



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



PORUCHY EMOCÍ A CHOVÁNÍ U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Šárka Semecká**
Vedoucí práce: Mgr. Marta Jirková



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Šárka Semecká
Osobní číslo: P12000449
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku
Název tématu: Poruchy emocí a chování u předškolních dětí
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Popsat problematiku poruch emocí a chování u předškolních dětí a zjistit názory učitelek mateřských škol na poruchy emocí a chování, zejména pak agresivitu u dětí v mateřských školách.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- HELUS, Z., 2004. Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
MATĚJČEK, Z., 1996. Co, kdy a jak ve výchově dětí. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-085-5.
MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., 1994. Děti, rodina a stres. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 80-85824-06.
MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2. vyd. rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-278.
VÁGNEROVÁ, M., 2004. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. vyd. rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
VOJTOVÁ, V., 2008. Úvod do etopedie. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-166-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Marta Jirková

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. dubna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **24. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Pod kování

Děkuji paní Mgr. Martě Jirkové za odborné vedení mé bakalářské práce a za všechny cenné rady, připomínky a postřehy.

Název bakalářské práce: Poruchy emocí a chování u předkolních dětí

Jméno a příjmení autora: Tereza Semecká

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2014/2015

Vedoucí práce: Mgr. Marta Jirková

Anotace:

Bakalářská práce se zabývala problematikou poruch emocí a chování u dětí předkolního věku. Jejím cílem bylo popsat a proniknout hlouběji do problematiky poruch emocí a chování předkolních dětí a zjistit názory a postoje učitelek mateřských škol na poruchy emocí a chování, problémové chování a zejména pak agresivitu u dětí v mateřských školách. Práci tvořily dvě stejné oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů popisovala a objasňovala základní pojmosloví z dané oblasti.

Empirická část zjišťovala pomocí dotazníku, distribuovaného mezi 30 učitelkami mateřských škol, názory učitelek na problematiku poruch emocí a chování u dětí v mateřských školách.

Výsledky ukázaly na stoupající počet dětí s problémovým chováním, na stoupající počet dětí s agresivním chováním. Téměř všechny respondenty uvedly, že poruchy emocí a chování jsou ovlivněny především rodinným prostředím dětí, kdy rodiče neumí stanovit pravidla. Polovina respondentek se přiklonila k názoru, že problémové chování nesouvisí s nástupem dítěte do kolektivu.

Klíčová slova: děti, poruchy emocí a chování, mateřská škola, předkolní věk, rodina, výchova, agresivita

The bachelor's title: Emotional and behavior disorders of preschool kids

Name and surname of author: TMrka Semecká

Academic year: 2014/2015

The bachelor's leader: Mgr. Marta Jirková

Abstract:

The bachelor thesis dealt with mental and behavior disorders of preschool kids. The goal was to gain insight emotional and behavior disorders of preschool children and to find out nursery school teacher's opinions about problematic behavior, particularly nursery children aggression. This bachelor thesis is divided into two main sections. At first theoretical section, this described and helped to understand basic terms.

The research section used questionnaires which were distributed to thirty nursery teachers and looked into their opinions about mental and behavior disorders of preschool kids.

The results pointed to increasing number of kids with emotional and behavior disorders. Almost all the respondents said, that emotional and behavior disorders are mainly affected by family background, where children's parents can't define the rules. The half of respondents sided with opinion which says that problematic behavior isn't connected with nursery joining.

Key words: children, emotional and behavior disorders, nursery school, preschool age, family, education, aggression

Obsah

Seznam graf	9
Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Charakteristika dítěte v předškolním věku	11
1.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky	11
1.2 Čtení	12
1.3 Kognitivní vývoj	12
1.4 Emocionální vývoj a socializace.....	13
1.5 Hra v předškolním věku	14
2 Výchova a vzdělávání dítěte předškolního věku	15
2.1 Výchova a vzdělávání.....	15
2.1.1 Osobnost pedagoga.....	15
2.1.2 Edukační prostředí.....	16
2.1.3 Mateřská škola.....	16
2.1.4 Rodičovské postoje.....	17
2.1.5 Děti potěbují hranice	18
2.2 Vývojové etapy související s poruchami chování	19
3 Poruchy emocí a chování u dítěte předškolního věku.....	20
3.1 Výskyt a příčiny vzniku poruch chování	21
3.1.1 Rizika prostředí rodinného prostředí	22
3.1.2 Klasifikace poruch chování.....	23
3.2 Emocionální poruchy u dětí.....	23
3.2.1 Podmínky vzniku emocí	23
3.2.2 Úzkost a úzkostnost	25
3.2.3 Strach a úzkost	25
3.2.4 Deprese	26
3.3 Hyperkinetické poruchy u dětí.....	26
3.3.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou.....	27
4 Agrese a agresivita u dítěte předškolního věku	29
4.1 Agresivní projevy předškolního dítěte	30
4.1.1 Příčiny agresivních projevů	30

4.2 Specifika p ístupu k d tem s problémovým chováním.....	31
4.2.1 Výchovn -vzd lávací p sobení v mate ské –kole	31
4.2.2 Odm ny a tresty.....	32
4.2.3 Prevence v rodin	33
EMPIRICKÁ ÁST	35
5 Cíl.....	35
6 Formulované hypotézy	35
7 Poufíté metody	35
8 Popis výzkumného vzorku	36
9 Interpretace dat	37
9.1 Vyhodnocení hypotéz.....	53
Záv r	56
Navrhovaná opat ení.....	58
Seznam poufítých zdroj	59
Seznam p íloh.....	61

Seznam graf

Graf . 1	ó Zji-t ní, zda stoupá po et d tí s problémy v chování	í í í í í í í í í í ...	32
Graf . 2	ó Zji-t ní míry stoupající agresivity	í í	33
Graf . 3	ó Vliv d tí s problémovým chováním na innosti v M TM	í í í í í í í í í í	. 34
Graf . 4	ó Souvislost problémového chování s nástupem dítěte do kolektivu	í í í í í í ..	35
Graf . 5	ó Spolupráce rodiny a M TM	í í	... 36
Graf . 6	ó Komunikace s rodi í	í í	. 37
Graf . 7	ó Objektivita p í hodnocení chování dítěte	í í	.. 38
Graf . 8	ó Reakce rodi í na rady u ítelek M TM	í í 39
Graf . 9	ó Hlavní d vod problémového chování d tí	í í	40
Graf . 10	ó P í iny problémového chování d tí	í í	41
Graf . 11	ó Zku-enosti u ítelek	í í	. 43
Graf . 12	ó Vzd lávání u ítelek	í í	. 44
Graf . 13	ó Ú ast na seminá í	í í	45
Graf . 14	ó Specifický p ístup	í í	... 46
Graf . 15	ó Délka praxe respondentek	í í	... 47
Graf . 16	ó Vliv prostředí na chování dítěte	í í	.. 50

Úvod

Mění se doba, mění se lidské hodnoty, změny nás provází celý život. Chování v tom nejširším slova smyslu však určuje naše životy a soužití s ostatními lidmi. Toto soužití začíná v rodině, s našimi nejbližšími. To, jak se člověk chová, tak trochu vlastně vypovídá o tom, jaký je. Bohužel chování lidí ovlivňuje řada negativních jevů moderní a uspěchané doby. A pozitivním, tak negativním chováním se od sebe odlišíme, upoutáváme pozornost druhých a jsou to právě děti, které v první řadě vidí a napodobují to, jak se k sobě navzájem chováme nejen v rodině, ale kdekoli jinde. Problémy s chováním dětí od raného věku jsou v současné době častým jevem, zasahují do práce pedagogů a ovlivňují klima v kolektivech dětí, ve třídách. V poslední době si nelze nevšimnout projevu agrese a agresivity mezi dětmi již v předškolním věku a řadě dalších forem problémového chování dětí.

Tématem mé bakalářské práce je problematika poruch emocí a chování u dětí předškolního věku. Každodenní setkávání s projevy agresivity u dětí a zájem proniknout hlouběji do této problematiky pro mne bylo určující při volbě tématu této práce.

Cílem práce je popsat problematiku poruch emocí a chování u dětí předškolního věku a zjistit názory učitelů na poruchy emocí a chování, zejména pak agresivitu u dětí.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část práce obsahuje kapitoly, které se zabývají vývojem dítěte předškolního věku, dále je zde nastíněn význam výchovného působení a předškolního vzdělávání a poté jsou podrobněji popsány poruchy emocí a chování, se kterými je možno se v mateřských školách setkat nejčastěji. V jedné z kapitol se věnujeme dětské agresivitě. V závěru teoretické části jsou naznačeny možnosti postupu k této problematice. V empirické části jsou představeny výsledky průzkumu, který se věnuje problematice problémového chování dětí v mateřských školách a názorům učitelů mateřských škol na poruchy emocí a chování v předškolním věku. Průzkum byl proveden na vzorku respondentek s různou délkou praxe v oboru.

Bakalářská práce může být k prospěchu všem pedagogickým pracovníkům, kteří mohou na základě teoretické znalosti z oblasti dané tematiky a dále rodičům, kteří se potýkají s obtížemi v chování svých dětí, s projevy agresivity, která má již v předškolním věku svou podobu.

TEORETICKÁ ÁST

1 Charakteristika dítěte v předškolním věku

Za předškolní období je někdy v širším smyslu slova považováno období od narození až po nástup do školky. V užším slova smyslu tuto etapu chápeme jako věk mezi třetím až šestým rokem dítěte.

Předškolní věk, jako jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka, je dobou tělesné i duševní aktivity, velkého zájmu o okolní jevy, je dobou, kdy dítě projevuje aktivitu především hrou. Dítě v tomto věku vyrostе průměrně o šest centimetrů a přibere zhruba dva kilogramy. Vyhvíjí se souměrnější proporce mezi tělem a hlavou (Třilová 2004, s. 66).

1.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky

Ve třech letech je již dítě motoricky poměrně vyspělé a dochází ke stálému zdokonalování a kráse kvality pohybové koordinace. Pohyby dítěte jsou plynulejší, přesnější, elegantnější. Narůstá soběstačnost při sebeobsluze, dítě cvičí svou zručnost i při hrách a zejména při kresbě (Langmeier, Krejčíková 2006, s. 88).

Rozvoj kresby souvisí s rozvojem jemné motoriky. Ta se rychle zdokonaluje. Při hře s kostkami dokáže rovně dítě na sebe postavit dvě kostky, kolem dvou let dokáže kostky adit jak svisle, tak vodorovně. Třileté dítě zvládne navléknout korále na provázek, jsou-li jejich rozměry přiměřené. S tužkou dítě kolem jednoho roku většinou jen tlouče po papíře, později se snaží o napodobení čáry. Celé přípravné stadium mávání a elementárních pokusů o napodobení tvaru kresby je ovšem mnohem složitější. Na konci batolecího období dítě zvládne napodobit kruh podle předlohy. Stadium mávání a elementárních pokusů o napodobení tvaru kresby vede až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a postavu člověka, zprvu jako šhla vonofceř. Kresba pětiletého dítěte již je detailnější a výtvořitelského dítěte, zralého pro školku, je po všech stránkách vyspělejší (Langmeier, Krejčíková 2006, s. 73, 88). Výtvarné projevy dítěte v předškolním věku jsou velmi individuální a někdy i značně kreativní. Je důležité, aby dítě mělo možnost spontánního výtvarného vyjádření vytvořením vhodných podmínek.

1.2 e

Třileté dítě již zná nějaké krátké říkanky nebo písničky, výslovnost je však ještě hodně nedokonalá. Mnohé hlásky dítě nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Důležitá patlavost vymizí uřpl před zátkem –kolní docházky, někdy je třeba logopedické péče. Pokroky ve vývoji jsou patrné i ve větné stavbě, dítě již mluví v souvětích a roste zájem o mluvenou řeč. Dítě získává poznatky o sobě a o okolním světě. Také si osvojuje základy počítání a pozná základní barvy (Langmeier, Krejčíková 2006, s. 88, 89).

V předškolním období dochází ke zkrácení věkových dovedností, osvojování gramatických pravidel, je dobrou rozšíření slovní kapacity s velkými individuálními rozdíly. Převládá komunikativní slovník a je také užívána k regulaci chování (Mělová 2004, s. 70).

Mnohé výzkumy ukazují, že děti se mohou lišit v jazykovém stylu, v důrazu na různé jazykové funkce. Jde o to, jaký vzor poskytují dětem jejich matky. *Řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení. Dítě ji přijímá v konkrétní, hotové a konvencí dané formě. K tomu potřebuje verbální model, který by mohlo napodobovat. Rozvoj řeči je jedním z významných předpokladů pro komplexní rozvoj poznávacích procesů* (Vágnerová 1997, s. 78680).

Je zřejmé, že s dítětem je třeba hodně mluvit, trpělivě odpovídat na jeho otázky a také je důležité dítěti číst pohádky, což je dnes v některých rodinách opomíjeno.

1.3 Kognitivní vývoj

Dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, vnímání je tedy globální a nepřesné je vnímání prostoru. Dochází k rozvoji zrakové a sluchové diferenciace. Paměť předškolního dítěte je převážně bezděčná a mechanická, spolu s aktivitou a zvědavostí tvoří základ pro snadné přijímání informací. Uzavírá se fáze předpojmového myšlení a dítě přechází z otázky „Co je to?“ na otázku „Proč?“ Za jinou fázi názorného, intuitivního myšlení, dítě se zaměřuje na to, co vidí, je vázáno na činnosti a aktivitu dítěte. Dalšími charakteristikami myšlení jsou antropomorfismus (tendence přirovnávat předměty), prezentismus (chápaní věcho ve vztahu

k p ítomnosti), fantazijní p ístup a magické myšlení. Také p edstavy jsou pro p ed-koláka nutné. Jsou velmi bohaté a barvité, objevuje se tzv. d ťská konfabulace (smyšlenky). Hra dít te, imitace a identifikace s druhými p sobí spolu s e í jako klí ový vývojový ínitel (Mlová 2004, s. 68670).

1.4 Emo ní vývoj a socializace

Již v batolecím období se objevují dva d lefité vývojové mezníky. Jedním z nich je schopnost separace od matky, odpoutání ze symbiotické vazby, druhým mezníkem ve vývoji osobnosti je pot eba sebeprosazení, která m fle mít afl charakter negativismu. V takovém jednání se již odráží v domí sebe sama, tj. v domí vlastní identity. Zp sob sebeuplatn ní m fle být velmi variabilní. Negativismus je ur ítým projevem vlastní v le a sebeprosazování je pokusem o samostatnost, kdy dít poznává hranice vlastních moťností a aktivit (Vágnerová 1997, s. 84691).

Již dít v batolecím v ku má vrozenou tendenci pozorovat a napodobovat lidi ve svém okolí, dovede ídit svoje chování podle projev druhého lov ka a také se vci ovat do jeho proťtík , je ovliv ováno citovými projevy a má tendenci k jejich napodobování. Toto u ení umoťuje p ejmout hotový vzorec chování. Dal-í variantou u ení je identifikace, ztotoťn ní s n kým (Vágnerová 1997, s. 986102). V rodin ějde o identifikaci s rodi í.

V p ed-kolním období je nejvýznamn ěm prost edím pro socializaci dít te rodina. Je zdrojem jistoty, bezpe í a zázemí. Vytvá í se emo ní vztahy k lidem a normy, které si dít vytvá í na základ p íkaz a zákaz dosp ělých. Dít si také v tomto období osvojuje sociální role, nar stá schopnost sebekontroly. D lefitou sou ástí emo ního vývoje je postupná socializace emo ního proťívání. P ed-kolní dít již rozli-uje mezi chováním a vnit ními stavy, které chování ídí, nechápe v-ak, fle výraz emocí m fle být zavád ěcí (Langmeier, Krej í ová 2006, s. 93697).

Podle Mlové (2004, s. 72) je citové proťívání dít te v tomto v ku velmi intenzivní a zároveň krátkodobé a prom nlivé. Jsou pokládány základy chování, proťívání a je velmi d lefité, v jakém prost edí dít vyr stá, jaké modely chování m fle kaťdodenn ě pozorovat. S vývojem emocí souvisí moráln etický vývoj, moráln etické cít ní a pom rn ástým jevem je v tomto v ku pocit viny, který souvisí s rozvojem sv domí.

Předkolní dítě začíná, kromě své rodiny, potřebovat své vrstevníky, a to nejen ke hře. Právě mezi nimi si osvojuje různé role a získává různé formy chování. Kontakt s dětmi z jeho věku je pro dítě přínosem, i když nejvýznamnější zůstává nadále rodina, která poskytuje dítěti zázemí a vztahovou lásku a péči.

Uhlav pro kojence je druhé dítě přitažlivým objektem a předkolák je v dětském kolektivu ještě spokojenější, protože si s druhými dětmi dovede hrát, potěbuje pronikat do světa mimo svou rodinu. Avšak na výjimky patří do mateřské školy. Vzniká zde citová vzájemnost, i když ještě převládá egocentrismus. Dítě se učí také roli soupeře, ale vedle soupeření se učí také spolupracovat (Štípan 2004, s. 125,126).

Nároky socializace dítěte nezvládne bez pomoci dospělého. *Dítě potřebuje lásku a bezpodmínečné přijetí, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat.* Dospělí děti pomáhají jak záměrným výchovným působením, tak i nezámyslně, příkladem, vzorem (Mertin, Gillernová 2010, s. 128). Právě rodiče se stávají vzory na prvním místě. Stejně tak to mohou být sourozenci, paní učitelky, někdo z blízkého okolí, ale také z televize.

1.5 Hra v předkolním věku

Předkolní věk je právem nazýván obdobím hry. Hra je jednou z hlavních činností předkolního dítěte. Dítě by ze hry mělo mít radost, realizuje v ní své zkušenosti, potřebuje vyjádřit v ní radost. Prostednictvím hry se dítě navíc učí, rozvíjí své poznání, pohybové dovednosti, tvořivost a fantazii. Kdo si hraje, nezlobí. To je známé a pravdivé řešení. Dítě by mělo mít možnost výběru z různých aktivit, stídat řízené aktivity se spontánní hrou. Převažuje hra společná (asociativní) a hra kooperativní, organizovaná. Úroveň hry závisí na věku a dalších okolnostech (Langmeier, Krejčíková 2006, s. 99).

Hry v předkolním období můžeme rozdělit do několika skupin:

- Hry nepodmíněné reflexní (instinktivní) obecné činnosti spojené s pohybovou aktivitou (pobíhání, skákání, honičky, kádlení apod.).
- Hry senzomotorické o dotykové, motorické, sluchové, zrakové.
- Hry intelektuální o funkční, nápodobivé, fantastické, konstruktivní, hlavolamné, kombinované.
- Hry kolektivní o soutěživé, pospolité, rodinné, stolní.

To, jaké typy her dítě preferuje, často ukazuje, k čemu bude mít v dalším vývoji předpoklady. Dítě tím bychom mohli umožnit hrát si často a spontánně (Tullová 2004, s. 76, 77).

Hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v každém věku a je nezbytná k jeho psychickému vývoji (Langmeier, Krejčíková 2006, s. 102).

I pohádka patří neodlučitelně k dětskému věku. Dítě v předškolním věku již dokáže sledovat ději děj pohádky, vlivá se do ní a zprvu ho považuje za realitu. Vyjadřuje představy a vyprávění pohádek a naslouchání pohádce má pro dítě citový význam (Čižan 2004, s. 132).

2 Výchova a vzdělávání dítěte předškolního věku

2.1 Výchova a vzdělávání

Jak výchova, tak vzdělávání se v pedagogické teorii používají souhrlně. Výchova je činnost, ve které jde o zprostředkování vzorců a norem chování a uskutečňuje se prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dítěte. V tomto smyslu je výchova v pedagogickém pojetí hlavní složkou socializace. Lidský jedinec se v průběhu života vlivem výchovy postupně kpisuje k společenské společnosti. Výchova je tedy považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změny v různých složkách osobnosti. Osobnost se utváří, formuje a mění se rozličnou výchovou rozumovou, mravní, tělesnou, umleckou a jinou. Záměrnost je tedy podstatným znakem výchovy a spolu se vzděláváním jsou úzce propojenými jevy. Každý učitel při výkonu své profese zároveň vzdělává a zároveň vychovává (Průcha 2000, s. 14). Jedná se o výchovně vzdělávací proces, který začíná od nejútlejšího věku dítěte.

2.1.1 Osobnost pedagoga

Na profesní roli učitele klade společnost nemalé nároky. K roli učitele patří požadavky odborná úroveň, profesní dovednosti, osobnostní charakteristiky. Také učitelka mateřské školy vstupuje do interakcí s dětmi i s rodiči jako představitelka specifické profesní role, s určitými osobnostními vlastnostmi, zkušenostmi a dovednostmi. *Učitelce jsou asné mateřské školy nestáří umět dobře zpívat, malovat a cvičit, nestáří metodicky zvládnout jednotlivé*

š výchovy, dokonce nestačí dobře znát vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dítěte a jeho osobnosti, aby uspěla v práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesní a osobní zkušenosti (Mertin, Gillernová 2010, s. 24, 26627).

2.1.2 Edukační prostředí

Rodina je pro dítě nejdříve prostředí, kde se učí základním normám, způsobům chování a také základnímu životnímu stylu, který může později odmítat. V rodině se dítě učí základním rolím dítěte, otce, matky i dospělého. Má význam při formování sebepojetí a sebehodnocení dítěte, utváří jeho osobnost. Specifitostí socializace dítěte v sobě rodiny je v tom, že dítě je zde přijímáno jako individualita. Škola má nejen vzdělávací funkci, ale dává dítěti příležitost k novým zkušenostem. Normy, které jsou zde předávány, jsou obecnější, hodnoty, které jsou zde uznávány, jsou hodnotami celé společnosti. Dítě se tu učí přijímat autoritu (HadjMousová 2001, s. 14, 15).

Jak jsme již nastínili, rodinná výchova je základ a rovněž dítěte je prostředí, ve kterém člověk vyrůstá, kde žije. Edukační prostředí je dáno jednak fyzikálními podmínkami, dále ústavními subjekty a jejich psychosociálními vztahy. Jde o vztahy například v rodině, ve školní třídě. Právě školní edukace je nejzákladnějším edukacním prostředím (Prcha 2000, s. 16).

2.1.3 Mateřská škola

Předškolní období je nazýváno švkem mateřské školy, ale ne všechny děti do mateřské školy dochází. *Rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále učitel staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte (Langmeier, Krejčíková 2006, s. 87).*

Jde o velmi významnou vývojovou etapu v životě dítěte, ale nejde tu jen o přípravu na školu. Z hlediska vývojové psychologie je mezi batolestem a dětstvím předškolního věku rozdíl epochy. Dítě mateřskou školu prostě neprobíjí. Vyvíjí se zde vztah k druhým dětem, k vrstevníkům. V třídě dítě po společnosti druhých dětí vysloveně touží, rozvíjí se dítěte vlastnosti, schopnost spolupráce, například jen ve hře. Dítě v mateřské škole poznává to, co je běžné a normální, osvojuje si návyky a dovednosti. Může zde být například oslabován vliv nevhodného chování nebo nevhodných postojů rodičů. Mateřská škola je přístupnějším novým

odborným poznatkům z pedagogiky a detské psychologie, než tomu může být v rodině. (Matějka 1996, s. 47650).

Zákon č. 561/2004Sb., o pedagogickém, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), vymezuje působnost a rozsah pedagogického vzdělávání jako prvního stupně vzdělávací soustavy, který neposkytuje stupeň vzdělání (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Hlavním úkolem pedagogického vzdělávání je doplnit rodinnou výchovu a zajišťovat dětem prostředím nabídkou mnohostranných aktivit působících podle věku, rozvíjet jeho osobnost, přihlížet na individuální možnosti a potřeby dítěte.

2.1.4 Rodičovské postoje

Na otázku, odkdy je možné dítě vychovávat, odpovídali nezasvěcení lidé, že od doby, kdy už má dítě aspoň trochu rozum, kdy je možné se s ním domluvit, něco mu vysvětlit, ukázat, dokázat, a ono je schopno to pochopit (Matějka 1996, s. 10).

Jak uvádí právě Matějka (1996, s. 11, 12), rodičovské postoje mají dlouhý vývoj a základy je ve vlastní rodině a ve zkušenosti dítěte s rodiči. Co tam bylo během tohoto vývoje s láskou vloženo, to má velkou naději, že bude i s láskou předáno další generaci.

Díky moderním poznatkům víme, jak jsou pro člověka důležité první roky života, jak dokážou ovlivnit jeho osobnost a to jak kladně, tak bohužel i záporně. Pokud jsme profili – astné dítě, přejeme si, aby tak vyrůstaly i naše děti. Jaké jsou však rodičovské postoje naší moderní, uspěchané doby? V mnoha rodinách chybí ve výchově důslednost, působná autorita. Často se stává, že rodiče poslouchají své děti a tento jev často pozorujeme v praxi, v mateřské škole. Někdy by se mohlo zdát, že by vychovávat potřebovali právě rodiče. V úplných rodinách by také měla fungovat jednotnost výchovy. Dítě by mělo vyrůst v harmonickém, láskyplném a stálém prostředí. Mnohdy však děti vyrůstají v neúplných rodinách, kde je otázka výchovy mnohem složitější. Dnes se setkáváme s tím, že se vichni v rodině snaží dítěti, v tichou nejmladšímu členovi rodiny, přizpůsobit, vyhovět mu za všech okolností. Proto se dítě nemůže respektovat pravidla a plnit požadavky dospělých. Může se stát, že dítě očekává, že se mu budou vichni podívat.

2.1.5 Dítě potřebuje hranice

Od jakého věku lze dítětem stanovovat hranice? Jifi v předkolním věku? Hranice jsou podporou, oporou, poskytují jistotu, jsou orientovány na dítě. Dítě si potřebuje jasné dané hranice a to je úlohou nejen rodičů. Dítě potřebuje získat orientaci, hranice mu poskytují prostor, povzbuzují k novým cílům a ukazují, co může nebo co ufl nemůže. Dítě získává pocit vlastní jedinečnosti. Rodiče by však sami měli flít tak, jak to ukazují dítětem. Dítě v tomto věku rodičům naprosto důvěřuje (Rogge 2005, s. 69).

Výchovné vedení, které je hyperautoritativní a jeho cílem je slepá poslušnost dítěte, mívá neblahé následky. Může vyvolávat útlum, pasivitu i neurotické obtíže. U jiných dítětem může vyvolávat odpor, vzpouru, schválnosti a některé dítě si zkrátka hledají cestu, jak se z takového výchovného sevezení vyprostit. Autoritativní vedení, které dává dítěti oporu a jistotu a dává jasné i dostatečně volné hranice nemůže ukodit. Dítě, které jsou citlivé a úzkostné, chrání před stresem z nejistoty. Přilivě volná výchova má také své nevýhody. Potřeba flivotní jistoty je jednou ze základních psychických potřeb dítěte a k tomu je třeba určitý řád. Předpokladem učení je, že se určité děje za určitých podmínek opakují, což dítěti vysloven vyfladují. A výchova přilivě i volná, v rozumné míře má každá své přednosti a výhody, ale také svá úskalí. Optimální je dítěti rozumět, objevovat jeho povahu, jeho sklony, jeho zájmy. Svě vychovatelské postoje, zásady i cíle bychom měli formovat tak, aby to odpovídalo osobnosti dítěte (Matjek, Dytrych 1997, s. 40643).

2.2 Vývojové etapy související s poruchami chování

Při posuzování jednotlivých projevů poruchového chování je třeba brát v úvahu vývojové hledisko. Někdy může jít o přechodné výkyvy v chování, které mají příznivou prognózu (Vágnerová 2004, s. 788).

Před-kolní věk

Již v tomto věku se může objevit negativismus a sklon k agresivitě. U dětí od dvou do devíti let se může vyskytnout porucha opozičního vzdorů. Děti s touto poruchou bývají neposlušné, vzdorovité a obtížně ovladatelné. K jiným lidem se chovají necitlivě nebo agresivně, ve vztahu k autoritám jsou negativistické a odmítavé. Také mohou být emocionálně labilní a snadno reagují zlostně. Afektivní ataky bývají reakcí na požadavky rodičů. Mnohdy se porucha rozvíjí na bázi syndromu hyperaktivity (ADHD) a je častější u chlapců. (Vágnerová 2004, s. 788).

Podle Matějka (1996, s. 40, 41) je období vzdorů u dítěte kolem tří let věku důsledkem pokroku ve vývoji osobnosti, souvisí s její zralostí a není to ani porucha ve vývoji ani chyba ve výchově. Nemá smysl dítě za jeho záchvat zlosti nebo vzdorů trestat a vyčítat mu jeho nesprávné chování. Stačí pomoci, když převedeme nebo odpoutáme pozornost dítěte na něco jiného.

Raný školní věk

V tomto věku se mohou projevovat různé nápadnosti v chování, které jsou vývojovými podmíněné. Zatím jde spíše o nezralost v oblasti kognice či autoregulace.

Školní věk

V tomto věku vzrůstá význam skupiny vrstevníků. Tato skupina má své vlastní normy, a pokud se někteří děti odlišují nebo nevyhovují, bývá odmítáno a stává se terčem útočného chování. Může se objevit šikana a jiné projevy proti sociálním normám.

Dospívání

V tomto období se objevuje pubertální negativismus, kdy se dítě snaží prosadit svůj vlastní názor. Vzrůstá zde potřeba dokazovat si vlastní nezávislost a hledat novou identitu.

Na které děti již nerespektují rodiče, mohou se odtrhnout od rodiny a chovat se zcela bez zábrán. Může se za to jednat o pěstupky kriminálního rázu. Na vliv nevládnoucího chování má prvořadý vliv vrstevnická skupina. Děti se osamostatňují a s tím je někdy spojeno porušování sociálních i právních norem (Vágnerová 2004, s. 788-791).

Někdy je toto období označováno šifivotem na sopceř nebo šhormonální bouří. Pubescent reaguje podrážděně, náladově, převládají záporné emoce a citová labilita. U některých jedinců se objevuje zhoršení školního prospěchu, úzkost, pocit nejistoty. Může dojít k výbuchům destruktivního chování. Dospívající musí přijmout sám sebe (Čižan 2004, s. 177, 178).

3 Poruchy emocí a chování u dětí předškolního věku

Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec nerespektuje normy chování na úrovni odpovídající jeho věku a rozumovým schopnostem. Děti se v průběhu vývoje učí rozlišovat vládnoucí a nevládnoucí chování. Jde o to, aby se děti chovaly podle určitých norem. Schopnost dodržovat normy je však spojena s rozvojem psychických kompetencí a je nutné dosažení určité úrovně autoregulace (Vágnerová 2004, s. 779).

Mezi jedincem a sociálním prostředím se utvářejí společenské vztahy na těchto úrovních a formují se v procesu vzájemných interakcí. Jedná se o úroveň :

- procesu socializace jedince,
- vzájemného působení mezi jedincem a sociální skupinou,
- vztahů mezi jedincem a společností.

V tomto vzájemném působení dochází k odchylkám v lidském chování od platných společenských norem (Michalová 2011, s. 8).

Stanovit, zda dítě trpí nějakou poruchou chování je velmi složitý proces. Chování dítěte s poruchou se od chování ostatních liší pouze tím, že jeho projevy jsou závažnější a trvalejší. Důležitější je zabývat se příznaky. Pokud by bylo možné chápat chování dítěte jako sociálně problematické, mohlo by se jednat o poruchu, kterou však mohou stanovit pouze odborníci a její diagnóza bývá velmi komplikovaná (Train 2001, s. 14, 15).

asto se m ěe jednat ŝpouze o problémové chování. astým zdrojem neřládoucího chování d tí jsou chybná osobní pojetí výchovy, u ení, vyu ování a pedagogické komunikace jednotlivých rodi , vychovatel a u itel a jim odpovídající innosti vyuřlívané v pr b hu výchovn -vzd lávací práce.

Podle Vojtové (2008, s. 53) je porucha emocí nebo chování výrazem pro postífení, kdy se chování a emocionální reakce řláká li-í od odpovídajících norem a mají nep řznivý vliv na řkolní výkon v etn ěeho osobnostních dovedností.

Poruchy chování v d tském v ku mohou mít p echodný charakter, ale mohou být signálem rozvíjející se poruchy osobnosti (Vágnerová 2004, s. 780).

3.1 Výskyt a p í iny vzniku poruch chování

P í iny poruch emocí a chování bývají bu v individuální, nebo v sociální rovin ěivota dít te, které jsou propojeny. Rizika rozvoje poruch emocí a chování spojená s individualitou dít te mohou být v osobnostní rovin , v sociální rovin nebo také ve zku-enostní rovin .

Rizika spojená se sociálním okolím dít te spo řvají p edev-ím v ěeho vn j-ím prost edí, které p edstavuje v první ad rodinu, dále řkolu a prost edí, ve kterém se dít pohybuje. Nej ast j-ími aspekty, které se na rozvoji poruch emocí a chování podílí, a které souvisí s rodinou, jsou citové strádání nebo celkové zanedbávání. Jednou z p í in m ěe také být nesprávný model chování v rodin a ěeho nápodoba. *ím mlad-í je dít a ím del-í je as p sobení rizikových faktor na dít , tím je vy-í pravd podobnost rozvoje poruch emocí nebo chování* (Vojtová 2008, s. 42644).

Podle Vágnerové (2004, s. 781) jde o multifaktoriální podmín ní, kdy se s ítá nep řznivý vliv v t-řho po tu rizik a p sobí ve vzájemné interakci.

- 1) Genetická dispozice ó m ěe se projevovat na úrovni temperamentu. Typický je odmítavý postoj k b řlným sociálním normám a preference vlastních pravidel chování, které je zam ěno hlavn ě na uspokojování vlastních pot eb. Obdobným zp sobem m ěe být indisponován jeden z rodi , který se bude chovat problematicky a bude pro dít neřládoucím modelem chování.

- 2) Biologické dispozice mohou vzniknout na úrovni narušení struktury a funkcí CNS, které mohou mít různou etiologii. U dětí s poruchami chování byly shledány odlišnosti v diferenciaci obou hemisfér. Postižení CNS se může projevit emoční labilitou, impulzivitou a špatným sebeovládáním. Mohou se objevit neadekvátní reakce i agresivita.
- 3) Úroveň inteligence ovlivňuje míru pravděpodobnosti vzniku poruch chování úroveň inteligence příliš neovlivňuje. Často bývá poruchové chování spojeno se školním selháním.
- 4) Sociální prostředí ovlivňuje v nevhodném a nepodpořném prostředí představuje významné riziko ve smyslu rozvoje nežádoucích způsobů chování. Nejdelejší sociální prostředí je rodina. Negativně působí také skupina vrstevníků (Vágnerová 2004, s. 781, 782).

3.1.1 Rizika působení rodinného prostředí

- Rodiče jsou anomální osobnosti (nejsou schopni plnit rodičovskou roli).
- Změny dané neúplností rodiny (role osamělého rodiče je náročná, často chybí otcovská autorita).
- Rodina je nefunkční, může jít o subdeprivaci působení, nepodpořnost rodiny (chybí vymezení žádoucích hodnot a norem chování).
- životní styl rodiny a určené životní prostředí (Vágnerová 2004, s. 783, 784).

Podle Vojtové (2008, s. 40) je jedním z rizik výchovný styl v rodině (nedostatečné vedení nebo naopak tvrdé a proměnlivé vyžadování kázně, odmítání a zanedbávání dítěte, nedostatek zájmu, týrání dítěte).

Je zřejmé, že na vývoj organismu působí kombinace příznivých i nepříznivých faktorů a genetická konstituce, která je zčásti zděděná a zčásti daná prostředím prostředí a předznamenává celý další duševní vývoj člověka. Jistě tudíž můžeme vidět velké individuální rozdíly. Jakou roli v těchto rozdílech hrají dědičnost, vrozené vlastnosti, nebo podmínky, ve kterých se dítě rozvíjí? Je delejší dědičnost nebo prostředí (Čížková 2004, s. 27)?

To jsou zásadní otázky, na které nebude lehké najít odpověď. Nabízí se ještě jiná, neméně delejší otázka, týkající se výchovy. Lze tyto významné faktory, kterými jsou

diagnostika a prostředím, pokračovat výchovou? Je to, jak na dítě výchovně působíme, to nejdůležitější?

Podle Traina (2001, s. 81), považuje mnoho lidí nepřiměřené chování dítěte za důsledek špatné výchovy. Rodiče to s dítětem neumí a učitelé jsou neschopní. Z tohoto pohledu vyplývá, že všechny děti by se chovaly dobře, pokud by se jim rodiče a učitelé více věnovali.

3.1.2 Klasifikace poruch chování

- 1) Poruchy chování s externími vlivy – agrese, hyperaktivita, impulzivita, porucha pozornosti.
- 2) Poruchy chování s interními vlivy – strach, úzkostnost, komplex méněcennosti (Michalová 2011, s. 20).

Soušasná definice a klasifikace poruch chování vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí, z 10. revize. Tyto poruchy vykazují určitou vývojovou podmíněnost s výrazným počátkem, který máme pozorovat v předškolním nebo školním věku. Jednotlivé poruchy chování mají různou prognózu, etiologie je komplexní a podílejí se na ní vlivy biologické, sociokulturní a psychologické. Problémové chování je popisováno zejména podle jeho vnitřního projevu (Michalová 2011, s. 26).

3.2 Emocionální poruchy u dětí

3.2.1 Podmínky vzniku emocí

Emoce jsou spontánní reakce na určité vnitřní a vnější podněty a mohou je vyvolávat také očekávání spojená s určitými představami. Nelze je navodit úmyslně, ale lze je předstírat slovy nebo záměrně nasazeným výrazem. Někdy mohou vznikat nákladné emoce, jako například strach nebo nadšení a mohou ve skupině osob nebo dětí probíhat jako etické reakce (například strach při mikulášské besídce). Někdy může matka předstírat svou úzkost na dítě. Silné negativní emoce také vyvolávají stresové situace (Nakonečný 1998, s. 431).

V prvních měsících života dítěte je z citového hlediska nejdůležitější vztah mezi matkou a dítětem. Pocity příjemná a nepříjemná jsou pouze všeobecného charakteru, dítě samo neví, co mu chybí. Vztah k matce je základem, na kterém dítě buduje mnohé. Do života si přináší postoj, kterému říkáme základní důvěra. Ta se týká také důvěry ve vnitřní a vnější svět a v jejich vzájemný vztah. Je důležitá pro další vývoj, její nedostatek je vážnou překážkou. V průběhu druhého a třetího roku života dítěte pokračuje rozlišování sebe od ostatního světa. Dítě se učí zacházet s peřím, ale také s mámou a ostatními lidmi, učí se zacházet i samo se sebou. Stále aktivněji se hlásí k životu, zlost a objevuje se i strach. Vytvářejí se jím základy osobnosti a v domě vlastní odlišnosti. Kolem čtvrtého a pátého roku se dítě učí pracovat s různými ambivalentními pocity, postoji, vztahy. Ambivalence je v dospělosti běžný jev, stejnou věc souasně chceme i nechceme, stejného člověka máme rádi i nerádi.

Ukazuje se, že nejzávažnější, celoživotní důsledky mají poruchy vzniklé v prvních pěti až deseti letech života. V tu dobu si dítě buduje základy emocionálních postojů (Tymek 1995, s. 41,49). V této době vznikají základy citových vztahů k sobě, ale i k druhým lidem.

Rozhodující vliv emocí u dítěte raného věku vyplývá ze zvláštnosti dětské psychiky a z toho, že emoce jsou rozhodujícím faktorem učení. Na které situace v rodině mohou vyvolat silnou citovou odezvu (Nakonec 1998, s. 436).

Poruchy chování mohou také vyplývat z odlišného citového prožívání, dítě je nespokojené, mrzuté nebo úzkostné. Emocionální labilita může být znakem organického postižení CNS. Emocionální disharmonie může vést ke vzniku problémového chování, sebemenší podnět zvyšuje riziko nepřiměřeného nebo neadekvátního chování. Také narušení kognitivních funkcí může mít za následek poruchy chování. Jedná se o odlišný způsob uvážování, narušení kognitivní orientace v sociální oblasti, i narušené sebehodnocení (Vágnerová 2004, s. 784, 785). Když je dítě vystaveno citovým zážitkům, které nedokáže vnitřně zpracovat, nedokáže je psychicky strávit, jako tomu bývá i u dospělých. Dítěti hrozí nebezpečí citové přetíženosti. Mezi nejčastější zdroje emocionálních zážitků v dětství patří kolize mezi rodiči, nedostatek citového pouta, problémy ve škole, na které výchovné styly a pocit zklamání (Helus 2004, s. 75, 76).

V učitelské praxi se stále častěji setkáváme s tím, že děti citově trápí, rodiče mají problémy a děti se dostávají do nepříjemných situací. Toto se odráží na chování a jednání dětí zvláště v kolektivu, v mateřské škole. Vliv domácího prostředí na rozvoj osobnosti dítěte je

velmi dleflitý a nemén dleflité je rovn fl prost edí mate ské –koly, protofle zde d ti tráví zna nou ást dne.

3.2.2 Úzkost a úzkostnost

Úzkostí se míní aktuální nep íjemný proflitek tísn nebo nap tí neur ítéhu druhu. M fle být vyvolána nejistotou nebo ohrofením, které ani nemusí mít konkrétní podobu.

Úzkostnost je trvalej–í povahový rys, pocity nejistoty a ohrofení jsou nadm rn ásté. Dít vnímá sv t jako nebezpe ný a stejn tak je nebezpe né i v–echo neznámé. Úzkostnost je spojena s odolností a citlivostí nervového systému, je geneticky podlofena. Sociální prost edí dít te a výchovné vedení, kterému je vystaveno, mají na utvá ení jeho osobnosti významný vliv. Na míst je vhodné vedení.

Vn j–í projevy

Tyto d ti mohou být nápadn stydlivé a nejisté a jedním z krajních p ípad je nemluvnost. Také agresivita m fle mít úzkostný podklad. Jedná se o ublifování mlad–ím a slab–ím a tím si úzkostné d ti dodávají sebev domí. N které z t chto d tí utíkají do své fantazie, nebo jsou pla tivé a p ecitliv lé. ástým projevem jsou trvalé strachy. Tyto d ti se bojí v–eho mofnéhu. Strach mají ze tmy, z cizích lidí apod. Problémem je ztráta jistoty p i odlou ení od matky. M fle se jednat i o silnou separa ní úzkost, kdy dít odmítá jít do –koly nebo má poruchy spánku apod. Zvý–ená úzkostnost, kdy se dít nedokáfle p izp sobit nárok m odlou ení je–t v záv ru mate ské –koly, m fle být d vodem odkladu –kolní docházky (Mat j ek, Dytrych 1994, s. 86688).

3.2.3 Strach a úzkost

Strach a úzkost jsou nep íjemné pocity, ale ásto se neubráníme. Zjednodu–en se dá íci, fle strach je šz n ehoõ a úzkost šz ni ehoõ. Úzkostnost je p íravenost vnímat sv t jako nebezpe ný a u d tí je dána nezralostí a malou odolností d tského organismu a také spole enskými nároky, které jsou na dít kladeny. V naprosté v t–in je úzkostnost d dí ná, n kdy je v–ak zp sobena drobným po–kozením mozku. Dít by se nem lo trestat ani mu vy ítat. D tí s tímto problémem je hodn a m lo by se jim pomáhat. šGaussova k ivkaõ– jak je rozlofena úzkostnost– n komu je jí nad leno málo, n komu víc a n komu afl moc. Dít m fle mít úzkost ze tmy a samoty a pozd ji z cizích lidí, cofl je problém hlavn d tí

předkolního věku. Tyto děti mají problém přiblížit se druhým dětem a nechtějí ani navštěvovat mateřskou školu. Je pro ně novým, neznámým prostředím. V dalším vývoji se však tento problém spraví. (Matjek 1996, s. 123-130). Děti je potřeba chválit a povzbuzovat.

Vzhledem k hlubokému zakotvení povahového rysu, jakým je úzkostnost, by si rodiče ani vychovatelé neměli klást příliš vysoké cíle. Velmi záleží na jejich postojích a přístupu. Je třeba dodat dítěti jistotu, ať už se jedná o pocit bezpečí nebo se jedná o přiměřené zvyčování sebevdomí dítěte. Úzkostné děti mají sklon přepínat své síly, proto je úkolem rodičů najít pro ně vhodné činnosti a zabývat je úměrně během dne. Důležitou zásadou je podchytit snahu a snažit se dítě otušovat. Opatrně a pomalu je připravovat na život i s jeho nástrahami (Matjek 2011, s. 294-298). Z úzkostných dětí ve většině případů vyrostou normální dospělí, kteří mohou být stateční, citliví a vnímaví k ostatním lidem, kteří se dokáží vcítit do pocitů druhých.

3.2.4 Deprese

Kromě strachu a úzkostných projevů se může v předkolním věku objevit také deprese. Symptomy dětské deprese jsou podobné jako u dospělých, ať se vyskytují somatické obtíže a agresivita. Mohou být také reakcí na traumatické zážitky. Deprese se projevují smutnou náladou, poruchami příjmu potravy a spánku, apatií, únavou nebo naopak hyperaktivitou (Zelinková 2001, s. 129).

3.3 Hyperkinetické poruchy u dětí

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN 10 zařazuje hyperkinetické poruchy mezi poruchy chování a emocí se zátkem v dětském věku a v adolescenci.

Tato skupina poruch je charakterizována raným zátkem, neúměrně aktivním a nepřátelně ovladatelným chováním s výraznou neschopností trvale se soustředit na daný úkol. Za hlavní podstatu obtíží je zde uváděna hyperkinéza (Michalová 2011, s. 30).

3.3.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) dále jen ADHD je vývojová porucha charakteristická vývojově nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Často se projevuje v raném dětství. Potíže jsou chronické a jsou spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět po delší dobu určité pracovní výkony.

Ve skupině jedinců s ADD (Attention Deficit Disorder), se neprojevuje impulzivita a hyperaktivita, ale prostá porucha pozornosti a problémy v percepčních-motorických schopnostech. Děti se neumí soustředit, má problémy zaměřit pozornost na určitou činnost (Zelinková 2001, s. 165).

Když dítě začne chodit do mateřské školy, kontakt s ostatními dětmi posílí typické projevy problémového chování. Hyperaktivita, která je provází od narození se nyní stává s jejich vrstevníky. Neklidné děti mohou být odmítané a neoblíbené a naopak děti pomalé a letargické vrstevníci spíše přehlíží. Oba typy dětí, jak hyperaktivní, tak hypoaktivní, mají něco společného, tj. neschopnost se soustředit a setrvat u dané činnosti. To jim komplikuje interakci s okolím. Ve škole se jejich obtíže nejen plně projeví, ale i dále prohlubují. V důsledku poruchy pozornosti se nemohou normálně zapojit do výuky a navázat vztah s ostatními. Jejich chování se zhoršuje, cítí, že je odmítáno spolužáky (Train 1997, s. 26, 27).

Intenzita projevů ADHD nerovnoměrně a nepředvídatelně kolísá, proto nelze odhadnout, jak dítě v danou chvíli nebo v určité situaci zareaguje. Míra projevů, tj. hyperaktivity, impulzivity a poruchy pozornosti je u každého dítěte různá.

Nejčastější projevy ADHD kromě tří základních symptomů :

- Nesoustředěnost na předloženou činnost.
- Neposlušnost a obtíže se zahájením práce.
- Nepořádnost a ztrácení v cíli.
- Malá vytrvalost.
- Chyby z nepozornosti.
- Zvýšená urážlivost, nepřijímá kritiku.
- Zbrkllost.
- Nedočkavost.

- Zhoršený odhad času.
- Delší čas na zklidnění.
- Časté nehody, riskantní chování.

S v něm dítě může mít projevy jeho chování, proto je třeba v nové zvláštnosti vnímat a uvědomovat si jejich specifika.

U dětí předškolního věku se vyskytuje náladovost, podrážděnost, rozmrzelost, sklon k hněvu, k neposlušnosti a také k agresivitě. Děti neustále vyžadují pozornost druhé osoby (Michalová 2011, s. 39-46).

Uitelky mateřských škol, které upozorní rodiče na problémy v chování jejich dítěte, se často setkávají s nepochopením, se špatnou odezvou ze strany rodičů, s odmítáním spolupráce. Pokud jsou problémy v chování trvalejšího charakteru, je spolupráce s rodiči velmi důležitá. Uitelky mohou rodičům doporučit návštěvu odborného lékaře nebo pedagogickopsychologické poradny.

Porucha pozornosti s hyperaktivitou a její možná diagnóza

Diagnózu ADHD není snadné stanovit a vždy by ji měl určit detský psycholog nebo psychiatr. Kromě fyzického a psychického vyšetření dítěte je nutno vyhodnocovat také informace od osob, se kterými dítě přichází do styku. Je známo, že odborníci se liší v pojetí a přístupu k ADHD. Hodně rodičů i odborníků se brání tomu, aby dítě dostalo jakousi šnálepku a mají pro to své důvody. Většina z nás nepovažuje problémové chování za onemocnění a rádi přijímáme názor, že chování dítěte je jeho reakcí na okolí. Jestliže problémy v chování vážně naruší vývoj dítěte i život jeho okolí, je třeba zahájit skutečnou léčbu. Přestože odborníci stále diskutují o povaze tohoto syndromu, shodují se v postupech, kterým přechází správná diagnóza (Train 1997, s. 29-31).

Z psychologického hlediska je chování dítěte s ADHD projevem zvýšené senzitivity a vrozené zranitelnosti. Oba pohledy, medicínský i psychologický zdrazují, že důležitá je nejen prostředí, které nás utváří, ale význam mají i vrozené předpoklady (Train 1997, s. 51).

Obecně se soudí, že hyperaktivních dětí přibývá. Tím, jak se zvyšují nároky na výchovu a vzdělávání, a také lepší zdravotnickou diagnostikou a osvětou, se zvyšuje i počet poruch, které odhalíme a kterými se zabýváme. Hlavním kladem je pomoci těmto dětem

p ekonat obtífe nejen v mate ské kole, ale hlavn po nástupu do koly, kdy se hyperaktivita projevuje je-t nápadn ji (Trtilová 2004, s. 3).

4 Agrese a agresivita u d tí p ed-kolního v ku

š Agresiō m fleme rozli-ovat jakofto ur itý akt, ur ité chování, ur itý projev lov ka v ur ité situaci a š agresivituō jakofto vícemén trvalou vlastnost, kterou kařdý máme v n jaké mí e a která je v pozadí za oním agresivním chováním (Mat j ek, Dytrych 1997, s. 45).

Agresivní sklony se u lov ka utvá ejí v prvních letech flivota. Agrese je stejn jako v t-ina ostatního lidského chování nau ená, osvojujeme si ji na základ zku-enosti. Bu na základ vlastní, nebo zprost edkovan , podle toho, co vidíme kolem sebe. Z dít te se stává agresivní lov k postupn , protofe si pamatuje zp soby jednání, které vedou k úsp chu. Kdyfl dopustíme, aby dít m lo se svým agresivním chováním úsp ch, vytvo í si dal-í agresivní scéná e. Dospívá k názor m, postoj m a hodnotám, které ídí jeho jednání. Celý proces je ovliv ován tím, jak jednají lidé, ve kterých má dít sv j vzor (í an 1995, s. 23, 24).

Nápadná agresivita a násilné chování mohou doprovázet zejména (antisociální) poruchu chování v d tství a dospívání, jejímfl p edch dcem m flé být opozi ní porucha a porucha pozornosti s hyperaktivitou. P í iny této poruchy jsou jak genetické, tak vlivy prost edí a tyto p í iny se ásto kombinují. Jednou ze závařných p í in násilného chování je kou ení matky v t hotenství, pokud eká chlapce. Jífl ve kolce je u chlapc z jejich chování mofné p edpov d t ur itou pravd podobnost k antisociálnímu chování. Riziko vzniku poruchy chování v d tském v ku je vy-í u d tí, jejichfl rodi e nebo sourozenec m li nebo mají antisociální poruchu chování. Také závislost jednoho z rodi na alkoholu má vliv na vznik této poruchy. Rovn fl naru-ení vazby mezi matkou a dít em a pozd ji i vazby dít te k dal-ím len m rodiny, vrstevník m a p átel m m flé dít ovlivnit v n kterých p ípadech celoflivotn . Souhrnem lze íci, flé ko eny násilného chování d tí a pozd ji i mladistvých sařají do období raného d tství (Koukolík, Drtilová 2001, s. 183, 188-189, 212).

4.1 Agresivní projevy předškolního dítěte

Agresivní chování je proloženou formou chování flivních , a tedy i lovka. Kdyfl dítě nastoupí do předškolního zařízení, je vystaveno specifickým požadavk m, které mohou být p íinou jeho agresivních projev , i kdyfl d íve nebyly pozorovány. Chování podle pravidel vyžaduje dlouhou a náro nou cestu, proto dítě často reaguje neadekvátn , nep im en a často agresivn . Dítě m fle mít pocit ohrožení, proto by m l dobrý u itel up ít pozornost na zji-t ní a pochopení p í in agresivních projev (Tůlová 2004, s. 2, 3).

Dítě má snahu prosazovat se na úkor ostatních, rádo ponifluje a sráflí sebed v ru ostatních. Agrese má mnoho podob. Nej ast ji se jedná o agrese verbální (po-klabky, íkanky, nadávky) nebo p ímé fyzické. N kdy jde o skrytou, rafinovan j-í agresi (ní ení v cí, -típání, -ouchání, kaflení radosti druhého apod.). Agresivn jednající dítě se zbaví nap tí, uleví se mu, ale jeho požadavky stejn v t-inou spln ny nejsou (Tůlová 2004, D 1.1, s. 4).

4.1.1 P íiny agresivních projev

P íiny mohou být biologické, psychologické a sociální. D leflité jsou p íiny vyplývající ze zm ny flivotního stylu dítěte, které nastoupilo do mate ské -koly. Co na dítě p sobí negativn ? M fle to být p emíra podn t , nep im ená zát fl (často je dítě v mate ské -kole afl 8 hodin denn), únava, skladba stravy a zm na ve stravovacích návycích. Dal-ím d vodem m fle být handicap dítěte (poruchy e i aj.) a sníflená odolnost organismu. Agrese také m fle být reakcí na chybnou interpretaci chování druhého. Velmi často je d vodem konflikt. Také nahromad né vnit ní nap tí m fle být u dítěte projevem agrese. Proto je p im ená agrese pro lovka zdrav j-ím projevem nefl její potla ování. Je také známo, fle agresivní děti mohou trp t frustrací nebo na sebe cht jí jen upozornit. Nezájem ze strany blízkých osob, fyzické a psychické týrání pat í mezi váflné p íiny poruch chování (Tůlová 2004, s. 4-9).

Agresi páchanou na děti m fleme vid t práv p í vstupu dítěte do mate ské -koly. Agresivita se mezi dětmi rychle -í í, proto je t eba u it je vzájemnému respektu a slovnímu e-ení svých konflikt (Antier 2004, s. 66).

Podle Zelinkové (2001, s. 159, 160) dává agresivním chováním dítě najevo, že se něco děje, něco není v pořádku. Příčiny se často kombinují a projev je mnoho. Je vhodné sledovat, co agresivitu předcházelo, co bylo spouštěcím mechanismem. Častou příčinou je nápodobba a také frustrace. Stav neuspokojení nebo neúspěchu vede dítě k agresivním vědomím. Také nevhodný způsob výchovy vede dítě k agresivním :

- Neexistují jasná pravidla, hranice jsou nevyjasněné, chybí mantinely a dítě ztrácí jistotu.
- Příliš tvrdá výchova, dítě se staví proti zákazům a příkazům, hledá vlastní já.

Stává se, že u některých dětí jsou projevy agrese časté, stávají se nebezpečnými nejen sobě, ale také ostatním dětem.

Vzhledem k tomu, že jsou často děti jsou obklopeny svými, ze kterého se vytrácejí pravidla, že je čím dál víc jedinců s ADHD nebo ADD a jinými poruchami, tak jakékoliv narušení pravidelného režimu je pro tyto děti stresujícím zážitkem, který vede k agresivnímu. V mateřské škole může být dítě frustrováno nadměrným hlukem, může mít pocit, že není v bezpečí, nepatří se mu komunikuje s ostatními. Jednou z hlavních příčin agresivity jsou genetické faktory. V prostředí, které je patologické, nevyrostě beránek, ale vysoce agresivní jedinec. Agrese se stává obranou i v případě, že se rodič nechová podle pravidel a jeho výchova je neúspěšná. *Není to tak, že by se často děti rodily agresivní já, agresivní jámi je děláme my, naše společnost* (Thalová 2013, s. 8-10).

4.2 Specifika přístupu k dětem s problémovým chováním

4.2.1 Výchovná vzdělávací působení v mateřské škole

Podmínky a možnosti výchovná vzdělávacího působení v mateřské škole jsou pro děti nepochybně mimořádně bohaté. Děti jsou od útlého dětství otevřené jak spontánnímu, tak záměrnému působení. Proto se ve výchovných programech můžeme zaměřit na to, co je třeba nenásilně rozvíjet, a v různých hrách a aktivitách dětí nebo pírnýchinnostech. *Interakční hry představují efektivní výchovné postupy, kterými dospělí mohou působit na proflívání a chování dítěte, na rozvoj těchto dovedností a rysů osobnosti, které bez násázky dítěte kultivují v jeho lidské podstatě* (Mertin, Gillernová 2010, s. 125, 126).

Dospělý, stejně tak u dítěte v mateřské škole, by měl dítěti ukazovat, jaké chování a jednání je žádoucí. Je důležité dítě povzbuzovat, vyjadřovat důvěru v jeho schopnosti, oceňovat dobré nápady a úspěchy a také sebemenší snahu. Stejně tak dítě musí vědět, jaké chování jí být není přijatelné. Hlavním úkolem pedagoga je tlumit neřádné projevy chování dítěte a odstranit příčiny obtíží. Odsuzovat nesmíme dítě jako takové, jen jeho nesprávné chování. Dítě je třeba chválit, protože nepříjemné a obtížné problémy v chování jen zhorší.

Rodinná výchova je důležitým faktorem ovlivňujícím rozvoj osobnosti a u dítěte nemohou přímo ovlivnit způsob výchovy v rodině. *Mohou se stát významnou dospělou osobou, která může do jisté míry kompenzovat méně příznivé vlivy rodinného prostředí, poskytnout dítěti jinou zkušenost, která se stane důležitou podmínkou jeho příznivého vývoje* (Mertin, Gillernová 2010, s. 195).

4.2.2 Odměny a tresty

Ve výchovném působení rozlišujeme výchovné prostředí a výchovné metody. Patří mezi ně ukládání požadavků, přesvědčování a uflívání odměn a trestů. Ty jsou součástí přímého působení učitele na žáky. Druhou skupinu tvoří zprostředkované působení osobnost učitele nebo jiná osoba, která je pro dítě příkladem, vzorem (např. Mareš 2001, s. 247, 248).

Odměny a tresty mají důležité místo ve výchově a patří mezi nejběžnější výchovné prostředí. Zdá se, že se uflívalo spíše trestem než odměnami, tresty byly často surové a ponižující, výjimkou nebyly ani tělesné tresty. I dnes některé rodiče, učitelé a vychovatelé považují přísný trest za nejúčinnější. Zkušenost ukazuje, že tomu tak není, protože přísné tresty mohou u dítěte vyvolávat atmosféru strachu a také agrese. Trestání je často projevem bezradnosti, bezmocnosti vychovávajícího. Většina badatelů se shoduje v tom, že výchova uflívající více odměnami má lepší výsledky než výchova, která je založena na trestech (např. Mareš 2001, s. 252, 253).

Podle Matějka (1997, s. 55) nemá být trest modelem agrese. Rodiče, kteří jsou sami agresivní, vzteklí a nadávají na celý svět, jsou pro dítě špatným příkladem. Prevencí je podporovat tendenci ke spolupráci a k neagresivnímu řešení problémů.

N kdy trest vede k poslušnosti jen navenek. Obecně platí, že stejný trest pro sobí na každé dítě jinak. Zvláště s fyzickými tresty to není jednoduché. N kdy však bývá šplácnutí daleko účinnější než dlouhé domlouvání a vysvětlování. Známé není škoda každé řady, která padne vedle dítěe své opodstatnění a také dítěe své zastánce. Jak jifi však bylo uvedeno, na každé dítě pro sobí tento trest jinak. Hodně záleží na vůli dítěte. Odměny a tresty mají různé podoby, a kdyfi je jednoho nebo druhého příčiny, nedělá to dobrotu. Obecně lze říci, že je vhodné povzbuzovat, chválit a projevovat kladné emoce než trestat. I dospělý člověk vítá slova pochvaly, ocenění a negativně reaguje na jakýkoliv trest.

Podle Gillernové (2010, s. 34, 62) je důležité hledat příležitost pro pochvalu každého dítěte, i kdyfi je to někdy obtížné. Cení se snaha dítěte i jeho úsilí a ochota určitou věc realizovat. Stejně tak toufi po ocenění dítěte jeho rodiče. N kdy je pro pedagogy velkým ořízkem akceptovat dítě s problémy v chování, zvláště dítě agresivní, zlomyslné. Následky chování těchto dětí jsou často dramatické a nelze je přejít. Je třeba řešit tyto situace i s rodiči a na učitelce je, aby malého agresora sledovala a chránila ostatní děti.

Pokud hovoříme o tom, že by ve výchově měla platit základní hranice a určité řady, vyplývají z toho tato omezení:

- 1) Dítě nesmí ublížit sobě (učitelka v mateřské škole přebírá za dítě odpovědnost a musí je ochránit).
- 2) Dítě si nesmí ublížit navzájem (učitelka v mateřské škole musí zabránit fyzické, ale i slovní agresii).
- 3) Dítě nesmí ublížit ani dospělým (nepřipustíme ani nadávky, akceptujeme pocit hněvu).
- 4) Dítě nesmí ničit věci, hračky a zařízení v mateřské škole.
- 5) Dítě se musí naučit dodržovat určitou časovou hranici, nebo každá činnost má vymezený časový prostor (Mertin, Gillernová 2010, s. 70, 71).

4.2.3 Prevence v rodině

Rodiče dětí s problémovým chováním mají vztahem potíže s tím, jak své dítě zvládnout, jak s ním komunikovat a vztahem nevědí, jak se mají k dítěti chovat. Často reagují nevhodně, nepřiměřeně, což chování dítěte ještě zhoršuje. Celkově to vede k napjaté atmosféře v rodině. Pedagog může rodičům doporučit tyto hlavní zásady:

- netrestat dítě za to, co nedokáží nebo co neudělalo v domě –patně
- vytyčit a dodržovat pravidla chování
- zlozvyky a neřádné chování dítěte nekomentovat
- nevytýkat opakovaně jednu věc
- chválit
- zdrazovat, co dítě udělalo dobře
- respektovat potřeby dítěte

Na projevy chování předškolních dětí má nemalý vliv sledování televize a jiných médií, v počítačových hrách se ztotožní se svými hrdiny, jsou pro ně symbolickými vzory. Bohužel se dnes i v pohádkách objevuje hodně násilí a agresivity. Výběr vhodných televizních pořadů pak závisí právě na rodičích. Na dospělých leží zodpovědnost v tom, co a pro dítě sleduje. Optimální je, pokud chvíle strávené u televize jsou společné a dítě může své zážitky s dospělým konzultovat.

Obranou proti neřádnému chování a agresivitě je poskytovat dětem co nejvíce vlastní aktivity, pohybu, tvořivosti a zábavy. Vést je ke sportovním aktivitám, kde se uvolní a mají radost z výkonu. Pozitivně tedy působí optimálně vyvážená činnost, ne přemíra podnětů a nepřiměřené požadavky. Jak již bylo zmíněno, i únava a přetřívání dítěte může vést k jeho agresivitě. Rodiče by měli respektovat, že i dítě v předškolním věku potřebuje pro svůj zdravý vývoj chvíle klidu a odpočinku nebo spontánně volené hry. Jak v mateřské škole, tak v rodině je třeba nastolit jasná pravidla, vymežit hranice. Pravidla dětem dávají pocit bezpečí a jistoty.

Z odkazu Jana Ámose Komenského vyplývá, jak významné místo má předškolní výchova a výchova v raném dětství. Věnuje se jí zejména v pravý čas. V díle *Informatorium školy mateřské* určuje jeden z našich nejvýznamnějších humanistů a myslitelů charakter předškolní výchovy. Jeho pedagogické dílo tvoří ucelenou soustavu názorů na výchovu, kterou chápe jako přípravu na občanský život.

EMPIRICKÁ ÁST

Empirická část navazuje na část teoretickou. V této části je uveden cíl bakalářské práce, formulované hypotézy, metoda pro zkoumání a popis výzkumného vzorku. Stejně jako v předchozí kapitole, i v této kapitole je interpretace získaných dat.

5 Cíl

Cílem bakalářské práce je popsat problematiku poruch emocí a chování u dětí s poruchami emoční stability a zjistit názory učitelů mateřských škol na poruchy emocí a chování, zejména pak agresivitu u dětí v mateřských školách.

6 Formulované hypotézy

H1: U učitelů mateřských škol jsou zastávány tyto názory, že poruchy emocí a chování se projevují především u dětí do kolektivu a změnou životního stylu dětí po nástupu do mateřské školy.

H2: U učitelů mateřských škol mají zastávány tyto názory, že učitelé mají negativní názor na projevy dětí s poruchami emocí a chování ve svých třídách.

H3: U učitelů mateřských škol s delší dobou pedagogické praxe zastávány tyto názory, že poruchy emocí a chování u dětí v mateřských školách jsou ovlivněny především rodinným prostředím dětí ve třídách učitelů mateřských škol s kratší dobou pedagogické praxe.

7 Použití metody

Metoda je cesta za určitým cílem. Cíle jsou odlišné a také cesty k jejich dosažení jsou různé. Výzkumnou metodu lze charakterizovat jako systematický postup získávání a zpracování dat se záměrem objasnit sledovanou problematiku (Skutil 2011, s. 79). Šetření probíhalo formou kvantitativního výzkumu a byla použita metoda dotazníku (viz příloha 1), který je nejčastěji používanou metodou při výzkumu.

Dotazník umožní ujet zkoumat i velký počet osob osobně, proto je možné získat velké množství odpovědí. Odpovědi však bývají někdy zkreslené, často i nevhodné. Zkoumané osoby nejsou pod tlakem okamžitě odpovědět, jako je tomu například u metody rozhovoru. Můžeme zjistit nejen fakta a také názory, zkušenosti, zájmy, postoje, problémy, předpoklady. Při sestavování dotazníku je třeba promyslet a určit hlavní cíl pro zkoumání, správně připravit konkrétní otázky (Kohoutek 2001, s. 74-76).

Podle Chrásky (2007, s. 163) je dotazník soustava předem připravených a pevně formulovaných otázek, které jsou promyšleně sestaveny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně.

Náš dotazník obsahuje 17 položek k dané problematice. 4 položky slouží k vyhodnocení hypotéz, zbylé položky byly sestaveny z důvodu vlastního prozkoumání, k získání potřebných dat. Připravují uzavřené položky.

časový harmonogram pro zkoumání

První fáze týkající se sběru informací o dané problematice a příprava na samotný prozkoumání trvala zhruba rok, ve druhé fázi prozkoumání byly zadávány dotazníky, které byly distribuovány v časovém období prosinec 2014 až leden 2015 prostřednictvím osobního předání a e-mailového kontaktu. Závěrečná fáze je věnována samotnému vyhodnocení prozkoumání a trvala zhruba 3 měsíce.

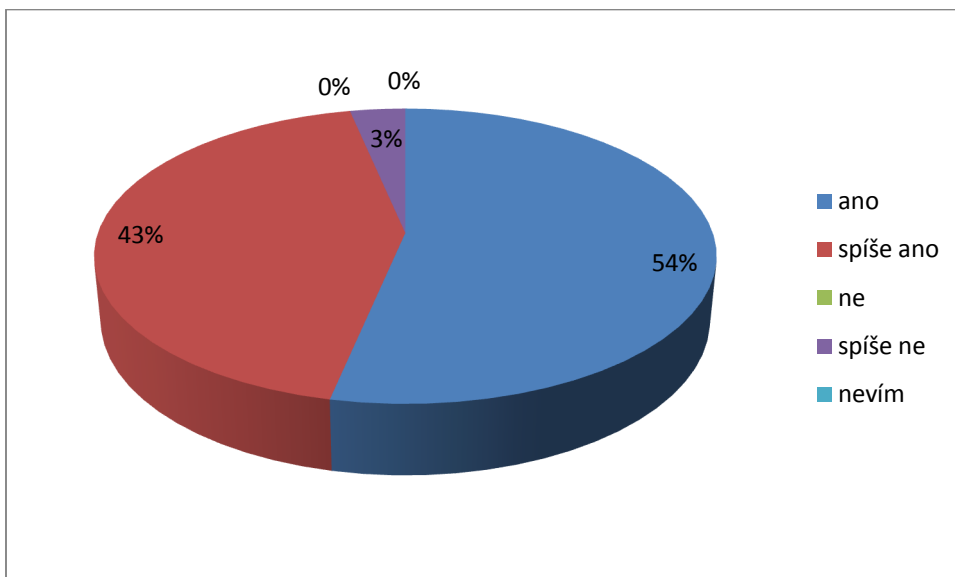
8 Popis výzkumného vzorku

Oslovené učitelky biologických škol pochází ve většině případů z Libereckého kraje, ale také ze Středočeského kraje. Výzkumný vzorek sestává z 30 respondentů, respektive respondentek. Z hlediska délky pedagogické praxe je můžeme rozdělit do tří skupin. Počet respondentek s délkou praxe v mateřské škole do deseti let je 11, 6 respondentek pracuje s dětmi 10 až 20 let a respondentek s praxí v mateřské škole 20 let a více je 13 (viz graf 15).

9 Interpretace dat

Polofka . 1

Myslíte si, že stoupá po et d tí s problémovým chováním?

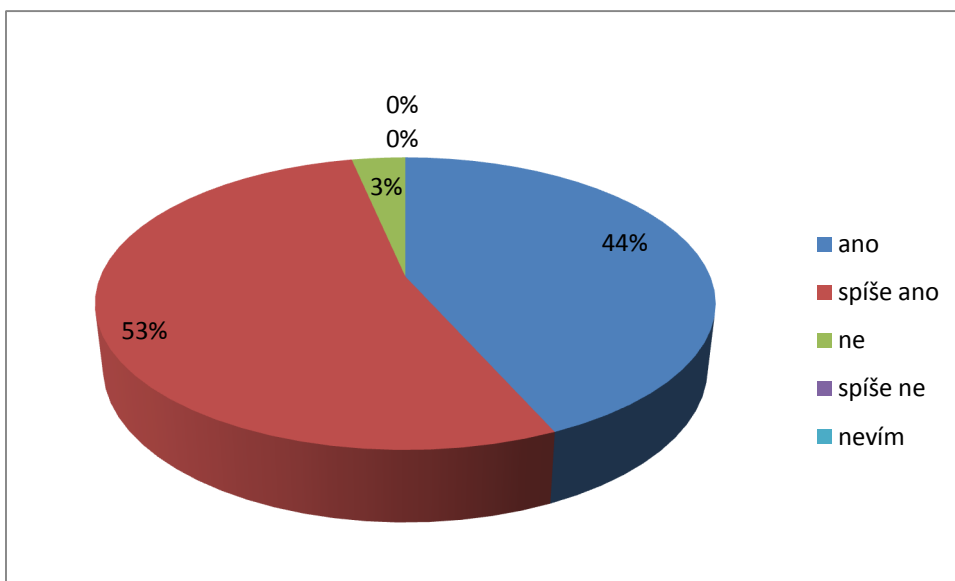


Graf . 1 ó Zji-t ní, zda stoupá po et d tí s problémy v chování

Z grafu . 1 je patrné, že nadpolovi ní v t-ina respondentek se domnívá, že v sou asné době stoupá po et d tí s problémovým chováním. P esn ji 54%, tj. 16 respondentek uvedlo jednozna n kladnou odpov , 43%, tj. 13 dotázaných zvolilo variantu šspí-e ano. Pouze jedna z respondentek uvedla odpov šspí-e ne.

Polofka . 2

Myslíte si, že stoupá po et d tí s projevy agresivity?

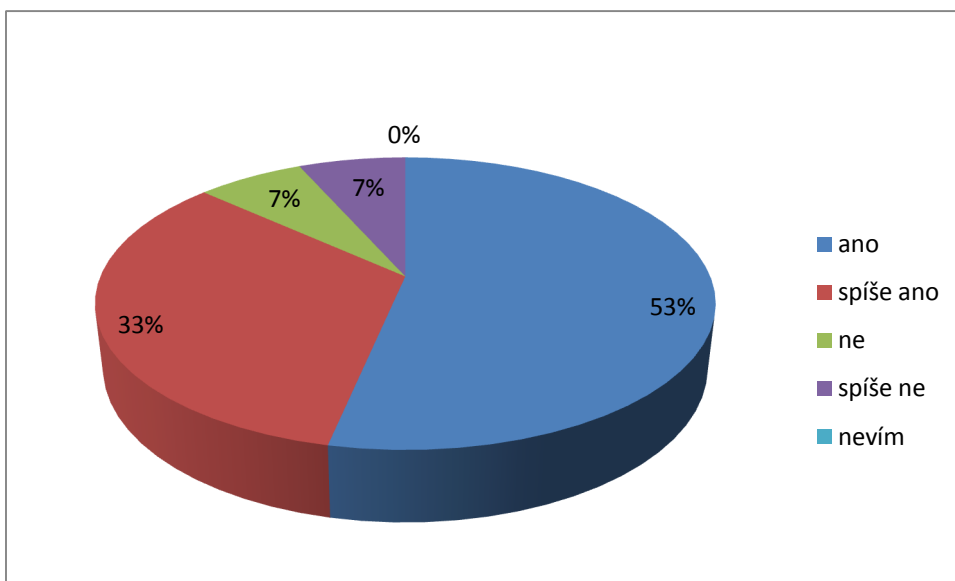


Graf . 2 ó Zji-t ní míry stoupající agresivity

Z grafu . 2 vyplývá, že 44%, tj. 13 respondentek odpovědlo jednoznačně ano a 53 %, tj. 16 dotazovaných uvedlo odpověď spíše ano. Pouze jedna z respondentek uvedla odpověď ne. Je tedy zřejmé, že podle dotazovaných stoupá po et d tí s projevy agresivity.

Polofka . 3

Naru-ují Vám d ěti s problémy v chování innosti b ěhem dne?



Graf . 3 ó Vliv d ětí s problémovým chováním na ěinnosti v MTM

Jak lze vy íst z tohoto grafu, nadpoloví ní v t-ín respondentek naru-ují d ěti s problémovým chováním ěinnosti b ěhem dne. 53%, tj. 16 dotázaných uvedlo jednozna n šano ě, 33% odpov d lo šspí-e ano ě, 2 z respondentek se p íklání k tomu, ěe jim tyto d ěti v bec nenaru-ují ěinnosti a 2 z dotázaných uvedly odpov šspí-e ne ě.

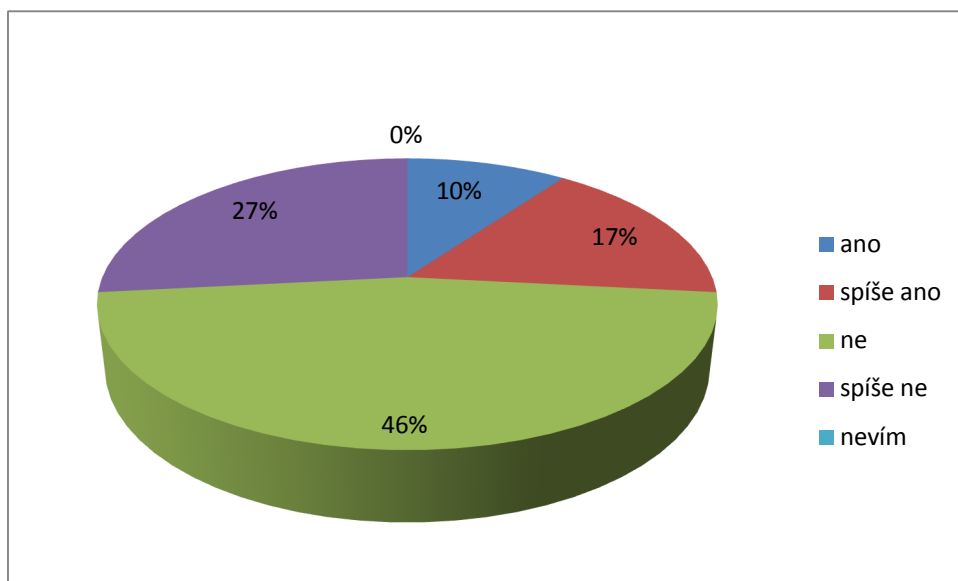
Polofka . 4

Jste toho názoru, ěe mate ská ěkola m ě ovlivnit d ět ě sklony k ur ěit ě form ě problémov ěho chování?

Tato polofka má jednozna ný v ýsledek. Na v ýb ěr zde byly pouze mo ěnosti pozitivn ě a negativn ě. Z celkov ěho po tu 30 respondentek v ěch 30 odpov d lo shodn ě, ěe pozitivn ě. Z toho vyplývá, ěe 100% dotázaných se domnívá, ěe mate ská ěkola ovliv ũje d ěti, u kterých se projevují sklony k problémov ěmu chování, pouze pozitivn ě. Vypovídá to o správn ěm p ístupu pedagog ũ v mate ských ěkolách a také o v ýznamu mate sk ě ěkoly pro d ět ě p ed- ěkoln ěho v ěku.

Polofka . 5

Jste toho názoru, že problémové chování souvisí s nástupem dítěte do kolektivu, do MTM?

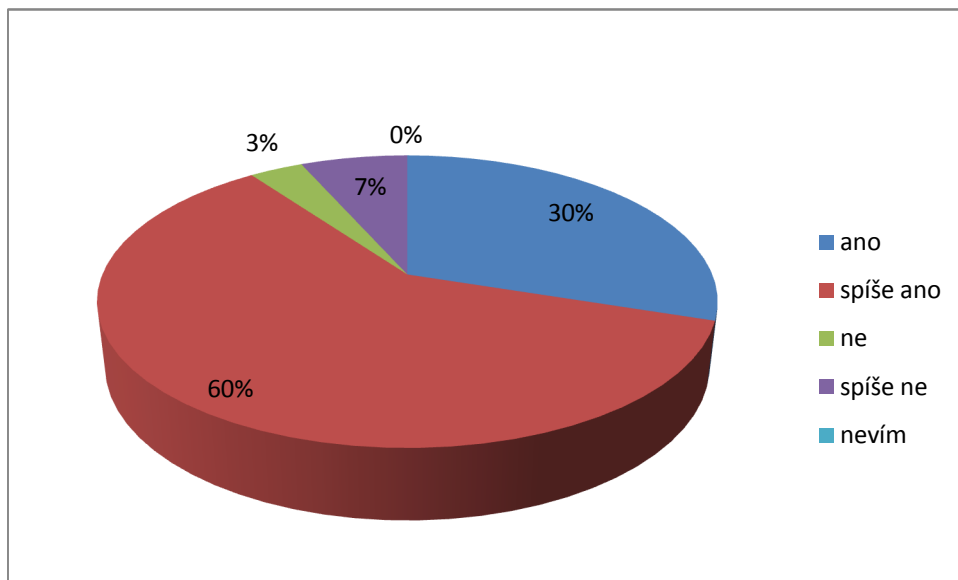


Graf . 4 ó Souvislost problémového chování s nástupem dítěte do kolektivu

Celkem 46%, tj. 14 respondentek odpovědělo, že nesouvisí, což je téměř polovina dotázaných. 27%, tj. 8 dotázaných uvedlo, že spíše nesouvisí, 17%, tedy 5 respondentek se přiklonilo k odpovědi spíše ano a 10% uvedlo odpověď ano, souvisí.

Polofka . 6

Spolupracují s Vámi rodi e v rámci b fných situací spojených s docházkou jejich dít te do MTM

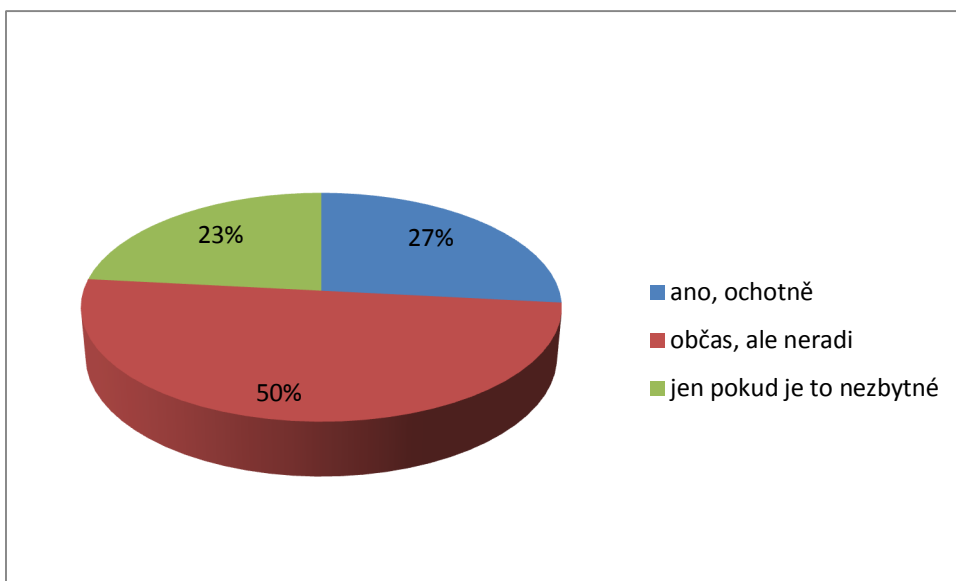


Graf . 5 ó Spolupráce rodiny a MTM

Z grafu je patrné, že 60%, tj. 18 dotázaných odpovědlo špí-e ano a 30%, tj. 9 respondentek odpovědlo kladn . 7% dotázaných uvedlo odpově špí-e ne a pouze u 1 respondentky byla uvedena záporná odpově . Nadpoloví ní v t-ina respondentek má takovou zkušenost, že s nimi rodi e spolupracují.

Polofka .7

Komunikují s Vámi rodiče o problémech svého dítěte?

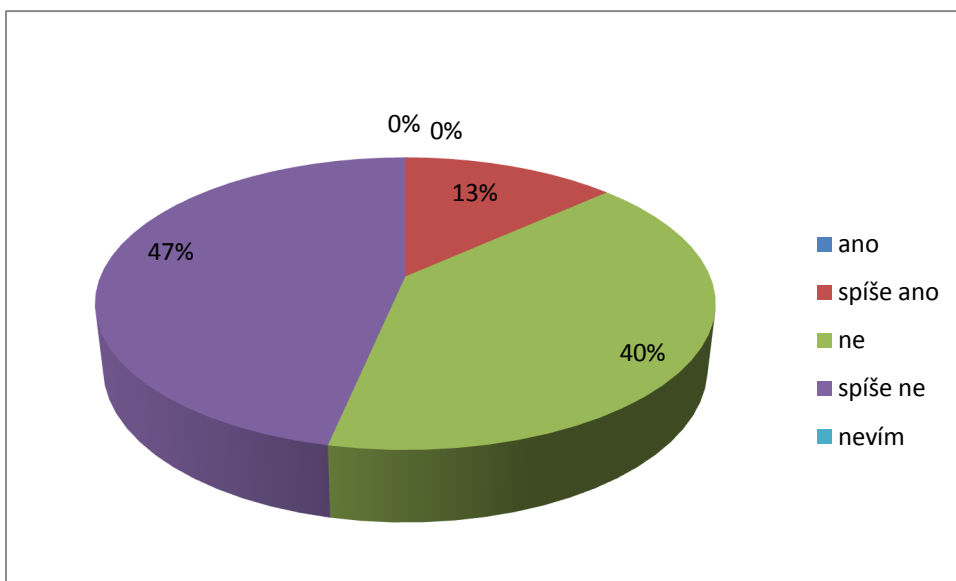


Graf . 6 ó Komunikace s rodiči

Jak lze vyčíst z tohoto grafu, odpovědi, že rodiče komunikují pouze občas, uvedlo 50 %, tj. 15 respondentek. 23%, tj. 7 dotázaných zvolilo odpověď jen pokud je to nezbytné, naproti tomu 27%, tj. 8 respondentek se přiklonilo k odpovědi, že rodiče komunikují ochotně.

Polofka . 8

Máte pocit, že rodiče hodnotí chování svého dítěte objektivně?

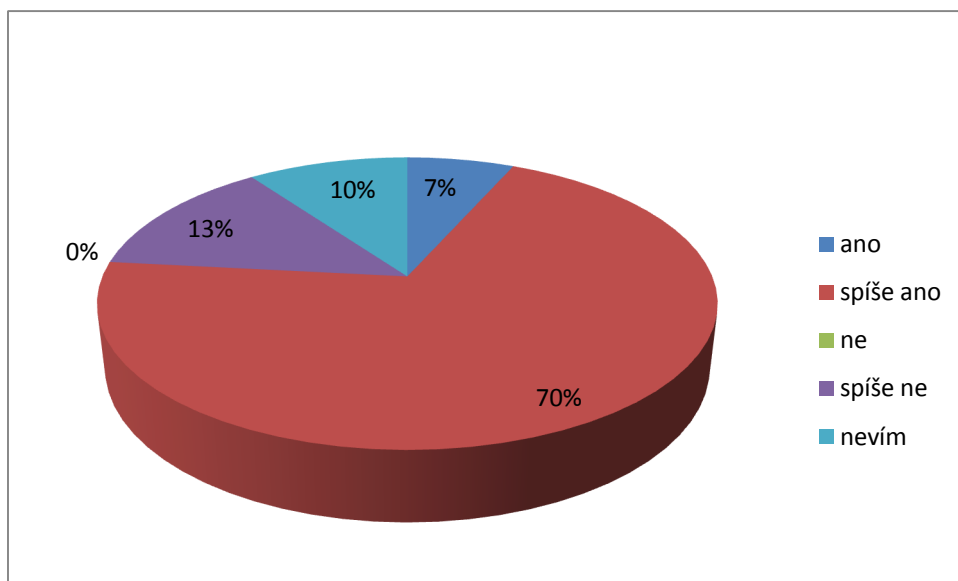


Graf . 7 ó Objektivita při hodnocení chování dítěte

Z tohoto grafu vyplývá, že 47%, tj. 14 respondentek uvedlo spíše ne a 40%, tj. 12 dotázaných odpovědělo jednoznačně záporně. Jen 13%, tj. 4 oslovené respondentky odpověděly spíše ano. Odpověď šanož zaznamenána nebyla.

Polofka .9

Reagují rodiče na Vaše rady a doporučení?

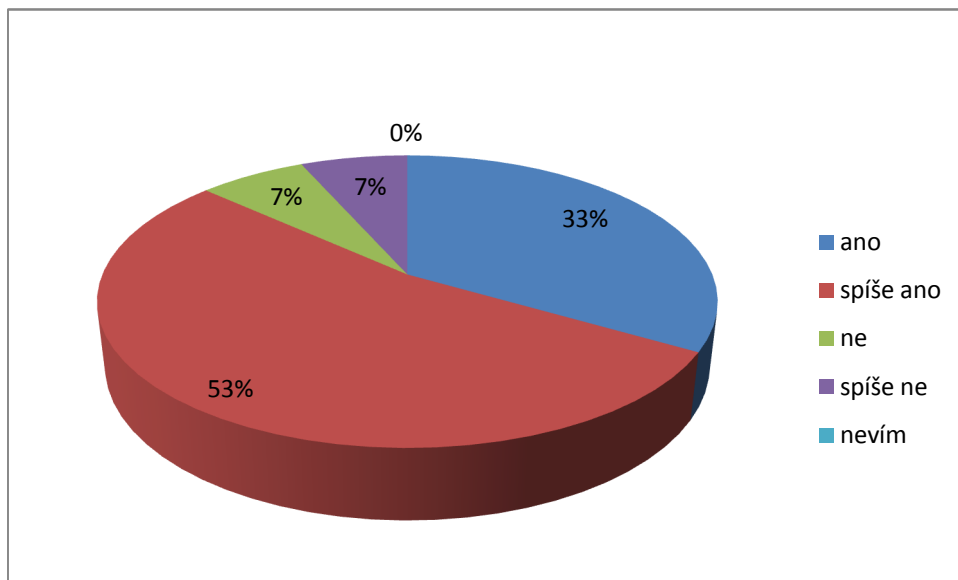


Graf . 8 ó Reakce rodičů na rady u ítelek MTM

Jak je patrné, většina rodičů reaguje na rady a doporučení u ítelek, celkem 70%, tj. 21 dotázaných uvedlo odpověď 'spíše ano' a 7%, tj. 2 respondentky uvedly odpověď kladnou. Odpověď 'ne' zaznamenána nebyla, 13% se domnívá, že rodiče 'spíše nereagují' a 10% respondentek uvedlo, že 'neví'.

Polofka . 10

Jste toho názoru, že hlavním důvodem problémového chování dětí je nesprávné výchovné vedení v rodině ?

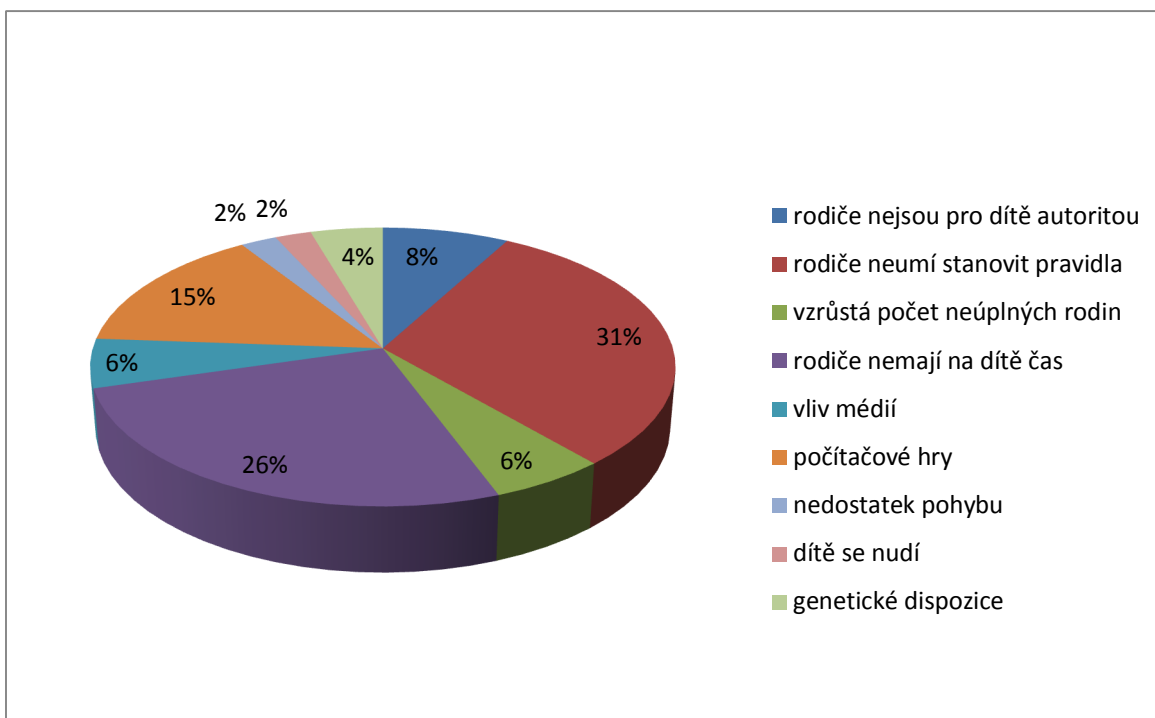


Graf . 9 o Hlavní důvod problémového chování dětí

Z grafu . 10 vyplývá, že 53%, což je 16 respondentek se přiklonilo k odpovědi špí-e ano. Celkem 33%, tj. 10 dotázaných volilo jednozna n kladnou odpov , zastávají tedy názor, že hlavním důvodem problémového chování dětí je nesprávné výchovné vedení v rodině . Pouze 2 z respondentek se přiklonily k odpovědi špí-e ne a shodn 2 respondentky zvolily zápornou odpov .

Polofka . 11

Co podle Vás nejvíce přispívá k rozvoji problémů v chování?



Graf . 10 ó P í iny problémového chování d tí

V této polofce mohly respondentky z daných možností zvolit až tři možné odpovědi. Z 9 nabízených možností byly využity všechny. Nejvíce odpovědí, jak je patrné, jsme zaznamenali u možnosti, že rodiče neumí stanovit pravidla, celkem 31%, tj. 27 respondentek zvolilo tuto variantu. K alternativě, že rodiče nemají na dítě čas, se přiklonilo 26%, tj. 23 dotázaných. Těmi nejpočetnějšími příčinami je podle 13 respondentek negativní vliv počítačových her. 7 odpovědí také zaznamenala varianta, že rodiče nejsou pro dítě autoritou.

Polofka . 12

Pracovala jste někdy s dítětem s diagn. poruchou emocí nebo chování? Pokud ano, o kterou poruchu se nejčastěji jednalo?

Tato polofka obsahovala odpovědi ano a ne. Variantu ano zvolilo 20 z respondentek, variantu ne 10 z respondentek.

Nejčastěji se jednalo o poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), konkrétně u 12 respondentek. V pěti případech byla uvedena ADHD s agresivitou a 2 z dotázaných respondentek uvedly také poruchu pozornosti (ADD). Tyto poruchy chování, které řadíme mezi štyperkinetické, byly popsány v teoretické části. V jednom případě byla označena porucha s názvem tzv. šmalý tyran. Jedná se o svěhlavé dítě, které chce vždy dosáhnout svého, které urve, co a kdy se bude dlat. Chová se odmítavě, neunes neúspěch a svým agresivním chováním může ovládat své okolí.

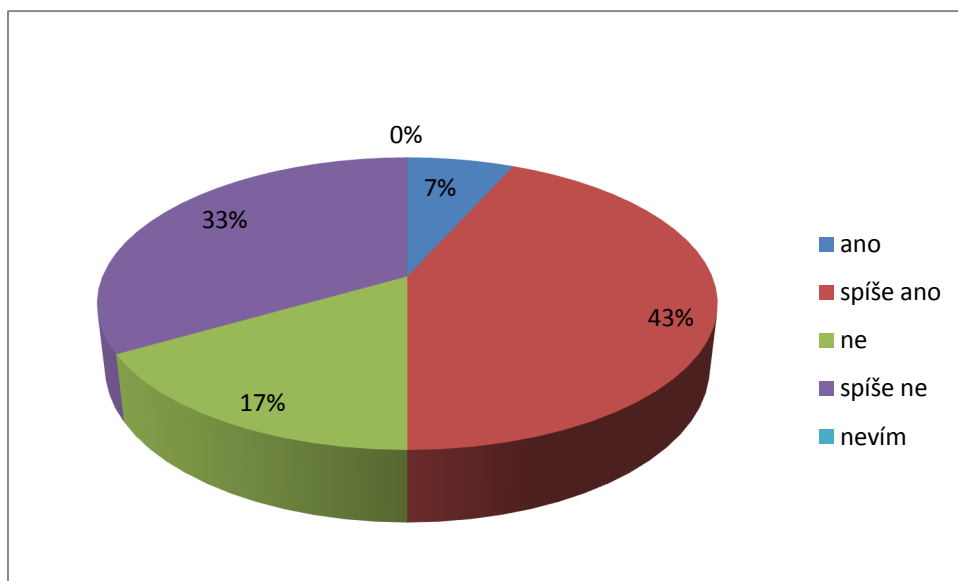
Polofka . 13

Byl pro diagnostiku dán impuls z Vaší strany nebo přišlo dítě do MTMjiž diagnostikováno?

Tato polofka má jednoznačný výsledek. Na výběr zde byly možnosti, že impuls byl dán ze strany respondentky nebo již dítě přišlo do MTMjiž diagnostikováno. Zpočtu 20 respondentek, které se za dobu své praxe setkaly s diagn. poruchou emocí a chování, jich 16 k této diagnostice dalo podnět. Z toho můžeme usuzovat, že právě v mateřské škole, v kolektivu se problémy v chování dítěte projeví a mateřská škola může dát k vyšetření dítěte podnět.

Polofka . 14

Máte dostatek informací a zkušeností s tímto d tmi?

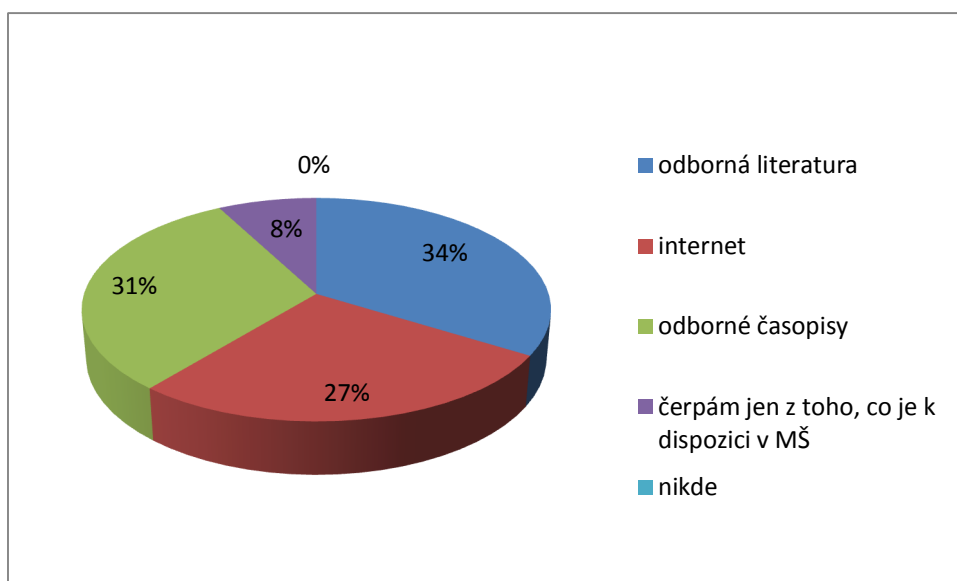


Graf . 11 ó Zku-enosti u itelek

Jak ukazuje tento graf, 43%, tj. 13 dotázaných uvedlo odpověď špí-e ano, 10 respondentek, což je 33 % odpovědí, že spí-e nemají dostatek informací a zkušeností a 17%, tj. 5 respondentek uvedlo zápornou odpověď. Pouze 2 respondentky zvolily jednozna n šano. Z toho vyplývá, že polovina dotázaných má s d tmi s problémovým chováním ur íté zkušenosti.

Polofka . 15

Kde získáváte informace o problematice poruch emocí a chování?

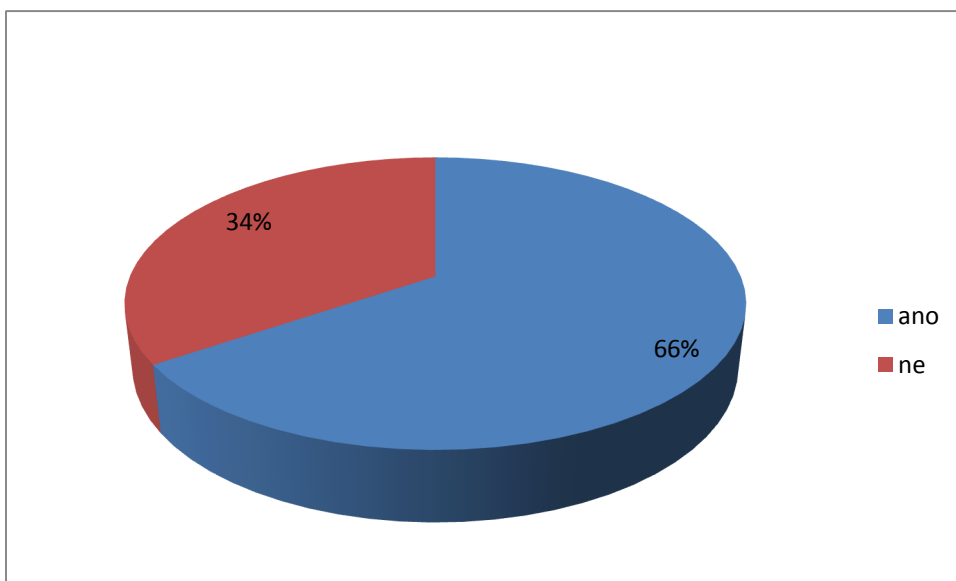


Graf . 12 o Vzdávání u itelek

Z tohoto grafu vyplývá, že 34 %, tj. 26 respondentek se vzdává pomocí odborné literatury, 31 %, tj. 24 dotázaných pro čítá odborné časopisy a 27 %, což je 21 respondentek hledá informace k této problematice na internetu. U této polofky mohly respondentky zvolit více než jednu odpověď. Je zřejmé, že u itelky mateřských škol se stále vzdávají a hledají informace k této problematice, což jim pomáhá při práci s dětmi.

Polofka . 16

Zú astnila jste se n kdy seminá e s programem problematiky poruchy chování?

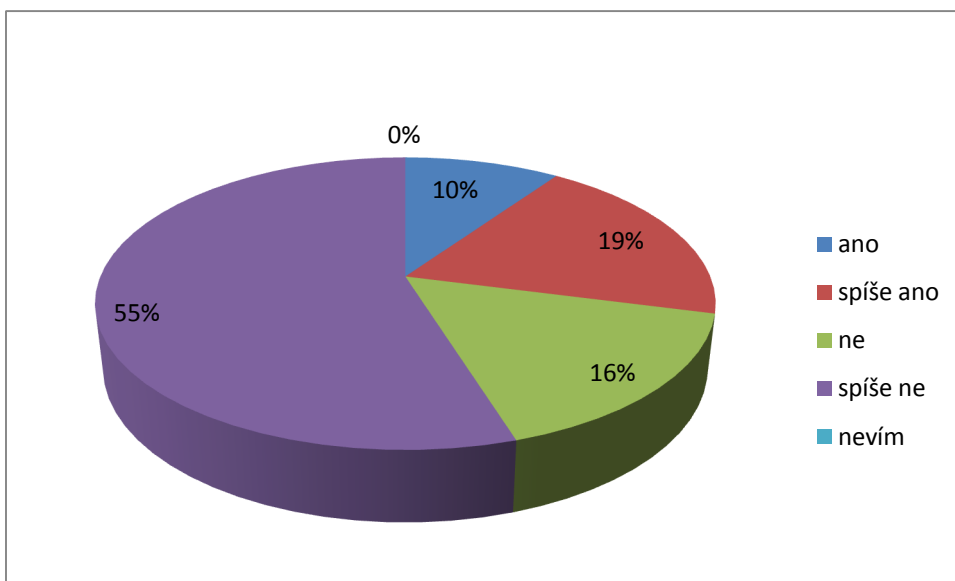


Graf . 13 ó Ú ast na seminá i

Z grafu . 16 vyplývá, že v t-ina respondentek, p esn ji 66%, tj. 19 respondentek se jifl zú astnilo seminá e s problematikou poruchy chování. 34%, což je 10 dotázaných se fládného seminá e je-t nezú astnilo.

Polofka . 17

Je, podle Va-eho názoru, v M^{TM} as a prostor pro specifický p ístup k problémovým d tem?

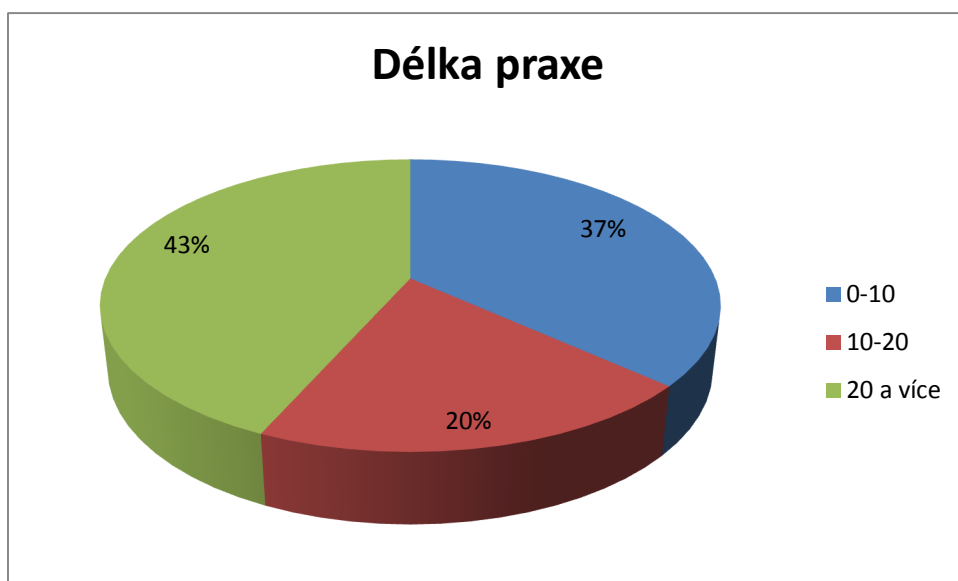


Graf . 14 ó Specifický p ístup

Z grafu . 17 je patrné, že nadpolovi ní v t-ina, tj. 17 respondentek se domnívá, že v M^{TM} není as a prostor pro specifický p ístup k problémovým d tem a zvolilo odpověď spíše ne. Jednozna n zápornou odpověď uvedlo 16%, tj. 5 dotázaných. 6 respondentek zvolilo odpověď spíše ano a 3 respondentky uvedly jednozna n kladnou odpověď. Z toho m ňeme soudit, že v b ělných mate ských kolách chybí v t-in respondentek as a prostor pro specifický p ístup k problémovým d tem.

Polofka . 18

Kolik let již pracujete ve -kolství s d tmi?



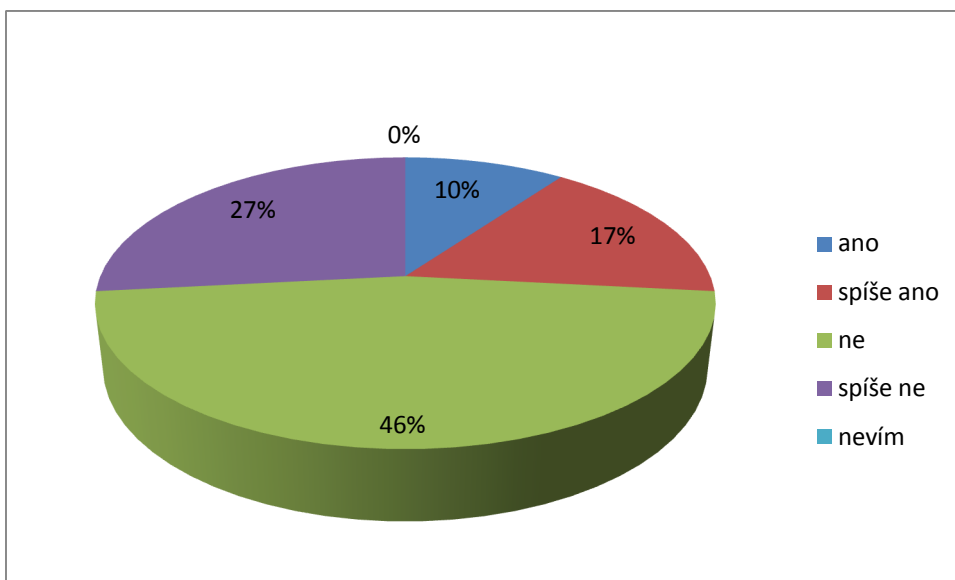
Graf . 15 ó Délka praxe respondentek

Délka praxe jist ovliv uje zku-enosti u itelek. Dotazník byl vypln n 30 respondentkami. Po et respondentek s délkou praxe v mate ské -kole do deseti let je 11, cofl je 37%. 6 respondentek pracuje s d tmi 10 ó 20 let. Respondentek s praxí v mate ské -kole 20 let a více jsme zaznamenali 13, cofl je 43%.

9.1 Vyhodnocení hypotéz

H1: *Uitelky mateřských škol jsou zast ji toho názoru, že poruchy emocí a chování se projeví spíše po začlenění dítěte do kolektivu a změnou životního stylu dítěte po nástupu do mateřské školy.*

Data pro ověření této hypotézy pochází z polofky 5 v dotazníku. Tato polofka nabízela 5 variant odpovědí. Jednalo se o to, zda problémové chování souvisí s nástupem dítěte do kolektivu, do mateřské školy. Celkem 46%, tj. 14 respondentek odpovědělo, že nesouvisí, což je téměř polovina dotázaných. 27%, tj. 8 dotázaných uvedlo, že spíše nesouvisí, 17%, tedy 5 respondentek se přiklonilo k odpovědi spíše souvisí a 10% uvedlo odpověď ano, souvisí.



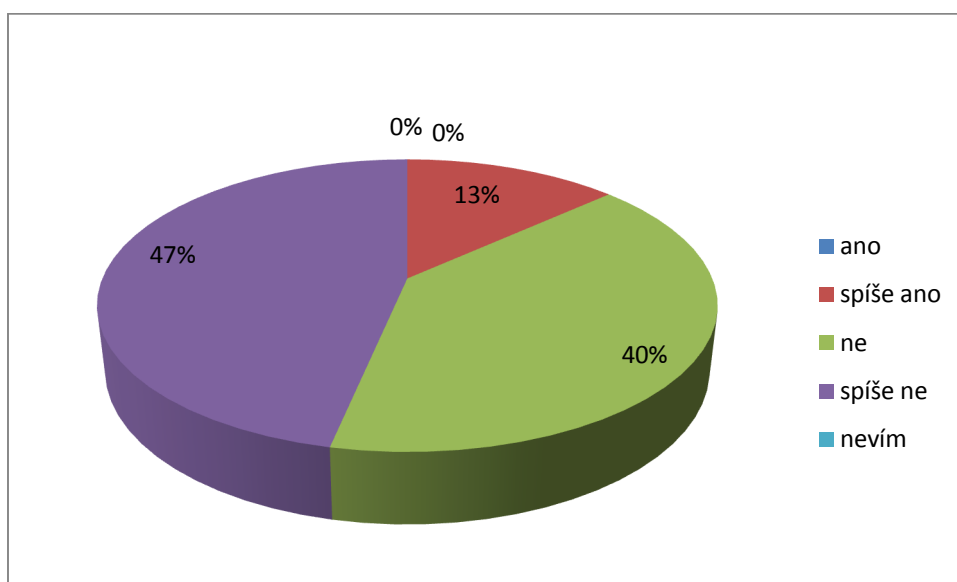
Graf 4.6 Souvislost problémového chování s nástupem dítěte do kolektivu. Data pro H1.

Hypotéza nebyla dokázána patrně z toho důvodu, že respondenty si nespojují problémové chování dítěte s nástupem do kolektivu. Jak je však popsáno v teoretické části této bakalářské práce, nástup dítěte do kolektivu mateřské školy má hlavně u mladších dětí souvislost s problémovým chováním a zejména agresivitou. V rodinném prostředí nemusí dítě dodržovat pravidla, není na něj kladeno tolik požadavků apod.

Hypotéza byla falzifikována

H2: *Uitelky mateřských škol mají často negativní názor na projevy dětí s poruchami emocí a chování nejlépe jejich rodičů.*

Data pro ověření této hypotézy pochází z polovky . 8 v dotazníku. Tato polovka nabízela pět možností odpovědí a byla položena otázka, zda rodiče dětí v mateřských školách hodnotí objektivně chování svého dítěte. Často se stává, že rodiče omlouvají a tolerují mnohdy velice problémové chování svých dětí. Názory a zkušenosti uitelky nerespektují. Z grafu je patrné, že 47 %, tj. 14 respondentek uvedlo spíše ne a 40 %, tj. 12 dotázaných odpovědělo jednoznačně záporně. Jen 13 %, tj. 4 oslovené respondenty se přiklonily k odpovědi spíše ano. Odpověď šanož zaznamenána nebyla.



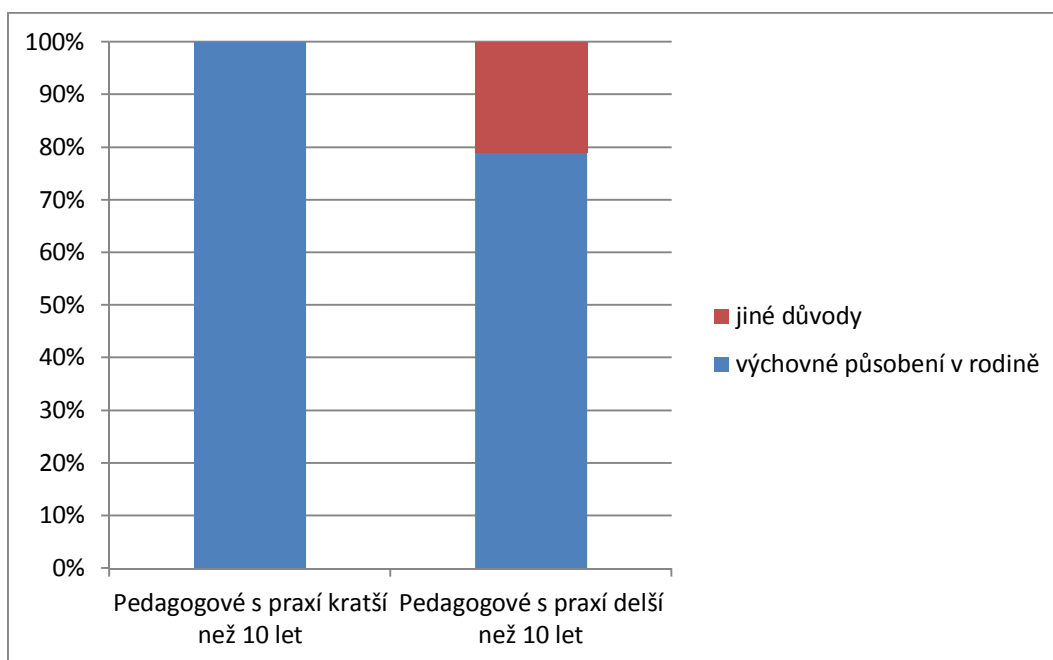
Graf . 7 ó Objektivita při hodnocení chování dítěte. Data pro H2.

Hypotéza byla potvrzena, uitelky mateřských škol často hodnotí negativně projevy chování dětí s poruchami emocí a chování nejlépe jejich rodičů.

Hypotéza byla verifikována

H3: Uitelky mateřských škol s delší dobou pedagogické praxe zastávají ast ji názor, že poruchy emocí a chování u dětí v mateřských školách jsou ovlivněny především rodinným prostředím dětí než u uitelky mateřských škol s kratší dobou pedagogické praxe.

Tuto hypotézu vyhodnotíme z polofek . 10 a 18 v dotazníku.



Graf . 16 ó Vliv prostředí na chování dítěte. Data pro H3.

Z grafu . 16 je zřejmé, že ve skupině pedagogů s praxí kratší než 10 let uvedlo všech 11 respondentek, tedy 100 %, že poruchy emocí a chování jsou ovlivněny především výchovným působením v rodině. Ve skupině pedagogů s praxí delší než 10 let potvrdilo toto tvrzení 15 z 19 dotázaných, tj. 78,9 %. Výsledky tedy ukazují, že rodinnému prostředí přiřkládají význam obě skupiny pedagogů.

Hypotéza byla falzifikována.

Závěr

Svémi určitými životními zkušenostmi, prostudováním spousty odborné literatury z oblasti speciální pedagogiky a v neposlední řadě studiem speciální pedagogiky pedagožického vku jsem se pokusila v mé bakalářské práci proniknout do problematiky poruch emocí a chování u pedagožických dětí a porozumět projevům chování dětí v mateřské škole. Národné povolání uitelky mateřské školy obnáší, mimo jiné, zabývat se také výchovnými aspekty působení na dítě, postupovat ke každému dítěti jako k jedinečné osobnosti s pochopením a empatií.

Díky moderním poznatkům víme, jak jsou pro člověka důležité první roky života, jak dokážou ovlivnit jeho osobnost kladně, ale mohou být i záporné. I když je dítě ve svém vývoji ovlivňováno mnoha faktory, jedním z nejdůležitějších je správné výchovné působení v rodině. Rodina by měla být pro dítě jistotou, základem, neměla by se podceňovat komunikace a také pochvala a důvěra. Dítě by mělo být od malička vedeno k tomu, že je třeba respektovat určité normy, určité pravidla, měly by fungovat tzv. šmantinely. S výchovou to však není jednoduché a každý rodič chápe slovo švýchovať po svém. Není se mu divit. Vychovávat nás přece nikdo neučil a každý má jiný názor na výchovu. Často rodiče tápou, co je pro jejich dítě nejlepší a snaží se hledat ten neoptimálnější způsob. Většinou si však uvědomí své chyby ve výchově až s odstupem času, kdy už vidí neblahé důsledky.

Mnohdy však správné podmínky k rozvoji dítěte v rodině chybí a právě mateřská škola může kompenzovat dítěti to, co v rodině postrádá, nebo možnosti výchovného a samozřejmě i vzdělávacího působení jsou v mateřské škole mimořádně důležité. Jak vyplývá z mého průzkumu, i pokud se u dítěte začínají objevovat problémy v chování, mateřská škola má podle všech respondentek pro dítě pozitivní význam. Věchno ale ideální není, stejně tak jako v rodině. Velkým problémem jsou v současné době především ty, kde na individuální přístup není mnoho času a kde zvláště citlivější děti trpí nedostatkem pozornosti dospělých, nadměrným hlukem, nevhodným chováním ostatních dětí a podobně. Velmi záleží na postoji uitelky, protože co je dobré pro jedno dítě, nemusí být dobré pro druhé. Chybí prostor a čas, zvláště pro děti, které by potřebovaly větší péči, a už z jakéhokoliv důvodu. To je ale realita, to je život a ne vždy je věchno tak, jak bychom si přáli. Jako matka dvou synů jsem se se závažnými výchovnými problémy nikdy potýkat nemusela, jako uitelka mateřské školy se s problémovým chováním u dětí setkávám často.

Akceptovat agresivní, zlomyslné dítě, které má snahu neustále někomu ublížovat, bývá velkým oříškem. Proto je, podle mého názoru, důležité znát příčiny tohoto chování, znát rodinné prostředí a názory rodičů, pozorovat jejich výchovné působení, pokud je to možné. S názory a postoji rodičů se leckdy neztotožníme, ale musíme je akceptovat a najít společnou cestu v zájmu dítěte. Komunikace rodiny a mateřské školy, ztotožnění se v kladném a jednotném působení na dítě, má velký význam z hlediska prohlubování problémů v chování a jejich eliminace, z hlediska prevence závažnějších forem poruch chování dítěte. Dle mého průzkumu v rámci spolupráce s rodiči, zejména problémových dětí, bývá obtížná.

Výsledky průzkumu rovněž ukázaly na stoupající počet dětí s problémovým chováním a agresivitou, a také na dominantní vliv výchovného působení v rodině. Jako jednu z hlavních příčin problémového chování dětí vidí uitelky mateřských škol to, že rodiče neumí stanovit pravidla. S nástupem dítěte do kolektivu, do mateřské školy, se už podílejí na určování pravidel, jsou na ně kladeny požadavky, se kterými se některé děti nedovedou poprat, zvláště děti mladší tří let. Ne vždy dávají rodiče na rady a doporučení učitelky, a přitom uitelka mnohdy tráví s jejich dětmi více času než oni sami, vidí dítě za jiných situací, v kolektivu. Často pak slyšíme, jak je dítě doma zlobí a v třídě by jen stačilo vynaložit více času a pozornosti, protože až když zlobí, teprve pak si jich maminka nebo tatínek dokáže všimnout. Pokud má dítě problémy v mateřské škole i doma, s vrstevníky i s dospělými a blíží se nástup dítěte do základní školy, je velmi důležité podchytit případné poruchy chování a na základě diagnózy určit optimální směry působení.

Mým přáním je, aby děti vyrůstaly v harmonickém prostředí jak rodinném, tak školním, aby jejich dětství bylo láskyplné a šťastné, protože od toho se bude odvíjet celý jejich život.

Navrhovaná opatření

Problematické poruchy emocí a chování u předškolních dětí je třeba vnovat pozornost a uitelky mateřských škol by měly prohlubovat povědomí o problematice agresivity.

Na základě výsledků plynoucích z dotazníkového šetření je možné navrhnout následující opatření. Jedním z nich je volit vhodné motivace hry k regulaci nebo potlačení agresivity u dětí a prostřednictvím hry také proměňovat dětem vládnoucí vzorce chování. Je důležité hledat příčiny problémového chování dětí, snažit se najít způsoby a metody řešení, které zmírní nebo potlačí agresivní a jiné nevládnoucí projevy chování.

Velmi důležitou se jeví spolupráce a komunikace rodiny a mateřské školy, navození vzájemné důvěry, ale i respektu. Vhodné jsou pravidelné schůzky i konzultace s rodiči v mateřské škole.

Dalším z možných opatření je nabídka preventivních programů pro rodiče a spolupráce s dalšími odborníky.

Jak v mateřské škole, tak v rodině je třeba nastolit jasná pravidla, vymezit hranice. Pravidla dětem dávají pocit bezpečí a jistoty. Nemén důležité je umět děti pochválit, povzbudit a učit je vzájemné úctě, toleranci a lásce nejen ke svým blízkým, učit je respektovat jeden druhého.

Seznam použitých zdrojů

ANTIER, E., 2004. *Agresivita dítí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-808-2.

ÁP J., MAREŠ J., 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

HADJ MOUSSOVÁ, Z., 2001. *Kapitoly ze sociální psychologie*. 1. vyd. TU Liberec. ISBN 80-7083-562-1.

HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J., 2001. *Zlo na každý den*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 80-7262-088-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vydání, 4. přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MATEJKA Z., DYTRYCH Z., 1994. *Dítě, rodina a stres*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 80-85824-06-X.

MATEJKA Z., DYTRYCH Z., 1997. *Jak a proč nás trápí dítě*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-587-4.

MATEJKA Z., 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. vyd. aktualiz. a upr. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., (eds.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. 2. vyd. rozšíř. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MICHALOVÁ, Z., 2011. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. 1. vyd. TU Liberec. ISBN 978-80-7372-733-8.

NAKONEČNÝ, M., 1998. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.

- PRCHA, J., 2000. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
- ROGGE, J. U., 2005. *Rodičové a jejich hranice*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-990-9.
- ŘÍČAN, P., 1995. *Agresivita a hranice mezi dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, P., 2004. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
- SKUTIL, M., a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- ŠTĚPÁNEK, J., 1995. *Lidské pudy a emoce*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny. ISBN- 80- 7106- 121-2.
- ŠTĚPÁNKOVÁ, L., (eds.), 2004. *Problémové dítě a hra*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-15-8.
- ŠTĚPÁNKOVÁ, L., 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. UK Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠTĚPÁNKOVÁ, M., 2013. S agresí se setkáváme dnes a denně. *Informatorium*, ro. 20, č. 3, s. 8, 9. ISSN 1210-7506.
- TRAIN, A., 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-131-2.
- TRAIN, A., 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.
- VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozšíř. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- VOJTOVÁ, V., 2008. *Úvod do etopedie*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-166-9.
- ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro učitelky mateřských škol (viz s. 32)

Příloha 1: Dotazník pro učitelky mateřských škol

Vážená paní učitelko,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na téma **Poruchy emocí a chování u předškolních dětí**. Získaná data budou sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce. Všechny informace jsou anonymní, důležitým údajem je však délka Vaší pedagogické praxe.

Děkuji Vám za spolupráci i za Váš čas.

Marka Semecká

Technická univerzita v Liberci
katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Instrukce k vyplnění: vyplňte-li dotazník v *elektronické podobě*, **zvýrazněte** prosím vybranou odpověď libovolnou barvou. V případě, že pracujete s *tištěnou podobou dotazníku*, prosím Vás o **zakroužkování** pouze jedné vybrané odpovědi, pokud není uvedeno jinak.

1. Myslíte si, že stoupá počet dětí s problémovým chováním?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) nevím

2. Myslíte si, že stoupá počet dětí s projevy agresivity?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) nevím

3. Naruší Vám děti s problémy v chování klidně během dne?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) nevím

4. Jste toho názoru, že mateřská škola může ovlivnit dítě se sklony k určitým formám problémového chování?

- a) pozitivně
- b) negativně

5. Jste toho názoru, že problémové chování souvisí s nástupem dítěte do kolektivu, do MŠ?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) nevím

6. Spolupracují s Vámi rodiče v rámci běžných situací spojených s docházkou jejich dítěte do MŠ?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) nevím

7. Komunikují s Vámi rodiče o problémech svého dítěte?

- a) ano, ochotně
- b) občas, ale neradi
- c) jen pokud je to nezbytné

8. Máte pocit, že rodiče hodnotí chování svého dítěte objektivně?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) nevím

9. Reagují rodiče na Vaše rady a doporučení?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) nevím

15. Kde získáváte informace o problematice poruch emocí a chování? označte 1 až 3 možnosti
- a) odborná literatura
 - b) internet
 - c) odborné časopisy
 - d) čerpám jen z toho, co je k dispozici v MTM
 - e) nikde
16. Zúčastnila jste se někdy semináře s programem problematiky poruchy chování?
- a) ano
 - b) ne
17. Je, podle Vašeho názoru, v MTM dostatek prostoru pro specifický přístup k problémovým oblastem?
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) ne
 - d) spíše ne
 - e) nevím
18. Kolik let již pracujete ve zdravotnictví s dětmi?
- a) 0 - 10
 - b) 10 - 20
 - c) 20 a více

Moc Vám děkuji za vyplnění dotazníku.