastí:

- Hrubá motorika – lehce pod normou.
- Jemná motorika a grafomotorika – podprmn.
- Matematick představy, dovednosti – v normě.
- Sluchov vnímání a paměť – v normě.
- Zrakov vnímání a paměť – v normě.

- Vnmn a orientace prostoru – v normě.
- Vnmn a orientace v čase – v normě.
- Ře – zcela v normě.
- Sebeobsluha a hygiena – lehce pod průměrem v závislosti s motorickými schopnostmi.
- Emoce – projevuje, až na pl. Temer bez empatického cítění i bez projev viny a lítosti.

Borsek je v kolektivu dt oblíben. Dětem fyzicky nenapadá a ony k němu vzhlz, neboť doke být jakýmsi trdnm „šaškem“. ve vymýšlení nesmyslů, vytvaren verbálních projev zvuků, vyjadřováním neeadoucch hanlivých slov. Kamaráda nemá, hraje si se všemi, kter se mu chtějí momentálně podřídit.

Vztahy Borska s pedagogy jsou oslaben, jejich autoritu prli neakceptuje. Jeho přístup k učitelům závisí na jeho aktuln náladě a zájmu s nimi spolupracovat.

IV. Školní anamnéza

Borisovo chování se tedy vyznačuje predvadnm se – „šařkovnm“, chováním bez zábran, užívnm sprostých slov, křiku, pazvuk a neochotou spolupracovat. Neeadouc projev chování nemj vždy opodstatnn důvod a nepodařilo se tak najít podněty, které by vyvolávaly veškeré konflikty. Zpravidla se jeví nevyzpytateln, dle aktuln nálady a učitelkám se tak nedaří projevům prli předcházet. Tímto se stává pro třidu ruřivm elementem, je naruřuje běžný chod třidy i klima.

Volba volných her Borise spov v jeho oblíbených konstruktivních činnostech, kde projektuje svou oblíbenou potaovu hru. Další oblíbenou aktivitou je predtn prrodovednch encyklopedií učitelkou. Naopak hry u stolecku (například puzzle), vytvarne a pracovn činnosti patří k neoblíbeným, zřejme kvůli nízké motorické obratnosti.

Během frontálních a skupinových aktivitách se zjm a spolupracuje jen dle aktuln nálady a atraktivnosti volen hry. U obou forem se projevuje neeadoucmi reakcemi i přes veškeré motivace učitelky. Individuln činnosti jsou naopak spojené s velkou vstřícností a ochotou ke spoluprac i přes potřze s vyrovnáním se s nespchem.

Veškeré vychovne prostředky a metody, které učitelky volily se setkaly s nepravdelnm uspchem. Podpora motivc, odměnou ve formě povzbuzení, pochvaly, vyzdvižen, prřazenm hlavn ulohy se setkáš jen s obcasnm uspchem. Fyzické pochvale se brn, pry není kontaktn. Sankcí za neeadouc chování se též mj uinkem. Například na vylouen z kolektivu dt reaguje laxností a upoutv na sebe pozornost výše

uvedenými projevy problémového chování. Přestože učitelka na něj nereaguje, děti si ho všímají a určitým způsobem reagují. Na změny ve školce reaguje pasivitou i na přítomnost cizí osoby.

Pedagogové v závislosti na projevy problémového chování vytvořili PLPP, kde nastavili podpůrná opatření, kde se snažili využívat maximální podpory žádoucího chování ve formě zvýšené pozitivní zpětné vazby a v posílení aktivit, které rozvíjí morální citění. Plán byl bohužel vyhodnocen jako neúčinný.

Učitelky se snažily navázat spolupráci ve výchovném rozvoji dítěte s matkou. Matka však potíže bagatelizovala. Po četnosti stížností na dítě matka reagovala tím, že ho k ničemu nedokope, prý na něj nemá vliv. Ačkoli se potíže vyskytují jak v mateřské škole, tak v obou domácích prostředích, rodina odmítá to s důrazem řešit, neboť zastávají názor o volnosti ve vývoji dětství.

Na základě PLPP bylo dítě vysláno do PPP. Rodina však k návštěvě PPP přistupovala jako k zjištění školní zralosti. Dle zprostředkovaného názoru odborníků z PPP a psychologa rodiči, se je dítě bystré a ony projevy nežádoucího chování jsou jen aktuálním projevem v souvislosti s vývojovým obdobím.

V. Závěr – shrnutí

Z kazuistiky jasně vyplývá příčina problémů v přístupu domácích prostředí. Dále pak projekce získaných zkušeností do prostředí MŠ v nežádoucích projevech řešení konfliktů a vztahů. I pojetí výchovy matky a babičky dítěti nedává prostor získat a orientovat se ve fungování společnosti.

Problémové chování souvisí s nedostatečným naplňováním potřeb podpory (utváření sebevědomí), péče, výživy, podnětu (rozdílné přístupy všech podílejících se na edukaci dítěte), potřeba limitu, místa a bezpečí (v nejasnosti hranic a pravidel doma).

Přestože pedagogové přistupovaly ve výchově dítěte s běžnými pedagogickými výchovnými prostředky a postupy, účinek nebyl nijak znatelný. Ani PLPP s nastavením podpůrných opatření pro rozvoj morálního citění a prosociálních zkušeností nedosáhl potřebných změn v projevech dítěte. Možnost rodiny spolupracovat a přistoupit na rady a doporučení znemožnila další způsob v řešení obtíží. Ani PPP nebyla pro pedagogy podporou a další možnosti odborníků rodina odmítla.

Nabízí se proto otázky k pojetí řešení – Omezilo by se problémovému chování,...: kdyby rodina byla vstřícnější spolupracovat?, kdyby došlo k dalším návštěvám

u odborníků, kteří by rodině sloužili jako další element v poukazu na problémové chování?, kdyby AP byl k dítěti přítomen a odborně i důsledně přistupoval k problému?

Závěrem se stává skutečnost, že dítě si problémové chování přenáší do základní školy.

5.7.3 *Kazuistika č. 3*

I. Osobní údaje

Cyril, kterého tak budeme zde nazývat, chodí do mateřské školy již tři roky. Nyní mu je šest let a navštěvuje heterogenní třídu s počtem zapsaných dětí 27 bez AP. Cyrilek chodí do MŠ na celodenní pobyt a bývá přítomen téměř celou provozní dobu, po obědě chodí zcela výjimečně. Nežádoucím chováním se projevuje takřka od počátku docházky.

II. Rodinná anamnéza (z pohledu učitelky)

Cyril žije ve společné domácnosti se svým otcem, matkou a občas domácnost navštěvuje jeho polorodá sestra z otcovy strany.

Rodiče jsou pracujícími, každý s jedním celým úvazkem. Ekonomický status rodiny je průměrný.

Chlapec vyrůstá v rodině s volnějšími pravidly, rodiče se mu skrz péči o dům a zahradní hospodářství moc pozornosti nevěnují. Pakliže dojde ke konfliktům, řeší to otec formou křiku, nadávek a fyzických trestů. Matku jako autoritu dítě nerespекtuje, řeší to skrze otce. Režim dne je omezen jen na základní potřeby.

Vztahy mezi rodiči se jeví jako harmonické. Vztah mezi otcem a dítětem je takřka kladen v důrazu nadřazenosti otce. Společně si rádi povídají a polemizuje nad skutečnostmi. Chlapec i rád vypráví o zážitcích při společné netradiční práci s otcem. Matka k dítěti přistupuje laskavě a srdečně, nicméně si neví rady v situacích, kdy ji neposlouchá a odporuje.

Rodina s mateřskou školou komunikuje, avšak potíže s chováním vidí v nedostatečnosti působení pedagogů a že se dítě projevuje jako každé jiné – přirozeně. Při konzultacích nad problémy si je vždy vyslechnou, ale odmítají je řešit.

III. Osobní anamnéza

Adaptace na předškolní prostředí probíhala u Cyrilka zpočátku formou pasivity. Chlapec spíše byl spíše pozorovatelem, byl stranou od kolektivu dětí a odmítal se účastnit programu dne. Učitelky mu proto dávaly prostor a čas pro adaptaci. Postupně se začal zapojovat do kolektivu dětí i do některých aktivit, kde už započaly potíže s chováním.

Vývoj dítěte dle jednotlivých oblastí:

- Hrubá motorika – nadprmrn.
- Jemná motorika a grafomotorika – v normě a nadprůměr.
- Matematick představy, dovednosti – v normě.
- Sluchov vnímání a pameř – v normě.
- Zrakov vnímání a pameř – v normě.
- Vnímání a orientace prostoru – lehce nadprmrn.
- Vnímání a orientace v čase – v normě.
- Ře – v normě, pouze fyziologick dyslálie.
- Sebeobslua a hygiena – v normě.
- Emoce – projevuje, rozumí jim, empatick cítění jen když chce, pocity viny a lítosti nepoctuje.

Nyní jsou vztahy s ostatními dětmi vcelku bez potz, umí s nimi spolupracovat jen připadá, nejedná-li se o mladší dt a dt, kter nechce jako partnery. Ve trd m oblben kamarády pro hru, kterm se dokáže i ve hře podřidit. Hra mezi nimi spočívá ve vymřlen nesmyslů, kter jsou hranin pro pijateln chování.

Vtah k učitelkám je tmr nerespektující, spolupracovat s ní dokáže jen p individuln paci, a to v připadá dobrého naladn a neodveden pozornosti od něho pro něj aktuln zajmavho. Vyaduje si pozornost dospělého formou neadoucch projev.

IV. Školní anamnéza

Cyrilkovo nežadoucí chování se projevuje vzdorovitostí na chod školy, afektivm, impulzivním chováním, agresivitou, destrukcí věcí a fyzickm ublížením. Konflikty zpravidla vyvolá nepřizpsoben se volenm aktivitám pedagoga, p vlastním nespsch, p pro něj nedostaten pozornosti dospělého (upozorņuje na sebe). Další negativn projevy jsou vyvolávány s nespécifikovanou piinnou. P zájmu uitelk o hledání podstaty vyvolaného problémového chování chlapec nereaguje a nespolupracuje.

Při volných hrách trv čas s úzkou vybranou skupinkou dt (partou), kter zpravidla navádí k rušivému neadoucmu chování, pripadn s nimi porušuje stanoven pravidla. Řešení učitelky je vždy jen doasn. Chlapec se „urazí“ a po návratu do chodu trdy dokáže konflikty vyvolávat znovu. Hry o samotě moc nevyhledává, když nemá „sprvnho“ partnera pro hru, vyaduje pitomnost a pozornost učitelky.

Při frontálních činnostech se dokáže často projevovat neadoucm chováním. Záleží na jeho aktuln náladě, na atraktivnosti aktivity a na jeho spsch v nich. Skupinov

práce je nemozn, pakliže m prazen dt, se kterm nechce spolupracovat. Spolupráce s ostatními je jen doasn a mn se hru v poruřovn norem. Individuln práce – viz výše.

Pro dlouhodob projev neřdovcho chování u Cyrilka a pro zatím neúspěšnost ve vchovnm působení pedagogů, byl sepsán PLPP, kter dt podporoval v sebevědomí. To se dlo pomocí verbálních pochval, povzbuzení formou přímého popisu. Ty vřak byly pro chlapce jen někdy vznamn, jinak je moc neuznával, bohužel ani tak jiné formy (například materiln odměny). Dále pak se využilo výchovných metod pro zvládání afektovch stav (například metoda pevného objetí) a rozřren znalostí o mořnostech řešení konfliktních situací i upevnn si pravidel chování. Toto bylo nacvičovno pomocí dramatických situačních scének, efektivních rozhovorů podporujících chápání situací a pomocí obrázkových příběhů.

Vře se bohužel minulo cnkem. Chlapec jen nabil sociálních poznatků, kter vřak nepřenřel do praxe. Kdyř byl v dobrm rozpolořen, coř byly vjimen situace, nechal si díky podprnm opatřenm situaci zvládnout.

Rodině doporučovli nvřtvu dětského psychologa i PPP. Rodina vřak doporučení nebrala v potaz a nsledn o tom přetala se školou komunikovat.

V. Zvř – shrnutí

Souvislost s problmovm chováním u Cyrilka můžeme nalézt v nedosycenosti pozornosti od rodičů. Dále nápodoba sociálního jednání a přenos řešení konfliktů ze zkušeností s otcem a nerovnm pojetím autority rodičů. Cyril tak reaguje jen na extrmn řešení konfliktů a získal tak pevnou zkušeností o tom, jako o jedinm východisku v řešení problému. Potřeba podpory znevařuje dostatek sebevědomí a schopnost vyrovnat se s neúspěchem. Tím, že v domácím přetd nn prliř uznvan role matky, přenř se na neuznávání i role pedagoga, jakořto řenskho zastoupen.

Využití mořnost v řešení problémového chování bylo využito tradičního pedagogického výchovného přístupu a podpůrných opatření. Obojí bylo shledáno jako necnn v dlouhodobm řešení obtř.

Nabízí se proto otázky k pojetí řešení – Omezilo by se problémovému chování,...: kdyby rodina byla prstupn potře v chování svého dítěte řeřit, případně se obrtt na odborníky? kdyby byl menř počet dětí ve třídě a podpora AP?

Zvřem se stává skutečnost přenosu problémového chování dítěte do základní školy.

5.7.4 Kazuistika . 4

I. Osobní údaje

Ptilet chlapec, kterého nazveme Daniel, navštěvuje heterogenní třídu (o celkovm počtu zapsaných dt 27) jíž 3. rokem bez podpory AP. Daniel do školky chodí pravideln na celodenn pobyt téměř na celou provozní dobu. Nežádoucím chováním se dt projevuje od samého poatku docházky.

II. Rodinn anamnéza (z pohledu učitelky)

Dank bydlí v jedné domácnosti spolu se svojí matkou. Otec není znám.

Matka je pracující celm jednm uvazkem. Ekonomick status je prmrn.

Chlapec je vychováván bez jasn stanovených pravidel. Dt si je samo určuje spolu s řádem dne.

Vtah mezi matkou a dítětem je pevn. Dankovi se občas po matce zasteskne a maminka se na sv dítě tř a lskyln se o něj star.

Matka s mateřskou školou komunikuje, zajímá se o to, zda dítě nevyvolalo konflikty, přpadn zda mu někdo neublížil.

III. Osobní anamnéza

Adaptace na školu proběhla bez velkých potz ve smyslu odlouen se s maminkou. Nicméně adaptace na kolektiv dt, na kladen požadavků ještě zcela neproběhla.

Vývoj dítěte dle jednotlivých oblastí:

- Hrubá motorika – lehce pod normou.
- Jemná motorika a grafomotorika – v normě.
- Matematick představy, dovednosti – podprmř.
- Sluchov vnímání a paměť – lehce pod normou.
- Zrakov vnímání a paměť – v normě.
- Vnímání a orientace prostoru – lehce pod prmřem.
- Vnímání a orientace v čase – v normě.
- Ře – podprmrn aktivn slovn zásoba, problém s vyjadřováním, fyziologick dyslálie, porozumění lehce pod prmřem.
- Sebeobsluha a hygiena – v normě.
- Emoce – projevuje, nzk uroveň porozumění emocí u druhého, empatick cítění nerozvinuto. Pocity viny, lítosti neprojevuje.

Vztahy k ostatním dětem jsou narušené nežádoucím chováním dítěte. Děti si tak s ním odmítají hrát, jelikož se chová neadekvátně a příliš nerozumí jeho verbálnímu projevu. Ve třídě nemá kamaráda, přátelství nedokáže sám navázat, jen za podpory pedagoga, ovšem jen s dočasným účinkem. S kolektivem dětí se setkává poprvé v MŠ. Matka s dítětem nenavštěvuje žádné sociální skupiny (údajně není příliš společenská).

S pedagogy moc nespolupracuje, nekomunikuje, zesměšňuje je grimasy a dělá jim naschvály. Jen ve chvílích pozitivního ladění Daníka je schopen aktivity i snahy a na roli učitele bere zřetel.

IV. Školní anamnéza

Ačkoli se Daník zprvu projevoval pasivně jako pozorovatel dění, záhy se začal projevovat problémovým chováním. To tkví ve fyzickém napadání, ničením věcí, agresivitou, impulzivním chování a užíváním sprostých slov. Takové projevy jsou zpravidla vyvolány situace v navozování sociálního kontaktu s dětmi, ve vzdoru podřízení se požadavkům, pravidlům a pro zviditelnění se.

Při volných hrách si spíše hraje sám, když je snaha o hru s partnerem projeví se potíže viz výše. Oblíbenou hrou je kuličková dráha, z které si vytvořil ranní rituál. Jakmile o ranní rituál z jakéhokoliv důvodu přijde, ihned se projeví nežádoucí chování a je narušena jeho nálada a schopnost spolupracovat po celý den. Neoblíbenou činností jsou hry s jasnými pravidly.

Během frontálních her vyrušuje a odmítá se podřídít aktivitám. Spolupracuje jen v případě atraktivnosti dané situace a aktuálního emočního naladění. Práce ve skupinách není možná vzhledem k výše uvedeným reakcím na podněty. Individuální aktivity jsou takřka bez problémů při dobré náladě Daníka. Jindy vzdoruje v práci pasivitou, kterou nelze nijak zlomit, jen ukončením aktivity a ponecháním dítěte bez úplné pozornosti pedagoga.

Při řešení problémového chování pedagogové sepsali PLPP, v němž jako podpůrná opatření volili: větší důraz ve vyzdvižení sebevědomí dítěte formou verbálních pochval, motivačních hvězdiček, konkretizovaného hodnocení, využití efektivní komunikace a dramatických situačních ztvárnění konfliktů. Výchovná opatření v nežádoucích projevech pedagogové využívají vyčleňování z kolektivu.

Konzultace s matkou ohledně nežádoucího chování jejího dítěte se vedly pravidelně. Matka dítě v této oblasti omlouvá, neví, proč k tomu dochází. Daníka shledává jako temperamentního. Potíže doma se prý neprojevují.

PLPP byl vyhodnocen jako neúčinný. Matce bylo doporučeno zkontaktovat SVP, kde jí prý bylo sděleno, že tento věk dítěte nepřijímají. Dále do PPP jsou objednání s dlouhou čekací lhůtou. Návštěvu dětského klinického psychologa nebere matka v potaz jako přílišnou pomoc a odmítá kontakt.

Pedagogové se s PPP na kontaktovali s požadavkem o podporu AP. Vzhledem k údajným omezením ve financování a k „ne“ vážnosti problému jim požadavek zřejmě nebudou moci podpořit.

V. Závěr – shrnutí

Příčinu potíží v chování lze hledat v nedostatečných sociálních zkušenostech. Ty dítě získává aktuálně v MŠ. Protože z vývojových psychologů víme, že dítě takové zkušenosti získává s experimentováním s okolím a čestností situací, v nichž si ověřuje jejich pravdivost. Tímto procesem chlapec prochází až v MŠ a jelikož možnosti pedagoga nedosahují k tomu, aby se dítěti věnoval nepřetržitě a důsledně mohl ony zkušenosti korigovat, reaguje tak, jak se mu doposud osvědčilo. Tudíž, jestli mu prošlo projevit se negativně, bude se tak projevovat i v dalších případech. I zde sycení základní potřeb je narušeno a tím uznávání hranic, pravidel a role dospělého.

Užívání tradičních pedagogických výchovných prostředků se minulo dlouhodobým účinkem tak, jako podpurná opatření v PLPP. Kontaktování SVP bylo bez podpory. Návštěva psychologa byla odmítnuta a na vyjádření PPP se vyčkává.

Nabízí se proto otázky k pojetí řešení – Omezilo by se problémovému chování,...: kdyby matka problém dítěte brala více vážně a řídila by se radami a doporučení školy?, když PPP vyjádří podporu v podobě AP a doporučujícího vhodného přístupu na základě diagnostického psychologického a sociálního vyšetření?, kdyby se matka obrátila na pomoc dětského psychologa?

Závěrem je přenos problémového chování do dalšího školního roku.

5.7.5 Kazuistika č. 5

I. Osobní údaje

Tereza, jak pojmenujeme šestiletou dívku, dochází do mateřské školy třetím rokem a navštěvuje tak heterogenní třídu o počtu zapsaných 24 bez přítomnosti AP. Dívka je v mateřské škole na celodenní pobyt. Do školy chodí ráda, naopak ze školky často nerada zejména, pokud má rozehranou vlastní hru.

II. Rodinn anamnéza

Dvka žije pouze ve spolen domácnosti spolu s její matkou. Otec se o Terezku nezajímá, žije na druh straně republiky a rodinu opustil v lehce po jejím prvním roce.

Matka je osoba samostatn vdlen inn, mnohdy pracuje i v domácím prostředí. Ekonomick status rodiny je standardn a lehce nadstandardn.

Terezka a matka spolu mají vřel vztah zaloen na kamarádství. Matka dceru pojímá jako rovnocennou osobu a mnohdy s ní jedn jako se star. Pravidla v rodině jsou voln nastaven a režim dne se zpravidla přizpůsobuje dítěti.

Maminka se o Terin prospěch v MŠ zpoatku zajímala, poté co chtěli učitelky řeit pote s chováním, zájem ustal.

III. Osobní anamnéza

Adaptace na školu probíhala zdnliv přirozen, pote s ní se projevují v přizpůsoben se požadavkům a reimu dne.

Vývoj dítěte dle jednotlivých oblastí:

- Hrubá motorika – v normě.
- Jemná motorika a grafomotorika – v normě a nadprůměr.
- Matematick představy, dovednosti – v normě.
- Sluchov vnímání a paměť – v normě.
- Zrakov vnímání a paměť – v normě.
- Vnímání a orientace prostoru – v normě.
- Vnímání a orientace v čase – v normě.
- Ře – zcela v normě a nadprůměr.
- Sebeobsluha a hygiena – v normě.
- Emoce – projevuje, rozumí jim, empatick cítění přil neprojevuje. Projevy viny a lítosti jsou omezeny na pocity křivdy.

Terezka si v kolektivu dt nalezla urit stejn star a star partnery pro hru, kteří se j nechají vst. Díky iniciativě maminek se i s dvěma dvkami vd i mimo MŠ. Chlapce pro hru nevyhledává. Pote nastávají, pakliže m být v kontaktu s jinými dětmi, ne chce ona sama.

Vztah k učitelkám m na první pohled kladn. S učitelkou spolupracuje a respektuje, kd ji projevuje zájem. V ostatních případech její roli neuznává a dává to najevo neadoucm chováním.

IV. Školní anamnéza

Jako nežádoucí, tedy problémové chování, u Terezky učitelky shledávají negativistické a vzdorovité chování v chodu aktivit. O průběhu a režimu dne chce rozhodovat sama a nechce tak respektovat předem jasně stanovená pravidla. Tím je i možné spojení s nerespektováním autority pedagoga. Pakliže není po jejím, reaguje záchvaty vzteku, impulzivním i afektivním chováním. Dokáže záměrně lhát zejména, když se jedná o konflikty mezi dětmi. Pozornost učitele si vynucuje negativními projevy v chování. Když chce, dokáže být zcela bez potíží, takových chvil je ovšem velmi málo.

Při volné hře ráda organizuje ostatní s lehce manipulativními sklony. Občas vyvolává konflikty, zřejmě z jejího pohledu s účelem pestrosti hry. Na reakci učitelky – co ji vedlo k ublížení druhého – buď zarytě mlčí nebo neříká pravdu. Volný čas dokáže trávit i občas sama, a to zejména kreslením a stavěním puzzlí. Jestliže nemá zrovna partnera pro hru, chce být v přítomnosti učitelky. Pakliže jí učitelka nevěnuje tolik pozornosti, kolik potřebuje, vyvolává konflikty mezi dětmi.

Během frontálních činností je aktivní jen tehdy, když může mít vedoucí úlohu či daná aktivita je pro ni zajímavá. Aktivita ve skupinových činnostech je závislá na složení dětí dle výše uvedených charakteristik. Při individuálních činnostech spolupracuje bez potíží. Projevy nesouhlasu jsou v případech, kdy pedagog předkládá aktivitu, o kterou nemá zájem nebo dojde k jejímu ukončení.

Učitelky, aby se vyhnuly konfliktům se snaží Terezku zabavit důležitými rolemi. To však není vždy zcela možné. Vypsáním PLPP využily opatření ve formě odepření pozornosti pedagoga či vyloučením z kolektivu při projevech nežádoucího chování. Využívání efektivních rozvíjejících rozhovorů a podporou vizualizace režimu dne pomocí piktogramů. Dále pak dívku upozorňovaly na blížící se konec a přechod aktivit.

Vyhodnocení účinnosti PLPP se projevilo ve větších znalostech v chápání prosociálního chování. Aplikace do praxe se nepodařila. Práce s piktogramy a rozhovory se minula účinkem. Byla jen dočasnou chvilkovou motivací.

Matce bylo doporučena návštěva PPP pro řešení problémového chování. Ta ale návštěvu odmítá, neboť potíže v takových souvislostech v domácím prostředí nepocituje ani při kontaktu s kamarádkami. Věc tak uzavřela, že se jedná o problém školky.

V. Závěr – shrnutí

Z projevů Terezky jsou obtíže v chování důsledkem naplňování propojenosti potřeb limitu, bezpečí a podnětu. Výchovný přístup ze strany matky je příliš volný a dívku

nelimitují hranice role dítěte a s ní souvislost v respektování role dospělého – pedagoga. Poměr pozornosti podnětů je tž mrtkem v problmovm chování. Doma m maximln pozornost dospělého, v mateřsk škole je pozornost dospělého roztrstna na dalších 23 dt. To, že dvka je i doma zvykl na to, že je po vtšinu prpad ona strůjcem dt během dne, tento požadavek a roli si vyžaduje i M.

Ani zde se uinky PLPP neshledaly s příliš velkm upchem, přestože pojímaly opatření k mon korekci v chování. Nabízí se proto otázky k pojetí řešení – Omezilo by se problémovému chování,...: kdyby matka spolupracovala v navázáním kontaktu s odborníky? kdyby nastavila obdobn pravidla a hranice jako v M? kdyby

Zvre je, že Terezino problmov chování se pren do základní školy.

5.7.6 Kazuistika . 6

I. Osobní udaje

Zdnek, jak ho zde nazveme, je šestilet hoch, kter mateřskou školu navštěvuje jíž třetím rokem. Dochází do homogenn trdy s počtem zapsaných dt 26 bez podpory AP. Zdeneek do školky dochází pravideln na celodenn pobyt, občas si ho vyzvedávají po obědě. Problmovm chováním se chlapec projevuje od poatku docházky do M.

II. Rodinn anamnéza

Chlapec pochází z upln rodiny sloen z biologického otce a matky. Všichni spolen bydlí v jedné domácnosti spolu s dalšm svm dítětem – mladšm bratrem chlapce.

Oba rodiče jsou pracující, kad s jedním celm uvazkem. Ekonomick status rodiny je nadstandardn.

Pravidla v rodině jsou rozporupln. Matka se snaží dítěti nastavovat vchovn hranice a meze, otec je naopak nebere v potaz a dítěti ponechává volnost. Otec pr nn matce oporou v rodiovsk výchově. Pevn režim dne se matka dítěti snaží nastavovat, naopak otec ho často rozbourv.

Vztahy v rodině jsou zdnliv harmonick, spory jsou zde zejména ohledně názorů na vchovn pstup mezi oběma rodiči. Otec je v rodině dominantnjš. Matka s dítětem udržuje mil, lskypln pečující vztah, nicméně bývá občas demotivovan s chlapcem řešit konflikty. S otcem m Zdeněk kamardsk vztah. Občas však otce nebere v potaz, nereaguje na něj, zrejm z důvodu ponižování ze strany otce.

Matka s mateřskou školou komunikuje, zajímá se o prospěch dítěte v MŠ, neboť potíže shledávají i doma. Otec však problémy v MŠ neuznává a přistupuje v jejich řešení spíše laxním přístupem. Údajně byl v dětství prý taky takový.

III. Osobní anamnéza

Adaptace na školu z hlediska přizpůsobení se kolektivu proběhla vcelku přirozeným způsobem. Naopak potíže byly zaznamenány v oblasti adaptace na režim a předškolní požadavky, které stále přetrvávají.

Vývoj dítěte dle jednotlivých oblastí:

- Hrubá motorika – nadprůměrný.
- Jemná motorika a grafomotorika – lehce podprůměr.
- Matematické představy, dovednosti – v normě.
- Sluchové vnímání a paměť – neprůměrné.
- Zrakové vnímání a paměť – lehce podprůměr.
- Vnímání a orientace prostoru – v normě.
- Vnímání a orientace v čase – v normě.
- Řeč – zcela bez obtíží, v normě.
- Sebeobsluha a hygiena – v normě.
- Emoce – projevuje, rozumí jim, empatické cítění v normě (zejména k dívkám), pocity viny a lítosti neprojevoval, jen se cítí ukřivděn.

Vztahy s ostatními dětmi má Zdeneček takřka v přirozené úrovni. V kolektivu je docela oblíben jen vždy do doby, než se projeví nežádoucím způsobem. Mezi dětmi se pohybuje v malé skupince (partě), se kterou tráví většinu času a kde spíše zastává dominantnější úlohu. Dle nálady však i ve své partě vyvolával konflikty. Mladší, nebo spíše slabší děti, dle nálady provokuje a znehodnocuje jejich osobnostní pojetí.

K učitelkám přistupuje často provokativně a neuznávajíc jejich autoritu i jimi stanovená pravidla. Mnohdy strhává jejich pozornost k vlastní osobě různými způsoby nežádoucích projevů v chování a jednání. Výjimečně dokáže s pedagogy bez velkých obtíží spolupracovat a dle aktuálního rozpoložení i laskavě přistupovat.

IV. Školní anamnéza

Zdenečkovi projevy v rozmezí problémového chování spočívají v užívání sprostých slov s cílem verbálně ponížit (chápe jejich význam). Dále se projevuje silnými impulzivními afekty až záchvaty vzteku, vzdorovým chováním, agresivitou, destrukcí předmětů a fyzickým napadáním ostatních. Tyto projevy byly často vyvolány v upoutání

pozornosti učitele na sebe, v rozporu s přijetím režimu a pravidel, jako projev protestu a získáváním si dominantnější role. Takové chování však bylo nevyzpytatelné a často nebyl znám spouštěč. Změnám se dokáže přizpůsobit.

Čas volných her tráví ve společnosti party, kde hrají běžné dětské pohybové hry. Dokáže se zabavit i sám, a to zejména formou kreslení obrázků pro matku. Naopak konstruktivní hry patří k jeho neoblíbeným spolu se společenskými hrami.

Při frontálních činnostech často nežádoucími způsoby narušuje chod třídy a tím i celkové klima v důsledku přizpůsobení se programu a pro něj nedostatečnou pozorností dospělého. Nežádoucími projevy se vyznačoval i při neúspěchu či neatraktivitou aktivity. Během skupinové práce se též vyskytují obtíže, hodně záleží na skladbě dětí. Individuální práce je téměř bez velkých potíží jen za předpokladu, že má motivaci s pedagogem pracovat, aktuální činnost ho dostatečně zaujme a je v dobrém rozpoložení nálady.

Učitelky při práci s dítětem využily mnoho výchovných prostředků od vyloučení ze skupiny po různé motivační techniky. Bohužel ve své podstatě situaci zhodnotily jako nefunkčnost žádných výchovných metod a postupů v přístupu k chlapci. Výslednicí bylo dát chlapci čas a prostor, aby opustil své negativní emoce o samotě, což bylo v řádu i hodiny. Poté se do chodu třídy navrátil jako bez skutečnosti odehraného konfliktu.

Sepsáním podpůrných opatření při řešení problémového chování pomocí PLPP kladli větší důraz v množství verbálních konkrétních i kontaktních pochval, motivačních povzbuzení. Ty byly přijímány jen dočasně. Dále bylo využito metody při práci se zvládnutím vzteku a agrese (např. vybití se na polštáři). Sankce za nežádoucí projevy byli zvoleny metody v odepření činnosti či věci, ve kterých se Zdeneček choval nevhodně.

Nastavená opatření v PLPP byla vyhodnocena jako takřka neúčinná. Jediné, čeho asi učitelky u dítěte dosáhly byla občasná lepší úroveň při zvládnutí impulzivity chlapce a podpora náhodné motivace ve spolupráci. Dále pak se zlepšilo vyjadřování se o konfliktních situacích. Ovšem problémy s chováním a nevyzpytatelných reakcí stále přetrvávají.

Rodině byla doporučena návštěva dětského psychologa, kam se i dostavili. Psycholog situaci vyhodnotil jako příčinu nežádoucího chování Zdenečka v nejednotném výchovném působení rodičů. Těm bylo navrženo, aby k chlapci ujasnily pevné nastavení hranic a výchovně působili stejně matka i otec. Bohužel více než k vyjádření psychologa se v oblasti problematiky této situací nic neudálo.

Při objednání se do PPP nebylo téměř možné najít vhodný termín, neboť odborné pracoviště je plně kapacitně obsazeno. Lhůta pro termín návštěvy se tak oddálila na dobu, kdy dítě už bude navštěvovat základní školu, což otec vyhodnotil jako vyřešení problémového chování.

O podporu SVP se v MŠ uvažovalo, jako o krajním řešení situace. Tím, že dítě ukončilo docházku v MŠ brzkým budoucím nástupem do základní školy, k tomu ani nebyla možnost dojít. Nicméně dle vyjádření učitelek – mít dítě ještě další školní rok a bez zlepšení by o podporu žádaly.

V. Závěr – shrnutí

Jak lze z kazuistiky vyčíst i dle vyjádření psychologa hlavní příčina potíží vyhází z rodiny v jejích nejednotných požadavcích. V domácím prostředí se dítě střetává s dvěma výchovnými přístupy. K tomu přičtíme třetí výchovný přístup ze strany mateřské školy. Jak víme od Bruceové 1996, dítě nemá možnost se zorientovat v požadavcích, neboť dostává do třech světů s různými výchovnými styly.

Vlastnostmi výchovného přístupu doma se prolíná nedosycení potřeb limitu, místa a bezpečí. Potíže se zvládáním neúspěchu je dílem otce, který chlapce ponižuje a nedopřává mu dostatek ocenění, které by od citově vázané osoby potřeboval, tudíž i sycení potřeby podpory je narušeno.

Sociální zkušenosti z domácího prostředí v prosociálním chování se projevují v nápodobě domácího života. To, že chlapec v MŠ lépe reaguje na dívky je přeneseno vřelým vztahem s matkou, naopak u chování s chlapci projektuje konflikty s otcem.

Učitelky v MŠ v přístupu k dítěti využily s neúspěchem potíže významně minimalizovat či vyřešit formu běžných metod výchovného přístupu, využitím podpůrných opatření v rámci PLPP. Dalším možným článkem v pomoci v podobě psychologa nebyl škole vůbec podporou a ani příliš rodině v řešení konkrétních situacích, případně dílčích rad, doporučení. SVP nebylo osloveno a k návštěvě PPP v době docházky do MŠ nedošlo.

Nabízí se proto otázky k pojetí řešení – Omezilo by se problémovému chování,...: kdyby rodina byla spolupracující a nastavila by jednotná pravidla se školou?, kdyby dítě navštívilo PPP?, kdyby se obrátili na SVP?

Závěrem si dítě problémové chování přenáší do základní školy.

5.8 Shrnutí výzkumného řetřeni

Z kazuistik lze vycházet, že v zaznamenaných údajích jsou si v ledasčem dosti shodn a lze je připodobnit k charakteristikám problémového chování vycházejících z definic v odborných publikací.

Téměř vřichni se vykazovaly neřadoucmi projevy problémového chování stejnm způsobem. Mohli jsme si tak vřimnout pripadov opakujícího vzdorovitého chování, impulzivnosti a afektovanosti ve zpracovvn vlastních emocí a prizpsoben se pořadavkm řkoly, coř bylo dominantou u vřech popsáných dt. Vřichni, ař na Terezku, Aniřku a Cyrilka, se projevovaly uřivnm sprostých slov a jen Terezka měla rozřren projevy o lhaní. Fyzick napadání vykazovali vřichni a Aniřka tyto projevy, ař v nzk míře, měla i v sebepořkozovn.

Z připadá tak vychází, že vřichni měli potíže v oblasti autoregulace, s přijetím a zvnitřnm morálních norem. Nkter měli nedostatek morálních zkuřenosti (jako například Daniel) a tak bylo základní prirozen sociální experimentování přenecháno na řkoln prostředí. Potř v tomto směru dle odborn literatury vychází, že prostředí Mř nn pln ideln pro formování základních sociálních zkuřenosti v opatření a podchycen veřkerch adekvátních reakcí na podněty. U ostatních byli sice sociální zkuřenosti více podporovány, nicméně dt z nich spáře získávalo antisociální projevy nebo v rozporuplnosti vychovatel se v nich nedokázalo pln orientovat, čímř sv chování omezilo na své potřeby a zájmy.

Celkov lze chování popisovnch dt zahrnout do projev pro označení problémového chování i díky diagnostickému a statickému manuálu APA. Z víře uvedeného je zřejm, že děti mají potíže v sociální oblasti, v oblasti emocí a s vlastn sebepojetím. V manuálu je určujícím prvkem délka výkazu problémového chování minimln šest měsíců. Z kazuistik vyplývá délka mnohem vřřho charakteru, a to v řadu tř let, tedy od pottku docházky dítěte do Mř. Priklonit se k označení těchto dětí i prspv fakt, že vseobecnch ostatních predřkoln dovednosti a schopnosti jsou více méně u vřech v normě, čímř mřeme vylouřit mořnou symptomatiku jiných pořiřen ři poruch.

Uřitelky se řasto vyjádřily, že byly v podstatě nespřn př hledání zdroje neřadoucho chování, neboť děti se projevovaly nevyzpytateln v reakcích na podněty. Nicméně se mřeme shodnout v hledání důvodu v oblasti vyřadovn si pozornosti, s čímř souvisí, že u vřech nebyla dost naplnovna potřeba péče, vřivy a podnětu. Jako dalř shodn zdroj u vřech se nám nabízí v adaptaci na řkolu. Potíže s prizpsobenm se pravidel

a režimem vykazovaly všichni, i když každý trochu s jinou mírou zbytkové tolerance. Obtíže v adaptabilitě je dominantou v nedosycenosti potřeb limitu, místa a bezpečí, kterou jsme mohli shledat takřka u všech vzorků.

Potíže s vyrovnáváním se neúspěchu bylo v hlavních projevech všech s výjimkou Daníka a Terezky. I u nich bylo narušeno plnění potřeby podpory, jehož význam náleží zejména od citově důležitých blízkých – od rodiny.

Jako častým kvocientem ve zdroji problémového chování dítěte bylo vyhodnoceno nenaplnění základních potřeb, u kterých se klade důraz v rozvoji pojetí osobnosti. Tím se i pojí nevhodně volené výchovné přístupy v domácích prostředích tak, aby byly adekvátní situacím, osobnosti dítěte a celkovým společenským požadavkům.

Navrhovaná opatření pedagogů se minula účinkem. Některá byla dočasná, jiná bez výsledků. Pedagogové ve svém působení využili základních přístupů, metod a výchovných prostředků. Do PLPP poté využili dalších technik pro zvládnání nežádoucího chování, jako například využití příběhů v piktogramech, formativního hodnocení, povzbuzování sebevědomí a každého projevu žádoucího chování. To celé však děti spíše podpořilo v sociálních, případně emočních vědomostech, nikoli v rozšíření povědomí do přenosu v praxi. Projevy problémového chování i přes vhodně volený výchovný přístup učitelek stále přetrvávaly, tudíž opatření byla shledána jako neúčinná.

Co se týče využití podpory ve formě odborníků byly shledány rozporuplná data. Častým prvkem bylo nezajištění termínu návštěvy pro přeplněné kapacity pracovišť. Dále záznamy udávají posudky od odborníků jako dítě, jež se chová fyziologicky vzhledem k věku. V neposlední řadě je třeba zdůraznit, že rodiče mnohdy odmítli odborníky vůbec kontaktovat, i přes řadu doporučení a výzev mateřských škol. Tím, že dítě může odborník vyšetřit jen v doprovodu zákonného zástupce, je kontaktování odborníků ve zodpovědnosti rodičů.

U čtyř dětí se tak nepodařilo nežádoucí chování zkorigovat do přijatelných měřítek a odchází s projevy problémového chování do základní školy. Dvě děti vzhledem k věku dětí budou navštěvovat mateřskou školu ještě další rok, avšak též s nevyřešením nežádoucích projevů.

V dotazování se pedagogů ohledně účinků v možnostech řešení problémového chování většina zastává neutrální postoj pro krátkodobé řešení díky čemuž nelze ještě činit závěry. Názor pedagogů ohledně dostatku množství možností při práci s problémovým chováním zaujímají spíše nedostačující. A nakonec si ve většině nejsou zcela jisti, zda

problémové chování dokáží v době docházky do mateřské školy zkorigovat, aniž by se projevy přenesly do základní školy. (Výsledky kvantitativního šetření – viz příloha s číslem 3.)

Cílem práce „Problémové chování dítěte v mateřské škole“ bylo zhodnotit, zda běžné možnosti řešení problémového chování jsou efektivní. Ty jsme shledaly jako ne příliš určující v řešení dlouhodobého charakteru obtíží, případně v odstranění problémů. Dále pak jsme poukázali na význam spolupráce s rodiči a odborníky. Přesto, že škola k dítěti přistupovala v souladu vhodně volených přístupů vzhledem k oblasti obtíží, nedokázala jako takto jediná strana ve výchovném působení k dítěti učinit významné změny, což je dáno i faktem z odborných publikací o významnosti vychovávajícího jako citově blízké osoby.

5.9 Navrhovaná opatření

Kazuistiky nám přiblížili skutečnost, že rodiny často takové projevy u svého dítěte buď nezaznamenají nebo je ignorují, protože například nemají dostatek zkušeností pro porovnání s ostatními dětmi, jako tomu mají přístup pedagogové ve školách.

Pro podporu spolupráce rodiny se školou se vybízí časté pořádání konzultačních schůzek. Nesmíme však opomíjet kompetence učitele v navozování kladných vztahů s rodinou. To by mělo být již samozřejmou náplní role učitele i dle Bruceové 1996. Tím, že s rodiči bude pedagog často komunikovat formou konzultačních schůzek, přistupovat k nim vstřícně a považovat se vzájemně za partnery podílejících se na edukaci dítěte. Podporovat rodiče ve správnosti a ukazovat jim nejen negativa na chování dítěte, ale především i pozitiva může být nápomocno v přijetí problému a pomoci ho škole řešit.

V této oblasti by bylo dobré rodiny podpořit v setkávání se, a to prostřednictvím akcí mateřských škol trávením času ve společnosti rodin a dětí, jež docházejí do MŠ. Takovéto akce by umožnili rodinám nejen se mezi sebou lépe seznámit, ale dává to i prostor v porovnání sociálních zkušeností, navozování sociálních kontaktů a nahlédnutí do požadavků mateřské školy. Pedagogové by tak těchto akcí mohli využít v prezentaci běžného chodu třídy, čímž by rodiče seznámili s náplní předškolních cílů, a to nejen těch vědomostních, ale právě i těch sociálních a emočních.

Dále se tímto nabízí podpora rodin v seznámení s možnostmi jiných výchovných přístupů volených přímo úměrně k problémům v chování. V metodice důsledného působení a nastavování hranic limitů v podobě, jak výše popisuje Svoboda, Němcová 2015. Jestliže pedagogové představí rodičům v akci profesní přístup k řešení konfliktů,

budou mít tak náraznou ukázkou, jak se s potíží dá vyrovnat tak, aby se podporovalo žádoucí. Rozšířilo by se tak povědomí rodičů o výchovných přístupech k dítěti, respektive i v nastavení vhodného výchovného stylu vzhledem k individuální osobnostnímu pojetí dítěte.

Jako dalším řešením by mohla napomoci nabídka školících seminářů a kurzů, které by pomohly nejen rodičům, ale i pedagogům, ve využití netradičních přístupů a metod při práci s nežádoucím chováním (například využití hodnotícího systému primárně cíleným pro děti s autismem a poruch autistického spektra). Ačkoli se pedagogové ve výzkumné šetření snažili problémy podchytit formou efektivního formativního hodnocení, efektivní komunikace apod., nabízí se bezpochyb využití dalších přístupů, které ovšem nejsou příliš veřejně známé pro pedagoga v běžných mateřských školách. V nejednom vyjádření z výzkumného šetření padl názor pedagoga, že díky tomuto výzkumu se mu naskytl větší rozhled po možnostech v řešení problémového chování.

Mateřské školy by zřejmě i uvítaly větší podporu v podpůrných opatření od příslušných odborníků a téže v kladení významnosti sociálního a emočního rozvoje v boji s problematikou problémového chování v předškolním věku. Snížený počet dětí ve třídě, přítomnost AP, podpora proškolení v problematice pedagogů i AP by bylo jako jedno z možných eventualit k pojetí při řešení obtíží dítěte s problémovým chováním.

5.10 Diskuze

Ačkoli se ve školách klade důraz na rozvoj kognitivních funkcí a s ním i spojené získávání znalostí a vědomostí, ukázali jsme si, jak nedostatečně rozvinutá oblast sociální a emoční oblasti může mít vliv na chod třídy, a i jeho klima. Je tedy tak podstatné brát na tyto složky větší zřetel? Nebo se s tím dokáže dítě postupem času skutečně vyrovnat, přestože odborné publikace hovoří o předškolním věku jako o období, kdy se utváří základ celého osobnostního pojetí? Mají vůbec mateřské školy za běžného chodu dostatek prostoru a času důsledně k výchovným problémům přistupovat?

Skutečně dokáže mateřská škola klást větší požadavky na rodiče, aby podpořili oblasti podstatné pro socializaci? Dokáží rodiče svou profesní odborností přesvědčit, aby vhodně k dítěti přistupovali ve výchovném působení? Budou rodiny brát pedagogy jako odborníky na výchovu a budou diskutovat s nimi o spolupráci v edukaci dítěte, jakožto dvě instituce, které se podílí na utváření jedince?

A jak je možné, že toliko opakované kladení důrazu na uspokojování potřeb dítěte, na význam vhodně volených výchovných stylů, které jsou odborníky mnohokrát popisovány již několik let, je stále velkým problémem tématem v adaptaci?

Co nám dává najevo skutečnost faktu, že problémové chování se s v mateřské škole nepodaří vyřešit a dítě tak s nevyořádním svého neadekvátního chování a jednání vstupuje do základní školy? Nelze už zde hledat prapůvodní prvky šikany na základních školách? Nebo se skutečně dle odborníků vykazované projevy problémového chování v MŠ na základní škole ustoupí a dětí, laicky řečeno, z toho vyrostou?

6 Závěr

Problémové chování dítěte v mateřské škole je bohužel problematikou, která se často přechází ve skrze snahu pedagogů se s tím nějak popasovat do doby, než dítě nastoupí do základní školy. A pak se stává, že dítě ukončí docházku v mateřské škole s nevyřešeným emočním a sociálním cítěním.

Přestože jsem se podobnému tématu věnovala i v bakalářské práci, nestačím se udivovat nad tím, o kolik ještě poznatků si lze rozšířit povědomí této problematiky a zejména o působení přístupů v řešení nežádoucího chování. Jako významnou složkou v korekci chování však stále zůstává rodina. Rodinné domácí prostředí utváří základní stavební kámen celého chování dítěte. Pedagogům nezbyvá nic jiného než tento pevný kámen lehce obrušovat. Pakliže je tento kámen utvářen základem negativními zkušenostmi a získané zkušenosti jsou projevem negativních, nežádoucích a problémových odpovědi na reakce podnětů, ono obrušování podstatu chování nezmění. Tu může změnit jen jeho výrobce – rodina, a nakonec dítě samotné.

Je neuvěřitelné, do jaké míry získané zkušenosti z rodiny dokáží dítě natolik ovlivnit, že i přes veškeré snahy se pedagogům nedaří provést větších změn za podmínek, že rodina nemění svůj původní přístup.

Abychom mohli hovořit o problémovém chování, je třeba brát zřetel mnoha aspektů, které nás dokáží nasměrovat a utvrdit v tom, že se jedná o výchovný problém. Pro to celé je třeba věnovat dostatek času a s rodinou nastavit spolupracující vztah, aby se otevřela a zpřístupnil pedagogovi pohled do domácího prostředí. Řešit tuto problematiku tedy vyžaduje spoustu času, trpělivosti, spolupráce všech účastníků a nashromáždění nesmírného množství dat, které nám dokáže odkryt tu nejkrytější podstatu, jež nám bude nosným sloupem v korekci morálně přijatelného.

Bohužel se jedná o takové vlastnosti práce, které ne každý pedagog má k dispozici, aby byl tím hybným činitelem pro odstranění problémového chování. Často je to právě ten čas, spolupráce a prostor, které nejdou ruku v ruce tuto problematiku řádně uchopit a vypořádat se s ní.

Je třeba tak vyčkávat na změnu v přístupu k problémovému chování v mateřských školách a snít o větší podpoře v této oblasti ze strany rodiny, odborníků a státu jako společnosti? Dojde k zaopatření větší sítě odborníků, aby se na termín vyšetření nemuselo

čekat v řádu několik měsíců? A bude pozice učitele brána s větším respektem v přirozené autoritě nejen dětem, ale i rodičům?

Toto jsou otázky, jejichž odpovědi jsou bohužel věci možné budoucnosti.

7 Seznam použité literatury:

10. revize *Mezinárodní klasifikace nemocí: Prohlížeč struktury nemocí – strom klasifikace*. [online]. [vid. 27. 6. 2022]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F91>
- BACUS, A., 2004. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-862-7.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BOOGERD, C., 2020. *Zvyky a rituály ve výchově malého dítěte*. 1. vyd. Lelekovice: Franesa. ISBN 978-80—337-14-0.
- BRUCEOVÁ, T., 1996. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi: výchova dětí od 3 do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-068-5.
- DRAPELA, V., J., 2008. *Přehled teorií osobnosti*. 2008. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-505-9.
- ELLIOT, J., PLACE, M., 2002. *Dítě v nesnázích: Prevence, příčiny, terapie*. 1. vyd. ISBN 80-247-0182-0.
- HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- HERGENHAN, A., 2017. *Agresivní dítě? : systematické řešení problémového chování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1279-9.
- HOSKOVCOVÁ, S., 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1424-8.
- HUTYROVÁ, M., a kol., 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
- JEDLIČKA, R., 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-6.
- JEDLIČKA, R., 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.

- KNOTOVÁ, D., 2014. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Garda. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., eds., 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al., 2001. *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 4. přeprac. a doplň. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- LÁŽOVÁ, L., 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.
- MARKHAMOVÁ, U., 1996. *Pomáháme dětem zvládnout stres*. 1. vyd. Praha: TALPRESS. ISBN 80-7197-020-4.
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J., 2011. *Problémové chování dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3672-3.
- PFEFFER, S., 2003. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-764-7.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 2001. *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X.
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S., 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- SVOBODA, J., 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.
- SVOBODA, J., NĚMCOVÁ, L., 2015. *Krizové situace výchovy a výuky*. 1. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7387-935-8.
- SVOBODOVÁ, E., a kol., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SVOBODOVÁ, E., HOVJACKÁ, M., KUBECOVÁ, M., KUKAČKOVÁ, M., 2015. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: Dítě a jeho psychika – sebepojetí, city, vůle: Dítě a ten druhý*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-189-2.

SVOBODOVÁ, E., VÍTEČKOVÁ, M., a kol., 2017. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0.

ŠAFRÁNKOVÁ, D., *Pedagogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V., 1996. *Hry pomáhají s problémy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-85282-93-3.

ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M., a kol., 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

TRAIN, A., 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-131-2.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

8 Seznam zkratk:

MŠ	Mateřská škola
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SVP	Středisko výchovné péče
AP	Asistent pedagoga

Přiloha 1.

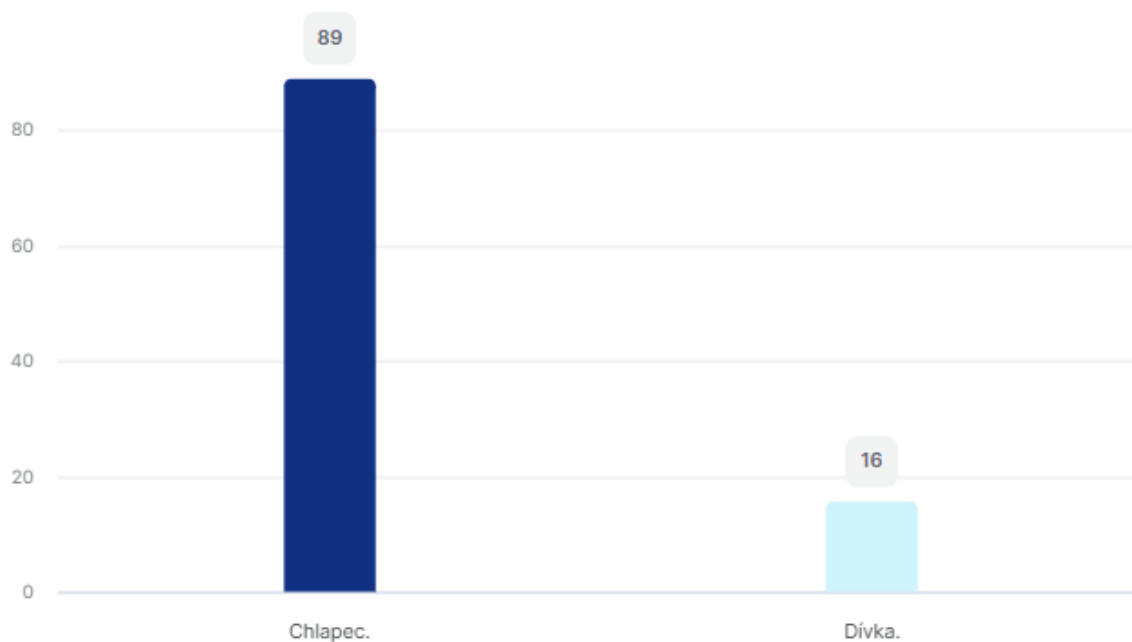
	Sociln dovednosti	Věk	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatn
1	Dokze se odloučit od matky	3-4			
2	Projevuje zájem o ostatní děti	3-4			
3	Postupn chápe, v čem spoiv střidn, ale ne vžd je schopn a ochotn ho dodržet	3-4			
4	Zan kooperovat s dětmi, respektovat je (už se počkat, až na něho přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...)	3-4			
5	Zvyk si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou...“ (Zpoatku jako odezvu, po připomenut, ještě neuvv spontnn)	3-4			
6	Postupn se už ovládat své chování a brát v uvahu ostatní děti	3-4			
7	Postupn se už chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neublzovat si navzájem, umt navázat kontakt, poprosit, poadat...)	3-4			
8	Projevuje soucit, poskytuje utchu (výrazem, gestem, slovn...)	3-4			
9	Popros o pomoc, kd m problém	3-4			
10	V přpad konfliktu se uchyluje spíše ke slovním ne tlesnm výpadům	3-4			
11	Rádo se kamard (případně uzavírá přátelství s jedním či dvěma dětmi)	4-5			
12	Věci mladším dětem projevuje náklonnost, chová se ochranitelsky	4-5			
13	Umí se vcítit do druhého, myslet na	4-5			

	něj, podělit se, půjčit, dávat dárky...				
14	Vesměs dodržuje základní slušného chování a zdvořilostní pravidla	4-5			
15	Domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor...)	4-5			
16	Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá	4-5			
17	Umí počkat, až na něho přijde řada	4-5			
18	Dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí	4-5			
19	Správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz, je přístupnější argumentům dospělého...)	4-5			
20	Umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v jednoduchých situacích	4-5			
21	Na veřejnosti se chová přiměřeně (v kině, v divadle, v obchodě, u lékaře...)	4-5			
22	Požádá o dovolu, aby si mohlo hrát s hračkou	4-5			
23	Vědomě projevuje zdvořilostní chování (pozdraví, přivítá se, rozloučí se, přeje dobrou chuť, dobré ráno, dobrou noc, odpovídá na otázky...)	5-6			
24	Začíná se rozvíjet smysl pro morálku (dokáže rozpoznat vhodné či nevhodné chování, projevuje ohleduplnost, čestnost, soucit...)	5-6			
25	Dokáže odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, ubližování,	5-6			

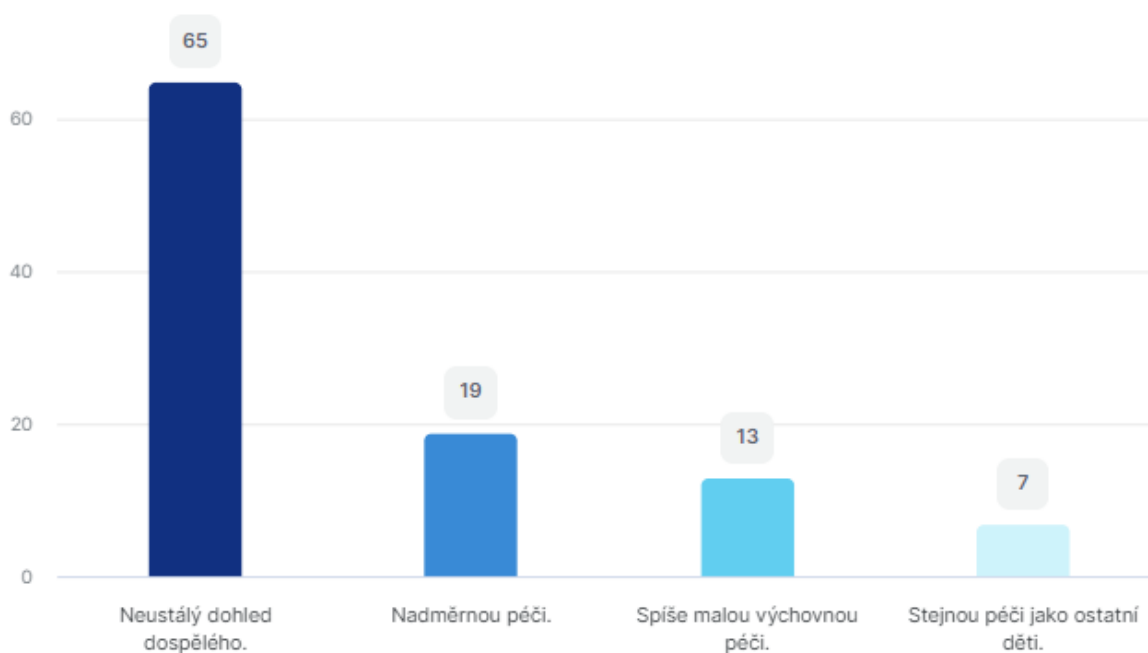
6	Symbolick hra „jen jako“	3			
7	M rádo hračky, kter jezdí (odrzedlo, tříkolku), vymsl jzdn dráhy pro auttcko	3-4			
8	Hraje si s pskem (dl bábovičky, stav hrady, tunely)	3-4			
9	Stav z kostek, jednoduchých stavebnic	3-4			
10	Skládá jednoduch puzzle, skládanky	3-4			
11	Hraje si s figurkami, zvrat	3-4			
12	Hraje si jako „doopravdy“ na vařen, na doktora, prodavače, opraváře, farmáře	3-4			
13	Hraje si s převleky	3-4			
14	Sleduje hru ostatních a jíž se po kratší dobu účastní hry s jiným dítětem	3-4			
15	Pohybov hry	4-6			
16	Konstruktivn hry	4-6			
17	Nmtov hry	4-6			
18	Hry s převleky	4-6			
19	Společensk hry	4-6			
20	Didaktick hry	4-6			
21	Rukodln (vtvorn) činnosti	4-6			
22	Vyhledává hran s dětmi	4-6			
23	Akceptuje pravidla her	4-6			
24	Daří se mu vyrovnat s prohrou	4-6			
25	Při hrách uplatņuje iniciativu	4-6			
26	Soustředěn na hru	4-6			

Příloha 3¹.

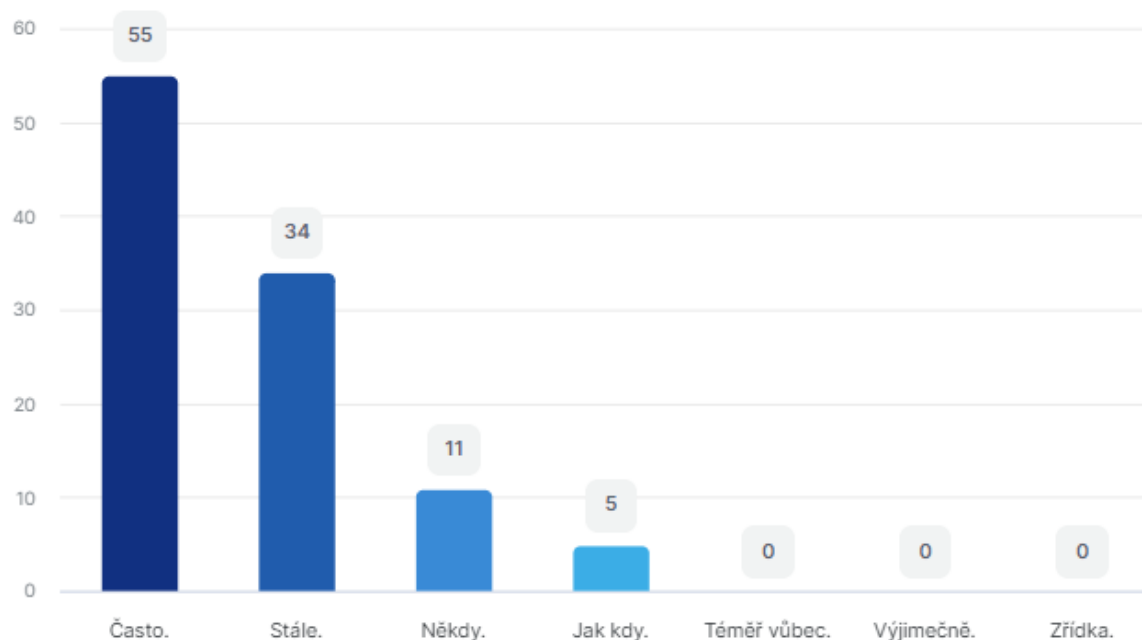
Pohlaví dítěte:



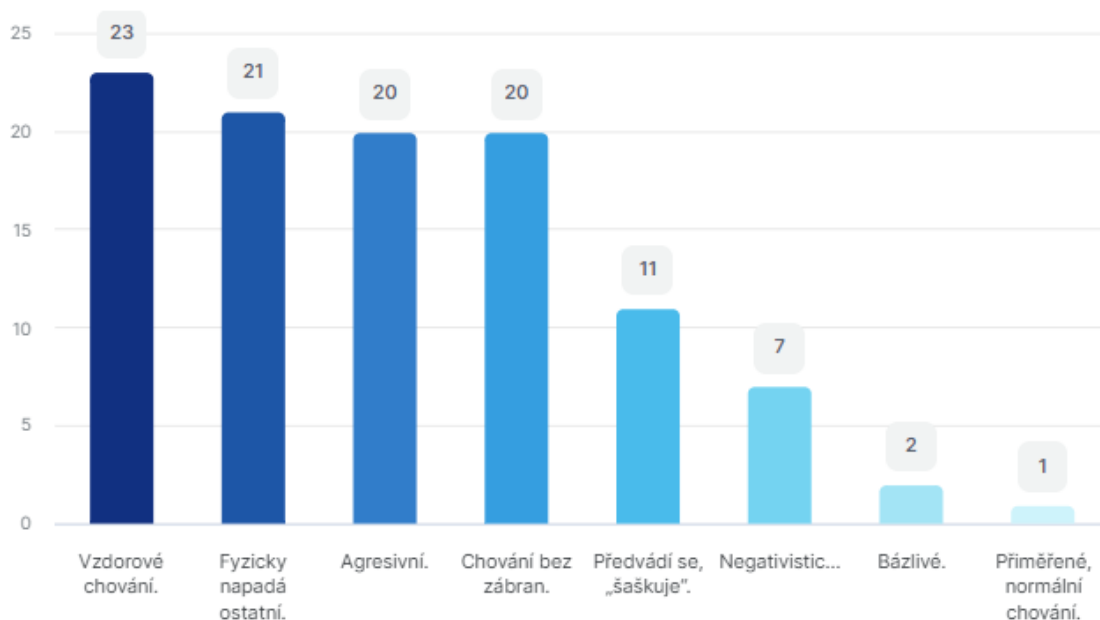
Při práci dítě vyžaduje:



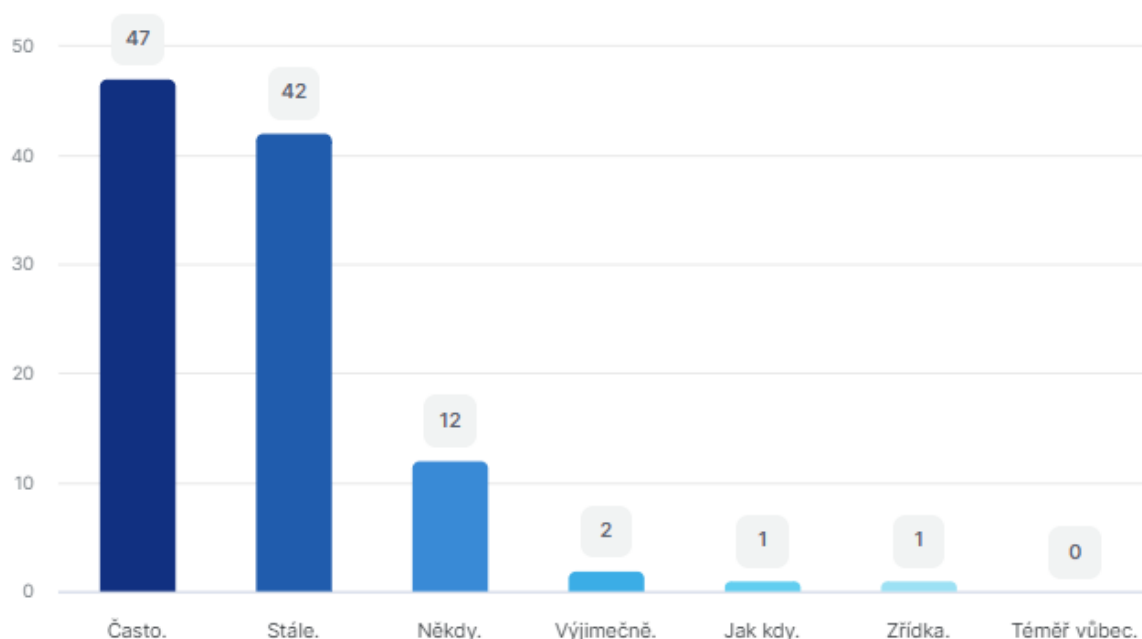
Jak často se dítě projevuje problémovým chováním?



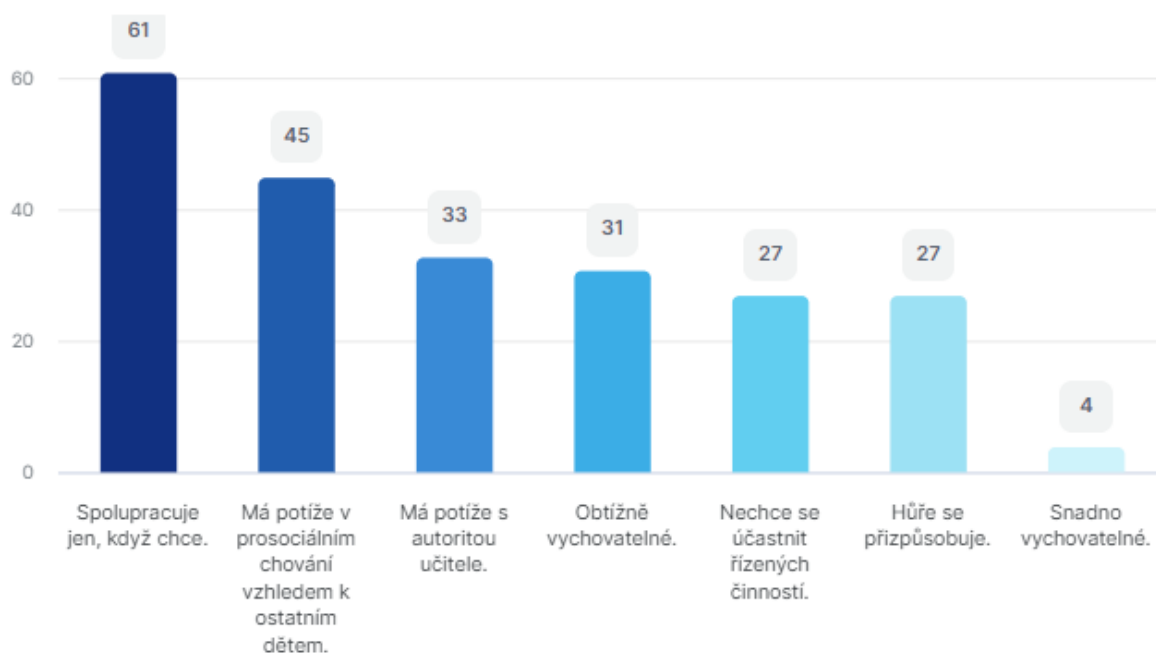
Jaké chování u dítěte převažuje?



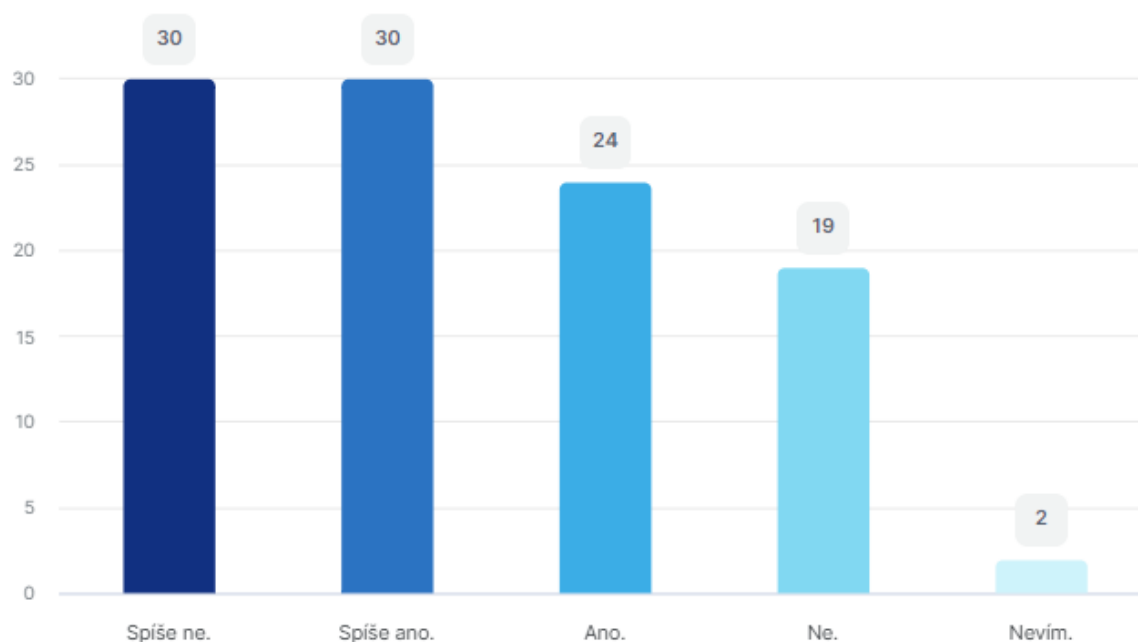
Narušuje Vám výše zmíněné dítě běžný chod třídy, režim dne?



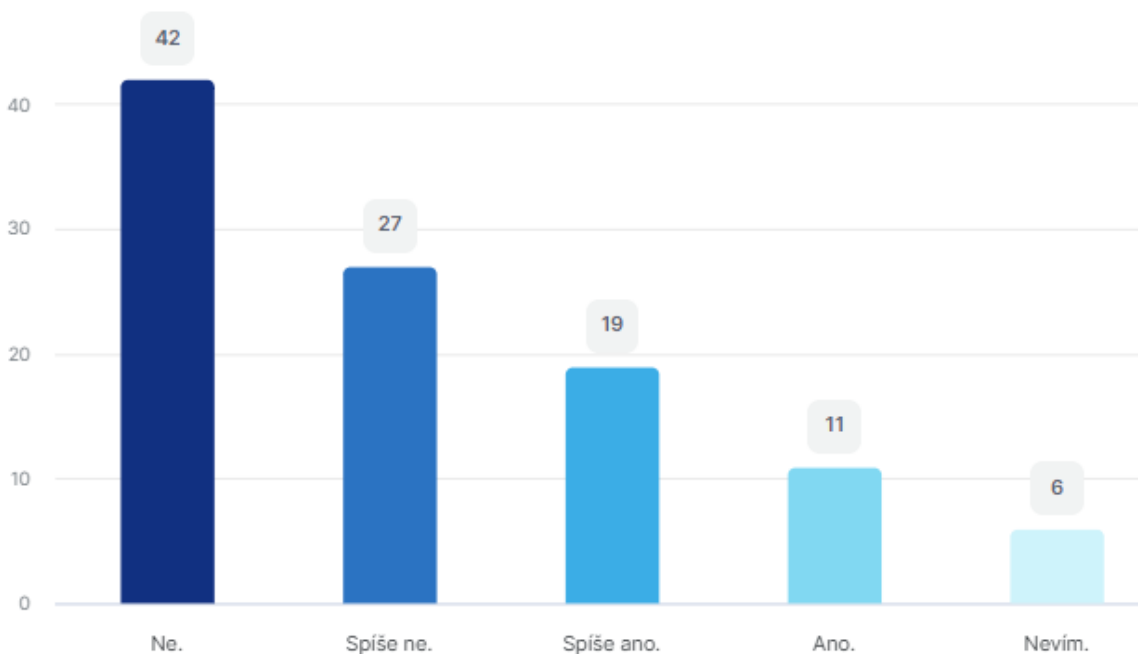
Do které skupiny řadíte toto dítě?



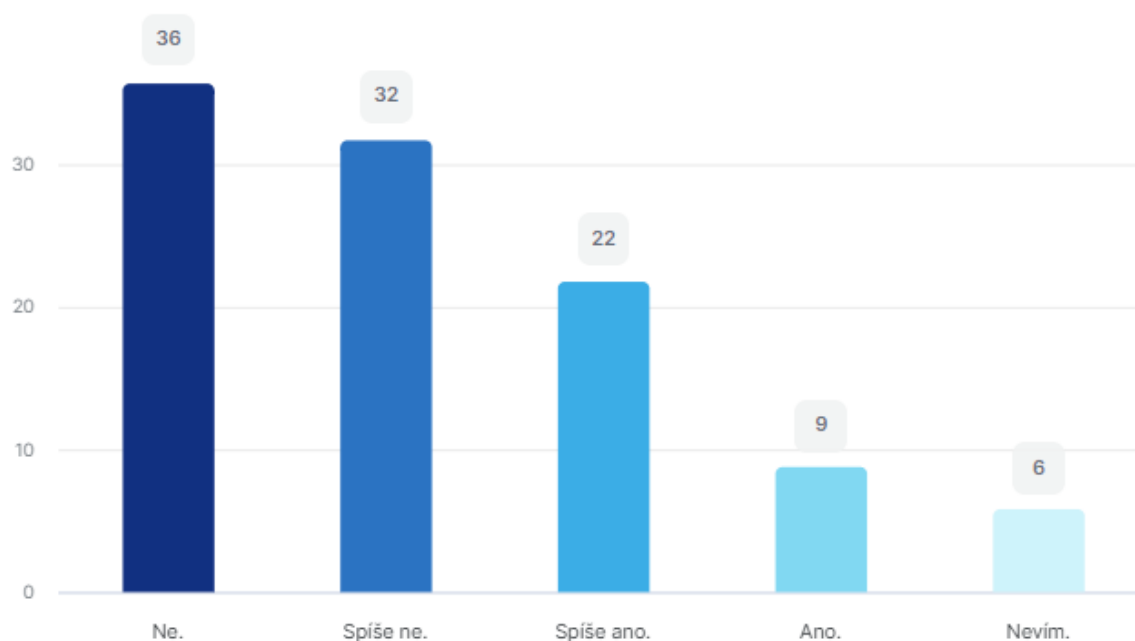
Spolupracují s Vámi rodiče na korekci problémového chování dítěte?



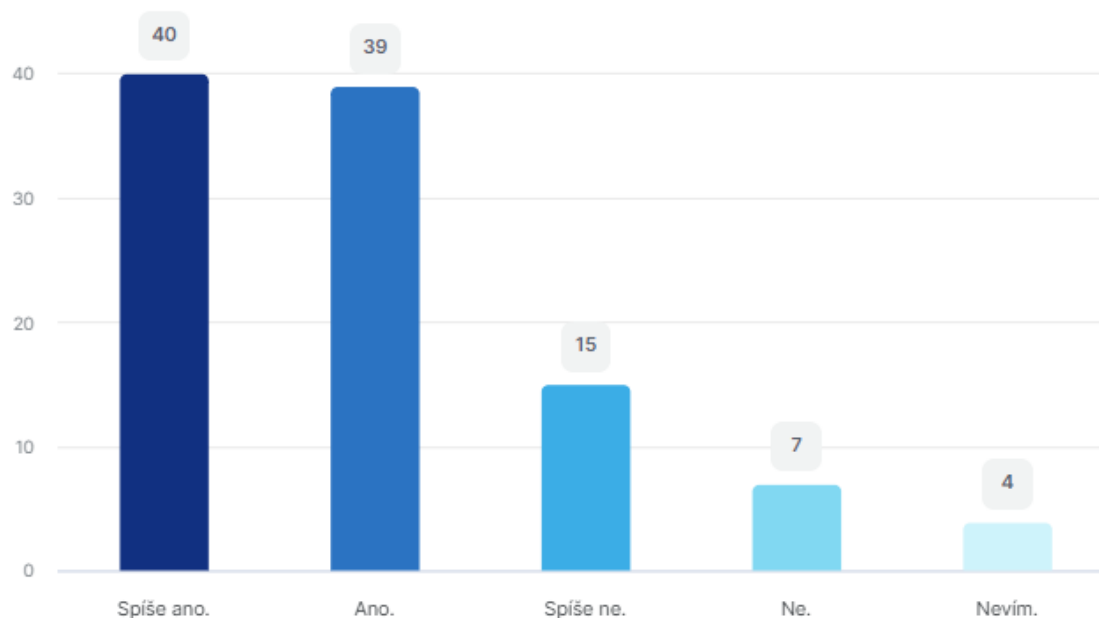
Shledáváte tuto spolupraci jako uinnou?



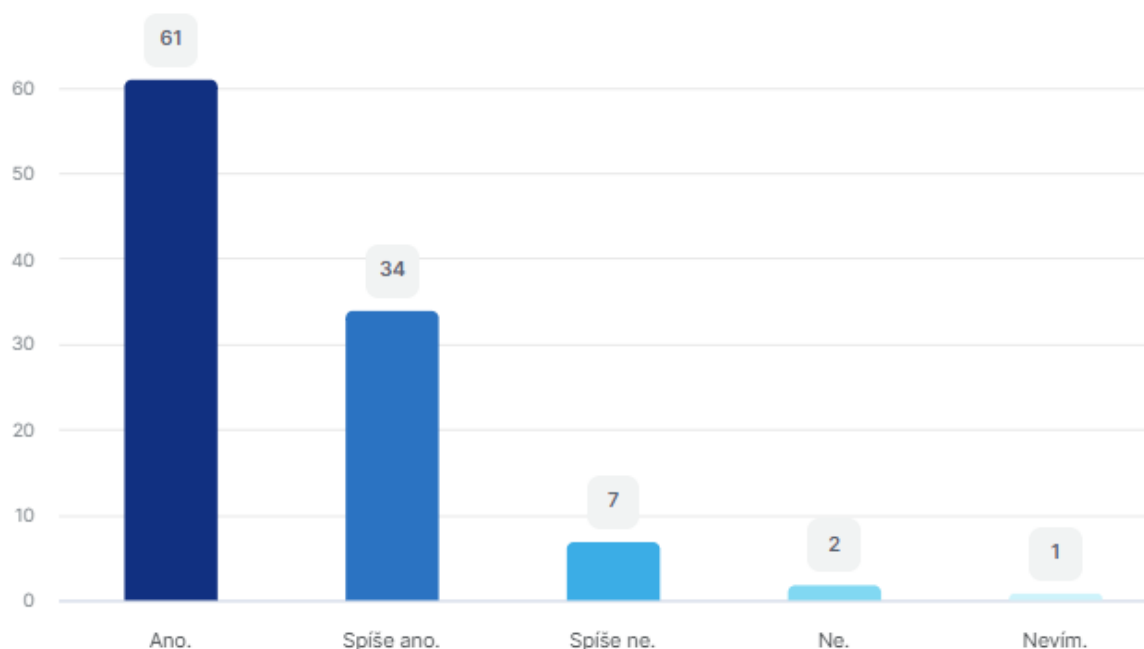
Máte pocit, že rodiče hodnotí chování svého dítěte objektivně?



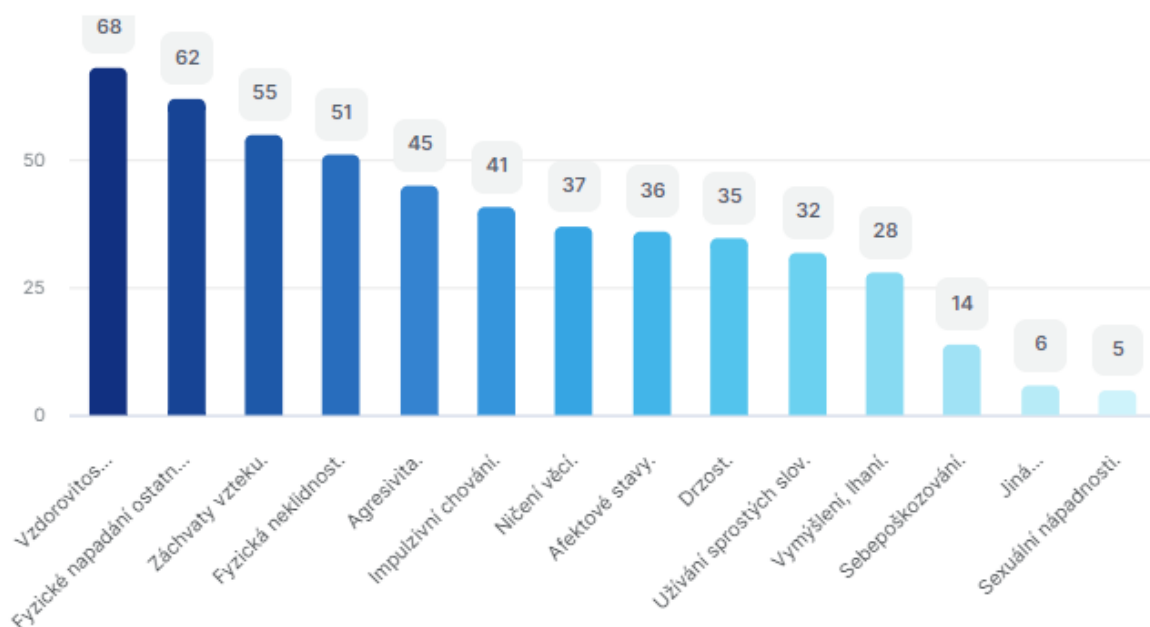
Shledáváte jako zásadní důvod pro problémové chování dítěte nesprávný výchovný styl rodičů?



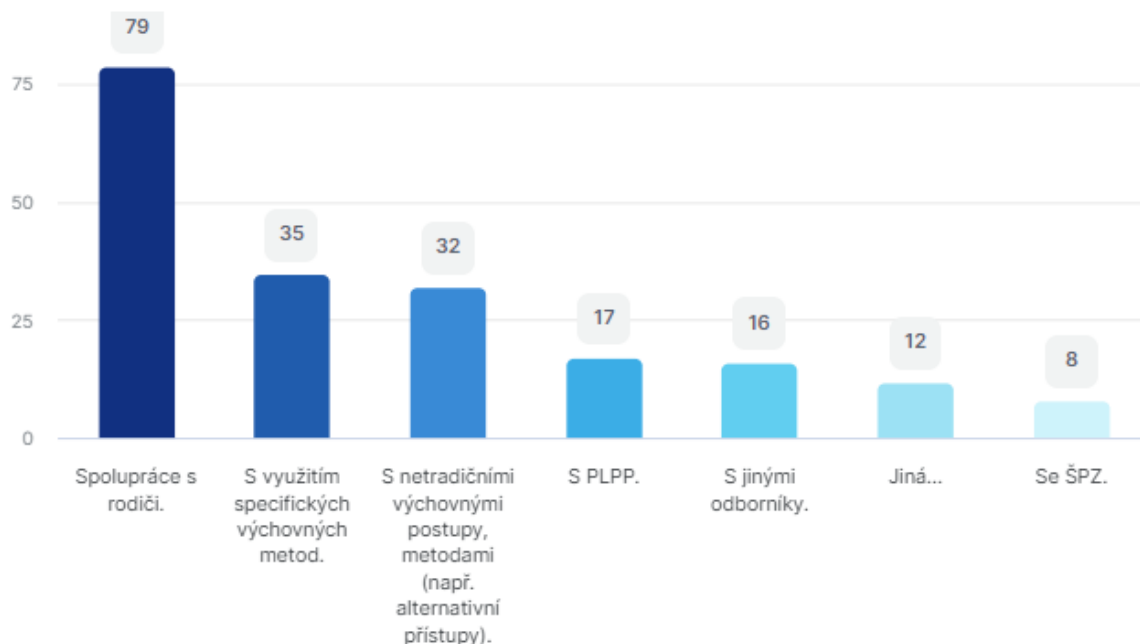
Považujete organizaci třídy, její chod, za komplikovanější za přítomnosti dítěte s problémovým chováním?



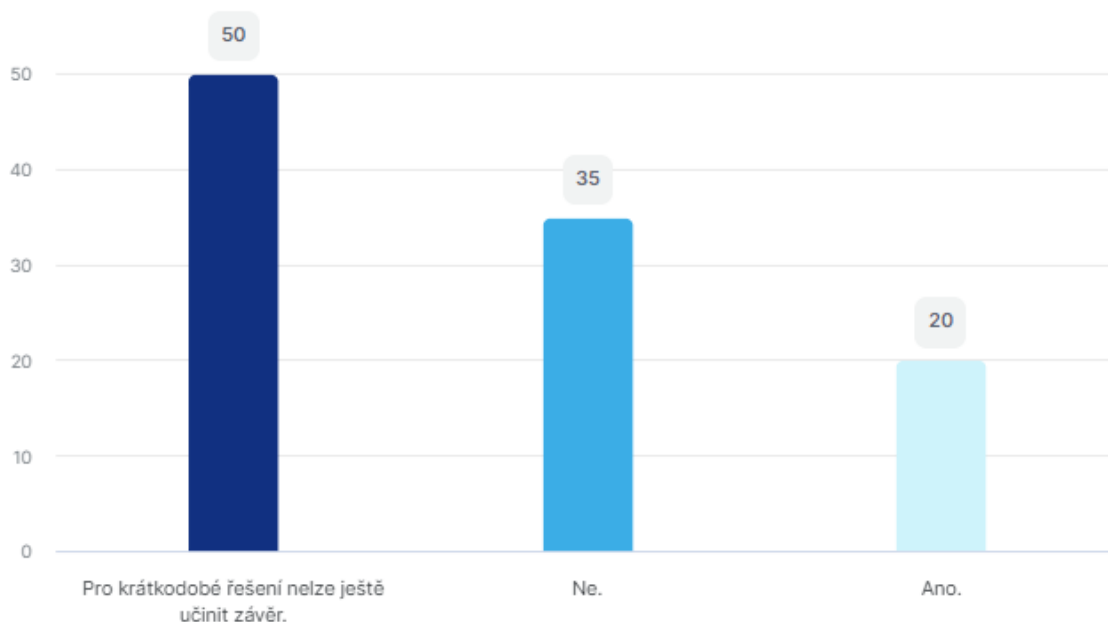
Jaké nežádoucí chování u dítěte pozorujete?



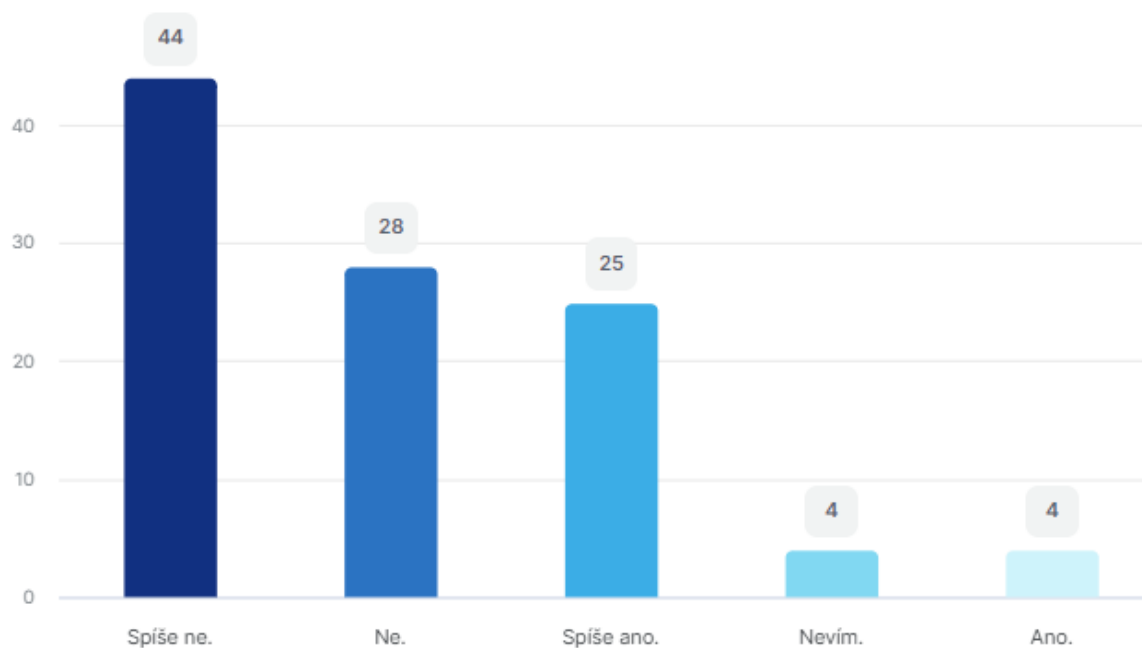
Jakým způsobem NYNÍ řešíte projevy problémového chování dítěte?



Shledáváte tyto způsoby řešení jako dostaten, uinn?



Máte pocit, že pedagog v mateřské škole má dostatek možností, prostoru pro řešení problémové chování dítěte? Případně pro korekci, odstranění nežádoucího chování?



Máte pocit, že v rámci docházky dítěte do mateřské školy lze projevy nežádoucího chování u dítěte pozitivně ovlivnit (vyřešit) před nástupem do základní školy?

