

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Problémové dítě v mateřské škole
A Problem Child in a Nursery School

Lucie Martinčíková

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Problémové dítě v mateřské škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18. 4. 2021

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych vyjádřila poděkování vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za trpělivé vedení a odborné rady během psaní bakalářské práce. Velké poděkování patří také učitelkám mateřských škol, které mi umožnily sběr dat a sdílely se mnou své cenné zkušenosti.

V Praze 18. 4. 2021

ABSTRAKT

Předmětem mé bakalářské práce je zjistit subjektivní názor učitelek mateřských škol na problémové dítě. V teoretické části se věnuji definici problémového dítěte a problémového chování, příčinám problémového chování, prevenci a intervenci problémového chování. Dále se zabývám jednotlivými typy problémů, se kterými se můžeme setkat v mateřské škole. V neposlední řadě se věnuji také roli učitelky v mateřské škole.

Praktická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu, který byl realizován metodou polostrukturovaných rozhovorů s šesti pedagožkami z mateřské školy ve Středočeském kraji. Záměrem bylo získat náhled na postoje a názory učitelek na problémové dítě. Zjišťovala jsem jejich definici problémového dítěte, přístup k dítěti a volené metody a postupy při řešení problémového chování. Získaná data byla následně analyzována a interpretována. V závěru praktické části představuji výsledky výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

problémové dítě, problémové chování, mateřská škola, předškolní věk, učitelka

ABSTRACT

The subject of this bachelor thesis is to find out what nursery teachers think about a problem child in a Nursery school. The various types of Behaviour Disorders, symptoms, causes, prevention, intervention and the role of the teachers are defined in the theoretical part of the thesis.

The second part is designed as a qualitative research and is focused on the personal opinion of teachers on a child with behavioral problems and answering the following questions: Who is the problem child in a Nursery school, how to approach this child, how to teach it, how to manage its behaviour, how to help this child. The results of the research are presented at the end of the thesis.

KEYWORDS

problem child, behavioral problems, nursery school, preschooler, preschool age, nursery teacher

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část	9
1 Předškolní období	9
1.1 Vymezení předškolního období	9
1.2 Vývojové charakteristiky dítěte předškolního věku.....	9
1.2.1 Motorický vývoj	10
1.2.2 Percepční a kognitivní vývoj	11
1.2.3 Řečový vývoj a paměť	12
1.2.4 Emoční vývoj a socializace.....	13
2 Problémové dítě a problémové chování v mateřské škole.....	15
2.1 Definice problémového chování	15
2.2 Problémové dítě	16
2.3 Diagnostika a diagnóza	17
2.4 Příčiny problémového chování	18
2.5 Prevence a intervence.....	19
2.6 Vybrané druhy problémů a problémového chování v mateřské škole.....	22
2.6.1 Agresivní chování	23
2.6.2 Hyperkinetické poruchy (Syndrom ADHD a ADD)	25
2.6.3 Poruchy autistického spektra (PAS)	27
2.6.4 Logopedické vady a poruchy řeči.....	28
2.6.5 Psychosomatické poruchy.....	30
2.6.6 Poruchy adaptace	32
3 Role učitelky mateřské školy	35
Praktická část	38
4 Cíl výzkumu.....	38

5	Vymezení výzkumných otázek	38
6	Realizace výzkumu	39
6.1	Použité metody	39
6.1.1	Rozhovor	39
6.2	Výzkumný soubor	41
6.2.1	Představení respondentů	41
6.3	Interpretace výzkumných dat a rozhovorů	44
6.3.1	Kódování rozhovorů	44
6.3.2	Kategorie	44
7	Výsledky výzkumu	56
8	Diskuze	58
9	Závěr	62
	Seznam používaných zkratk	64
	Seznam použitých informačních zdrojů	65
	Seznam příloh	68

Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem problémového dítěte v mateřské škole. Ke zvolení tohoto tématu mě přivedla téměř tříletá pracovní zkušenost v mateřské škole. V průběhu mé praxe jsem měla možnost setkat se také s problémovým chováním předškolních dětí. Začala jsem si klást otázky, odkud pramení příčiny takového chování, a jak s problémovými dětmi pracovat, abych docílila zmírnění nebo eliminace konkrétních problémů. Dále jsem přemýšlela o správné definici problémového dítěte, a tudíž nad tím, které dítě je možné označit jako problémové. Všechny tyto otázky a úvahy se staly podnětem pro moji bakalářskou práci a pro můj následný výzkum.

Bakalářská práce je koncipována na dvě části – teoretickou a praktickou.

V první části bakalářské práce nahlédneme do roviny teoretické. Na úvod představím jednotlivé okruhy vývoje předškolního dítěte. Ujasnit si, čeho je dítě v předškolním věku na úrovni kognice i motoriky schopné, je velice důležité. Pomůže nám to lépe pochopit chování, myšlení a kognitivní limity předškolního dítěte. Podstatná část práce se zabývá definicí problémového dítěte a problémového chování. Zaměřím se také na příčiny problémového chování a možnosti prevence a intervence. Věnovat se budu také jednotlivým typům problémů, se kterými se můžeme v mateřské škole setkat. Krátkou část věnuji také roli učitele v mateřské škole a jeho profesním kompetencím a vlastnostem.

V praktické části představím kvalitativní výzkum, který budu realizovat v mateřské škole ve Středočeském kraji. Zjišťovat budu subjektivní názor učitelek mateřské školy na problémové dítě a problémové chování. Metodou samotného výzkumu bude polostrukturovaný rozhovor s předškolními pedagožkami. V jednotlivých kapitolách popíšu výzkumné otázky, průběh výzkumu a výzkumný vzorek. Čtenáře seznámím také s interpretací jednotlivých rozhovorů a s výsledky výzkumu. Na závěr výzkumné části představím diskusi.

Dle mého názoru je velice důležité zabývat se problémovým chováním již od útlého věku. Čím dříve se problémové chování podchytí, tím lépe se dá předejít možným vážnějším poruchám chování. Paní učitelky mají velký vliv na utváření chování dětí. Je to zpravidla první autorita, mimo rodinné příslušníky, se kterou se děti setkávají. Děti

napodobují chování rodičů, vrstevníků, ale zejména pedagogů, které vnímají jako svůj vzor. Úkolem pedagogů je zpozorovat nežádoucí projevy chování a snažit se je efektivně řešit. I z tohoto důvodu je důležité mít znalosti o možných výskytech problémového a rizikového chování, se kterými se mohou ve své praxi setkat.

Představy učitelek o tom, kdo je problémovým dítětem a o tom, jak postupovat při řešení výchovných potíží, jsou různé. Závisejí i na ideologii mateřské školy a mohou se současně odlišovat od pojetí problémového dítěte v pedagogické a psychologické teorii. Sama teorie je často nejednoznačná a situaci spíše komplikuje, než aby důsledně pomáhala učitelkám v jejich práci.

Hlavním cílem této práce je tak zjistit subjektivní pohled učitelek mateřských škol na problémové dítě a problémové chování. Byla bych ráda, kdyby má bakalářská práce mohla sloužit jako inspirace pro učitelky mateřských škol, které se potýkají s problémovým chováním dětí.

Teoretická část

V následujících kapitolách se věnuji teoretickému základu mé bakalářské práce. Nejdříve představím samotné předškolní období a vývojové charakteristiky předškolního dítěte. Poté vymezím termíny a definice, které se týkají problémového dítěte. Dále popíšu prevenci a intervenci problémového chování, příčiny a konkrétní druhy problémového chování, se kterými se můžeme setkat v mateřské škole. Krátkou kapitolu věnuji i roli učitele v mateřské škole.

1 Předškolní období

V této kapitole se zabývám popisem předškolního období z hlediska vývojové psychologie. Představím základní charakteristiky vývoje dětí předškolního věku. Věnovat se budu jak motorickému, percepčnímu a kognitivnímu vývoji, tak i řečovému a emočnímu vývoji. Zaměřím se rovněž i na vývoj socializace.

1.1 Vymezení předškolního období

Vymezení předškolního věku se v rámci různých oborů liší. V některých odborných publikacích je předškolní období vymezeno již od narození dítěte až po začátek jeho školní docházky. Já se ale budu držet užšího vymezení, kdy je předškolním obdobím myšleno dítě od tří let do nástupu do školy, tj. do šesti nebo sedmi let.

1.2 Vývojové charakteristiky dítěte předškolního věku

V této životní etapě se setkáváme s podstatnými změnami ve vývoji dítěte, které můžeme zaznamenat v několika oblastech. Převážně v motorické, kognitivní, ale také v oblasti sociální a emoční. Pro děti v předškolním věku je typická jejich aktivita a hraní si. I proto se předškolnímu období přezdívá zlatý věk dětské hry. Jsou zvědavé, často se ptají a jsou nadšené při poznávání okolního světa. Rozšiřuje se jejich slovní zásoba a rozvíjí se intelekt. Fantazie je pro tento věk zvláště charakteristická. Uplatňuje se v dětských hrách, při tvoření nebo vyprávění (Allen, 2002, s. 99). Dochází také k ustálení a zpomalení vývoje. Erikson předškolní období charakterizuje jako období iniciativy, které se projevuje aktivitou, čínorodostí a spoluprací (Thorová, 2015, s. 381).

1.2.1 Motorický vývoj

Motorické schopnosti se u dětí v předškolním věku výrazně rozvíjí. Děti se učí napodobovat pohyby svých rodičů, starších sourozenců a vrstevníků. Pozorováním starších se pohyb zkvalitňuje a stává se plynulejším. I proto je ideální učit děti sportům jako je plavání, lyžování a jízdě na kole. Děti již umí chodit bez pomoci po schodech a snaží se udržet rovnováhu na jedné noze. Předškolní děti začínají chápat i těžší pohybové hry jako je např. fotbal nebo vybíjená.

Posun ve vývoji lze v mateřské škole nejvíce zaznamenat hlavně v oblasti sebeobsluhy, kdy už dítě přestává být odkázáno na péči druhých a začíná se samo oblékat, učit se základní hygieně, chodit na záchod, ovládat močový měchýř, umýt si ruce, uklízet po sobě hračky a odnášet si talíř po svačině či obědě. Pomalu si zkouší samo zavazovat tkaničky, zapínat si zip a případně i knoflíky.

Také jemná motorika, která dříve nebyla natolik rozvinutá, se nyní i díky osifikaci začíná zdokonalovat. Děti se zajímají o nejrůznější tvary a materiály, začínají modelovat, stavět z kostek, rádi si vystřihují a navlékají korálky. S postupem času se ustálí laterality a je již zřejmé, zda je dítě pravák či levák. Také u dětí pozorujeme rozvoj kresby. Předškolák uchopuje tužku mezi ukazováčkem, prostředníčkem a palcem, nikoliv v celé dlani jako tomu bylo doposud. Ve dvou letech je dítě schopno namalovat různé tvary, například kolečko nebo čáru. Zajímavá je interpretace dětí, pro které má často kolečko či jiný tvar osobitý význam. Ten se obvykle pojí s emočním naladěním dítěte, ale může to být podmíněno také tím, z jakého materiálu se tvoří. Postupně se děti dopracují k složitějším obrazcům a kolem čtvrtého roku začínají kreslit takzvaného hlavonožce. Hlavonožec je prvním výtvozem lidské postavy. Skládá se z jednoho velkého kolečka, které zobrazuje hlavu a trup. Na trup pak navazují různé čárky, představující nohy a ruce. Nové výzkumy ukazují, že hlavonožec představuje skutečný pohled dítěte na dospělého jedince. Dítě vnímá dospělého ze své perspektivy. Většinou jsou dítětem nejvíce vnímány nohy, které se nacházejí v jeho úrovni. Při prohlížení knížky samo obrací stránky a umí přelévát tekutinu z jedné nádoby do druhé (Mertin, 2010, s. 13-14).

1.2.2 Percepční a kognitivní vývoj

Předškolní dítě se orientuje na vnímání světa kolem sebe, snaží se porozumět pravidlům, která musí dodržovat. Předškolák poznává svět jako celek, mezi kterým ještě není schopen diferencovat vzájemné vztahy. Jednoduše ho nadchne nápadný detail, který ho momentálně zajímá nebo o něm přemýšlí. Když má dítě chuť na cukrovou vatu, tak si v knížce ihned všimne, že ji drží chlapeček na obrázku. Kdybychom se ho pak zpětně zeptali, jestli měl daný chlapeček čepici, nedovede nám správně odpovědět. Bude si pamatovat pouze cukrovou vatu, na kterou zaměřilo svoji pozornost.

Vývoj pokračuje zejména ve sluchové a zrakové soustavě. To je velmi důležité pro čtení a psaní. Dítě rádo poslouchá příběhy a pohádky, které potom komentuje. Samo se snaží „číst“ a to tak, že si k obrázkům vymýšlí vlastní příběhy. Dokáže od sebe odlišit podobná slova, např. *pes-bez, růže-kůže*.

Hry jsou vztažené k reálnému životu. Často vidíme, že holčičky krmí miminko, přebalují ho a ukládají ke spánku. Chlapečci napodobují popelářské auto, které přijíždí k domu, nabere popelnici, vysype ji, vrací zpátky a jede k dalšímu domu. Vydávají během hry zvuky vozidla.

Co se týče orientace v prostoru, uplatňuje se opět princip celku. Dítě se zaměřuje rovněž na výraznější podněty, které upoutají jeho pozornost.

Vnímání času je nejasné. Pokud se dítě nudí, vnímá čas jako zdouhavý a nepřirozeně dlouhý. Když je do činnosti ponořeno a baví se, vnímá čas velice rychle. Pokud mluví o čase, tak většinou ve vztahu s událostí, která má nastat. Například: *„Pětkrát se vyspím a pojedeme s maminkou a tatínkem k moři.“*

Co ale v průběhu let postupně ztrácíme, je bohatě rozvinutá dětská představivost. Typická je dětská konfabulace. Děti doplňují příběhy o události, které nikdy nenastaly. Typicky se s nimi setkáváme ve školce. *„Honzíku, co jste dnes měli k obědu?“* ptá se maminka. *„Měli jsme záchodový prkýnko a slimáky.“* S podobnými smyšlenými příběhy se setkávají učitelky MŠ a rodiče poměrně často.

Postupně dítě vychází ze svého egocentrického pohledu a kolem čtvrtého roku začíná chápat teorii mysli. Teorie mysli je schopnost formovat představy neboli mentální reprezentace o tom, co si druzí myslí, o čem přemýšlí a jaký je vnitřní svět druhých. S tím

se pojí také proces decentrace. Dítě díky sociálním interakcím s druhými postupně přichází na to, že na něm není závislá existence okolního světa.

Důležitým mezníkem je ukončení vývoje symbolického myšlení. Symbolické neboli předpojmové myšlení je stěžejní pro osvojení našeho rodného jazyka. Předškolák už ví, že se věci v jeho okolí nějak nazývají. Z otázky „Co to je?“ se teď stává „Proč?“. Zajímá se, proč se daná věc stala a co za tím stojí. Prostřednictvím odpovědí, které děti dostávají od rodiny a učitelek v mateřské škole, se učí a dozvídají se věci o okolním světě.

Ze symbolického stadia se tak dítě mezi čtvrtým a sedmým rokem plynule dostává do stadia předoperačního. Myšlení je vázáno na konkrétní podněty a dítě uvažuje v celostních pojmech, ale stále není schopno logických operací. Dítě dokáže přemýšlet o věcech, které vidělo nebo vidí, s pojmy ale neumí pracovat a jinak je rozčlenit. Povšimnout si můžeme egocentrismu, kdy dítě vidí svět ze svého vlastního subjektivního pohledu. Myšlení je vázané na jeho vlastní zkušenost a činnost. Ve školce se děti setkávají s vrstevníky, a právě to jim pomáhá se egocentrismu postupně zbavovat. Začínají vnímat svět i z pohledu druhých.

Dalšími typickými znaky je antropomorfismus, kdy děti polidšťují různé předměty. Dále magické myšlení, kdy děti věří, že svět lze měnit podle jejich přání; artificialismus, kdy si děti myslí, že téměř vše je stvořené nebo vytvořené přímo pro ně; prezentismus, který znamená přetrvávající vázanost na přítomnost; absolutismus, který vyjadřuje přesvědčení, které má definitivní platnost a různé názory nejsou přípustné (Mertin, 2010, s. 14-17).

1.2.3 Řečový vývoj a paměť

Vývoj je patrný obzvláště v řečových schopnostech. Dětem se výrazně zvyšuje slovní zásoba a začínají používat bohatější slovní spojení. Učí se gramatickým pravidlům. Pětileté dítě umí používat cca 1500 slov. Pomalu mizí dětská patlavost, děti mají potíže jen s těžšími písmeny jako je ř, r, č a již vydrží naslouchat krátkým příběhům. Zájem o mluvené slovo podněcuje především kontakt s dospělými, kteří s dítětem komunikují. Jako podstatný milník se ukázalo období mezi 15. měsícem a prvními třemi lety. Pokud dítě nemělo možnost se dostat do kontaktu s mluvenou řečí, projeví se to nejen na slovní zásobě. Dítě má také podstatně menší cit pro jazyk a horší porozumění čtenému textu.

To, že je řeč v předškolním věku důležitým nástrojem a dítě se prostřednictvím řeči učí navazovat nové vztahy, nelze opominout. Díky řeči dítě trénuje také jiné kognitivní schopnosti jako je paměť, např. se učí říkanky a písničky. Zná celé své jméno, umí označit základní barvy a počítat do deseti. Paměť je spíše krátkodobá, ale dítě si dokáže poměrně dlouho uchovat citově zabarvené situace. Dlouhodobá paměť se dostává do působnosti kolem šestého roku. Paměť je nezáměrná a konkrétní, kdy si dítě zapamatuje snadněji události, které nastaly než slova, které někde zaslechlo.

Řeč využívá k regulaci svého chování a pomocí řeči dává najevo své pocity. Umí si již představit zvířátko či oblíbenou postavu o kterém mu maminka čte v knížce.

Řeč slouží především jako prostředek komunikace, dítě tím dává najevo své potřeby a přání. Díky řeči navazuje sociální kontakty a jazyk využívá i při hrách. U dětí se to projevuje převážně tím, že při hře komentuje, co právě dělá (např. jak postupuje při stavění věže z kostek). Mezi čtvrtým a pátým rokem děti dokážou smysluplně argumentovat a vést diskusi. Úspěšné v tom jsou děti, kterým rodiče či paní učitelky zdůvodňovali zákazy a příkazy (Allen, 2002, s. 104-132).

1.2.4 Emoční vývoj a socializace

Aby dítě bylo zvědavé a pouštělo se do nových a neznámých situací, potřebuje stabilní zázemí, tedy jistotu a pocit bezpečí. Pokud dítěti tyto aspekty chybí, nehrne se tolik do poznávání okolního světa. Rodina je proto velice významná a poskytuje dítěti primární socializaci. Děti, které se v rodinném zázemí necítí dobře, hůře navazují vztahy s vrstevníky a někdy ani o vztahy nejeví zájem. Rodina zásadně ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Vztahy mezi členy rodiny jsou vzájemně provázané a ovlivňují se. Dítě vnímá rodinu jako model, který napodobuje a přenáší ho do vztahů s dalšími lidmi. Dítě tak podvědomě přejímá postoje rodičů ke světu, ale také postoj k sobě samému. Postoj se tak podílí na utváření jeho sebevědomí a identity. Vše zmíněné souvisí i se socioekonomickým statutem rodiny. Rodiče s vyšším socioekonomickým statutem mají jiné nároky na výchovu a vzdělávání svých dětí, než je tomu u rodičů s nižším socioekonomickým statutem.

Socializace je v předškolním věku obzvlášť důležitá. Souvisí se schopnostmi jako je verbální komunikace nebo autoregulace chování (Michalová, 2012, s. 59-60). Školka je

pro dítě významným mezníkem, kdy se pomalu začíná osamostatňovat. Setkává se se školskou institucí, která pro něj do této doby byla neznámá. Odděluje se intimní prostor rodiny a mateřské školy. Předškolák se učí respektovat nové autority – paní učitelky. Výhodou mateřské školy je, že zde není nátlak na výkon a dítěti je tak umožněno se postupně adaptovat na nové prostředí. Dítě získává nové dovednosti prostřednictvím kontaktu s vrstevníky. Učí se prosazovat, je vystaveno konkurenci a střetům, ale zároveň poznává uspokojení z kolektivního sdílení a zážitků s ostatními dětmi. Potřeba kontaktu s vrstevníky je ukazatelem zralosti osobnosti dítěte (Michalová, 2012, s. 59-60).

2 Problémové dítě a problémové chování v mateřské škole

2.1 Definice problémového chování

Na úvod je nutné říct, že problémové chování nemá žádnou konkrétní definici a není diagnostickým termínem. Náhled na problematiku problémového chování a dítěte je tak často rozporuplný a nejednoznačný.

Problémovým chováním je zpravidla označováno takové chování, které zahrnuje negativní projevy. Sagi (1995) ve své knižní publikaci uvádí, že je problémové chování charakterizováno jako „*určitý styl chování jedince při řešení konfliktu, které se odklání od normy.*“ (Sagi, 1995, s. 13) Normu v tomto případě nastavuje společnost, která poukazuje na to, že určité projevy chování nejsou v dané sociokulturní normě žádoucí. Vyskytují se jak projevy fyzického násilí, tak i verbální agrese, lhaní, sociální potíže, problémy se soustředěním a se sebepojetím, motorický neklid apod. (Hutyrová, 2019, s. 63).

Train (1997) považuje problémové chování za takové, kdy jedinec svým chováním ostatní vyrušuje, působí smutně, nepřátelsky až agresivně (Train, 1997, s. 12).

Chování se utváří v rámci sociálního prostředí, ve kterém se pohybujeme. Problémové chování musíme posuzovat vzhledem ke kontextu a věku dítěte. Dobré je zkoumat, jak na něj rodiče či učitelé reagují. Není nutné každé dětské zlobení ihned přisuzovat k problémovému chování. Zlobením si děti testují hranice, které jim pomáhají orientovat se v sociálním světě. Dítě testuje hranice nastavené doma a v rámci sekundární socializace také v prostředí mateřské školy. Pomalu tak zjišťuje, že se tyto hranice mezi sebou liší (Michalová, 2012, s. 9).

Jak tedy poznat, jaké chování je již za normou? Obecně lze říct, že vnímání a hodnocení problémového chování se vyznačuje vysokou subjektivitou a reflektuje postoje učitelek a rodičů k dětem (Hutyrová, 2019, s. 66). Některé dětské chování je považováno za problémové jen v některých sociálních skupinách. Vliv na to má například to, jak se chovají ostatní děti v mateřské škole. Zda je většina ukázněná, vzorná nebo naopak nevychovaná a neposlušná. Podle toho se posuzuje konkrétní jedinec (Michalová, 2012, s. 16). Problémové chování je sociálním konstruktem a není zcela jasně vymezeno. Může ohrožovat jedince i společnost sociálními, psychickými, vzdělávacími a dalšími

riziky. Pokud se problémovým chováním nebudeme zabývat, může vyústit v závažnější poruchy chování (Hutyrová, 2019, s. 66-67).

Hranice mezi tím, co je ještě v normě a co už je za normou, jsou velice úzké. Mimo sociokulturní normu, která souvisí s hodnotami dané společnosti, je podstatná také norma statická, která vyplývá z četnosti zkoumaného jevu v populaci. Nejčastější hodnota představuje normu. To může být problematické, protože největší četnost nemusí znamenat ideální stav. Např. vysoká inteligence není statickou normou i když je společností uznávaná.

Zjednodušeně tak můžeme problémové chování v mateřské škole chápat jako takové chování, které je pro učitele nepřijatelné. Stává se tak subjektivním termínem, jelikož se jedná o postoj konkrétního pedagoga (Michalová, 2012, s. 16).

2.2 Problémové dítě

Problémovým dítětem je dle Vágnerové (1997) chápáno takové dítě, u kterého se dlouhodobě vyskytuje problémové chování a vykazuje výše uvedené znaky problémového chování. Předškolák se tak opakovaně negativně diferencuje od normy chování své věkové skupiny. Běžné pedagogické postupy nevedou ke zlepšování chování dítěte, dítě je hůře zvladatelné a práce s ním je náročnější. Dítě je hodnoceno jako problémové i ve vztahu ke spolužákům od kterých se svým chováním liší (Vágnerová, 1997, s. 9).

Vojtová (2004) uvádí, že problémový žák nenaplnuje očekávání pedagoga. Dítě se tak vymyká žádoucímu chování nebo nepodává takové výkony, jaké by si pedagog přál. Jedná se i o případ, kdy učitel musí dítěti věnovat speciální pozornost nebo když se dítě odlišuje od ostatních svým citovým prožíváním. Kupříkladu může být dítě přehnaně úzkostné nebo bojácné (Petrek, 2020, s. 57).

Kurcinka (1998) vidí jako problémové takové dítě, které se vyznačuje svojí mimořádností. Je mimořádně emocionální, vnímavé a nepřizpůsobivé ke změnám. Vše je prezentováno ve zvýšené míře (Kurcinka, 1998, s. 9).

Pozornost bychom měli věnovat zejména dvěma aspektům. Jednak zda dítě nějakým způsobem napadá své okolí, ignoruje ho, nerespektuje apod. Za druhé, jak se dítě samo cítí. Jestli dítě stále pláče a cítí se nešťastně, nejistě či ohroženě. Svě pocity

může dávat najevo přehnaným vtipkovaním, šaškováním a upozorňováním na svoji osobu. Mnohdy je to důsledek toho, že dítěti pozornost chybí. Ideálem je, pokud dítě využívá svých dovedností, sociálně se přizpůsobuje, dokáže porozumět ostatním, má vlastní názor a určitou jistotu v sobě samém (Michalová, 2012, s. 12).

2.3 Diagnostika a diagnóza

Diagnostika popisuje stavy, jevy, procesy. Dále stanovuje stupeň vývoje a odchylky od vývoje, zjišťuje příčiny, individuální charakteristiky a odlišnosti. Užívá se především v oblasti medicíny, ale také v psychologii a pedagogice. Výsledkem diagnostiky je diagnóza. Diagnóza je současný objektivní stav jedince, který se porovnává v rámci normy populace stejně starých osob (Hrabal, 2002, s. 35).

Ještě před stanovením diagnózy odborníkem, je důležité začít řešit problémové chování přímo v prostředí mateřské školy. Paní učitelky by se měly společně poradit a sdělit si názory na konkrétní chování, které považují za problémové. Dobrým ukazatelem je, zda se shodne většina pedagogů. Pokud nikoliv, nebude zřejmě problém v osobnosti dítěte, ale např. v nevhodném pedagogickém přístupu, viz kapitola 2.4 - Příčiny problémového chování (Michalová, 2012, s. 17).

Konkrétní diagnózu dítěte zpravidla stanoví multidisciplinární tým odborníků, do kterého se řadí psycholog, speciální pedagog a lékař. Příspět může zejména také učitelka mateřské školy, která může podat zprávu o chování dítěte ve školském zařízení. Ta poslouží jako podklad pro další odborná vyšetření. Opominout nemůžeme ani rodiče. Někteří vyhledají odbornou pomoc i bez doporučení školky. V praxi se lze bohužel často setkat s tím, že rodiče problémové chování dětí podceňují a odmítají ho řešit.

Stanovená diagnóza dává dítěti určitou „nálepku“. Může to vyvolávat negativní konotace směrem k dítěti ze strany učitelek, ale i spolužáků. Nálepka mu může zůstat i do pozdějšího věku, kdy se poté i jemné výkyvy nálad připisují konkrétní diagnóze. Na druhou stranu se setkáváme i s přehnanou pozorností ze strany rodičů.

Jak už jsem zmínila, učitelka v procesu řešení problémového chování hraje zásadní roli. Není proto od věci si sestavit anamnézu dítěte, která zahrnuje osobní data (jméno, datum narození, rodina, adresa), vývoj dítěte (těhotenství, porod, nemoci, vývoj motoriky, řeči) a analýzu problému (popis chování a jeho četnost, konkrétní situace, ve

kterých se problémové chování vyskytuje, zátěž v rodině, vztahy, záliby, plán intervence). Díky sestavení základních informací o dítěti, získá učitel lepší náhled na situaci, zároveň pak může přispět v mezioborové spolupráci a informace mohou posloužit u psychologa, speciálního pedagoga, psychiatra či u jiného odborníka (Sagi, 1995, s. 82-83).

2.4 Příčiny problémového chování

Příčiny problémového chování vychází z vnitřních a vnějších aspektů. Mezi vnitřní příčiny problémového chování řadíme vrozené postižení (např. zrakové, sluchové, somatické), vadu nebo poruchu (např. PAS). Obojí může být jak fyzického, tak i psychického charakteru. Mezi vnější příčiny patří např. faktory v prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Může tím být nedostatečná či přehnaná stimulace; fyzické, psychické, sexuální a jiné zneužívání. Řadí se sem také hluk, osvětlení, přelidněnost a teplota prostředí. Dále je nutné zmínit i sociální aspekty, kam náleží komunikační problémy, postoje, zkušenosti, pozornost, podceňování ze strany okolí, strach, nízké sebevědomí apod. (Michalová, 2012, s. 17).

K problémovému chování může vést nedostatek náklonnosti v kojeneckém období, který způsobuje psychické, fyzické i sociální problémy. Několik zahraničních studií předkládá tvrzení o řadě rizikových faktorů, které přispívají k výskytu problémového chování u předškolních dětí. Dle výzkumu Bonnie J. Leadbeater and Sandry J. Bishop (1994) jsou příčinou nežádoucího chování také depresivní stavy matky v prvním roce života dítěte. Naopak se v této studii potvrdilo, že věk, vzdělání nebo společenský status matky s problémovým chováním příliš nesouvisí (Leadbeater, 1994). Studie, kterou vedl Dunlap Glen, Philip S. Strain, Lise Fox a kol. (2017) dále přispívá důkazy, poukazující na souvislost s nízkou porodní hmotností a vývojovými vadami v raném věku. Pojí se také s násilnou výchovou rodičů, ale i s nedostatečnými kompetencemi rodičů. Zdůrazňují, jak je důležitá včasná intervence a poukazují na to, že zdravý vývoj dětí nesouvisí pouze s fyzickým zdravotním stavem, ale také se sociálním a emočním vývojem.

Další příčinou může být také to, že děti problémovým chováním reagují na tíživou situaci, ve které se nacházejí a neumí jí svépomocí vyřešit. Poměrně častým příkladem je

rozvod rodičů, alkoholismus v rodině nebo nový partner jednoho z rodičů. Někdy je za problémové chování schovaná neschopnost vyjádřit své potřeby. Dítě proto jedná takovým způsobem, aby upoutalo pozornost dospělého, které se mu nedostává (Dunlap, 2017).

V prostředí mateřské školy je nutné si zodpovědět, zdali se dítě chová problémově pouze v konkrétní situaci nebo v různorodých situacích, zda problémové chování nesouvisí se zdravotním handicapem nebo s denní dobou. Dále s tím, jak se k dítěti chovají ostatní spolužáci a zdali se chová dítě problémově pouze v mateřské škole nebo i doma. Některé problémové chování plyne z obtížné adaptace na školní prostředí. Nežádoucí projevy chování mohou být také pouze přechodného charakteru, které souvisí s určitou vývojovou fází. (Michalová, 2012, s. 19)

Příčiny konkrétních druhů problémového chování pak popisují v kapitole 2.6.

2.5 Prevence a intervence

Abychom skutečně mohli zabránit vzniku problémového chování, měli bychom se zaměřit na prevenci problémového chování. Je nutné zdůraznit, že rodiče jsou hlavními osobami, které mají vliv na utváření chování dítěte a jsou prvními osobami, které by si měli nějakého problému povšimnout. Učitelky zase pracují s dětmi v kolektivu, mohou tedy dříve než rodiče zaznamenat potíže v sociálním fungování. Také mohou mít větší výchovnou sílu na problémové chování než rodiče (Michalová, 2012, s. 129).

V zahraničí se tak můžeme setkat s programy prevence – např. Early Head Start, které se zaměřují na podporu rizikových dětí a rodin, pracují na rozvoji rodičovských kompetencí a učí je, jak s dětmi lépe zacházet a komunikovat. V rámci programů prevence může rodina využít také terénní služby, kdy odborný pracovník pomáhá přímo v domově rodiny. V České republice se rodiče mohou odkázat na pedagogicko-psychologické poradny (PPP), popřípadě speciálně pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (SVP), které poskytují poradenství a péči právě dětem s problémovým chováním.

Téměř 60 % dětí předškolního věku tráví část svého dne v mateřské škole nebo v dětských skupinách. I proto je důležité se zaměřit na to, aby mateřská škola nabídla dětem kvalitní a podnětné prostředí. Neméně důležitý je pozitivní vztah mezi dítětem a učitelem.

Děti, které zažívají vyšší blízkost učitele, vykazují také vyšší úroveň prosociálního chování. Ve výzkumu Dunlapa a kol. se potvrdily zajímavé skutečnosti, které dokazují obrat k lepšímu chování. Jedná se o přeskupení nábytku, změna harmonogramu činností, ale také způsobu, jakým dětem dáváme pokyny a vysvětlujeme činnosti (Dunlap, 2017).

Důležitým aspektem ve výchově a ve vztazích obecně, je komunikace. Ta bývá někdy zanedbaná, nedostatečná či vedená nevhodným způsobem. Pokud dítěti určitou věc zakazujeme, je nutné také rozumně argumentovat proč. Sociální problémy v chování jako je porucha vyměšování nebo agresivita, často vyplývají z nevhodné komunikace. Proto bychom ji měli věnovat zvýšenou pozornost (Sagi, 1995, s. 44). Základním znakem dobře vedené komunikace je vzájemný respekt mezi oběma komunikátory. Dítě bychom měli chápat jako rovnocenného partnera, chovat se k němu přátelsky, ale zároveň důsledně. Nejen komunikace, ale převážně správně nastavené hranice, které již byly zmíněné, mají velký vliv na chování dítěte. Hranice je proto nutné nastavovat od útlého věku (Michalová, 2012, s. 137-138).

Učitelka v mateřské škole má v rámci prevence problémového chování nelehký úkol. Měla by být empatická jak směrem k dítěti, tak i k rodičům. Jde o podporu obou stran, rodiče ocení především pochopení situace, ve které se nacházejí bez jakéhokoli odsouzení. Pro dítě je důležité podporování jeho vlastních schopností a taktéž zvyšování sebedůvěry. Konkrétní postoj učitelky k dítěti se také velmi promítá do problémového chování. Např. když se na dítě předem dívá jako na problémové a má ho zařazeného do určité škatulky. Může pak být předpojatá, a jak vědomě, tak i nevědomě se k němu chovat hůře než k ostatním dětem. To pak vnímají i ostatní spolužáci ve třídě, kteří můžou postoj učitelky přejímat. Úkolem učitelky je snažit se o skupinovou kohezi, tj. aby spolu děti ve třídě vycházely a vládla ve třídě pozitivní atmosféra. Pokud se problémové dítě ve třídě cítí špatně, pravděpodobně se jeho nežádoucí chování bude neustále stupňovat (Michalová, 2012, s. 142-143).

Zde pak vyvstává otázka, odkud problémové chování pramení, kde vznikl prvotní impuls a co je motivem? Při zodpovězení na tuto nelehkou otázku mohou sloužit následující tři metody:

1. Observace dítěte – pozorování, co dítě svým chováním sleduje, zda chce někomu ublížit nebo získat pozornost aj.
2. Zpětná vazba – jaká je zpětná vazba dítěte na učitelčinu reakci (pozitivně – chtělo si získat pozornost učitelky, negativně – chtělo dokázat učitelce, že si může dělat cokoli si zamane).
3. Sebereflexe učitelky ve vztahu k dítěti – jak učitelka reaguje na problémové dítě (stáhne se nebo aktivně problém řeší, řeší problém rozvážně nebo reaguje příliš afektivně) (Michalová, 2012, s. 143-144).

Dalšími metodami je věnování pozitivní pozornosti dítěti, spolupracovat s ním, dávat mu srozumitelné pokyny a příkazy, nepřerušovat jeho práci, zavést bodovací systém a sankcionovat nepatřičné chování. Všechny uvedené body nemusí sloužit jen pro učitelku mateřské školy, naopak je ideální, když se rodiče a pedagogové shodnou na společném postupu, který budou využívat (Michalová, 2012, s. 145-146).

Problémové chování v MŠ může být také prediktorem poruch učení ve školním věku. Proto je důležité takovému chování předcházet, případně se ho pokusit redukovat a v nejlepším případě se snažit o to, aby zcela vymizelo (Sagi, 1995, s. 44).

Problémové dítě znamená určitou zátěž pro jeho okolí – rodiče, pedagogy a spolužáky v mateřské škole. Je obtížné ho usměrnit běžnými výchovnými nástroji, a proto se rodiče a pedagogové setkávají s tím, že zvládnout problémové chování dítěte přesahuje jejich kompetence. Není od věci zvážit mezioborovou spolupráci s PPP, případně se SPC a SVP. Nabízí se také využití služeb klinického psychologa a dětského psychiatra (Hutyrová, 2019, s. 129).

2.6 Vybrané druhy problémů a problémového chování v mateřské škole

V této kapitole představím vybrané druhy problémového chování a typů problémů, se kterými se můžeme setkat v mateřské škole. Problémové chování se promítá do nejrůznějších oblastí a každý autor má trochu odlišné pojetí. Na příkladech níže lze jistě zpozorovat, že problematika problémového chování je opravdu široká a dosud neustálená.

Michalová (2012) ve své knize představuje poměrně jasně definované kategorie jako jsou děti s ADHD, úzkostné děti, děti týrané a zanedbávané, poruchy adaptace, opoziční chování, poruchy autistického spektra a bipolární poruchy.

Essa (2011) uvádí problémové chování jako chování antisociální a agresivní (ubližování ostatním, neposlušnost, krádeže), rušivé chování (narušování skupinových aktivit, pokřikování), destruktivní chování (ničení věcí), emocionální a závislé chování (pláč, záchvaty vzteku, upnutí na učitele), neúčast na skupinových aktivitách (odmítání aktivit, stydlivost) a obtíže ve stravovacích návycích (přejídání, odmítání potravy).

Sagi (1995) se oproti tomu věnuje poruchám řeči, poruchám vnímání a psychosomatickým poruchám.

Z důvodu velkého množství oblastí problémového chování, jsem se rozhodla inspirovat výzkumem provedeným Gabrielou Leskovjanskou (2010). Dle výzkumu psycholožky Gabriely Leskovjanské (2010) považují učitelky mateřských škol za nejfrekventovanější problémy v mateřské škole hyperaktivitu, agresivitu a dětský vzdor.

Rozhodla jsem se blíže zaměřit na agresivní chování, hyperkinetické poruchy, poruchy autistického spektra, logopedické a řečové vady, psychosomatické poruchy a poruchy adaptace.

2.6.1 Agresivní chování

Jedním z nejuváděnějších případů problémového chování je bezesporu agrese. V mateřské škole můžeme pozorovat mnoho různých projevů agrese. Mezi nejčastější patří kousání, bití a jiné fyzické ubližování dětem i dospělým, házení věcmi, používání nadávek a sprostých slov (Essa, 2011).

Příčinou agrese je zejména strach a frustrace, která se v dítěti hromadí (Sagi, 1995, s. 36). Dle Matějčka (1992) se na vzniku frustrace podílí nedůslednost rodičů. Děti se pak obtížně sociálně adaptují a chybí jim úcta a respekt k dospělým.

Agrese tedy může vznikat na základě strachu, který dítě prožívá. Další možnou příčinou agrese je utrpená agrese, tj. agrese, kterou dítě samo zažilo. Nejčastěji v rodinném prostředí, kdy se jedná o fyzické i psychické násilí. Nutno podotknout, že se nemusí jednat o násilí páchané přímo na dítěti. Stačí, když je dítě svědkem agresivního chování rodiče. Chování si osvojí a bude pro něj jednou z variant, jak může řešit nastalé konfliktní situace (Sagi, 1995, s. 40).

Jan Svoboda (2014) uvádí, že agrese vzniká také v důsledku neuspokojení základních životních potřeb. Albert Pesso a Diana Boyden vypracovali systém základních vývojových potřeb, kterými je potřeba místa, potřeba bezpečí, potřeba sycení, potřeba limitů a potřeba podpory. Pokud dochází k neuspokojení některé z uvedených potřeb, může se v dítěti kumulovat agrese (Svoboda, 2014, s. 63).

Potřeba místa je uspokojená v případě, kdy ve školce a rodině máme své místo, a to jak fyzicky, tak i psychicky. Ve fyzické rovině to znamená, že máme své místo u stolu, svoji postel, stůl apod. Děti v mateřské škole, které nemají tuto potřebu dostatečně nasycenou, se neustále ujišťují, co jim náleží a potřebují ze strany učitelek pochopení a ubezpečení, že jim daná věc skutečně patří a nikdo jim ji nevezme (např. značka v šatně). Potřeba sycení a bezpečí se vztahuje spíše k rodinnému prostředí a jedná se o to, zda je rodinné prostředí dostatečně podnětné a zda dítě zažívá pocity bezpečí nebo převažují pocity nebezpečí. Nedostatečně uspokojené potřeby se pak reflektují v mateřské škole, kde dítě zjišťuje, že existuje i jiný způsob řešení konfliktů než doma. Každé dítě na toto uvědomění reaguje jinak. Některé dítě bude ve školce hledat útěchu, jiné nebude chápat, co se děje. Odezva, na kterou bylo zvyklé, se ve školce nevyskytuje, a proto dítě může

zažívat vnitřní zmatek. Je nutné, aby ze strany pedagoga došlo k pomoci náhledu na situaci a dítě se tak mohlo v sociálních situacích lépe orientovat. Potřebu podpory a limitů jsem v mé bakalářské práci již zmiňovala i ve vztahu k důležitosti nastavení hranic (Svoboda, 2014, s. 63-74).

Agresivní chování vzniká i pokud rodiče dítěti neposkytují dostatečnou podporu, dítě odmítají a nevěnují se mu ve chvíli, kdy své rodiče nejvíce potřebuje. Důležité je budovat důvěru ve vztahu dospělého k dítěti. Dítě by se mělo naučit vyjadřovat své potřeby a přání prostřednictvím jazyka. Dle výzkumů dětí, které dříve mluví, bývají méně agresivní než děti, které jsou ve vývoji řeči opožděné (Michalová, 2012, s. 115). Prediktorem agresivního chování jsou také nedostatečně či naopak příliš úzce nastavené hranice ve výchově, které dítě zbavují jistot a způsobují již zmíněnou frustraci, kterou si dítě kompenzuje agresivním jednáním. Ve školce dítě agresivním chováním vysílá signály směrem k pedagogovi, kdy ho prosí o pomoc (Michalová, 2012, s. 116-119).

2.6.1.1.1 Prevence a intervence agresivity

Úkolem pedagoga je v tomto případě vyzorovat v jakých situacích se agresivní chování vyskytuje a co je jeho spouštěčem.

Dalším účinným intervenčním prvkem je hra, která zvláště v mateřské škole může zmírňovat projevy agresivního chování. Agresivní děti mají obvykle narušené vnímání tělesného schématu a díky hře se mohou naučit, že existují i pozitivní tělesné kontakty, např. objetí od kamaráda, pohlázení a chycení za ruku. Hra dítěti pomůže k uvědomění a vyjádření agresivních pocitů, porozumění sobě i druhým lidem, k navázání pozitivních vztahů, v sebekontrolě, řešení konfliktů a odbourávání projevů agresivity (Michalová, 2012, s. 120).

Zajímavou technikou sebekontroly a zmírnění agresivního chování je také želví strategie, která posiluje žádoucí chování. Želvy se v případě ohrožení schovávají do krunýře, což je právě inspirací této techniky. Děti se tak mají v případě pocitu ohrožení silnými pocity, které by je mohly vyprovokovat k agresivnímu jednání, stočit do klubička (do želvího krunýře) a zkřížit ruce. Technika želví strategie dítě zklidní a zabrání agresivnímu projevu. Je vhodné, aby se poté dítě vyjádřilo, z jakého důvodu želvičku udělalo a popsal, co prožívalo.

Dalšími metodami může být arteterapie, behaviorální psychoterapie, systematický přístup apod. (Michalová, 2012, s. 119-122)

2.6.2 Hyperkinetické poruchy (Syndrom ADHD a ADD)

Porucha pozornosti s hyperaktivitou neboli ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) se objevuje obvykle v předškolním věku, nejpozději však na počátku školní docházky. ADHD (tj. hyperkinetická porucha) je neurovývojová porucha, která zasahuje exekutivní funkce. Mezi nejčastější příznaky patří porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita (Vágnerová, 2014, s. 719). Dítě je ve školce enormně aktivní a dělá mu obtíže ovládat své chování. Není schopno se soustředit delší dobu na jednu aktivitu nebo hru, hůře navazuje kontakt s druhými dětmi. Může být zvýšeně agresivní, dráždivé, emočně labilní, vyžadující si pozornost. Intelekt zpravidla nebývá poškozen, děti však mohou mít potíže s tvořením pojmů a s perцепčními dovednostmi. Tím, že je narušena pozornost, jsou typické také poruchy krátkodobé a pracovní paměti.

Rodiče a pedagogové tak s dítětem opakovaně zažívají výchovné potíže. V mateřské škole lze dítě odlišit od běžné neposlušnosti tím, že jeho chování je dlouhodobé a nelze usměrnit obvyklými výchovnými prostředky (Kříž, 2004, s. 23-24). Potíže jsou obvyklé od raného věku, kdy rodiče a pedagogové dětí s ADHD uvádí, že jejich děti mají neklidný spánek (v případě prostředí mateřské školy nespí po obědě), nedodržují denní a noční režim a děti se vrhají bez rozmyslu do nebezpečných činností (Michalová, 2012, s. 100).

V současné době je to jedna z nejvíce diagnostikovaných poruch u dětí. Touto poruchou trpí až 5 % dětí, častěji jsou diagnostikováni chlapci (Vágnerová, 2014, s. 719).

Porucha je podmíněna mnoha faktory, z nichž některé jsou dosud neznámé. Mezi prenatální a perinatální faktory patří konzumace alkoholu, kouření matky a expozice olovu v intrauterinním vývoji, předčasný porod, nízká porodní váha, hypoxie, úrazy hlavy. Vliv může mít i toxické prostředí např. vyšší radioaktivita nebo umělá barviva v potravinách. Hovoří se i o souvislosti s vyšším věkem matky a jejím celkovém zdravotním stavu. Pravděpodobně s rozvojem ADHD souvisí i sounáležitost rodiny, konfliktní prostředí a psychická porucha některého z rodičů. Co se týče genetických faktorů, studie potvrzují vyšší četnost výskytu syndromu ADHD,

pokud rodiče dětí trpí hyperkinetickou poruchou. Tato četnost je až pětkrát vyšší ve srovnání s kontrolními osobami (Drtílková, 2007, s. 42). Diagnostika se opírá o vyšetření EEG, které provádí neurolog, dále se hodnotí osobní a rodinná anamnéza dítěte (Michalová, 2012, s. 99).

Dítě s ADD (Attention Deficit Disorder) se potýká s poruchou pozornosti obdobně jako u ADHD. Stejně příznaky lze zaznamenat také v percepčně-motorických schopnostech. Problémy se mohou vyskytovat např. u jízdy na kole a jiných sportů, které jsou nad možnosti dítěte. Ve školce je dítě nápadně pomalým pracovním tempem. Obtíže se objevují při sebeobsluze a hygieně. Dítě má potíže při oblékání, jezení jídla, svlékání apod. Je duchem nepřítomné a není schopné udržovat pořádek. Při řízených aktivitách jsou děti roztržité a odbíhají od práce. Kresby jsou umazané a zmuchlané, celkově se vyskytují problémy s grafomotorikou. U dětí lze pozorovat nerovnoměrný vývoj. Rozdíl nastává v oblasti hyperaktivity a impulzivity, které v tomto případě nejsou dominantní.

2.6.2.1.1 Prevence a intervence hyperkinetických poruch

Důležité je zvolit správné výchovné prostředky jak v rodině, tak i ve školce. Někdy se léčba ADHD a ADD ubírá farmakologickou cestou, kdy se nasazují stimulantia. Častá je i kombinace s kognitivně-behaviorální terapií a rodinnou terapií. K dítěti se chováme laskavě, trpělivě a důsledně. Důležité je posilovat sebevědomí dítěte, tím, že budeme oceňovat jeho snahu. Při výkonových aktivitách je vhodné střídat aktivitu s odpočinkem. Dítě potřebuje dostatek pohybu, vedení a podporu pedagoga. Opomenout nesmíme komunikaci mateřské školy s rodinou, popřípadě s odborníky. Vztah pedagoga a dítěte by měl být založen na důvěře, dítě by mělo respektovat autoritu učitele, mít možnost hovořit otevřeně o svých pocitech. Učitel posiluje žádoucí chování tím, že dítě chválí, dává mu pozitivní zpětnou vazbu a hovoří klidným hlasem (Michalová, 2012, s. 103-106).

2.6.3 Poruchy autistického spektra (PAS)

Termínem poruchy autistického spektra se rozumí vývojové poruchy projevující se zejména nedostatečnou představivostí, stereotypním chováním, anhedonií a komunikační bariérou. Jedná se o řadu několika současně se vyskytujícími symptomů, které se vzájemně prolínají a nabývají různé formy závažnosti. Mimo zmíněné stereotypní chování se jedná např. i o poruchy chování, mezi které se nejčastěji řadí agrese (Psychiatrie, 2014, s. 81). Agrese se vyskytuje až u 68 % dětí s PAS (Kanne, Mazurek, 2011). Dále se můžeme setkat se záchvaty zlosti, sebepoškozováním, poruchou vývoje sociální interakce (sociální dovednosti) a s narušeným mentálním vývojem dítěte. Velkou variabilitu můžeme pozorovat v komunikačních dovednostech, kdy na jedné straně stojí děti jazykově nadané a na druhé straně děti nemluvící. Tak je tomu i v případě zájmu o sociální kontakt, kde lze pozorovat děti mazlivé a fixované na blízké osoby a děti projevující pasivitu a nezájem o své okolí (Thorová, 2008, s. 4-5).

Vznik PAS je spojován s dědičností, metabolickými poruchami, virovými a infekčními nemocemi, jako jsou zarděnky v těhotenství matky, s hypoxií, encefalitidou. Z dětských nemocí s PAS souvisí černý kašel a průšnice.

V předškolním věku se PAS projevuje opožděním ve vývoji řeči, opožděním a nerovnoměrností v mentálním vývoji, nevyzrálostí kognitivních funkcí, poruchou pozornosti a manipulativním chováním (Thorová, 2006, s. 241). Michalová (2012) pak uvádí další znaky PAS jako je nesprávné používání slov „ano, ne“, opakování slov a vět, používání první osoby, když dítě mluví o sobě, neporozumění funkčnosti předmětů a sbírání nejrůznějších věcí.

2.6.3.1 Intervence PAS

S dětmi, které mají PAS je vhodné nacvičovat různé situace, které mohou nastat po opuštění domova, procvičovat komunikaci, sestavit společně denní rozvrh, který dítěti pomůže přecházet z jedné činnosti do další. Právě sestavení rozvrhu může velice pomoci při adaptaci v mateřské škole, kdy dítě pochopí, jaké činnosti po sobě následují a bude se v situacích lépe orientovat (Michalová, 2012, s. 111-114).

V dnešní době již existuje nespočet programů a možností, které různými přístupy a metodami zmírňují poruchy autistického spektra a pomáhají lidem s PAS se začleněním do společnosti.

Jedná se o např. o program TEACCH, který usiluje o snížení stresu a problémového chování u dětí s PAS. Mimo jiné se zaměřuje na rozvíjení schopností a dovedností a větší samostatnost. Pracuje s fyzickou strukturou, tzn. aby se dítě v prostředí kolem sebe orientovalo a aby lépe pochopilo situace učení. Dítě se tak stává samostatnějším. Dále se soustředí na vizuální podporu (schémata, rozvrhy), zajištění předvídatelnosti (plány, časová posloupnost, denní režim), strukturovanou práci pedagoga (zaznamenávání činností, výsledků, úspěchů) a práci s motivací a odměnami.

Dalšími alternativními možnostmi při práci s dětmi s PAS je alternativní a augmentativní komunikace, Son Rise program, eklektický přístup aj. (Urbanovská, 2010)

2.6.4 Logopedické vady a poruchy řeči

Řeč je zásadní pro naše interakce s okolním světem. Na řeči se podílí dech, hrtan, jazyk, dutina ústní, dolní čelisti, zuby a rty. Při řeči je důležitá také intonace a mimika, které řeč doplní a přikládají jí hlubší význam. Řeč je stěžejní i pro rozvoj osobnosti a je odrazem intelektuálního a sociálního vývoje jedince. Dle výzkumu, který byl prováděn ve Freiburgu, bylo zjištěno, že jazykové schopnosti dětí jsou pro jejich další úspěšnost ve škole a kariéře důležitější než inteligenční kvocient (Sagi, 1995, s. 54).

U řeči posuzujeme formální správnost (uspořádání věty), obsahovou shodu (co člověk říká versus co si člověk myslí) významový obsah (co obsah znamená jednak pro vysílajícího, ale i pro příjemce) a artikulace, které je obzvláště důležitá (Sagi, 1995, s. 53-54).

Problémy s řečí se pojí se sensorickými nedostatky, kdy dítě neumí řeč plně rozlišovat, s motorickými nedostatky, kdy dítě není plně schopno artikulace, reprodukční nedostatky, kdy si dítě nedokáže řeč vybavit. Dítě sice řeči druhého rozumí, ale reprodukce je plná chyb (Sagi, 1995, s. 56).

Již kolem tří let by dítě mělo mluvit srozumitelně a bez větších potíží. Řečové vady poznáme díky zmenšené slovní zásobě, kdy dítě opakuje stále dokola stejné výrazy, mluví nesrozumitelně (nahrazuje písmeno „k“ písmenem „t“ apod.), plete si slova, dlouho

hledá slova, nechápe skladbu vět, např. se nazývá ve třetí osobě (Sagi, 1995, s. 57-58). Dítě si ani nemusí uvědomovat, že slovo vyslovuje jinak a nechápe, proč ho druzí neustále opravují (Sagi, 1995, s. 59).

2.6.4.1.1 Koktání

Koktání se řadí mezi nejčastější vady řeči. Koktáním trpí více mužské pohlaví a objevuje se obvykle mezi třetím až šestým rokem dítěte. Koktání je časté přerušování v toku řeči. Může se např. jednat o opakování určitých písmen či slov nebo používání a nahrazování nesmyslných hlásek. Koktání se dělí na tonické a klonické.

Tonické se projevují tím, že dítě má problém vypravit ze sebe konkrétní hlásku. Můžou se objevovat doprovodné pohyby (podupávání, plácání do stehen). Klonické koktání je takové, kdy dítě za sebou několikrát opakuje slova, slabiky či hlásky.

S nápravou je nutné začít právě v oblasti motoriky. Někdy se řeší léky, které mohou utlumit motorické reakce. Nutná je logopedická pomoc, ale také konzultace se specialistou na ORL. Nejvíce účinným prostředkem se jeví speciálně pedagogické rytmické cvičení (Sagi, 1995, s. 59-60).

Stále není možné určit přesnou příčinu koktání. Někdy se hovoří o spastické koordinační neuróze, kdy je příčinou koktání jednak porucha způsobená svalovými křečemi, ale také neurózou. Neuróza v tomto případě dle Seemana plyne z dětství, kdy mohlo dojít k poškození mozku nebo traumatu. Výzkum jednovaječných dvojčat také ukázal, že buď koktají obě dvojčata nebo ani jedno, což poukazuje na dědičnou stránku koktání. O tom, zda je koktání vrozené stále neexistují podložené informace. Z psychoanalytického hlediska, jak Sagi (1995) uvádí, by se dalo koktání považovat za psychosomatickou poruchu – následkem vytěšňování určité informace (Sagi, 1995, s. 62).

Zajímavým faktem je, že koktání se zpravidla projevuje pouze v určité situaci. Jedinci tak koktají při mluvení, ale při zpěvu nebo recitaci nikoliv.

2.6.4.1.2 Prevence a intervence logopedických vad

Nejprve je nutné stanovit komplexní diagnózu, kdy odborník co nejpřesněji popíše jednotlivé příznaky. Podstatné je zachytit celkový obraz dítěte v MŠ, ale i doma. Tedy pozorovat dítě v různých situacích a rolích. Je proto důležité, aby se na diagnóze nepodílel pouze odborník, ale hlavně učitelka MŠ a rodina dítěte. Pomoci může zejména logoped, ale i psychoterapie.

Určitá chybovost je tolerována do období pěti let. Pokud by se u dítěte výše zmíněné příklady vyskytovaly i později, je nutné vyhledat logopedickou pomoc. V pěti letech by již dítě mělo chápat gramatiku a užívat správný slovosled.

Úroveň řečových schopností je těsně spojená s primárním prostředím rodiny. Pokud dítě žije v rodině, kde se komunikuje málo nebo rodiče nemají dostatečnou slovní zásobu, projeví se to na mluvě dítěte. Mateřská škola pak nese nelehký úkol. Ideální je, pokud paní učitelky s dítětem komunikují, poukazují na chyby v řeči a snaží se dítě podporovat v jeho řečovém vývoji.

Poruchy řeči jsou často propojené i s mentálním, psychickým a sociálním vývojem. Mohou vyústit v nízkou sebedůvěru a nejistotu v sociálních situacích, a ještě hůře v agresivní chování. Zabývat se poruchami řeči je podstatné hlavně z toho důvodu, že mohou mít neblahý vliv na vývoj dítěte. Úkolem učitelek ve školce je předat informaci rodičům a vysvětlit jim případné dopady. Rodiče by poté s dítětem měli navštívit jednak logopeda, ale i ORL (Sagi, 1995, s. 58).

2.6.5 Psychosomatické poruchy

V poslední době se o psychosomatických poruchách hovoří stále častěji. Právě v předškolním věku jsou psychosomatické poruchy poměrně častým jevem. Psychosomatická porucha se objevuje až u 10 % dětí. Vyskytuje se ve stejné míře jak u chlapců, tak u dívek. Psychosomatické poruchy jsou prožívaná psychická utrpení, která se projevují také po fyzické stránce. U dětí se nejčastěji setkáváme s pomočováním, bolestí břicha a hlavy, únavou, vyčerpaností (Vágnerová, 2014, s. 101), s poruchami zažívání a alergiemi (Matějček, 2011, s. 273).

Příčiny vychází jak z biologických, tak i z psychosociálních faktorů. Velmi záleží na temperamentu samotného dítěte a jakým způsobem dítě reaguje na zátěžové situace.

Může reagovat jak fyziologickými, tak psychickými projevy. Podporován bývá také názor, kdy jsou psychosomatické poruchy následkem neodžitých emocí. V předškolním věku jsou hlavními stresory rodinné problémy, ale i neuspokojivé vztahy s vrstevníky a neschopnost prosazení se v mateřské škole (Vágnerová, 2014, s. 95). Matějček zmiňuje také citovou deprivaci, kdy se psychosomatická porucha projevuje na nejcitlivějších místech v těle. Děti se vyhýbají nepříjemnostem, které zažívají v rodinném prostředí nebo v prostředí mateřské školy. Řešením je pro ně útek do nemoci (Matějček, 2011, s. 273-274).

Podrobněji představím jednu z nejčastějších psychosomatických poruch v předškolním věku – poruchu regulace vyměšování.

2.6.5.1 Porucha regulace vyměšování

Pomočování má velký vliv na prožívání dítěte, které je povětšinou úzkostně až depresivně laděné. Záleží, jak dítě problém prožívá a jaký je sociální dopad.

O pomočování můžeme mluvit až tehdy, pokud se dítě pomočuje pravidelně a nepozorovaně po třetím roce. Pomočování se vyskytuje přes noc nebo přes den. Odborně je pomočování nazýváno termínem enuresis, kterým je myšleno noční pomočování nebo diuresis, což je pomočování během dne (Sagi, 1995, s. 65). Pokud se pomočování vyskytuje méně než jednou za měsíc, není považováno za chorobné. Kolem tří až čtyř let by děti měly mít kontrolu nad svým močením, které zvládnou udržet a zastavovat. V šesti letech by se měly zvládnout vymočít kdykoliv i pokud jejich močový měchýř není zcela naplněný (Sagi, 1995, s. 66). Dítě, které se pomočuje, je jako kojeneček. Průtok moči u něj nevede k zadržení mikce, ale k uvolnění svěrače, které vede k samovolnému vyprázdnění (Sagi, 1995, s. 67).

Problémy s močením mohou vznikat tehdy, pokud děti před třetím rokem byly nuceny chodit na toaletu v určitý čas, např. před odjezdem na dovolenou. Je to z toho důvodu, že dítě před třetím rokem močí jen pokud je jeho močový měchýř zcela naplněný (Sagi, 1995, s. 66).

Příčina je organického původu a je nutné řešit tento problém na urologii. Odborníci se svými názory na příčinu pomočování značně liší. Můžeme se setkat s názory psychologů, kteří se domnívají, že příčinou je příliš přísná výchova, narušený vztah mezi

rodiči (zvláště pak s matkou), nepřijetí vlastního pohlaví, pocity méněcennosti, nedostatek ocenění ze strany okolí a narušená potřeba bezpečí. Souvisí také se sexualitou. Enuresis je tak považován za prostředek kompenzace (Sagi, 1995, s. 67-68).

Poruchy regulace vyměšování se léčí nácvikem udržování čistoty, úpravou pitného režimu, medikací a pozitivní zpětnou vazbou dítěte. Společně s urologem je vhodné navštěvovat také psychoterapii (Vágnerová, 2014, s. 441).

2.6.5.2 Prevence a intervence psychosomatických poruch

Při léčení psychosomatických poruch je nutné se zaměřit jak na léčbu somatických, tak i psychických potíží. Úspěšná bývá kognitivně-behaviorální terapie, prospěšné mohou být i některé relaxační techniky a farmakologická léčba (Vágnerová, 2014, s. 103).

Důležité je pracovat s celou rodinou a podívat se na to, jakou roli dítě v rodině zastává a jaké jsou mezi rodinnými příslušníky vztahy. Zjišťuje se, v jakých situacích se bolest nebo nemoc projevuje a co může být spouštěčem.

Není vhodné ihned stanovovat závěry a vinit dítě z toho, že lže a vymýšlí si. Stává se, že lékařská vyšetření žádnou objektivní anomálii nepotvrdí, i přesto je nutné potíže dítěte akceptovat (Matějček, 2011, s. 276).

2.6.6 Poruchy adaptace

Začátky v mateřské škole jsou pro všechny děti náročné. Až polovina dětí reaguje při přechodu z rodinného prostředí do školky pláčem a smutkem. Obvykle je to přechodná fáze, která trvá dva až šest týdnů (Kořátková, 2014, s. 96). Většina dětí si na nové prostředí postupně zvykne a do školky chodí s radostí. Poruchami adaptace (tj. neurotickými poruchami) trpí děti, které se těžko adaptují na nové sociální prostředí. To se projevuje např. při nástupu do mateřské nebo základní školy, ale i při přihlášení dítěte do nového zájmového kroužku, když nastane změna pobytu, odjezd na dovolenou, školka a škola v přírodě či prázdniny u babičky apod. Poruchy adaptace se projeví zejména v případech, kdy dítě před nástupem do školky nebylo zvyklé na dětský kolektiv, rodiče k němu mají příliš silné až závislé pouto, u úzkostných jedinců a u dítěte, které ještě není na MŠ připravené.

V předškolním věku obvykle začínají děti samy vyhledávat společnost vrstevníků a touží po kontaktu s ostatními dětmi. Potíží však někdy bývá adaptace na školku samotnou. S tím se pojí mnoho faktorů, které souvisí, jak s osobností pedagogů, jiných pracovníků MŠ a vztahy mezi nimi, tak i s třídním kolektivem a celkovým prostředím školky (Michalová, 2012, s. 93-97). Dítě se musí naučit respektovat nové cizí autority, kterými jsou paní učitelky, učí se prosazovat, zažívat každodenní konkurenci, ale i spolupráci s vrstevníky. Předškoláci si utváří kamarádské vztahy. Souběžně s tím se rozvíjí prosociální chování, altruismus a morální normy.

Vágnerová (2005) také mimo jiné uvádí tři stadia, které se mohou vyskytnout v případě adaptační fáze na mateřskou školu:

- a) Protest: pláč, požadování rodičů, dítě nekomunikuje, odmítá si hrát.
- b) Zoufalství: dítě již nepláče, projevuje uzavřenost, nezájem, pasivitu, dítě si vezme hračku, pokud mu ji nabídneme, ale spíše pozoruje okolí.
- c) Odpoutání od rodičů: dítě navazuje kontakt s paní učitelkou, začíná komunikovat, hrát si, více se zapojuje (Vágnerová, 2005).

Dle Michalové (2012) se můžeme setkat s různými temperamenty dětí:

- a) Vyrovnané děti: děti, které si poměrně rychle zvyknou na nové prostředí, jsou nebojácné a klidné.
- b) Děti s přemrštěnými reakcemi: tyto děti hůře snáší přechod do nového prostředí, jsou živější, někdy chybně označované jako děti hyperaktivní, protože nevydrží dlouho u jedné aktivity.
- c) Nedůvěřivé děti: dětem dělá problém si zvyknout na nové prostředí, jsou stydlivé, plačtivé, neumí si říct o pomoc.
- d) Pasivní děti: menšina, jsou pozorovateli, kteří sledují ostatní, ale příliš se nezapojují do aktivit (Michalová, 2012, s. 96).

2.6.6.1 Prevence a intervence poruch adaptace

Důležité je si uvědomit, že každé dítě je jiné a některé děti ani ve třech letech nemusí být zralé na vstup do mateřské školy. Pokud problémy přetrvávají, je vhodné vyhledat odborníka. Nejúčinnější je v tomto případě kognitivně-behaviorální terapie. Využívá se i relaxačních technik, které pomohou k uvolnění dítěte a zbavení se vnitřní tenze (Michalová, 2012, s. 98).

Některé mateřské školy nabízejí programy adaptace, kdy děti navštěvují společně s rodiči školku ještě před samotným nástupem. Je to obvykle na pár hodin ve stanovené dny. Děti tak mají možnost si pohrát, poznávat prostředí MŠ, paní učitelky, vrstevníky, hračky, denní režim a zároveň mít na blízku své rodiče. Programy adaptace fungují velice dobře a usnadňují vstup do mateřské školy. Děti tak na začátku školního roku nevnímají prostředí jako neznámé a cizí, znají paní učitelky a ostatní děti.

Programy adaptace jsou vhodné i pro rodiče, kteří vstup jejich dítěte do mateřské školy také vnímají jako velkou událost. Díky programům adaptace mají možnost vidět, co dítě čeká, jaké činnosti a aktivity se ve školce realizují. Nemusí se tak při přechodu z rodinného prostředí do mateřské školy o dítě obávat (Kořátková, 2014, s. 95).

3 Role učitelky mateřské školy

Na závěr mé teoretické části bych zmínila, jaká je role učitelky mateřské školy a jaké vlastnosti a schopnosti by učitelka neměla postrádat. Zmíním také profesní kompetence, které jsou důležité i z hlediska řešení problémového chování. Čím více podstatných vlastností pro vykonávání profese bude učitelka mít, tím lépe bude hledat východiska při práci s problémovým dítětem.

Role učitele je vzdělávací a výchovná. Vzdělávací role zahrnuje předávání poznatků, dovedností a schopnosti děti motivovat ke vzdělávacím činnostem. Výchovnou rolí se má na mysli podpora, naslouchání, empatie, správné nastavení hranic a autorita. Šimoník (2005) dále diferencuje roli učitele na roli pečovatele, komunikátora, vůdce, manažera, obhájce a poradce. V učitelské profesi dochází k častému střídání rolí, dochází i ke konfliktům mezi jednotlivými rolemi (Šimoník, 2005, s. 6).

Jak už jsem zmínila v úvodu mé práce, paní učitelky mají na dítě neopominutelný vliv. Každá z nich má jiné povahové rysy, jinak komunikuje a odlišně řeší konfliktní situace. Dítě si tak všímá rozdílů mezi nimi a učí se, že každý dospělý je jiný a každý na dítě reaguje odlišným způsobem. Vnímá rozdíly mezi rodiči a učitelkami, jejich odlišné role a postavení. Taky na rozdíl od ostatních forem vzdělávání, se předškolní vzdělávání vyznačuje každodenním kontaktem s rodiči. To může být výhodou, ale také nikoliv. Učitelky a rodiče tak spolu mohou řešit ihned nastalé konfliktní situace a potíže s dítětem. Učitelky MŠ tak mají největší prostor pro komunikaci s rodinnými příslušníky, což se jeví jako užitečné při zvládnutí problémového chování. Mertin a Gillernová (2010) popisují, že pro učitelku MŠ je častokrát mnohem těžší zvládnout rozpor mezi ní a rodičem, než mezi ní a dítětem. Při řešení problémového chování s rodiči je tak dobré umět oddělit problémy od osob. Učitelky by se měly snažit napravit problém a nikoliv člověka – rodiče, dítě (Mertin, 2010, s. 35).

Koťátková (2014) uvádí, že klima mateřské školy vytváří právě učitelé. Vyplývá to z jejich zájmu o děti, odmítavých nebo vřelých postojů, zda jsou trpěliví a klidní či nervózní a vznětliví. Odráží to i samotný postoj žáků k vzdělávacím aktivitám a celkově k prostředí mateřské školy.

Mezi důležité vlastnosti učitelů patří schopnost účelně komunikovat jak s rodiči, tak s dětmi. Pozitivní vztah k dětem by měl být samozřejmostí, což znamená, že se na ně umíme naladit, chováme k nim respekt, zajímáme se o ně, vyjadřujeme pochopení a porozumění k jejich prožívání. Další vlastností je schopnost spolupráce. Schopnost spolupráce je důležitá pro kladné vztahy na pracovišti. Učitelky by měly zaujímat podobná výchovná a vzdělávací stanoviska. Dále by učitelky měly být schopné sebereflexe, přizpůsobovat svoji práci podmínkám a možnostem dětí a profesně se rozvíjet a růst (Kotátková, 2014, s. 145-147).

Mertin a Gillernová (2010) kromě zdůraznění vztahu mezi učitelem a dítětem, poukazují na další důležité profesní dovednosti, které se týkají činností samotných – výtvarné, hudební, tělesné a jiné aktivity, které učitelky musí ovládat. Ve své knize rozlišují následující dovednosti na: sociálně-psychologické, dovednosti související s realizovanými činnostmi, metodické schopnosti, speciálně-výchovné a diagnostické dovednosti. Dytrtová (2009) navíc zmiňuje schopnost učitele udržet kázeň a pořádek, správně si připravit aktivity a poté adekvátně zapojit děti do činností tak, aby zvládly udržet pozornost (Dytrtová, 2009, s. 47).

Sociálně psychologické dovednosti jsou podobné těm, které popisuje Kotátková (2014), jedná se o sebereflexi, autenticitu, empatii, akceptaci, vzájemné poznávání, důvěru, poskytování podpory a pomoci. Učitelka je pro děti vzorem, který napodobují a následují. Co se týče akceptace, jedná se i o rodiče, se kterými nemusí pedagogové vždy souhlasit. Jejich názory, ať už jsou jakékoli, však musí učitelka akceptovat. Pokud s rodiči nesouhlasí, je vhodné nabídnout a dohodnout se na společném efektivním řešení problému (Mertin, 2010, s. 28-34).

V současné době lze získat kvalifikaci na post učitelky mateřské školy vysokoškolským vzděláním pedagogického zaměření, vyšším odborným vzděláním, středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. Konkrétně jaké obory a programy do kvalifikace spadají se lze dočíst v zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (Syslová, 2013, s. 47-49).

Nejvíce problematickým se jeví uznání prestiže profese ze strany společnosti. Učitelky často mluví o tom, že jsou vnímány jako „hlídací tety“ nebo „že jsou tady od toho, aby si s dětmi hrály“. Rovněž se často předškolní vzdělání odděluje od dalších stupňů vzdělávání. Můžeme se setkat s názory, že mateřská škola je méně důležitá než základní a střední stupeň vzdělávání. Také nízké platové ohodnocení učitelky vnímají jako potvrzení menší prestiže povolání. Společnost tak opomíná náročnost a zodpovědnost této profese (Kotátková, 2014, s. 149). I díky mému výzkumu bych ráda vyvrátila tuto domněnku a ukázala, co vše role učitele mateřské školy obnáší.

Praktická část

V praktické části se zabývám jednotlivými fázemi kvalitativního výzkumu. Popisuji cíle práce, výzkumné otázky, metody výzkumu a výzkumný soubor. Interpretuji jednotlivé rozhovory a prezentuji výsledky výzkumu.

4 Cíl výzkumu

Cílem praktické části mé bakalářské práce, jak jsem již nastínila v úvodu, je zjistit subjektivní pohled učitelek mateřských škol na problémové děti. Mým záměrem je porovnání jejich názorů a myšlenek, hledání průsečíků a společných východisek. Stěžejní je zjistit, jak učitelky definují problémové dítě v mateřské škole.

Věnovat se budu také příčinám problémového chování. Dále se pokusím o zmapování nejčastějších typů problémového chování, se kterými se učitelky mateřských škol ve své praxi setkávají. Budu se zabývat tím, jak učitelky hodnotí práci s problémovým dítětem a jaké volí metody ke zmírnění nežádoucího chování. Následně představím také výzkumné otázky, na které budeme společně s pedagožkami, hledat odpovědi.

5 Vymezení výzkumných otázek

V mém výzkumu bych ráda zjistila odpovědi na následující otázky:

Jak učitelky mateřských škol definují problémové chování? Co pro ně problémové chování znamená?

S jakými nejčastějšími problémy se učitelky mateřských škol setkávají?

Jak učitelky mateřských škol s problémovým dítětem pracují? Jaké metody volí k odstranění či zmírnění určitého stylu chování?

Jaké jsou nejvýznamnější příčiny problémového chování z pohledu učitelek mateřské školy?

S kým se o problému radí a kde získávají informace?

Výzkumné otázky jsem tvořila s ohledem na teoretické východiska zabývající se vývojem předškolních dětí a problémovým chováním v mateřské škole. Vycházela jsem také ze své zkušenosti se zaměstnáním učitelky v mateřské škole.

6 Realizace výzkumu

V rámci výzkumu mé bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní přístup. Kvalitativní výzkumy se zaměřují na konkrétní případy, které zkoumají určitý jev do hloubky bez statistického zpracování získaných informací. Dle Hendla jde o „*intenzivní kontakt s terénem nebo životní situací.*“ (Hendl, 1999, s. 43)

Výzkum byl prováděn ve státní mateřské škole ležící ve Středočeském kraji, do které jednou týdně sama docházím. Mateřská škola se nachází v menší obci kousek od Prahy. Navštěvují ji především děti z této obce a okolních obcí, případně z přilehlých městských částí Prahy. Většina dětí pochází ze střední třídy. V ojedinělých případech z vyšší třídy nebo ze sociálně slabších rodin.

Mateřská škola se skládá ze dvou tříd, které jsou rozděleny podle věku dětí. Mateřskou školu v současné době navštěvuje 44 dětí.

Samotný sběr dat probíhal od 3. dubna 2020 do 2. listopadu 2020.

6.1 Použité metody

6.1.1 Rozhovor

Zvolenou výzkumnou metodou je polostrukturovaný rozhovor, kdy jsem měla předem stanovených několik otázek. Podle potřeby jsem pořadí otázek měnila a doptávala se na další informace. Rozhovor byl cílen na problematiku problémového dítěte. Jednotlivé rozhovory byly nahrávány na diktafon. Rozhovory jsem poté přepisovala, kódovala a analyzovala. Délka rozhovoru se pohybovala od 45 minut do 2,5 hodin.

Jelikož v mateřské škole sama pracuji, byly rozhovory spíše neformálního charakteru. Výhodou byly přátelské vztahy, které s kolegyněmi mám, což rozhovoru dodalo příjemnou atmosféru a otevřenost.

Před rozhovorem byly všechny paní učitelky informovány o nahrávání na diktafon. Poskytla jsem jim základní informace o povaze rozhovoru. Sdělila jim, že je

rozhovor anonymní a jména dětí i učitelek budou v mé práci pozměněny. Rovněž, že veškeré jimi sdělené informace slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Na počátku rozhovoru jsem se ptala na obecnější otázky a informace, kdy mi paní učitelky sdělovaly svůj věk, délku praxe a dosažené vzdělání. Popisovaly mi, jak vypadá práce učitelky MŠ, co je pro tuto práci zásadní, jaké vlastnosti by měl mít předškolní pedagog. Bavily jsme se o kladech a záporech práce učitelky v MŠ a také, co je vedlo ke zvolení tohoto zaměstnání. Tyto otázky jsem zvolila z toho důvodu, že na počátku byly učitelky nervózní. Nevěděly, co je čeká a potřebovaly se v rozhovoru zorientovat. Nebylo by vhodné začít rovnou významnějšími otázkami. Učitelky se tak během prvních chvil rozhovorů zklidnily, naladily a rozpovídaly se o zajímavých tématech.

Následovaly otázky, kdy jsem se dostávala k jádru problematiky mé práce. Jednalo se o otázky týkající se problémového dítěte a problémového chování. Věnovaly jsme se popisu problémového chování, definici problémového dítěte a počtu problémových dětí ve školce. Mluvily jsme o vztahu mezi učitelkou a dítětem. Hovořily jsme také o přístupu ke konkrétním problémům a o příčinách problémového chování.

V poslední části jsem se zaměřovala také na to, jak problémové dítě začleňuje do kolektivu a jak posilují jeho sebedůvěru. Ptala jsem se na vliv rodiny a výchovy. Mezi poslední otázky jsem zařadila např. jaké úspěchy v práci zažívají a jak předcházejí stresu. Na konci rozhovoru už docházelo k viditelné únavě a poklesu pozornosti. Také docházelo k odbíhání od tématu. Jsem proto ráda, že nejpodstatnější otázky jsem zařadila do jádra rozhovoru.

Celý můj výzkum byl veden v době koronavirové krize. Proto pro mě bylo obtížnější se s respondentkami domluvit na osobním setkání. První rozhovor s paní ředitelkou byl realizován po telefonu. Chybělo mi vidět mimiku a gestikulaci, která je při vedení rozhovorů důležitá. I navzdory komplikované situaci, jsem u ostatních rozhovorů požádala paní učitelky o osobní setkání.

6.2 Výzkumný soubor

Výběr respondentů byl cílený na pedagogické pracovníky mateřské školy. Výhodou získávání respondentů byla osobní známost s učitelkami mateřské školy. V některých výzkumech může osobní angažovanost ve stejném zaměstnání a instituci, nést své nevýhody. V případě tohoto výzkumu se naopak osobní známost vyplatila. Vytvořilo to prostor pro otevřenější a důvěrnější komunikaci.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 7 respondentů: 5 učitelek mateřské školy, ředitelka a hospodářka. Nejdříve jsem kontaktovala paní ředitelku s prosbou o rozhovory se všemi pracovníky mateřské školy, včetně jí samotné. Všechny s rozhovorem souhlasily a neměly žádné výhrady. Rozhovor s paní hospodářkou je spíše pro doplňující informace. Záměrem byl pohled nepedagogického pracovníka na stejnou třídu dětí. Zajímalo mě, zda jako laický pozorovatel vidí problémy obdobně, jako paní učitelky.

Věk respondentek se pohyboval v rozmezí mezi 35 až 45 lety. Co se týče vzdělání pedagožek: dvě mají vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření, čtyři mají střední pedagogickou školu a jedna si v současné době dodělává střední pedagogickou školu. Zajímavé je, že všechny z nich nejdříve vystudovaly jiný, pedagogicky nepříbuzný obor. Nejkratší doba praxe učitelek je 1,5 roku, nejdelší činí 12 let.

6.2.1 Představení respondentů

Respondentka č. 1.: Linda

Linda je ředitelka mateřské školy. Je jí 44 let a je matkou dvou dětí. Ve školce má 11 let dlouhou praxi. Má vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření. Vede společně s Jitkou starší třídu předškolních dětí. Momentálně jich mají ve třídě 16. S Lindou jsem vedla svůj první rozhovor, který byl realizován po telefonu z důvodu vyhlášení nouzového stavu v době koronaviru. Vedení rozhovoru pro mě bylo obtížnější oproti následujícím rozhovorům, které se realizovaly jako osobní setkání. Také jsem ještě neměla žádnou praxi v provádění rozhovorů. Linda v době našeho rozhovoru vedla třídu mladších dětí společně s Jitkou. Nyní s Jitkou vedou starší třídu dětí.

Respondentka č. 2.: Ilona

Ilona má 35 let. Zde ve školce je druhým rokem a zároveň pracuje i jako asistent pedagoga na ZŠ. Má tři děti. Předtím pracovala 3 roky jako školnice v jiné MŠ. Momentálně si dodělává praxi a dostudovává předškolní pedagogiku. Maturovat bude v roce 2021. Poté by chtěla pracovat už jen v mateřské škole. Má středoškolské vzdělání. Momentálně nemá přidělenou třídu dětí, pracuje na odpoledních směnách. V rozhovoru mnohokrát zmiňovala důvěru, která je podle ní ve vztahu žáka a učitele nepostradatelná.

Respondentka č. 3.: Jitka

Jitka má 44 let. Pracuje 2 roky v této MŠ, předtím pracovala v jiné MŠ a ve školní družině. O předchozím vzdělání nerada mluví, jelikož tam zažila špatné zkušenosti zapříčiněné učitelským kolektivem. Má dvě střední školy – předškolní a mimoškolní pedagogiku a ekonomické zaměření na obchodní akademii. Má tři děti. Ráda vnáší do školky nové alternativní metody, které má raději než klasiku (např. Montessori). Je pro přístup, který není tak řízený a nechává dětem možnosti, jak určitou věc udělat. Učitel by měl podle ní být spíše kamarádem, který ale nepostrádá respekt. Zdůrazňuje také, že respekt by neměl chybět ani ze strany učitelky k dítěti. V době našeho rozhovoru vedla třídu menších dětí, teď již vede společně s paní ředitelkou starší třídu dětí.

Respondentka č. 4.: Anežka

Anežka má 32 let a nyní je na mateřské dovolené, ve školce pracovala 8 let. Má dvě střední školy, nejdříve vystudovala střední školu grafického zaměření, později si dodělávala předškolní pedagogiku. Než odešla na mateřskou, vedla třídu starších dětí společně s Denisou. Anežku více baví práce se staršími dětmi a vytváření vzdělávacích činností. Zdůrazňuje přenos emocí a špatné nálady pedagoga na předškolní dítě. Děti dle ní vycítí, když je s učitelkou „něco špatně“. S dětmi navazuje kontakt převážně humorem. Důležité je umět se naladit na dítě a jeho osobnost. Jestli se po mateřské vrátí do školky, zatím netuší.

Respondentka č. 5.: Helena

Helena pracuje ve školce jako školnice. V této MŠ je přes 2 roky, dříve pracovala v jiné školce. Má ukončené střední odborné učiliště bez maturity. Má dvě děti. Práce s dětmi ji naplňuje, sama pořádá ve školce sportovní kroužek a ve volném čase se věnuje

dobrovolným hasičům. Pedagog má dle ní nastartovat budoucí život dítěte, měl by dítě inspirovat a porozumět mu. Udělat rozhovor s osobou, která se v MŠ pohybuje mezi dětmi, ale zároveň není pedagogickým pracovníkem, mi přišla zajímavým doplněním učitelských rozhovorů. Vnáší to odlišný pohled někoho, kdo s dětmi přímo nepracuje, ale má vhled do dění v mateřské škole. Zároveň však může mít jiný názor a pohled, který může být pro moji práci přínosem. Jelikož ale rozhovor nebyl příliš obsáhlý a Helena zdůrazňovala, že nemá kompetence o některých věcech hovořit, rozhodla jsem se zařadit jen definici problémového chování.

Respondentka č. 6.: Denisa

Denisa má 45 let. V MŠ pracuje 11 let. Má jednu dceru. Vystudovala vysokou školu a studovala kromě předškolní a mimoškolní pedagogiky také ekonomii. Na školce ji nejvíc mrzí, že jsou učitelky často brány jako „nějaké hlídačky dětí“ a mateřské školy jsou odtrženy od celkového kontextu vzdělávání. Přijde jí, že se na předškolní vzdělávání pohlíží jinak než na další formy vzdělávání. Než Anežka odešla na mateřskou, vedla s ní Denisa třídu starších dětí. Nyní vede Denisa třídu menších dětí společně s Markétou.

Respondentka č. 7.: Markéta

Markéta má 41 let a v mateřské škole pracuje již 12 let, v této MŠ je přes půl roku. Má dvě děti. Díky praxi přichází s cennými poznámkami a zkušenostmi. Zažila nejrůznější situace, které mi barvitě popisovala. Například s chlapcem jménem David, který ji vyhrožoval smrtí. Nebála se otevřít i pro ni nepříjemná témata. Zcela otevřeně mluvila také o učitelském stresu a bezmoci, kterou v profesi několikrát pocítila na vlastní kůži. Na rozdíl od předchozích kolegyně zmínila i koronavirovou situaci, která narušila průběh předškolního vzdělávání. Má zkušenosti také ze soukromé mateřské školky a jeslí, kde se jí nelíbil přístup rodičů, kteří své dítě do školky „jen tak šoupli od rána do večera i přes slzy a úzkostné stavy při odloučení“. Její přístup k dětem je převážně autoritativní. Vede mladší třídu dětí společně s Denisou.

6.3 Interpretace výzkumných dat a rozhovorů

6.3.1 Kódování rozhovorů

Po uskutečnění rozhovorů jsem vždy nahrané záznamy ručně přepisovala. Poté jsem se snažila vyznačit si podstatné informace a hledala společné jevy, ale také rozdílnosti, z kterých jsem vytvořila několik nadřazených a podřazených kategorií.

6.3.2 Kategorie

Základní rozdělení kategorií je následující:

- a) problémové dítě a problémové chování,
- b) vztah mezi učitelkou a dítětem,
- c) role učitelky v mateřské škole.

Kategorie **problémové dítě a problémové chování** se blíže zaměřuje na definici problémového chování, zahrnuje počet problémových dětí v MŠ, příčiny problémového chování a nejčastější problémy v mateřské škole z pohledu učitelek. Dále se zabývá prevencí a intervencí problémového chování, spoluprací rodiny a mateřské školy a tím, kde učitelky mateřských škol získávají informace ohledně problémového chování dítěte.

Kategorie **vztah mezi učitelkou a dítětem** se zabývá navazováním vztahu mezi učitelkou a dítětem. S učitelkami jsme se v rozhovoru zaměřily také na podmínky dobrého vztahu a možné potíže při navazování kontaktu s dětmi.

Poslední kategorie nesoucí název **role učitelky v mateřské škole** zahrnuje popis práce, vlastnosti a dovednosti předškolního pedagoga.

6.3.2.1 Problémové dítě a problémové chování

Tato kategorie je pro můj výzkum nejvýznamnější. Zde se dostaneme k jádru celé problematiky, která je výchozím tématem bakalářské práce.

Problémové dítě, resp. problémové chování, nemá žádnou odborně stanovenou definici. Mým úkolem proto bylo zjistit definici problémového dítěte dle učitelek mateřské školy. Dále jsem se zajímala o to, kolik problémových dětí se ve školce vyskytuje, o popsání konkrétních typů problémového chování, se kterým mají učitelky zkušenosti a jak toto chování řeší. S kým se učitelky radí a s kým při řešení problémového chování spolupracují, jaké jsou příčiny problémového chování a jaká nastavují

preventivní opatření. V neposlední řadě jsem zjišťovala, jak učitelky problémové dítě začleňují do kolektivu, jak posilují sebedůvěru problémového dítěte.

Vzhledem k rozsáhlosti oblastí této kategorie, jsem se rozhodla vytvořit menší podkapitoly.

6.3.2.1.1 Definice problémového dítěte

Zde jsem se rozhodla uvést konkrétní příklady z výpovědí respondentek.

Ilona: *„Každé dítě, které se chová jinak. Upozorňuje na sebe a je vidět, že potřebuje pomoc. Bud' to hodně zlobí, ukazuje na sebe anebo to může být dítě, který vůbec nemluví. Dítě, který bude ubližovat ostatním dětem, štípat, brát hračky. Nebude se chtít přizpůsobovat kolektivu, bude se stranit.“*

Jitka: *„Podle mě je problémový dítě takový, který nedodrží řád... Bylo by to tedy dítě, které narušuje denní režim, narušuje ho dětem, učitelkám.“*

Anežka: *„Řekla bych, že to jsou děti, které potřebují mít pozornost za každou cenu. Jsou hlasitý, dělají přesně to, co nemají. Neříkám, že tyto děti jsou agresivní, to si úplně nemyslím, ale přijde mi, že dělají všechno pro to, aby sis jich všimla.“*

„Problémového dítěte si všimne většina kolegyň.“ „...je to dítě nezvladatelné, přehnané, má výkyvy v chování i vzhledem k věku.“

Denisa: *„Problémové dítě je agresivní k druhým dětem.“*

Markéta: *„Problémové dítě je to, které se neumí začlenit do kolektivu.“*

Helena: *„Problémové dítě je agresivní, bouchá a napadá ostatní děti.“*

Linda jako jediná uvedla, že pro ni není žádné dítě problémové a nemůže tak pro něj stanovit definici. Jitka se k termínu problémového dítěte také vyjádřila negativně a zmínila se, že s tímto termínem nesouhlasí. Obě respondentky sdílí názor, že je vhodnějším označením *nápadné dítě*. Je tak pravděpodobné, že ředitelka může mít svým názorem vliv na ostatní učitelky. V tomto případě ovlivnila Jitku, se kterou je na třídě.

Ilona, také zmínila, že problémové dítě je to, které potřebuje pomoc. To souzní s názorem Sagiho. Ten říká, že problémové dítě vyjadřuje svým chováním beznadějnou situaci, které nedokáže čelit a volá tak svým chováním o pomoc (Sagi, 1995, s. 7).

Z výpovědí pedagožek tak vyplývá, že problémové dítě je to, které:

- a) je agresivní, fyzicky napadá ostatní děti,
- b) je nepřizpůsobivé, narušuje řád a denní režim,
- c) chce na sebe upoutat pozornost,
- d) nemluví nebo má řečové potíže.

6.3.2.1.2 Počet problémových dětí v MŠ

Počet problémových dětí v mateřské škole varioval od 4-8 jedinců ve třídě. Podle většiny učitelek má minimálně polovina dětí v MŠ logopedické vady, které do celkového počtu nezařadily. Ve skutečnosti tak bude dětí o mnoho více.

6.3.2.1.3 Příčiny problémového chování z pohledu učitelek mateřské školy

Respondentky uvádějí jako hlavní příčinu problémového chování vliv rodinného prostředí. Konkrétně všechny z nich zmínily problémy v rodině, kterými je např. rozvod rodičů nebo konflikty mezi jednotlivými členy rodiny. Čtyři respondentky zmínily nesprávně nastavenou výchovu, zejména žádné nebo příliš úzké hranice, absenci autority, nedůslednost a velké nároky na dítě. Všechny přikládají velký význam nepodnětnosti rodinného prostředí. Pedagožky také vyjadřovaly svůj postoj k liberální výchově. Všechny se shodly na tom, že liberální výchova je stoprocentně zdrojem problémového chování. Děti potřebují hranice, pokud je nemají, neumí ve společnosti fungovat.

Linda se vyjádřila také k psychickým potížím rodičů. Myslí si, že i duševní poruchy mohou dítě negativně ovlivnit.

Ilona považuje za zdroj problémového chování také traumatický zážitek, kterým si dítě mohlo projít.

Většina se také shodla, že může být příčinou problémového chování vrozená vývojová vada či nemoc. Linda zmiňuje hyperkinetické poruchy. Markéta říká, že „*genetika se jistě podílí, ale pokud je správně nastavená výchova, dá se s tím pracovat*“. Negativní dopad má dle tří respondentek také rizikové těhotenství, stres matky v prenatálním období a komplikovaný porod.

Z rozhovorů lze usoudit, že učitelky vidí většinu problémů na straně rodiny. Příčinu nehledají v mateřské škole a v nevhodném přístupu k dětem, které mohou mít na chování dítěte nezanedbatelný vliv.

6.3.2.1.4 Prevence a intervence problémového chování

Obecně paní učitelky řeší problémové chování individuálním přístupem. V rozhovoru více než polovina respondentek zmiňuje, že je vhodné jít problémovým dětem příkladem a věnovat jim zvýšenou péči. Učitelky se snaží s problémovým dítětem navázat rozhovor a oční kontakt, pokouší se dítě zklidnit a řešit nežádoucí chování domluvou. Důležité je s nimi hodně komunikovat. Podotýkají, že někdy pomáhá i zaujetí jinou činností, hrou nebo si udělat z dětí pomocníky. Jitka dodává, že předškolní děti si potřebují hlavně hrát, a proto je důležité dětem poskytnout prostor na hraní.

Tři učitelky opět zmiňují, že je důležité důsledné nastavení pravidel a hranic. Denisa např. dětem každé ráno v kroužku připomíná, jaké pravidla mají děti dodržovat a jak se k sobě mají navzájem chovat. Markéta navíc zdůrazňuje, že je pro dítě stěžejní potřeba bezpečí, kterou by mělo pociťovat v rodinném i školním prostředí. Všechny se shodují, že je dobré u dětí posilovat pozitivní chování a reakce, dostatečně je chválit a motivovat. V případě neúspěchu dítě *uchlácholit*, ocenit snahu a povzbudit dítě k dalšímu pokusu.

Dle všech respondentek je důležitá konzultace a spolupráce s rodiči. Tu učitelky v rozhovorech vyzdvihovaly několikrát. Sdílnost rodičů je pro ně *velké plus*. Před nástupem do školky rodiče vyplňují dotazník o potížích, zvláštěnostech, vlastnostech a dovednostech dítěte. Dotazník je pro pedagožky podnětný. Bohužel někteří rodiče nevyplňují údaje v dotazníku pravdivě a své dítě si idealizují. Učitelky oceňují také zprávy z PPP nebo SPC, které jim rodiče předají. Pedagožky tak ví, s čím konkrétně pracovat a na co se zaměřit. Respondentky jsou zklamané přístupem většiny rodičů, kteří problémové chování dětí popírají nebo nechtějí řešit. Některé i zmínily i konflikty, které při komunikaci s rodiči nastaly. Anežka zažívala neshody hlavně po nástupu do zaměstnání. Rodiče si na ní zasedli kvůli tomu, že byla mladá a nová. „*Smsli si na mě např. kvůli tomu, že jejich dítě pod tričkem nemělo nátělník.*“ Poněkud vážnější spory zažila Denisa, Jitka a Markéta. Markéta převážně s rodiči již zmiňovaného problémového chlapce Davida a pak také s maminkou, které se nelíbilo, že se dětem po obědě pouští

pohádka v televizi. Jitka musela řešit rozepře s maminkou, která neustále dávala do školky nemocnou dceru. Jitka jí to jednoho dne vysvětlila, že to není vhodné a maminka na ní „vytáhla potvrzení od doktorky, že dítě není infekční a že může chodit do školky. Ještě na mě maminka zaútočila stylem, že slyšela, že tady rodiče, když nejsou poslušný, tak to mají pak děti špatný. Byla jsem úplně v šoku...“ Přiznává, že od té doby má matku zaškatulkovanou. Děti to samozřejmě neodnáší, nemohou za nevhodné chování svých rodičů, podotýká Jitka.

Dále si učitelky myslí, že k prevenci problémového chování by přispěla větší informovanost rodičů. Ti často netuší, jaké chování je ještě v pořádku, a které je již za normou. Zjišťovala jsem také, zda učitelky doporučují rodičům psychologa, popř. PPP, SPC nebo jiného odborníka. Všechny z nich instituce doporučují, pokud se vyskytne pádný důvod. Nejdříve se ale s rodiči poradí, popíšu jim situaci a důvod, proč by měli případné zařízení nebo odborníka navštívit. Jitka říká, že nejvíce doporučují logopeda, poté PPP.

Ilona k prevenci problémového chování: „Učitelé by na tohle měli být více školení. Nejenom na práci, aby dělali hezký výtvary. Mělo by se o tom víc otevřeně mluvit a měly by se přenášet poznatky. Kdo, komu, co a jak pomohlo. Nějaký meeting, kde se sejdou učitelé a mohou si povídat o problémech ve školce a jak to oni řešili. Takovej debatní kroužek, neformální scházení pro učitele. Něco jako když maj sezení anonymní alkoholici, tak mít něco takového pro učitele mateřské školy.“

Tedy z popisu můžeme usoudit, že by byl zájem o supervizi v mateřské škole, která stále není příliš rozšířená. Patrně učitelky pocítují, že by potřebovaly větší podporu, jelikož řešení problémové chování není snadným úkolem.

Mé otázky směřovaly také na to, jak nejlépe začlenit problémové dítě do kolektivu. Tři učitelky pracují s celým kolektivem. Nejdříve dětem vysvětlí situaci, snaží se, aby se ostatní spolužáci do jedince vcítily. Linda mimo jiné usiluje o to, aby se samy děti k problému vyjadřovaly a ptá se jich na názor, jak by situaci řešily.

Ilona sdílí stejné přesvědčení. Nejdříve ale dítě začleňuje do menší skupinky, komunikuje s ním a začleňuje ho pomocí her a aktivit. Jitka také využívá nejrůznější společné činnosti, radí ostatním dětem, jak by mohly spolužáka přijmout. Denisa a

Markéta dítě lákají na jeho oblíbenou hračku nebo hru, chvíli si se žákem hrají a poté, co se přidají ostatní děti, se nenápadně vytratí.

Anežka pracuje hlavně s dítětem samotným. Snaží se dítěti vysvětlit, proč ho mezi sebe spolužáci neberou. Problémovému předškolákovi dává takové úkoly, kdy pomáhá ostatním dětem. Před celým dětským kolektivem vyzdvihuje silné stránky jedince. Se silnými stránkami pracuje i Denisa. Říkají, že děti hodně slyší na to, kdo je u učitelky oblíbený.

6.3.2.1.5 Nejčastější problémy u předškolních dětí

6.3.2.1.5.1 Agresivní chování

Agresivní chování je dle výpovědí učitelek jedno z nejzávažnějších typů problémového chování u předškolních dětí. V četnosti problémového chování se řadí na druhé místo.

Dle výpovědí respondentů, se agresivita u dětí předškolního věku projevuje kousáním, škrábáním, boucháním, dušením, házením předmětů po dětech a učitelkách, případně jiným fyzickým násilím.

Anežka: „Měli jsme tam kluka, který se na tebe díval a jakmile ses otočila, tak dal nějaké holčičce pěstí. Naštěstí nám to těch několik holčiček řeklo a my jsme ho pak nachytaly... zajímavý je, že to bylo na pohled takový hodný dítě, ale zároveň strašidelný. S námi vůbec nemluvil.“

„...kdy jeden chlapeček tajně někoho dusil. Byl bez emocí, nikdo netušil, co je schopen udělat. Řešili jsme to s rodiči a ve školce se to řešilo oddělením od ostatních dětí, kdy seděl s ředitelem v kanclu. Jeho chování se v průběhu nezlepšilo, neměl respekt z nikoho a nic na něj neplatilo. Chování bylo lepší v přítomnosti mladší sestry, která když odešla, tak se chování vystupňovalo.“

Jitka popisovala zkušenost se dvěma agresivními chlapci (bratry), kteří byli pedagogicky nezvladatelní, nedodržovali stanovená pravidla, ubližovali ostatním dětem a měli záseky. Dle ní měli výchovu bez nastavených hranic, každý rodič preferoval jiný styl výchovy, což u chlapců vyvolávalo nejistotu a zmatenost. Chovali se ještě hůře, pokud byli ve školce přítomni rodiče. Ti však nikdy nezasáhli i když před nimi chlapci

hodili kostku po učitelce. Denisa i Anežka hovořily o starším z bratrů (Franta). Sdílí totožný názor, co se týče výchovy. Anežka se mnou sdílela příběh, kdy František měl společně s ostatními dětmi odjet na školku v přírodě. Utekl z autobusu, po kterém začal házet kameny. Zavolali se rodiče, Franta odmítl do autobusu nastoupit, rodiče si ho tedy museli odvézt domů a na školku v přírodě neodjel. S rodiči se situace řešila opakovaně, avšak bezvýsledně.

S opravdu osobní zkušeností se podělila Markéta. Nepříjemný zážitek zažila ještě v předchozím zaměstnání. Chlapec David páchal násilí na dětech i učitelkách, byl nebezpečný sobě i okolí, rozbíjel věci, utíkal ze školky. Příznačná pro něj bylo provokativní chování, časté změny nálad a záchvaty vzteku, které trvaly až hodinu.

„...já od té zkušenosti s Davidem, kterej byl opravdu zlej i na mě... řekl mi, že mě zabije a řekl to upřeně do očí... tak já od té doby tyhle ty děti беру podle duše. Jestli je v dušičce hodnej, tak to problém není.“

Čtyři z dotazovaných respondentek oddělují agresivní dítě od kolektivu, než se uklidní. Pokaždé to také řeší s rodiči. Ilona a Markéta vždy vysvětlují dítěti, co dělá špatně. Baví se s ním o tom ještě před oddělením od kolektivu i po návratu, aby dítě pochopilo důvod. Ilona navíc zmiňuje, že je dobré nad agresivním dítětem držet zvýšený dozor.

6.3.2.1.5.2 Hyperkinetické poruchy (ADHD)

Tři učitelky zmiňovaly v rozhovorech syndrom ADHD, se kterým ve školce mají zkušenost. Na rozdíl od ostatních problémů ale souhlasně vyjadřují názor, že se se tímto syndromem dobře pracuje a pokud se k dítěti volí správný přístup, lze očekávat výrazné zlepšení příznaků spojených s tímto syndromem.

Chlapec Kryštof s ADHD, který navštěvuje školku, se projevuje hyperaktivitou, není schopen delší dobu udržet pozornost, je velmi emocionální a motoricky neklidný. Z předchozí školky chlapce vyhodili kvůli nezvladatelnému chování. Zde se chlapci velice líbí a učitelky s ním nezažívají větší obtíže. Vše chce akorát více vysvětlovat a objasňovat.

Jitka především oceňuje skvělou spolupráci s chlapcovými rodiči. Důležitá je dle ní opět komunikace, kompromisy a správně nastavené hranice.

Markéta dodává, že děti s ADHD potřebují větší obměnu činností, vedení a pomoc při zapojení do kolektivu.

6.3.2.1.5.3 Logopedické vady a poruchy řeči

Logopedická vada byla zmiňována ve všech realizovaných rozhovorech a je uváděna jako jedna z nejvyskytovanějších obtíží u předškolních dětí. Procento dětí s řečovými vadami v mateřské škole, se pohybovalo od 30 % do 50 %. Denisa dokonce zmiňuje, že každé druhé až čtvrté dítě ve školce má řečovou vadu. Konkrétně byl zmiňován selektivní mutismus či odmítání komunikace, dysfázie a dysartrie.

Linda řeší logopedické vady a poruchy řeči tím, že se snaží dítě dostat do psychické pohody, dát mu najevo, že je vše v pořádku.

Jitka a Denisa se snaží na dítě „co nejvíce mluvit“. Dítě potřebuje, aby se mu rodič, případně pedagog dostatečně věnoval. Na řečovém postižení mají dle Jitky velký podíl rodiče, kteří s dítětem málo komunikují a nevěnují mu dostatek pozornosti. V případě vývojové dysfázie, kdy mají děti potíže s porozuměním řeči, jsou dle učitelek důležité krátké a jasné povely. Jitka a Ilona doporučují neříkat dítěti více instrukcí zároveň, ale sdělovat pokyny jeden po druhém. Ilona vyzdvihuje spolupráci s PPP, která učitelkám poradila, jak přesně s dítětem komunikovat a jednat.

Anežka má zkušenosti se selektivním mutismem. Když je společně s dětmi v kroužku a vidí, že se dítě zaseklo a nemluví, bere si ho na klín, dává mu slovo a hovoří k němu. To většinou zabere. Ilona má zase zkušenosti s tím, že je lepší nechat dítě o samotě.

Markéta a Denisa dbají na správné procvičování řeči. Dělají s dětmi jazyková cvičení, např. různé básničky a snaží se děti opravovat.

Učitelky se setkaly i s případem, kdy rodiče vnímali řečovou vadu (mutismus) jako selhání učitelek a holčičku dali do jiné školky, problém tak zůstal nevyřešen. Na tomto příkladu vidíme, že pokud si rodiče problém nepřipustí, nelze bohužel pracovat na případné intervenci a pomoci.

Všechny respondentky souhlasí s tím, že logoped může v případě řečových vad výrazně pomoci. Do mateřské školy jednou za čas dochází externí logopedka a

k dispozici je i logopedický kroužek. Logopedku i kroužek si všechny respondentky velice chválí.

6.3.2.1.5.4 Sluchové a zrakové postižení

Mezi další zmiňované problémy v mateřské škole, řadily učitelky např. sluchové postižení. Jitka popisuje zkušenost s chlapcem, který nevnímal, nereagoval a nevěděl odkud přichází zvuk. Potíží si všimla i externí logopedka. Jitka kontaktovala maminku chlapce, aby zašli na ORL. Nakonec byla příčinou pouze sezónní rýma, která způsobovala v uších tlak na bubínek, a chlapec proto neslyšel. Učitelky se zmínily i o zrakových vadách (strabismus, astigmatismus, hypermetropie a myopie), které však nemají ve školce významný dopad. Několik dětí v MŠ nosí brýle nebo okluzor a nijak to nenarušuje edukační činnosti či volnou hru.

6.3.2.1.5.5 Nezralost

Dále respondentky mluvily o nepřipravenosti na mateřskou školu. Nepřipravenost pak může být jedna z příčin poruch adaptace, kterou jsem představila ve své teoretické části. Nepřipravenost se podle Denisy projevuje tím, že děti většinu dne ve školce pláčou, nejsou schopné plnit činnosti a bývají nesamostatné. Denisa si myslí, že děti mladší tří let do školky nepatří.

Ve školce je dle respondentek několik dětí, které nejsou na školku připravené. Denisa musí dětem vše opakovaně vysvětlovat a předvádět. Věnuje jim hodně času, což je pak na úkor ostatních dětí.

6.3.2.1.5.6 Jiná národnost

Také jiná národnost může vyústit v nepříjemné potíže. Denisa a Markéta mají ve třídě holčičku a chlapečka jiné národnosti a oba mají velké problémy se domluvit a porozumět mluvené řeči. „*Jejich rodiče tvrdí, že rozumí dobře, ale nerozumí vůbec ničemu.*“ Nemohou se tak zapojit do kolektivu dětí, učitelky mají potíže s komunikací. Musí dávat důraz na mimiku, gestikulaci, vše prakticky ukazovat. Slova jednoduše nestačí. Obě učitelky vyprávěly, jak jsou už někdy zoufalé a používají anglická a německá slovíčka. Rodiče jim totiž navrhli, že by mohli s dětmi hovořit cizími jazyky, což učitelkám přijde velice troufalé. „*To abychom nejdříve všechno vysvětlily česky a pak ještě překládaly do angličtiny.*“

6.3.2.1.6 Získávání informací

Otázky, které jsem zařadila do této kategorie zjišťovaly, kde učitelky mateřské školy získávají informace o problémovém chování dítěte, s kým se o problémech radí a jestli mateřská škola spolupracuje s odborníky specializující se na konkrétní problémové chování.

Tři respondentky ze šesti uvedly, že nejvíce informací získávají z jejich vysokoškolského nebo středoškolského studia. Tři čerpají převážně z praxe. Opět tři ze šesti hledají informace v odborných publikacích a článcích. Dvě pedagožky zmínily školení a jedna názory odborníků – speciální pedagog, psycholog a logoped. Všechny respondentky uvedly, že žádají o radu jedna druhou, nejdříve vše proberou s kolegyní na třídě, poté s celým kolektivem učitelek a vedením. V poslední řadě řeší problémy s rodiči.

Pokud rodič předem upozorní na problémové chování dítěte, nemají pocit, že by je toto sdělení zásadně ovlivnilo. Tři učitelky uvedly, že si informaci poznamenají a pozorují, zda k takovému chování opravdu dochází. K dítěti se ale nechovají jinak a „*nehází ho do jiného pytle*.“ To, že jsou rodiče sdílní a dokážou s nimi o potížích hovořit, berou jako velké pozitivum. Ilona a Anežka dodávají, že pracovat s problémovým dítětem je pro ně výzva.

Mateřská škola spolupracuje s logopedkou a psycholožkou. Využívají proto v případě nastalého problému také jejich služby a poradenství. V minulosti školka využívala i služby speciálního pedagoga.

6.3.2.2 Vztah mezi učitelkou a dítětem

Jako podmínky dobrého vztahu uváděly učitelky zejména důvěru, respekt panující mezi oběma stranami a vzájemnou komunikaci. Odpovědi na otázku, jak učitelky s dětmi navazují vztah, byly překvapivě rozdílné. Ilona si nejdříve dítě „*otuká*“ a pozoruje ho. Anežka popisuje, že je pro dítě důležité oslovení jménem, zdůrazňuje zájem a vcítění se do dítěte. Denisa si s dětmi společně hraje. Markéta se na to kouká z jiného úhlu. Zásadní je podle ní klidný a příjemný hlas. Děti se snaží zaujmout něčím zajímavým.

Ptala jsem se také, zda pedagožky zažily potíže při navazování kontaktu s dítětem. Tři učitelky se setkaly s tím, že s nimi dítě nekomunikovalo. Denisa má zkušenost s chlapcem, který zalezl pod stůl a odmítal vylézt. Odmítal spolupracovat a měl

k učitelkám nedůvěru. Denisa si k němu sedla na zem a mluvila na něj. Časem došlo k výraznému zlepšení: „*Netlačila jsem na něj, věděla jsem, že kdyby jo, bylo by to ještě horší. Tak jsem tomu nechala nějaký čas a vždycky jsem ho na něco zeptala, on většinou neodpovídal a ani ze začátku nechtěl jíst nebo nic. Pro mě byl úspěch, když si aspoň sednul ke stolu. Chtělo to dostatek času a trpělivosti a já mám pocit, že se to zlomilo tak nějak postupně. Nevím, jestli měl i nějaký problémy doma. Asi všechno dohromady. Trvalo to asi půl rok, než vůbec vylezl a začal mi tam jíst a začal si vůbec hrát sám. To považuju za strašnej úspěch, teď je takovej vedoucí skupiny.*“

Z výpovědí Denisy a Lindy vyplývá, že vztah mezi učitelkou a dítětem je pouze doplňujícím vztahem a nemůže nahradit vztah rodičovský. Denisa zdůrazňuje, že je neblahé, pokud jsou děti na učitelku fixováni. Společně s Anežkou také zmiňuje důležitost nastavených hranic, pravidel a autority ze strany učitele. Denisa si nepřeje, aby jí děti oslovovaly jménem. Tři respondentky hovoří o kamarádském vztahu, hlavně u dětí v předškolním věku není vhodná odtažitost. Markéta navíc dodává, že ve vztazích uplatňuje spravedlnost, nikoho zásadně nezvýhodňuje.

6.3.2.3 Role učitelky MŠ

Do role učitelky mateřské školy jsem zařadila popis práce, vlastnosti a dovednosti předškolního pedagoga, smysl práce učitele MŠ, negativní aspekty povolání a důvod volby zaměstnání.

Náplň práce vnímaly učitelky velmi podobně. Mezi hlavní náplň práce dle nich patří vzdělávání dětí, připravení dětí na vstup do základní školy a vedení je k soběstačnosti. U menších dětí je to především nácvik sebeobsluhy a základní hygieny. Dále bylo zmíněno doplnění rodinné výchovy a realizace výtvarných, pohybových a jiných činností.

Další otázka směřovala na vlastnosti a dovednosti, které by učiteli MŠ neměly chybět. Zde se respondentky poměrně rozpovídaly. Zmiňovaly zejména empatii, flexibilitu a pozitivní vztah k dětem. Lišil se však přístup ke vzdělání, kdy dvě respondentky zmínily důležitost vzdělání pedagoga. Ostatním vzdělání nepřišlo tolik důležité. Dále se respondentky příliš neshodly ve volbě přístupu k dítěti. Byly zde různé názory, kdy jedna upřednostňuje kamarádský vztah mezi učitelem a dítětem, dvě vztah založený na autoritě k učiteli a ostatní respondentky volí kompromis mezi oběma

variantami. Mezi další důležité schopnosti a vlastnosti předškolního pedagoga se řadí trpělivost, přehled všeobecných znalostí, smysl pro humor, sebevědomí učitele a důvěra dítěte v pedagoga.

V rozhovoru jsem se také ptala, jestli se učitelky mezi sebou něčím odlišují, v čem mají rozdílný přístup oproti ostatním kolegyním. Ilona: „*Jdu na to hodně empatickou, citovou stránkou. Snažím se dítě pochopit, promluvit si s ním, a ne hned vše zakazovat. Někteří pedagogové jsou až moc přísní.*“ Denisa: „*Spojuju kamarádství a autoritu.*“ Další učitelky si myslí, že se odlišují svojí rázností a v tom, že za každou cenu nepoleví.

Smyslem práce jsou pro učitelky především pokroky dětí, když vidí výsledky toho, že se někam posunuly. Ilona: „*Celkově mi práce přináší radost, baví mě se vzdělávat, vymýšlet nové taktiky.*“ Respondentky se také shodly na tom, že je pro ně velice motivující, když jim rodiče sdělují, jak děti nově nabyté poznatky ze školky nadšeně vypráví doma. Markétu také těší sebraná parta dětí a zajatý režim, který funguje.

Negativní aspekty práce se týkaly povětšinou velkého počtu dětí ve třídě a tím pádem nedostatkem času na individuální práci s dítětem. Tři pedagožky vyjádřily zklamání z přístupu rodičů a veřejnosti, kdy jsou brány jako hlídačky a chůvy. Podle nich je často práce učitelky v MŠ vnímána jako podřadná, „*je brána jako něco míň než další stupně vzdělávání*“. Také se několikrát setkaly s tím, že rodiče veškeré potíže svádí na pedagogy. Učitelky zažívají pocit bezmocnosti, když vážně komunikace s rodiči nebo když rodiče nejeví zájem o své dítě. Někteří rodiče dávají děti do mateřské školy i když jsou nemocné. Markétě přijde, že obzvláště v době koronaviru jsou rodiče lhostejní. Děti do školky dávají za každou cenu, a to i když jsou celý den doma a nechodí do práce. Denisa dokonce kvůli obtížím v komunikaci s rodiči pochybuje o tom, jestli chce v práci nadále pokračovat, chybí jí respekt a podpora ze strany rodičů. Dvě pedagožky zmínily, že jim nevyhovuje množství administrativy a systém řízení v mateřské škole.

Učitelky se při volbě zaměstnání rozdělily na dvě poloviny. Polovina z nich si zaměstnání zvolila, protože je práce s dětmi baví. Druhá polovina zmínila, že to byla doslova náhoda, protože jim práce byla nabídnuta a rozhodly se tak chopit příležitosti. Pro dvě respondentky mělo být toto povolání spíše dočasné. Jelikož je ale práce učitelky naplňuje, rozhodly se v ní setrvat.

7 Výsledky výzkumu

Na úvod mé praktické části jsem si stanovila výzkumné otázky. Po realizovaných rozhovorech s učitelkami mateřských škol můžeme vyvodit následující závěry.

Jak učitelky mateřských škol definují problémové chování?

Předpokládala jsem, že definice problémového chování bude velice subjektivní, vzhledem k neexistující definici a nedostatečnému teoretickému ukotvení problematiky. Můj předpoklad se potvrdil, jelikož odpovědi se mezi sebou lišily.

Z výpovědí pedagožek tak vyplývá, že problémové dítě je to, které:

- a) je agresivní, fyzicky napadá ostatní děti,
- b) je nepřizpůsobivé, narušuje řád a denní režim,
- c) chce na sebe upoutat pozornost,
- d) nemluví nebo má řečové potíže.

S jakými nejčastějšími problémy se učitelky mateřských škol setkávají?

Domnívala jsem se, že nejvíce zmiňovaným problémovým chováním bude v mateřské škole agresivita. To se potvrdilo jen částečně, podle četnosti agresivnímu chování náleží druhé místo. Agresivita je pro učitelky spíše nejzávažnějším problémem v mateřské škole, kdy agresivitu zmiňovaly i v definicích problémového chování. Agresivita je nejkomplikovanější pro řešení a pochopení příčin a pohnutek, které směřují k určitému chování. Nejvíce vyskytovaným problémem se staly logopedické a řečové vady, které má dle výpovědí některých učitelek až 50 % dětí. Dalšími zmiňovanými problémy byly hyperkinetické poruchy, nezralost dítěte pro vstup do MŠ, sluchové, zrakové postižení nebo jiná národnost dítěte.

Jak učitelky mateřských škol s problémovým dítětem pracují? Jaké metody volí k odstranění či zmírnění určitého stylu chování?

Učitelky mateřské školy volí zejména individuální přístup. Dále učitelky zmiňovaly, že je vhodné jít dětem příkladem. Prevencí je dle respondentek opět správné nastavení pravidel a hranic. Dětem pravidla opakuje a dostatečně s nimi komunikují. Dle jejich výpovědí věnují problémovým dětem zvýšenou péči, snaží se řešit nevhodné chování

domluvou a ukázkou správného chování. Podotýkají, že někdy pomáhá zaujmutí jinou činností, např. hrou nebo si z dětí udělat pomocníky. Dále je stěžejní motivace dítěte, posilování pozitivního chování a pochvala. Dle všech respondentek je důležitá konzultace a spolupráce s rodiči. Problémové jedince se snaží začlenit do skupiny ostatních dětí a snaží se dospět k tomu, aby individuální přístup nahradily skupinovým.

Jaké jsou nejvýznamnější příčiny problémového chování z pohledu učitelek mateřské školy?

Učitelky zmiňují zejména problémy a konflikty v rodině, nevhodně nastavené hranice ve výchově, nepodnětnost rodinného prostředí, absenci autority, nedůslednost rodičů a velké nároky na dítě.

Dále je dle pedagožek příčinou vrozená vada, porucha nebo vývojová nemoc (zdravotní znevýhodnění, hyperkinetické poruchy), rizikové těhotenství a komplikovaný porod.

S kým se o problému radí a kde získávají informace?

Předpokládala jsem, že učitelky mateřských škol čerpají informace nejvíce ze své praxe a radí se svými kolegyněmi, případně ředitelkou. Tyto předpoklady se mi ověřily, pedagožky navíc uvedly, že nejdřív vše proberou s kolegyní na třídě, poté s celým kolektivem učitelek a vedením. V poslední řadě řeší nastalé problémy s rodiči. Dále se učitelky o problému radí s externím psychologem a logopedem. Respondentky uvedly, že nejvíce informací získávají z jejich vysokoškolského a středoškolského studia nebo praxe. Dále čerpají informace z odborných publikací a článků. Zmiňovaly také školení.

8 Diskuze

Hlavním tématem mé práce bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol definují problémové dítě a problémové chování. Zjištěná data nyní porovnám s údaji, které jsou uváděné v odborné literatuře. V diskusi se budu věnovat také limitům výzkumu.

Již v teoretické části jsem nastínila, že neexistuje žádná oficiální definice problémového dítěte či problémového chování. Z definic je patrné, že problémové chování je neukotvené a často jsou tak definice rozporuplné a nejednoznačné. To se potvrdilo i v mém výzkumu, kdy každá respondentka definovala problémové dítě zcela odlišným způsobem. Většina definic se však shodovala s odbornou literaturou v mé teoretické části.

Vojtová (2004) uvádí, že problémový žák nenaplňuje očekávání pedagoga. Dítě se vymyká žádoucímu chování nebo nepodává takové výkony, jaké by si pedagog přál (Petrek, 2020, s. 57). Stejně přesvědčení sdílí také respondentka Jitka, která udává, že problémové dítě je nepřizpůsobivé, narušuje denní řád a režim.

Michalová (2012) upozorňuje na to, že problémové dítě na sebe přehnaně upozorňuje. Příčinou je nedostatek pozornosti, které se mu z jeho okolí nedostává (Michalová, 2012, s. 12). To koresponduje s názorem respondentky Anežky, která popisuje problémové dítě jako takové, které na sebe neustále upoutává pozornost, je hlasité a dělá přesně to, co nemá.

Problémovým dítětem je dle Vágnerové (1997) chápáno takové dítě, u kterého se dlouhodobě vyskytuje problémové chování. Předškolák se tak opakovaně negativně diferencuje od normy chování své věkové skupiny (Vágnerová, 1997, s. 9). Markéta v realizovaném rozhovoru charakterizovala problémové dítě jako takové, které se neumí začlenit do kolektivu. Můžeme také uvažovat nad tím, že právě dítě, které se odchyluje od normy chování své věkové skupiny, má problémy se začleňováním do skupiny vrstevníků. Train (1997) považuje problémové chování takové, kdy jedinec svým chováním ostatní vyrušuje, působí smutně, nepřátelsky až agresivně (Train, 1997, s. 12). Jediná shoda, mezi definicemi pedagožek bylo znázornění problémového dítěte právě jako agresivního a nepřátelského jedince. Anežka je ale v rozporu s tímto názorem. Dle ní nejsou problémové děti nutně agresivní, nýbrž vyžadují pozornost.

Paní ředitelka Linda vyslovila názor, že pro ni není žádné dítě problémové. To opět může souviset s tím, že učitelky neví, které dítě je chápáno jako problémové. Ve dvou případech jsem se také setkala s tím, že by bylo vhodné nahradit termín problémové dítě jiným termínem, např. nápadné dítě. Problémové chování tak může nést negativní konotace.

Ukázalo se, že mezi definicemi odborníků a subjektivními definicemi učitelek byly významné shody. Velké množství definic problémového chování lze zaznamenat jak v odborné literatuře, tak i z výpovědí učitelek. Rozsáhlost a nedostatečné uchopení problematiky problémového chování, způsobuje chaotičnost tohoto tématu u odborníků i široké veřejnosti.

Co se týče příčin problémového chování, opět odborná literatura korespondovala s názory učitelek MŠ. Všechny učitelky zmiňují, že je spouštěčem problémového chování rodinné prostředí. Odborná literatura sice nezmiňuje rodinu jako příčinu, avšak zmiňuje konkrétní situace a chování, které mohou přispět k rozvoji nežádoucího chování. Michalová (2012) uvádí, že příčinou problémového chování může být přehnaná či nedostatečná stimulace. Michalová ještě dodává, že zdrojem může být vrozené somatické postižení nebo jiná vada (Michalová, 2012, s. 17). Stejně mínění zastávají i všechny paní učitelky. Dunlap (2017) uvádí další zdroj problémového chování jako reakci dítěte na tíživou situaci, ve které se nachází. Učitelky obvykle zmiňovaly rozvod rodičů nebo problémy v rodině. Respondentky se také vyjadřovaly zejména k nesprávně nastavené výchově – např. výchova se žádnými nebo příliš úzkými hranicemi. Ty byly v odborné literatuře zmiňované v rámci prevence a řešení problémového chování, nikoliv v příčinách problémového chování.

Je nutné podotknout, že Dunlap (2017) i Michalová (2012) potvrzují také negativní faktory prostředí jako je teplota, osvětlení, hluk nebo přelidněnost. Učitelky by dle nich měly zkoumat, zda se dítě chová problémově pouze v konkrétní situaci, v určité denní době a zda se děti chovají problémově pouze v mateřské škole nebo i doma. K žádnému z těchto vlivů se respondentky v rozhovorech nevyjádřily. Učitelky vidí zdroj problémového chování pouze v rodinném prostředí. Opomínají tak, že rodinné prostředí se zásadně odlišuje od mateřské školy. Rozdíly jsou patrné v počtu dětí, v odlišném režimu dne, ale i v přístupu k dětem a výchově. Děti mohou zažívat úzkost či strach

z prostředí MŠ. Jsou bez rodičů a podpory, musí se podřít novým pravidlům, která pro ně mohou být nesrozumitelná. To vše jsou tlaky, které pedagožky ignorují.

Důležitým prvkem prevence je dle Sagiho (1995) komunikace s dětmi. Děti potřebují argumenty a vysvětlení, proč se určitá věc má či nemá dělat. Obě komunikační strany se k sobě mají chovat s respektem (Sagi, 1995, s. 44). Komunikaci akcentovaly i učitelky v realizovaných rozhovorech. Nejdůležitějším prvkem je dle nich komunikace s rodiči. Někteří rodiče ale případné problémy popírají nebo je odmítají řešit. Konkrétní techniky a metody, které učitelky zmiňovaly, jsem podrobně popsala v kapitole 6.3 – Interpretace rozhovorů. Co se týče právě nastavení prevence a intervence problémového chování, učitelky zmiňovaly více technik a metod, než jsem se dočetla v odborné literatuře. Literatura se dle mého soustředí spíše na popis jednotlivých problémů a poruch chování. Když se zaměříme na konkrétní problémy, které se vyskytují v mateřské škole, opět vidíme v odborné literatuře velký nesoulad. Každá odborná kniha se zaměřuje na jiné spektrum poruch a vad, ačkoli jsou všechny nazvané problémovým chováním. V teoretické části jsem proto zmínila výzkum Gabriely Leskovjanské (2010), která zmínila jako nejčastější problémy v MŠ agresivitu, hyperaktivitu a dětský vzdor. Pokud to srovnáme s výpověďmi respondentek, tak hyperaktivita či agresivita byly v rozhovorech jmenované. Dětský vzdor nezazněl v žádném z rozhovorů. Nejvíce byly uváděny logopedické a řečové vady. Dále respondentky uváděly sluchové a zrakové postižení, nezralost a děti jiné národnosti, které mají potíže s porozuměním českého jazyka, což má dopad i na socializaci dítěte a fungování dítěte v mateřské škole.

Ráda bych také zmínila bakalářskou práci Venduly Příbylové (2012), která se zabývala stejným tématem. V tomto kvantitativním výzkumu byli pomocí dotazníku osloveni předškolní pedagogové. Dalo by se říct, že v otázce problémového dítěte se naše výzkumy shodují. Učitelky z tohoto šetření definují problémové chování velice obdobně jako v mém výzkumu. Dítě vnímají jako agresivní či asociální, jako narušitele atmosféry ve třídě, který nerespektuje pravidla. Na druhou stranu zmiňují, že je to dítě nešťastné, nemocné a odlišné od kolektivu. Z výpovědí mých respondentek není nic takového patrné. Co se týče nejčastějších problémových projevů, učitelky vnímají jako nejčastější projev problémů vady řeči, hyperaktivitu a agresivitu. To se shoduje i s tvrzeními mých respondentek. Celkově lze zhodnotit, že výsledky výzkumů se shodují v konkrétních

typech problémů a také v četnosti. Jemné odlišnosti můžeme spatřovat právě v definici problémového chování.

V neposlední řadě bych chtěla upozornit na možné limity výzkumu. Limitem může být menší počet respondentů. Výsledky tak nelze generalizovat. Na úkor počtu jsou však rozhovory poměrně obsáhlé a podrobné. Vhodné by bylo také srovnání s další mateřskou školou, jelikož pohled a postoj na problémové dítě se odvíjí od celkového nastavení mateřské školy a také od zkušenosti jednotlivých pedagogů. Dalším možným doplněním, by mohlo být pozorování problémových dětí přímo v prostředí mateřské školy. Bohužel je realizace takového výzkumu poněkud náročná i z hlediska narušení soukromí a ochrany osobních údajů.

9 Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit subjektivní pohled učitelek mateřských škol na problémové dítě.

V teoretické části jsem na úvod představila jednotlivé okruhy vývoje předškolního dítěte. Poté jsem shrnula odborné poznatky týkající se problémového dítěte a problémového chování u předškolních dětí. Dále jsem se věnovala příčinám, prevenci a intervenci problémů v mateřské škole. Zabývala jsem se také jednotlivými typy problémů, se kterými se můžeme v mateřské škole setkat. V neposlední řadě jsem zmínila i roli učitele.

Díky studiu odborných pramenů jsem nabyla mnoho poznatků, které jsou přínosné pro mou psychologickou i pedagogickou praxi. Psaní bakalářské práce mi dalo možnost zdokonalit se ve vyhledávání a zpracování relevantních zdrojů.

V praktické části jsem se věnovala kvalitativnímu výzkumu, což mi umožnilo získat hlubší vhled do celé problematiky. V mém výzkumu jsem si kladla za cíl zjistit subjektivní názor učitelek mateřských škol na problémové dítě a problémové chování. Využila jsem k tomu metodu polostrukturovaného rozhovoru a následně rozhovory analyzovala a kódovala. Poté jsem informace roztrídila do kategorií, což mi umožnilo názory učitelek účelně porovnat a zjistit shody a rozpory ve výpovědích. Z hlediska práce s problémovými dětmi jsem se dozvěděla opravdu cenné informace, techniky a metody, které učitelky při práci s problémovými dětmi využívají. Podrobnou interpretaci rozhovoru předkládám v předešlých kapitolách. Poněkud překvapivým zjištěním pro mě byla zmiňovaná bagatelizace profese učitelky mateřské školy. Tu učitelky pocítují ze strany rodičů i širší veřejnosti. Jsem toho názoru, že profese učitele je velice náročná a zasloužila by si větší podporu ze strany společnosti. Vyšlo najevo, že učitelky vnímají komunikaci s některými rodiči jako velmi komplikovanou. Pro některé jsou konflikty s rodiči dokonce důvodem, proč nadále v zaměstnání nesetrvat. Setkávají se s tím, že rodiče problémové chování řešit nechtějí, popírají ho či svalují vinu na učitelky. Přitom spolupráce s rodiči je při řešení problémového chování stěžejní.

Domnívám se, že téma problémového dítěte je stále velice obšírné a neustálené. Ráda bych podotkla, že jsem se potýkala i s nesrozumitelností pojmu ze

strany učitelek. Ty raději pojem problémové dítě zaměňují za nápadné. V odborné literatuře si zase můžeme povšimnout, že autoři nejsou v definicích konzistentní. Někteří se soustředí více na samotný problém, vadu či poruchu (např. PAS, ADHD). Jiní odborníci zmiňují problémové chování v souvislosti s rodinným prostředím (např. syndrom CAN). Další se zabývají popisem konkrétního chování jako je rozbíjení hraček, kousání, škrábání a bouchání ostatních dětí. Jak už jsem zmínila v diskusi, rozsáhlost a nedostatečné uchopení problematiky problémového chování, způsobuje chaotičnost tohoto tématu u odborníků i široké veřejnosti. Další potíží může být záměna problémového chování za poruchy chování. Termíny se i v odborných publikacích poměrně překrývají a není zcela jasné, co kam spadá,

Věřím, že moje bakalářská práce poskytuje vhled do problematiky problémového dítěte a problémového chování v mateřské škole. Může přispět jak předškolním pedagogům, tak i rodičům, kteří se s problémovým chováním potýkají.

Seznam používaných zkratk

ADD	Porucha pozornosti (Attention Deficit Disorder)
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
MŠ	Mateřská škola
PAS	Poruchy autistického spektra
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
Syndrom CAN	Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Child abuse and neglect)
SVP	Středisko výchovné péče
ZŠ	Základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K. a Lynn MAROTZ, 2002. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7367-055-0.

DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ, 2007. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.

DUNLAP, Glen, Philip STRAIN, Lise FOX et al., 2017. Prevention and Intervention with Young Children's Challenging Behavior: Perspectives regarding Current Knowledge. *Behavioral Disorders*. 32(1), 29-45. ISSN 0198-7429. Dostupné z: doi:10.1177/019874290603200103

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

ESSA, Eva, 2011. *Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2928-9.

HRABAL, Vladimír, st. HRABAL, Vladimír, ml. Diagnostika; Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace a statistiky. 2. vydání. Praha. Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.

HUTYROVÁ, Miluše, 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.

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

KANNE, S., & MAZUREK, M. (2011). Aggression in Children and Adolescents with ASD: Prevalence and Risk Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), ISSN 926-937.

KŘÍŽ, Josef, 2004. *Duševní poruchy a poruchy chování u dětí a mladistvých*. 2. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. ISBN isbn80-7040-724-7.

KURCINKA, Mary Sheedy, 1998. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Vyd. 1. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-174-6.

LESKOVJANSKÁ, Gabriela. Poruchy chování u dětí předškolního věku. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2010, 17(4), 18-20. ISSN 1210-7506.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ, 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2012. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.

PŘIBYLOVÁ, Vendula. PROBLÉMOVÉ DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE [online]. České Budějovice, 2012 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/6dt522/>>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Marta Franclová.

Psychiatrie: časopis pro moderní psychiatrii, 2014. Praha: TIGIS. ISSN 1211-7579.

SAGI, Alexander, 1995. *Problémové děti v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-067-7.

SVOBODA, Jan, 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.

SVOBODOVÁ, Renata. Role učitele, limity role, míchání rolí. *Metodický portál: Články* [online]. 19. 09. 2013, [cit. 2021-03-10]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html>>. ISSN 1802-4785.

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. Příprava budoucích učitelů: soubor studií k problematice přípravy budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol. Brno: MSD, 2005, 95 s. ISBN 80–86633-32-2.

THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN isbn80-7367-091-7.

THOROVÁ, Kateřina, 2008. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci : [informační příručka]*. Vyd. 2. Praha: APLA. ISBN isbn978-80-254-6339-0.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

URBANOVSÁ, Eva, 2010. Educational Intervention in Children with Autism Spectrum Disorders. *E-Pedagogium* [online]. **10**(3), 136-149 [cit. 2021-03-08]. ISSN 12137758. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2010.041

VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. V Praze: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1037-5.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VOJTOVÁ, V. Edukace žáků s poruchami chování. In Vítková, M. (ed.) *Integrativní školní pedagogika*. Brno: MSD, 2003, s.191-203. ISBN 80-214-2359-5.

Seznam příloh

Příloha 1: Rozhovor s Anežkou

Příloha 1: Rozhovor s Anežkou

ROZHOVOR S UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY VE STŘEDOČESKÉM KRAJI.

Realizován jako osobní setkání. Anežka nyní po 8 letech práce ve školce odchází na mateřskou dovolenou.

Pohlaví: žena

Věk: 32 let

Pedagogická praxe: 8 let

Nejvyšší dosažené vzdělání: středoškolské s maturitou (dvě SŠ: předškolní pedagogika a grafické zaměření)

Jak byste popsala svoji práci učitelky v MŠ?

Vzdělávání dětí, podpora v utváření jejich osobnosti, pomáhat jim, aby byly soběstační...

Co je pro tuto práci zásadní?

Trpělivost. Mít vztah k dětem. Určitě ke všem, ne pouze k některým, nějaké správné morální hodnoty, které pedagog předává.

Jaké vlastnosti by podle Vás měl mít správný předškolní pedagog?

Měl by mít znalost o světě, správnou metodiku učení, aby děti zaujal. Měl by mít smysl pro humor, protože u dětí je opravdu hodně důležité brát to hodně s nadsázkou. Měl by být tolerantní a určitě by neměl být vznětlivý. V této práci mohou vylítnout i největší flegmatici, jde o to, aby to ten člověk uměl zvládnout a uměl si takzvaně řečeno v sobě napočítat do deseti a nevybíjet si to na dětech. Děti to přijímají a pokud seš rozzuřená, tak tím víc začínají zlobit. Takže čím víc ty jdeš do práce bez nálady a s nějakým problémem, klidně i osobním, tak ty děti to vycítí. Když máš dobrou náladu, tak je celý den v pohodě.

Učitel by měl mít určitě středoškolské vzdělání, specializované pedagogicky samozřejmě. Nejvíc důležité je ale mít praxi u dětí, to je 100x důležitější než mít vejšku. Pro mě jsou nejdůležitější všeobecné znalosti, člověk fakt musí mít trošku přehled o světě. Když se dítě začne o něco zajímat a ty to nevíš... teda samozřejmě nevím vše, a to, co nevím, si s dětmi

společně najdeme. Ale když člověk nemá takové ty základní znalosti, které se učí na základní škole, tak k tomu mu žádná vejška nepomůže.

Důležité je také vstřebávat informace od kolegyň. Za sebe můžu říct, že mi ta škola určitě nedala tolik, jako když jsem měla starší kolegyni a odkoukávala její práci. Paní, co má 40 let praxi, to je k nezaplacení. Je důležité mít určitou náтуру na tu školku, umět zaujmout děti, umět si s nimi povídat.

Co Vás v práci naplňuje? Co Vám naopak na práci učitelky MŠ nevyhovuje? Co byste na své práci změnila?

Mě naplňuje, že ta práce má smysl. Že nesedíš v kanclu, neděláš papíry a nevyplňuješ faktory, které jsou úplně k ničemu. Tady něco předáváš dále, pracuješ s dítětem od 3 let, než odejde do školy, víš, co z té školky má. To je opravdu strašně hezký. Sice je ta práce náročná, ty děti někdy dokážou vynervovat tak, že si ani doma neodpočineš a máš toho plnou hlavu. Často mě z toho bolela hlava, ale mě třeba hodně baví se zaměřovat na děti z pohledu toho učení. To mě hodně naplňuje, že nejsem úplně takovej ten maminkovskej typ, který jim utírá ručičky, ale když to dítě ví a baví ho to a opravdu se něco naučí... Když se sejde fajn třída a baví je to, což jsem teda většinou zažila, tak máš takovou tu reakci, že ti potom vypráví, že ten vesmír je takovejhle a takovejhle a pak to doma vypráví rodičům. A rodiče to vypráví nadšeně, jak jejich děti doma popisovaly planety, a to se to do nich ani nesnažíme nějak cpát. Stačí, že si to namalujou, společně pojmenujeme a už to ví. To je opravdu hezkej pocit.

Nevyhovuje mi, že je strašně málo pedagogů a hodně dětí. Taky to, že největší zaměření je na ty děti, který zloběj a ty, co jsou hodný, na ty není čas. Spíš se zaměřuje na to, aby se ty děti nepozabijely, než že někdo nakreslil hezkej obrázek. To mi hodně vadí. To je opravdu největší problém... A pak ti inspekce řekne, že se máš každému dítěti věnovat individuálně, to prostě nelze.

Takže bych určitě změnila počet dětí ve třídách a změnila bych školení, tak, aby nám byly opravdu k něčemu... Stejně si většinu hledám sama a z knížek. Měl by se dávat větší prostor praxi. Třeba když přichází podněty od inspekce, jak je to v jiných školkách, ano, to je užitečné. Přejde mi, že jak škola, tak školení je jen holá praxe. Nikdo ti neřekne, tak udělej tohle, namaluj jim to takhle, předved' to takhle...

Co Vás vedlo ke zvolení Vaší práce?

Vlastně to byla velká náhoda, nikdy jsem nesnila o práci učitelky v MŠ. Jelikož zde učila moje sousedka, tak mi dohodila výpomoc úklidu ve školce a pak už jsem tam zůstala. Pak jsem si dodělala ped'ák a od té doby učím. Jako kolektiv jsme se tam dost sblížily.

Zvolila byste si tuto práci i znovu?

Do těch třiceti ano, teď po mateřské upřímně nevím, co bude. Ještě nad tím nepřemýšlím, chci si teď hlavně užít svoje dítě. Jinak jsem ve školce jedna z nejpřísnějších a jak už jsem říkala, nejsem úplně „ňuchňací“ typ. Mám radši práci s těmi staršími dětmi, které můžu něco naučit.

Jste spokojena se svým pracovním kolektivem?

Velmi.

Jak byste zhodnotila celkově zhodnotila svoji třídu?

Řekla bych, že teď je tam docela dobrá parta dětí. Je pravda, že někdy jsou tam rozdíly velké. S kolegyní jsme se začaly rozdělovat. Jsou tam předškoláci, kteří by z fleku dali první třídu a pak čtyřletý děti, který by se více hodily do té menší třídy. Jsou tam opravdu velké rozdíly. Nejde ani tak o věk, ale o ty schopnosti. Zase je to ale třída, která nejlíp jí, za celou tu dobu, co tam jsem (směje se). Je to taky tím, že teďka je tam míň předškoláků a více mladších dětí. Zase na druhou stranu, potom ty mladší děti ve větší třídě začnou daleko lépe fungovat než v té mladší třídě. Děti velmi rychle pochopí, že musí něco dělat. Líbí se mi ale, že si ty děti navzájem pomáhají, když někdo potřebuje. Ale asi jsme si je tam takto vychovaly (směje se).

Jaké je poslání pedagoga v mateřské škole? Čím by měl pro děti být?

Měla by to být osoba za kterou se dítě nebojí s čímkoli přijít. Pedagog by měl být sebevědomej, to má velkou roli. Pokud pedagog nemá určitý sebevědomí v tom, co dělá, tak to dítě velmi rychle vycítí. Nejdůležitější je prostě ta praxe. První dva roky pro mě taky byly náročnější, než jsem přišla na to, co a jak. Učitel by měl být nastavený pravidla, ale sám v sobě, ne vůči dětem. Měl by vědět co chce, jestli chce, aby děti mlčely při jídle a byly tam jak ve vězení nebo jestli chce, aby byly v pohodě anebo mít takovou tu zlatou

střední cestu, co si dělám třeba já. Ale musí to mít opravdu rozmyšlený, jakmile začne tápat učitel, tak ty děti začnou tápat taky. To tě taky nikdo nenaučí.

Jak by měl vypadat vztah mezi učitelkou a dítětem?

Důvěra, aby dítě mohlo za učitelkou přijít se vším. Jak už jsem i zmiňovala předtím. I ohledně šikany apod. Samozřejmě, že se to snažíme podchytit samy. Je to ale strašně důležitý, např. přijde maminka a řekne, že její dítě někdo mlátí na záchodě a ty o tom nevíš, tak to je potom průšvih. Takže to dítě za tebou musí umět přijít s čímkoliv. A bohužel už ve školce se děje mezi dětmi takový to: „Jestli přijdeš za paní učitelkou, tak tě zmlátím.“ Měli jsme tam kluka, který se na tebe díval a jakmile ses otočila, tak dal nějaké holčičce pěstí. Naštěstí nám těch několik holčiček řeklo a my jsme ho pak nachytaly... zajímavý je, že to bylo na pohled takový hodný dítě, ale zároveň strašidelný. S námi vůbec nemluvil.

Jak se to řešilo?

To už si nepamatuju. Podle mě to bylo ještě v době, kdy jsem pracovala jako uklízečka. Ale určitě se to řešilo s rodiči. Byl hodně zákeřný, vždy to dělal, aby ho nikdo neviděl, a ještě byl vyloženě zaměřený na holky. To podle mě určitě nebylo normální.

Co je podle Vás ve vztahu učitelky a dítěte důležité?

Určitě se učitelka musí tomu dítěti věnovat, aby si na ní děti zvykly, aby jí znaly. Nějakým způsobem se jim taky musí otevřít. Nemůže to být pro děti anonymní osoba, která si tam přijde, odučí a pak jde domů, to musí s těmi dětmi navázat vztah. Je důležité, aby děti věděly, na čem jsou. „Když zachováš určitý pravidla, bude všechno v pohodě a bude sranda, jasně, ale všeho s mírou. Zase mi tady nebudeš lézt po hlavě... Nechci na tebe křičet a rozhodně nechci, aby ses mě bál“. Takhle to vidím já. Pokud se děti učitelky bojejí, tak je to špatně. Pokud jí lezou po hlavě, tak je to taky špatně. Vztah by měl být rovnocenný. Já se s dětmi snažím opravdu hodně povídat. Hlavně když jsme u tématu problémových dětí, tak hlavně u nich. Když jedno dítě začne mlátit druhé, tak já první, co udělám je, že samozřejmě prvně na dítě zahučím, aby vědělo, že takhle teda ne... Základ je ale vzájemná komunikace, aby ti byly opravdu schopné říci cokoli.

Jak s dětmi navazujete vztah?

Prioritní je naučit se jména. Umět je oslovit, děti pak zjistí, že víš, o koho jde. Možná se to zdá vtipné, ale ty, když tam přijdeš 1. září a nevíš, jak se jmenujou všechny děti... Dobré u nás je, že má školka adaptační kurzy. Děti si vždycky v červnu jdou na několik hodin do školky pohrát i s rodiči. Je to opravdu geniální. Většinou je chvilku separujeme od těch větších dětí a pak s nimi jdeme třeba na hřiště a vystřídají se tam mezitím všechny učitelky. Pak když to dítě v září přijde, tak už aspoň zná tvůj obličej... A cítí se více v pohodě a v klidu. Tohle by měly být všechny školky povinně, samozřejmě tady je to dobrovolné. Ale opravdu to i hodně ulehčí tu práci v září. Dítě už ví, kde co je, zná místnosti, zná učitelky... Vidí, že maminka si ho vyzvedne, že ho tam nenechá. Že nejsi žádná zlá královna.

Kdybych to brala více všeobecně, jak s dětmi navazují vztah, tak hlavně se začít o to dítě zajímat. Ale tím, že mám tu starší třídu, tak přijdou třeba jenom čtyři nové děti, většinou předškoláci. Ano taky to mají těžké, je tam už zaběhnutý kolektiv. Snažíme se je tam začlenit. Ostatní děti už jsou mazáci, ví kde co je apod. Většinou ty nové děti taky už byly ve školkách, takže určitá pravidla znají, pokud dítě nikdy do školky nechodilo, tak pak už je to větší problém.

Stává se často, že do školky začnou chodit předškoláci, kteří před tím nikdy školku nenavštěvovali?

Ano stává. Ale zvládají to... Jasně, že se stává, že brečí. Ale to i předškoláci, co tam chodí od těch tří let začnou někdy brečet. Hlavně když se jim třeba narodí mladší sourozenec a ví, že jejich máma je doma. Důležité je se do toho dítěte vcítit. Neříct mu: „Ježiš ty už jsi velkej, brečej tady jen malý děti...“. Ale pochopit tu jeho situaci.

Důležitý je trochu zašátrat v paměti a vzpomenout si, jak jsme to měly my sami jako děti. Na naše strachy a obavy... Trošku upustit od toho, že jsi dospělejší a vzpomenout si na to, jak si byl malinký a bez mámy a jaký to je se bát něco říct, když třeba nevíš, kde seš. Tohle hodně pomůže při práci s dětmi.

Stalo se někdy, že pro Vás bylo obtížné navázat vztah s dítětem?

Ano pamatuji si, že byl problém s jedním klukem, ale s ním měli problém všichni, nejen já. Ale já jsem ho ve třídě neměla a už úplně nevím, jak to bylo. Občas se stává, že třeba některé holčičky jsou takové odtažitější. Většinou se říká, že je větší problém navazovat

vztahy s kluky, ale to se opravdu týká i holek. Občas jsou tam nějaké základy mutace, kdy s tebou vůbec nemluví, ani se ti nepodívají do očí a vnitřně trpí. S takovými typy je opravdu těžší navázat vztah.

Řeším to tak, že se je snažím brát stranou od těch ostatních dětí. Bud' jsou tam takové děti, že s kolektivem vychází skvěle, ale vůbec nemluví. Alenka vůbec nemluvila, hlavně ze začátku, ani před námi. Ted' mimo kolektiv za mnou přijde a povídá mi něco. Ale v raním kroužku neříkala vůbec nic. Ale u ní se to už zlepšilo. Vanda, ta to má doted'. Důležité je ale je nevynechávat, dát jim to slovo, případně jim pomoci s mluvením. Když se vynechají, tak si na to zvyknou, je to pro ně pohodlnější, ale pak nebudou mluvit nikdy. S Vandou to řeším tak, že si sednu k ní a ona to řekne jakoby mně, kouká se na mě, a děti v kroužku nevnímá.

Je to složitý, někdy nevíš, jestli je to tebou, co se vlastně děje. Když to řešíš s rodiči, tak říkají, že se nic neděje. S nimi většinou děti komunikují normálně. Ale třeba Alenka nemá problém se bavit s dětmi samostatně, ale pokud je v tom kroužku, tak neřekne nic. Jeden kluk taky to s ním bylo složitější. Vždy jsem se snažila k němu sednout a začít si s ním povídat.

Zlepšilo se to?

Určitě. Nebere tě jen jako nějakou paní, ale pak si přijde za tebou i popovídat. Ale zase se dostáváme k tomu, že je tam strašně moc dětí. Kdybych měla na děti více času a s každým si individuálně popovídat, tak by to zase bylo o něčem jiném. Zkrátilo by to čas, kdy se děti zapojí do normálního režimu.

Popište, co pro Vás znamená nápadné dítě. Vnímáte tyto jevy jako problémové? Jak je řešíte? Jsou zde děti, které jsou svým chováním nápadné, výrazné?

Ve školce jsou to asi čtyři děti. Řekla bych, že to jsou děti, které potřebují mít pozornost za každou cenu. Jsou hlasitý, dělají přesně to, co nemají. Neříkám, že tyto děti jsou agresivní, to si úplně nemyslím, ale přijde mi, že dělají všechno pro to, aby sis jich všimla. Bohužel občas tím špatným způsobem. Někdo se tam třeba vzteká, někdo vymýšlí různé věci, aby sis jich všimnul až tě to zarazí, ale není tam nic z čeho bychom se zbláznily úplně. Výhoda je ta, že tyto děti známe od tří let a můžeme předvídat jejich chování.

Jaká je Vaše informovanost ohledně problémového chování dětí? Kde získáváte informace?

Na toto téma jsme se hodně bavili na ped'áku, bylo to obsaženo v psychologii i v pedagogice. To si ještě pamatuju, přece jenom to není tak dlouho od toho, co jsem ukončila školu. Četla jsem si i různé články. Spíše si čtu to, co zrovna potřebuju v danou chvíli. Třeba jsem si četla, jak se k těmto dětem chovat. Nejvíce ale čerpám ze školy, taky z toho, co si řekneme s kolegyněmi, používám selský rozum. Ve školce ale není žádný závažný případ abych si musela pročítat nějaké poruchy.

Jak byste definovala problémové dítě? Co si pod pojmem problémové dítě představujete?

To, co není problémové pro mě, může být problémové pro kolegyni. Když už si toho problému všimneme všichni, tak tam asi ten problém je. Pokud tam ten problém je, tak si myslím, že to je hodně vidět. Je to přehnané chování. Když už ve školce děláš 10 let, tak tam máš určitou normu a samozřejmě musíš brát zřetel na to, že každé to dítě je úplně jiný. U někoho je normální, že bude strašně zlobit, ale může být jinak strašně fajn kluk a ty to tak jako bereš, ale nemá nějaký šílený výkyvy. Neudělá nějakou věc, u který si říkáš, jestli se ti to náhodou nezdálo.

Měli jsme ve školce kluka, kterej fungoval. Samozřejmě odmlouval, zlobil. Pak jsme šli ven na procházku a on vzal hrst kamení a vyhodil to do vzduchu, takže ostatním dětem napadaly kameny na hlavu, a to jsou přesně věci, který nečekáš. Nebo že se ti dítě vymočí v šatně jenom protože je to pro něj sranda. Taky záleží samozřejmě na věku. Když to dělá sedmiletý kluk, kterej je jinak normální a najednou udělá něco nepředstavitelného... tak to už je problém. U tříletýho dítěte je to ještě jakž takž v pohodě.

Taky se může stát něco v rodině a z toho dítěte je najednou problémové dítě. Já jsem takhle měla holčičku, u které jsem ihned poznala, že se něco děje. Její rodiče se rozváděli. A ta začala vyvádět takové věci... Začala zlobit, odmlouvat. Ale to už bylo úplně na hraně. Když už ty děti znáš a najednou tě tak překvapí chování dítěte. Někdy se k tomu přiklání i ta agrese, ale zase taky nemusí. Rozhodně bych neřekla, že je to dítě nějaké hloupější, to určitě ne. To může být velmi nadané dítě. Může se něco dít v rodině, je třeba vychovávané tak, že neumí pracovat v režimu školky. Je tam určitě mnoho aspektů. Ale

kdybych měla říct definici problémového dítěte, tak by to pro mě znamenalo, že je nezvladatelný. Záleží taky na tom, jaká ta učitelka je a co je pro ni nezvladatelné. Já tam mám dítě, které vyhodili ze soukromé školky a já s ním nemám žádný problém. Ale zase já mám to měřítko trochu jinak, třeba jiné učitelky by to nedaly, ale pro mě to zásadní problém není. Nebo jsme se už naučily, jak pracovat s tím dítětem a už mě jen tak nic nerozhodí. Jasně, že čím větší máš praxi, tím méně tě toho zaskočí.

Ráda bych se vrátila k situaci, kdy dítě házelo po ostatních dětech kamínky. Jak jste tuto situaci řešila?

Oddělením od kolektivu. Já vím, že je to blbý, ale prostě jsme ho oddělily. Bály jsme se, že tam někoho vzteky zmlátí. Opravdu tohle většinou na ty děti platí. Hlavně, že jim nedovolíš to opakovat, že to nenecháš být, a to i když jsi zoufalá a nejradši by si dělala, že to vůbec nevidíš. Nechce se ti s ním pořád hádat a handrkovat, to je cesta do pekel. Jakmile na něj začneš mluvit: „Tak povídej, jak to je.“ Zeptat se, jak to vidí on. Většina dětí právě chce, aby sis jich všiml, čekají, co uděláš a jak zareaguješ. Zeptat se proč to udělal, vysvětlit mu, že ostatní děti to bolí...

Jaký je v MŠ počet dětí se zvýšenou péčí? (ADHD, PAS, sluchově, zrakově postižené, jiná národnost, řečové postižení...)

Ve školce byly tak tři děti, ale vyloženě nic diagnostikované neměly anebo jsme o tom nevěděly.

Jiné zaměření je samozřejmě na dítě s odkladem, protože tam bývají takové ty logopedické vady nebo tam je často nějaký sociální aspekt. U nich se snažíš zjistit, kde pokulhávají a aby se více rozvíjely. Není to ani tak o tom, kolik jim je, ale o tom, co potřebují. Samozřejmě plno dětí tam má nějaké logopedické problémy, hlavně problémy s vyjadřováním. Často se vyskytuje mutace, převážně selektivní mutace, ta je opravdu běžná. Důležité je snažit se dát tomu dítěti lepší podmínky, aby se mohlo rozvíjet. Snažíme se hodně individuálně pracovat s těmi dětmi. Tím myslím už to, co jsem říkala předtím. Že si je vezmu bokem, promluví si s ním. Samozřejmě taky беру v potaz schopnosti toho dítěte. Když vím, že mi dítě prostě nezvládne vyprávět pohádku, tak místo vyprávění se může pokusit to vyjádřit třeba kreslením. Samozřejmě se furt snažím to dítě zapojit do kolektivu a ne, aby když ostatní děti vypráví, aby si ono šlo někam samo hrát.

Ono by to dítě třeba i zájem mělo, ale nebude ti to tam chtít vyprávět. Takže je důležitý si prostě nějak najít cestu k tomu dítěti jinak, ale nenutit ho. Neříkat mu: „Hele mluv. A jak to, že nemluvíš, když ostatní mluví.“ To je blbost. Když ti alespoň řekne pár slov nebo ukáže obrázek, tak je to fajn. Prostě najít si nějakou alternativu.

S autistickými dětmi vyloženě zkušenost nemám. Se sluchově postiženými trochu, byl tam jeden chlapeček, co chodil na logopedii, kdy jsme mu musely vše pořádně vysvětlit, lépe artikulovat, nedrmolit. Jakmile se řeč mísila v kolektivu, tak už zaostával a nevěděl, co po něm chceme. Nemyslím si, že to ale bylo vyloženě jen sluchem, on nám nerozuměl, dost špatně mluvil a jeho maminka sama dost špatně mluvila. Mně přišlo, že i na logopedii šel pozdě. Dostal potom odklad, ale my jsme to tolik neřešily, protože to nespadá úplně pod naši kompetenci, řešil to logoped. Musely jsme na něj mluvit trochu jinak a vysvětlit mu to zvlášť.

Jiné národnosti tam byla holčička z Ukrajiny, byla tam asi jen tři měsíce. Ta nám ale vůbec nerozuměla a po třech měsících jeli zase zpátky na Ukrajinu. Takže moc dlouho tam nevydržela.

Jaké volíte přístupy k daným problémům a co je pro v přístupu stěžejní?

Já si myslím, že hlavně to dítě zaměstnávat. Ono to vyloženě vyžaduje a chce. Nejlepší je udělat si z nich pomocníky a máš vyhráno nebo udělat nějaký úkol, najít nějakou hezkou hru, která je zabaví. Určitě být alespoň dvě hodinky denně venku a důležitá je taky spontánní hra. No není to sranda vyvážit. Zrovna tyhle ty děti to sice budou dělat, ale budou ti dělat pět minut. Ideálně když se dělá jedna činnost, tak mít víc odnoží. Když se budou probírat kytky, tak ukázat obrázky, nějaké spojovačky. Jak vypadá strom a jak vypadá keř. I pohyb mezi tím je důležitější, ráno si udělat rozcvičku, vůbec neuškodí si tu věc předvést a zapojit trošku ten pohyb. Děti nebaví poslouchat hodinovej monolog od učitelky, zároveň někoho nebaví obrázky. Důležitý je to propojovat. Většinou děti s ADHD jsou největší hlásiči nebo aspoň mě to tak vždycky přišlo.

Jaký nejtěžší problém s dítětem jste musela řešit? Jaké jste volila metody? Jak průběh řešení probíhal? Jaký byl výsledek? Udělala byste teď něco jinak? Co, jak a proč?

Asi agresí. To se řešilo v celém kolektivu, to bylo opravdu nepříjemné, protože vůbec nevíš, co to dítě může udělat. Většinou agrese probíhala venku, kdy tam ten chlapecek tajně někoho dusil. Pak jsme to začali řešit s rodičema a on s tím chováním přestal. Tenhle kluk měl podle mě velmi volnou výchovu a jinak nastavené hranice. Měl staršího bráchu asi o patnáct let, možná to od něj okoukal. To bylo asi nejvíce agresivní dítě, co jsem ve školce viděla. Byl tam teda asi jenom rok, ale byl fakt schopnej mlátit děti hlavou do hlavy a dusit je...

Jak se to řešilo?

Vše se řešilo s rodičema, ale opět to nebyl kluk v mé třídě, tak přesně nevím. I si na něj stěžovali rodiče ostatních dětí. Je to strašně dlouho už. Asi devět let zpátky. Bylo to takové dítě, co nemělo absolutně žádné emoce, bylo mu vše úplně jedno. Kreslil i podivné obrázky, zbraně a že má někdo vystřelený mozek. Před těmi deseti lety to ale nikdo moc neřešil, nikdo nikoho neposílal do pedagogicko-psychologické poradny. Teď už se to řeší úplně jinak. Hlavně to bylo i vedením, byly tam starší kolegyně, které tohle chování moc neřešily. Byl to ale opravdu jediný kluk, z kterého jsem měla strach, vyloženě tyhle věci říkal s potěšením. Řešilo se to třeba i tak, že prostě seděl v kanclu s bývalým ředitelem a nemohl být pospolu s ostatními dětmi, jak byl agresivní. Ten tak strašně zlobil... opravdu si nevěděla, co udělá. To byla opravdu neřízená střela.

A zlepšilo se to chování postupně?

Spíš se ještě zhoršilo. Ten kluk tam měl ještě na začátku ve školce ségru a ta byla strašně hodná. A ta ho ještě tak zmírňovala. Když odešla, tak se teprve ukázal v plné parádě. Ale ten neměl respekt ani z toho bývalého ředitele, vůbec z ničeho. Ten z kterého jsem měla respekt já. Prostě z ničeho nic někoho uhodil, já už jsem to ale vytěsnila.

Jak jste s ním mluvila?

Na něj neplatilo nic. Po dobrým ani po zlým. Věnovat, nevěnovat se mu... bylo to úplně jedno. V rodičích měl ale velkou podporu vůči nám, že my jsme ty zlí. Tam byla špatná

komunikace s těma rodičema. Dali pouze na toho kluka. Ještě ve výsledku seřvali nás, že na Fandu se šahat nebude a hotovo.

Zlepšilo se u některých problémových dětí jejich chování? Jak jste toho docílili?

Určitě ano. Na začátku vždycky trvá než se začleněj. Buď jsou strašně hodní a pak začnou zlobit. Tam se musí nastavit pravidla, aby dítě pochopilo, že nemůže dělat úplně, co chce. Když pochopí, že to takhle fungovat nebude, tak se to většinou uklidní. Franta (zmiňuje dalšího chlapce) byl třeba půl roku v pohodě a najednou z ničeho nic byl na nás strašně zlej, že to nešlo vůbec ukočírovat.

Jednou jsme tam měli jedno dítě, které ve školce hodně zlobilo. To mi přišlo, že na školku nebylo ještě vůbec připravený. U něho bylo jasné, že si vyloženě vyžadoval pozornost. Když jsme zacílily s učitelkama na to, že jsme si všimaly toho, co dělá a v čem se zlepšuje, co mu jde a v čem se zlepšil, co namaloval... tak se to zlepšilo. Což je taky náročný, vezmeš si ho pod ochranná křídla a on tě nenechá chvíli na pokoji.

Takže si myslíte, že u těchto dětí je důležité vyzdvihovat to, co jim jde?

Ano, určitě. Pochvala, a aniž bys hledala ty jeho špatný stránky, tak si najdeš ty dobrý a ty se snažíš vyzdvihnout. Třeba, když přijdeš na to, co ho baví a jaká věc mu jde. Pak se stane to, že místo toho, aby šel někoho zbit, tak ti nakreslí obrázek. To, že ta reakce bude a je najednou pozitivní a před celou třídou. A ta pozitivní reakce je lepší než ta negativní. Samozřejmě, že někdy ještě začne zlobit, ale pořád chce od tebe radši tu pozitivní reakci než tu negativní. Ty si pak z toho zlobiče naučíš dítě, který najednou říká: „Paní učitelko, tohle se mi povedlo.“ A to si myslím, že funguje velmi dobře.

Jde o to, že chtějí nějakou odezvu, když je dítě hodné, tak většinou žádnou pochvalu na svoje chování nedostane, když si ale u zlobivého dítěte všimneš dobrého chování a začneš ho chválit tak ho to v dobrém chování posílí.

Stalo se Vám někdy, že dítě vykazovalo problémové chování pouze ve Vaší přítomnosti? Pokud ano – jak jste postupovala?

Ano stalo. S jedním klukem jsme si vůbec nesesli, zajímavý je, že potom mě miloval. Ostatní kolegyně nad jeho chováním mávly rukou a povolily. Já jsem byla jediná, která nepovolila a on to nedokázal pochopit. Byl zvyklej na to, že si všechno vyřve a já byla

jediná a nepovolila. To bylo takové hraní o nervy, ale nepovolila jsem. Ten mě opravdu neměl rád. Dělal třeba to, že všechny děti spaly a on si chtěl jít hrát, a to prostě nejde. Ani nechci, z principu. Ostatní kolegyně to ale povolily. Mně šlo o to, že si to vyžadoval zlobením. To, že začal utíkat po ložnici, to, že tě začne mlátit, že bude mlátit do dětí, otravovat děti. Kdyby nemohl spát a nedával to najevo takovým způsobem, mohli jsme si spolu klidně povídat nebo bych mu půjčila knížku. Nejdřív jsme se vůbec nemohli domluvit. Pak jsme byli na školce v přírodě a chtěl spát se mnou na pokoji...

Jak jste docílila takového obratu?

Tím, že jsem se mu věnovala. To nebylo o tom, že zlobíš a tohle dělat nebudeš, ale o tom, že jsem se s ním bavila. Když se o něj zajímáš, ale upřímně zajímáš, tak to dítě pozná, že to s ním myslíš dobře. Když chceš pro ně to nejlepší, tak se ti to časem nějak podaří. Třeba za rok se s tím smířil, že prostě nepovolím. Na ostatní si to třeba dovolil, ale na mě ne. Taky jsem se snažila naladit na jejich humor a srandičky. Pak se ty děti smějí, uvolní se. Pak je to úplně něco jiného. Takhle jsem třeba navázala vztah u tohoto kluka. Taky to bylo tím, že jsem s ním začala diskutovat a taky jsem byla jedna z mála, kdo s ním vůbec diskutoval a taky se mu věnoval.

Pokud se naskytne problém s určitým dítětem, s kým ho řešíte?

Určitě ho řeším s kolegyněmi a s ředitelkou. Prvotně s kolegyní, se kterou jsem na třídě. V naší školce je dobrý, že všichni ví přesně, o čem mluvíš.

Máte v MŠ nějaké porady, kde řešíte problémové chování dětí? Jak probíhají?

Porady jsou. Probíhají tak, jako co budeme dělat dál. Jestli se to bude řešit s rodičema nebo je pošleme i do pedagogicko-psychologický poradny. Pokud je to jen nějaký výkyv, tak si to řešíme samy. Pokud vidíme větší problém, tak ihned jdeme za rodiči.

Samozřejmě se stane, že někdy mám jiný názor než ostatní nebo kolegyně má jiný názor než ostatní, ale v těch hlavních věcech se shodneme.

Někdy i doporučení logopeda pomůže.

Přímo porady jsou jednou za měsíc. Ale jinak se o dětech bavíme vždy, když si je předáváme ve směnách nebo s mojí kolegyní na třídě máme poradou každé den. Pokud je nějaký problém, tak je porada speciální.

Jak se radíte o problému s kolegy/paní ředitelkou, jak naopak s rodiči? (Je u toho přítomná paní ředitelka? /Postupuješ při řešení s kolegy odlišným způsobem než s rodiči?)

Tak s kolegyněmi se radím tak, že jestli je ta situace tak závažné nebo jestli je to banalita. Co, jak a proč dítě něco udělalo. Záleží, o co jde. Rozdíl je určitě v tom, že s rodiči to řešíme velmi opatrně, diplomaticky. Třeba když se poperou dvě děti, tak zdůrazňuju, že za to nemůže pouze jedno dítě, kór když víš, že jedno z nich se pere pravidelně a druhé nikoliv. Říkám to tak, jak to je, ale postupuju velmi opatrně.

Sděluji to podle toho, s kým se to stalo, jaká kolegyně u toho byla. Záleží taky, jak je to závažný.

Shodnete se s ostatními pedagogy na společném postupu? Nebo to každý řeší po svém?

Většinou jo nebo uděláme kompromis.

Jak se liší Váš přístup k problémovému dítěti oproti ostatním pedagogům?

Já si myslím, že tím, že nepolevím. Myslím, že nerezignuju v tom, co chci, aby dítě dělalo či nedělalo. Klidně mu to vysvětlím 20x a nemávnou rukou nad tím, abych měla klid.

Jaký máte názor na liberální výchovu? Myslíte si, že může být zdrojem problémového chování?

Myslím si, že určitě. Taky je otázka, co je liberální výchova. Jestli je to výchova bez hranic nebo to, že dítě projevuje svůj názor a pořád je tam autorita, tak s tím problém nemám. Pokud dítě určuje pravidla dospělýmu, tak to je špatně.

Pokud řešíte nějaký problém s rodiči, jsou ochotni s vámi spolupracovat? Jak se na řešení podílí?

Podle toho kdo. Někdo má doma andílka a my lžeme, někdo se začne hroutit a brečet nám tam, někdo říká, že s tím něco uděláme a někdo se rve do krve nebo to svádí na někoho jinýho. Většinou pokud se už zavolá ředitelka, tak už vidí, že to je závažnější problém a nevymýšlíme si.

Zažila jste někdy konflikt s rodiči?

Občas tam na mě ječeli, před těmi deseti lety hlavně, když jsem byla mladá holka. Co já jim tam budu říkat o jejich dítěti. Na ostatní učitelky si to nedovolili, jen na mě. Třeba proč nemělo jejich dítě nátělník pod tričkem. To si na mě občas smsli.

Když člověk zachová chladnou hlavu a mluví s něma normálním tónem, tak se to dá vyřešit. Jednou se nám tam zranil chlapeček a taky tam po mně ječeli. Ted' už by si to nedovolili.

Dáváte rodičům doporučení, aby navštívili SPC, PPP, psychologa?

Ano, dáváme. Udělaly jsme to asi ve dvou nebo třech případech. U jednoho kluka to byl opožděnej vývoj, pak jsme dávaly kvůli poruchám chování a pak jsme tam měly ještě sociální problém. Kvůli začleňování. Doporučení dáváme hlavně kvůli tomu, abychom od nich získali nějaké rady, jak třeba s tím dítětem pracovat. Abychom dostali nějakou odezvu, jestli tam ten problém vůbec je... Tahle spolupráce mi přijde moc fajn.

Jak na to rodiče reagují?

Já si myslím, že je na to dostatečně připravujeme. U nás to oznámení hodně zastává ředitelka, my většinou dáváme podnět. Vždy to probereme v klidu o samotě, nikdy to neříkáme před ostatními rodiči. Hlavně to na ně nevychrlíme z ničeho nic. Většinou už se něco děje dlouhodobě. Řekneme jim upřímně co se děje. Snažíme se společně najít řešení problému, co tomu dítěti vyhovuje. Dokonce jsme dávali kluka z menší třídy do větší, protože mu to vyhovovalo a hrozně se zlepšil. Myslím si, že s tím umíme pracovat tak, že se rodiče neurazí.

Stalo se někdy, že rodiče problémové chování řešit nechtěli nebo ho popírali?

O co se jednalo? Jak na toto doporučení reagují?

Ano. Sváděli většinou chování dítěte na nějaké jiné děti. Že tamten dělá toto, protože holčičky mu berou hračky, přitom to tak ve skutečnosti vůbec být nemusí. Většinou jsme dítě pozorovali celý den, jestli je to opravdu pravda.

Stává se, že Vás rodiče předem upozorní na problémové chování dítěte? Jak s tímto sdělením pracujete?

Ano stává se nám to. Je to docela vtipný, většinou se nám to stává u dětí, který jsou hrozně hodný. Rodiče nám vypráví, jak si to s něma užijeme a že strašně zlobí tak pak přijde takovej andílek, kterej ti ještě pomáhá.

Spolupracuje rodina s SPC, PPP, psychologem apod?

Ano s PPP a psychologem, ale nevím, jestli tam teď úplně dochází. Oni tu zprávu dávat nemusí. Ale mám dojem, že teď dochází jedna rodina. Zde se jedná o opožděný vývoj, který to dítě dohání trochu agresivním chováním.

Nemáte dojem, že toto sdělení ovlivnilo předem Váš pohled na dané dítě?

Jasně, že si dáš na to pozor, ale většinou to právě rodičům vyvrátíš. Ale rodiče často nemají žádné srovnání, což my máme. Považují drzost za něco strašného. Bereme to dost s rezervou. Ale ono to tak může bejt, jen se to dítě chová jinak doma a jinak ve školce. Většinou ti řekne, jak doma zlobí a přijde ti fakt ten andílek.

Řešili jste v MŠ někdy problém s dítětem externě např. s pedagogicko-psychologickou poradnou, psychologem, SPC, logopedem? Jak spolupráce probíhala/probíhá? Pomohlo to ke snížení problémového chování?

Nevím o tom, to bude vědět ředitelka. Ta s nimi komunikuje.

Dochází do školky psycholog, logoped, speciální pedagog? Jak probíhá spolupráce? Jste se s touto spoluprací spokojeni?

Logoped.

Je zde nějaké dítě, které má asistenta pedagoga? Pokud ano – z jakého důvodu. Pokud ne – myslíte si, že by zde nějaké dítě potřebovalo asistenta pedagoga?

Ne.

Jaké jsou podle Vás nejčastější příčiny výskytu problémového chování?

Nejčastěji je to v rodině. Bud' jsou na dítě kladený velký nároky anebo vůbec žádný anebo si toho dítěte nevšímaj. To si myslím já jako osobně.

Věřím tomu, že dědičnost taky. Nebo CNS – to může být opožděný vývoj. Počet dětí ve třídách může být také problémem nebo násilné hry.

Existují podle Vás určitá preventivní opatření, aby k problémovému chování nedocházelo, případně aby se snížil jeho výskyt?

Pravidla. Pro děti je velkým problémem, když přijdou do školky, kde jsou pravidla a doma žádné pravidla neměly. To je pro ně šok. Bud' ať zůstanou doma bez pravidel nebo ať je rodiče pravidla naučí. Dítě potřebuje určitý režim, když se dítě neumí ani najíst lžičkou, protože za něj všechno dělají rodiče, tak je potom pro něj ten nástup do školky velice těžkej.

Ve školce bych brala jako preventivní opatření komunikaci s dětmi.

Pokud už nějaký problém je, tak zaměstnat to dítě. V podstatě vše, co už jsem říkala v předešlých otázkách.

Snažíte se pomoci dítěti s problémovým chováním při začleňování do kolektivu? Pokud ostatní děti žáka nepřijímají, jak na to reagujete? Snažíte se situaci změnit? A jak podle Vás docílit, aby se žák stal kolektivem více přijímaným?

Určitě. To je jedna z nejdůležitějších věcí. Nechat mu stejné podmínky a aby nebylo vyčleňováno. Důležitý je vysvětlit tomu dítěti, proč si s ním nechťejí ostatní děti hrát. Většinou to to dítě vůbec nechápe. I když třeba druhého chlapečka 4x zmlátilo. Opět bych to dítě zaukolovala. Treba aby pomáhalo ostatním dětem, ale musíš ho přitom hlídat anebo aby pro něj něco udělalo nebo aby ostatní pro něj ostatní děti něco udělaly.

Důležitý je ukázat i dobré stránky a ty vyzdvihnout i před ostatními. Treba klukům fotbalistům říct, že támhle Pavlík je taky fotbalista a oni si jsou společně ten fotbal zahrát. Hlavně děti opakujou i tvoje chování. Pokavaď to dítě budeš jenom srážet, tak ty děti ho budou srážet taky. Bohužel většinou ty děti s problémovým chováním umí s sebou dobře strhnout kolektiv a ty ostatním nemůžeš říct, ať se s ním nebaví.

Snažíte se posílit sebedůvěru problémového dítěte?

Chválou... v podstatě tím, co jsem už říkala předtím.

Jaké úspěchy zažíváte? Přinášejí vám radost, smysl práce?

To, že všechny děti přežijou ten den, takže když všechny děti předáš bez újmy rodičům, tak máš takovou úlevu, a to je hezký pocit. Když nikdo nemá sedřený kolena, bouli na hlavě (směje se a říká, že už je náročné přemýšlet takhle ke konci rozhovoru).

Jak vše zasahuje vás osobně? Kde se cítíte bezmocná nebo slabá. Kde jsou hranice možností učitele?

Když člověk není ve své kůži a ty děti zloběj a ty jsi zoufalá a oni začnou ještě víc zlobit, tak řeknu kolegyni, že si jdu dát krátkou přestávku, vydýchat se... Jsme lidi, nejsme roboti. Nemůže být každý den sluníčkovéj. Můžeš se probudit ráno s blbou náladou, a i když se budeš jakkoliv snažit, tak ty děti to vycejtj. Zvyšuješ hlas a seš na první našlápnutí. Ale musíš si říct, že když ty jsi v pohodě, tak i ty děti.

Jak o sebe pečujete, předcházíte stresu?

Já se snažím přijít domů a vypustit všechny problémy, nemyslet na to. Nebo taky hodně pomáhá komunikovat s kolegyněmi, že když tě něco trápí a když to s nimi probereš, tak se ti uleví. Když máš podporu v kolegyních, tak to je výhra. Pak s nimi můžeš probrat cokoliv. Taky je podle mě důležitý mít dobrej vztah s tou kolegyní s kterou jsi na třídě. Když by to kolegyně nezvládala, tak je to celý na tobě.

Napadá vás k tématu ještě něco, co byste chtěla říct?

Nebát se tomu věnovat. Nerezignovat a řešit to. Určitě se z toho nezbláznit, aby člověk chodil do práce nerad kvůli jednomu zlobivému dítěti... to není úplně dobrý. Takže nebát si nechat pomoci, ať už je to ředitelka, PPP nebo kdokoliv jiný.