

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Výchovné problémy u dětí v předškolním věku

Vypracovala: Bc. Lenka Křepelová
Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Univerzitou Palackého v Olomouci na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Olomouci dne 12. 4. 2022

.....

Podpis

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní Mgr. Miluši Hutýrové, Ph.D. za trpělivost a cenné rady při odborném vedení této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu, kteří věnovali svůj čas a předali informace, které umožnily náhled do problematiky, kterou se práce zabývá, a tím podstatně obohatily tento výzkum. V neposlední řadě děkuji mé rodině za podporu během celého studia.

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretický rámec.....	8
1.1 Dítě v předškolním věku	8
1.1.1 Předškolní věk – charakteristika	9
1.1.2 Somatický vývoj.....	10
1.1.3 Vývoj motoriky	10
1.1.4 Význam dětské kresby a její využití	11
1.1.5 Kognitivní vývoj	12
1.1.6 Emocionální a sociální vývoj	15
1.1.7 Hra.....	20
1.1.8 Školní zralost a školní připravenost dítěte v předškolním věku	21
1.2 Rodina a její výchovné styly	22
1.2.1 Formy rodiny a její funkce	22
1.2.2 Specifika současné rodiny.....	24
1.2.3 Výchova	25
1.2.4 Výchovné styly.....	25
1.2.5 Trendy v současné výchově	27
1.3 Pedagog v mateřské škole	30
1.3.1 Osobnost pedagoga v mateřské škole	30
1.3.2 Duševní hygiena pedagoga v mateřské škole a možnosti odborné podpory (supervize, intervize, mentoring)	34
1.3.3 Podmínky pro kvalitní vzdělávání dětí v mateřské škole.....	36
1.3.4 Spolupráce s dítětem a podpora celé rodiny	38
1.3.5 Výchova dítěte v rámci předškolního vzdělávání	39

1.4	Výchovné problémy u dětí v předškolním věku.....	40
1.4.1	Terminologické vymezení oblasti chování, odlišující se od normy předškolního věku	41
1.4.2	Výchovné problémy u dětí v předškolním věku	43
1.4.3	Přístup k dětem v předškolním věku s výchovnými problémy	44
1.4.4	Přístup k rodině dítěte s výchovnými problémy	47
1.4.5	Poradenství u dětí s výchovnými problémy	47
2	Výchovné problémy u dětí v předškolním věku z pohledu pedagogů MŠ	49
2.1	Cíle a výzkumné otázky	49
2.2	Výzkumný soubor	50
2.2.1	Základní údaje o výzkumném souboru č.1	50
2.2.2	Základní údaje o výzkumném souboru č. 2	51
2.2.3	Základní údaje o výzkumném souboru č. 3	52
2.3	Metody šetření	53
3	Výsledky rozhovorů	55
3.1	Výsledky rozhovorů s pracovníky školských poradenských zařízení	55
3.2	Výsledky rozhovorů s pedagogy MŠ	65
4	Výsledky pozorování	74
4.1	Výsledky pozorování, rozhovorů s pedagogy MŠ a analýza doporučení ŠPZ	74
4.1.1	D1	74
4.1.2	D2	79
4.1.3	D3	84
4.1.4	D4	88
4.1.5	D5	91
4.1.6	D6	94

4.1.7	D7	99
4.1.8	D8	103
5	Diskuze	108
	Závěr	113
	Seznam použitých zdrojů a literatury	114
	Tištěné zdroje:	114
	Online zdroje	118
	Legislativní dokumenty	119
	Závěrečné práce	119
	Seznam tabulek	120
	Seznam schémat	120
	Seznam příloh	120
	Seznam použitých zkratk	
	Přílohy	
	Anotace	

Úvod

Výchova dítěte je jedním z témat, které sdružuje laickou i odbornou veřejnost. Poprvé se člověk setkává s výchovným působením v rodině. Většinou se rodiče snaží svému dítěti předat hodnoty, které považují za správné, a stejně tak volí takový výchovný styl, který je v jejich očích nejvhodnější. Často je shodný s takovým stylem, který praktikovali již jejich rodiče.

Po nějaké době však přichází období, kdy dítě začne navštěvovat školské zařízení, a kromě rodinné výchovy začne působit výchova a vzdělávání prostřednictvím pedagogů mateřské školy, kteří v ní působí. Ne vždy se výchovný styl pedagogů shoduje s názorem rodičů. Odborníci nevhodné výchovné působení rodičů považují za rizikové. Jejich názor je podložen projevy dítěte, které mohou být označeny jako problémové, a právě výchovné problémy jsou tématem, kterému se věnuje tato diplomová práce.

Smyslem práce bylo otevřít tuto problematiku u dětí v předškolním věku a upozornit na fakt, že s výchovnými problémy je možné se setkat mnohem dříve než na základní škole. U dětí školního věku se dopady nevhodného působení rodičů vyskytují častěji a mnohem intenzivněji. Z toho důvodu jsou zajímavější i pro výzkumná šetření.

I když výchovné problémy pramení z výchovných stylů zvolených v rodině, empirický výzkum se soustředí zejména na pedagogy mateřských škol, které doplňují názory pracovníků ve školských poradenských zařízeních. Rozhovory s těmito pracovníky byly podpořeny i pozorováním dětí a jejich fungování v rámci denního programu mateřské školy.

Cílem diplomové práce je zjistit a popsat zkušenosti pedagogů, pracujících v běžných mateřských školách s dětmi předškolního věku s výchovnými problémy, a zároveň zjistit, jakým způsobem tyto pedagogové efektivně pracují s těmito dětmi.

V rámci výzkumu byly sesbírány informace a shromážděny zkušenosti a rady pro další pedagogické pracovníky, kteří pracují s dětmi s výchovnými problémy a chtěli by se inspirovat přístupy, které se účastníkům výzkumného šetření jeví jako efektivní. Také mohou sloužit jako inspirace pro rodiče dítěte v předškolním věku, kteří by se chtěli dozvědět něco více o výchovných problémech, výchovných přístupech a obecně o vývojových specifikách dětí v tomto věku.

1 Teoretický rámec

Teoretický rámec diplomové práce tvoří přehled informací o výchovných problémech, týkající se dětí v předškolním věku. V následujících kapitolách je charakterizován předškolní věk a vývojová specifika dětí předškolního věku. Další kapitoly přibližují problematiku rodiny, výchovy a jednotlivých výchovných stylů. Jedna z oblastí se zabývá předškolním vzděláváním, systémem vzdělávání, poradenstvím a prací pedagoga v mateřské škole. Podstatná část diplomové práce zachycuje samotný výchovný problém, jeho definici, porovnání s problémovým chováním, přístup k dětem s výchovnými problémy a zaměří se i na vztah pedagoga, dítěte a rodiče.

1.1 Dítě v předškolním věku

Některé prameny datují předškolní věk již od narození či od prenatálního období až po vstup do základní školy. Takové označení může slepě vést k úvaze, že má dítě od narození do šesti let srovnatelné vývojové potřeby. Je důležité všimnout si drobností, které jsou typické pro každý rok věku. Z těchto důvodů je lépe chápat předškolní období jako věk mateřské školy (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Ze samotného názvu lze mylně usuzovat, že se jedná o bezvýznamnou přechodnou vývojovou fázi, která předchází nástupu do školy (Matějček, 2005). Ve skutečnosti jde o pestrou a velice důležitou etapu našeho života. Místo pouhé přípravy na školu, je důležité do období předškolního věku zahrnout mimo jiné i vývojové potřeby dítěte, které se postupně zdokonalují (Matějček, 2013). Základním kamenem je a vždy bude rodinná výchova, na které mateřské a později základní školy staví a jsou pomocnou rukou pro rodinu k dalšímu rozvoji dítěte (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Předškolní období zahrnuje dva důležité milníky v životě jedince, které jsou v souladu s novými sociálními rolemi. Na počátku prvního období, což je kolem třetího a čtvrtého roku dítě nastupuje do mateřské školy a na konci šestileté dítě započíná povinnou školní docházku (Plevová, 2010).

Herman (2008) se zamýšlí proč právě onen třetí rok je milníkem pro předškolní věk. Mezi třetím a pátým rokem se dítě učí rozlišovat okolní svět díky uvědomění si

vlastní identity, tedy vlastního „já“. Začíná o sobě mluvit v „ich“ formě. Vědomě začíná používat slovo „ne“. Tím, že si dítě uvědomuje svoji osobnost, rozhoduje o svém jednání. Co chce vyzkoušet, co chce a nechce dělat, projevuje nesouhlas. Toto období je velká zátěž pro rodiče. Nese s sebou zodpovědnost. Rodiče své dítě mohou vnímat jako zlobivé, už to není to hodné „miminko“, ale dítě s vlastním názorem, kterému se občas něco nelíbí a nenechá se vést svými rodiči, jako tomu bylo dosud (Herman, 2008). Tento věkový úsek bývá označován jako období prvního vzdoru (Jedlička, 2017). Druhý úhel pohledu rodičů může být takový, že jejich dítě začalo být zvědavé, prozkoumává s chutí svět a rádo experimentuje. Zároveň si je ale vědomo svých hranic, za které už není možné jít (Herman, 2008). Jedlička (2017) upozorňuje, že některé aktivity mohou být i nebezpečné pro zdraví dítěte a jeho zvědavost musí být usměrňována.

1.1.1 Předškolní věk – charakteristika

V předškolním období nenastávají tak výrazné změny jako například v období kojeneckém, ale stále se jedná o změny velmi zásadní pro vývoj dítěte. Od třetího do šestého roku věku se většina schopností a dovedností, které si dítě osvojilo, nadále všestranně rozvíjí a upevňuje (Smolík, 2016). Jak uvádí Matějček (2005), jedná se o stránky tělesné, pohybové, intelektové, citové a společenské. Velkých pokroků je možné si všimnout například v kresbě. Nejzásadnější posun je znát v oblasti myšlení, ve zdokonalování sociálních dovedností a také schopností spolupracovat (Smolík, 2016).

Významnou součástí dětského světa jsou podle Matějčka (2005) pohádky a hry. Jak uvádí Jedlička (2017), význam pohádek není jen v tom, že příběhy dítě pobaví a zaujmou, ale důležitý je rozměr sdílení času a intimity s člověkem který pohádky vypráví nebo předčítá. Je tak vytvářena vazba na domov a posilováno vnímání kulturního dědictví.

V předškolním období se rozvíjí tzv. sociální vlastnosti. Spolupráce, hra s vrstevníky a první přátelství k tomuto období bezpochybně patří. Pokud se u dítěte tyto jevy neobjevují, mělo by to být bráno jako varovný signál. Dítě je velice vnímavé a

poměrně snadno si osvojuje nově získané návyky prostředí, ve kterém vyrůstá (například hygienické, pracovní nebo společenské). Tyto návyky samozřejmě souvisí s výchovnou v rodině. Pokud návyky u dítěte chybí, může to znamenat, že v rodině není vše v pořádku. Toto období je charakteristické pro snadné přijímání zvláštností a odchylek od ostatních. Děti ve školním věku nebo dospělí mají již schopnost vyhledávat odchylky ať už vzhledové či v chování. Děti v předškolním věku odlišnosti většinou přejdou a nejsou k druhým kritické (Matějček, 2005). Proto se v mateřských školách neobjevuje vyčlenění z kolektivu nebo šikana v takové míře, jako například na základní škole (Smolík, 2016).

1.1.2 Somatický vývoj

Během předškolního období dochází k výrazným změnám tělesné konstituce. Počátek předškolního věku znamená typický vzhled z předchozího batolecího období. Tělo se postupem času protahuje, vzniká větší disproporce mezi hlavou, končetinami a celým tělem. Na konci předškolního období se hovoří o tzv. období vytáhlosti, nebo také o „periodě růstu“. V tomto období je možné se setkat s pojmem první strukturální přeměna, tedy přechodnou tělesnou i duševní disharmonií, která znamená velkou zátěž. Proto je vhodné, aby byla překonána před nástupem do školy (Plevová, 2010).

1.1.3 Vývoj motoriky

Hrubá motorika a koordinace se neustále zdokonalují. Chůze se automatizuje, zdokonaluje se běh, skákání nebo střídání nohou při chůzi po schodech. Pro dítě je tento posun velmi podstatný, protože pohyb je nepřírozenější potřebou dítěte (Plevová, 2010). Šulová (2015) upozorňuje, že rozvoj pohybové koordinace se promítá i v oblasti sebeobsluhy. Dítě předškolního věku by se mělo umět samo například obléknout a vysvléknout. Osamostatňuje se v oblasti hygieny, uklízí po sobě předměty.

Velký posun je znát v oblasti jemné motoriky. Tento progres souvisí s osifikací zejména zápěstních kůstek, která má velký vliv na dokonalejší úchop, a tudíž je to předpoklad pro úspěšný vstup do základní školy (Šulová, 2015). Zdokonalování jemné motoriky je možné si podle Blatného (2016) všimnout mimo jiné i při hře. Dítě si vybírá a dokáže manipulovat s menšími hračkami. Hry obsahují stále menší dílky jako

například stavebnice, skládky nebo navlékání korálků. Děti rády vyhledávají výtvarné činnosti jako je kreslení, malování, vyrábění a práce s různým materiálem. Díky dokonalejší manuální zručnosti dokáže dítě házet, chytat, jíst příborem, stříhat nůžkami, manipulovat s psacím náčiním (Plevová, 2010).

Od čtvrtého roku věku začíná být dominantní jedna ruka společně s dominancí jedné z hemisfér. V případě, že nedojde k vyhranění, hovoří se o tzv. ambidextrii neboli nevyhraněné lateralitě (Plevová, 2010).

1.1.4 Význam dětské kresby a její využití

S rozvojem jemné motoriky není možné opomíjet rozvoj dětské kresby. Pro počátek předškolního věku je typický tzv. „hlavonožec“ (Šulová, 2015). Langmeier a Krejčířová (2006) jsou toho názoru, že dítě započíná kresbu s nějakým záměrem. Při dokončení práce však může označit nákres zcela jinak. Tento jev se vytrácí kolem čtvrtého roku věku a kresba již obsahuje více detailů díky dokonalejší motorické koordinaci. S přibývajícím věkem se kresba postupně zdokonaluje. Postupně přibývají detaily, doplňky jako např. oblečení nebo předměty a ubývá tzv. průhlednost postavy (Matějček, 2005).

Předškolní věk je obdobím kreativity. Pro dospělé je to výzva a velká zodpovědnost, aby dítě podpořili a umožnili dítěti vyjádřit se. Důležité je poskytnout dítěti vhodné podmínky pro rozvoj jeho kreativity, což je jednak prostor, materiál, tak i vhodný dostatek podnětů (Šulová, 2015).

Dětskou kresbu je možné vnímat jako obraz psychiky dítěte, jak vnímá svět. V kresbě jsou skryté schopnosti, ale i problémy dítěte. Prostřednictvím výtvarného projevu je možné seznámit se se světem očima onoho dítěte, jak dokáže reagovat a zároveň se vyrovnávat s různými situacemi. Stále je dobré mít na paměti, že se může jednat o spekulace, díky kterým poté dojde k chybnému závěru Plevová a Petrová (2010).

1.1.5 Kognitivní vývoj

U dítěte předškolního věku se poznávací procesy rozvíjí velmi mohutně (Plevová, 2010). Následující podkapitoly přiblíží jednotlivé prvky poznávacích procesů dítěte předškolního věku.

Čítí a vnímání

Dítě předškolního věku vnímá jeden celek jako souhrn jednotlivých částí. Nechá se upoutat detailem, který je pro něj významný. To má mimo jiné vliv na neúplné prostorové vnímání. Většinou má k dané části vnitřní vztah nebo se jím aktuálně naplňuje jeho potřeba či zájem (Šulová, 2015).

Postupně přestává být upoutáno na hmat, i když stále zůstává velmi významným smyslem. Vyvíjí zrakové a sluchové vnímání, které je nezbytnou součástí pro následující proces analýzy a syntézy pro čtení a psaní (Plevová, 2010). Matějček (2005) upozorňuje na to, že u sluchu je rozvoj pomalejší a obtížnější. Dítě předškolního věku by mělo umět rozlišit jemu známé zvuky, tedy zvládnout opět proces analýzy a syntézy pro pozdější rozkládání slov na jednotlivé hlásky a slabiky.

Zdokonaluje se i schopnost barevného vidění. Dítě dokáže rozlišit i doplňkové barvy stejně jako jejich odstín. A v neposlední řadě se zdokonaluje i chuťové a čichové vnímání, které je možné taktéž cvičit pomocí různých her s potravinami. „Je to sladké nebo slané? Chutná ocet kyselá? Co je hořké?“ (Plevová, 2010)

Představivost

V předškolním období jsou představy dítěte velmi pestré. Nedostatky ve vnímání jsou obohaceny o tzv. dětskou konfabulaci, tudíž hranice mezi realitou a fikcí v podstatě neexistují (Šulová, 2015). Jak uvádí Plevová (2010), ve výkladu reality pomocí fantazijních představ, mohou vzniknout neopakovatelné a jedinečné závěry (například dítě komunikuje s imaginárním kamarádem, v pokojíčku má slona). Taková tvrzení mohou být mylně označena za lhaní. Dítě své pravdě přesvědčeně věří, proto rozhodně nejsou vhodné tresty, spíše upozornění na to, že realita může být jiná a pomoci dítěti najít směr k chápání reálného světa, což vyžaduje velkou trpělivost a

pochopen, protože se jedná o dlouhodobý proces. U dětí, jejichž osobnost je umělecky zaměřená, může být imaginace o to silnější (Šulová, 2015).

Rozvoj fantazijních představ se promítá v zájmu o pohádky, při výtvarných činnostech nebo například při námětových hrách, ze kterých se pak zážitky uplatňují v běžných životních situacích (Plevová a Petrová 2010).

Myšlení

Stále nepřekonaným autorem, zabývajícím se studiem myšlení v předškolním věku a řešením jeho problémů je Jean Piaget, který označil období od dvou do sedmi let jako předoperační stadium. Typickým rysem tohoto období je fakt, že dítě dokáže upoutat svoji pozornost pouze na jednu část dané situace. Během předoperačního stadia dochází k úplnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení (Millová, 2016). Dítě je zcela vázáno na objekt, který má nebo mělo před očima, ale již je schopno ho nějakým způsobem rozčleňovat. Myšlení je plně vázáno na vnímání a představy (Šulová, 2015).

Soustředění se pouze na jednu nápadnou část souvisí s tzv. konzervací. Známým příkladem jsou dvě odlišné sklenice se stejným množstvím vody. Před dosažením konzervace je přesvědčeno, že množství vody není stejné. Takové tvrzení se objevuje typicky u dětí od čtyř do pěti let věku (Smolík, 2016). Dítě nedokáže rozlišit jeho psychologickou realitu a objektivní svět. Nedokáže si připustit, že druzí jeho úhel pohledu nesdílejí. Právě pro nabourání této představy je důležitý kontakt s vrstevníky. (Šulová, 2015).

Myšlení a řeč

Rozvoj řeči a slovní zásoba se odráží od poznání. Dítě je ze své podstaty velmi zvědavé. V předškolním věku se prudce rozvíjí slovní zásoba a tím se řeč dostává do popředí a stává se hlavním dorozumívacím prostředkem (Plevová, 2010). Jak uvádí Šulová (2015), v předškolním období se prudce rozvíjí expresivní složka řeči, v rámci níž, dokáže dítě sdílet své prožitky a pocity. Okolí by tuto potřebu mělo správně uchopit a využít ke stimulaci citového vývoje. U dítěte je značný zájem o naslouchání mluvenému slovu, stejně tak i o svůj řečový projev. Pro správný řečový vývoj dítěte, a

zájem o mluvené slovo je bezpochyby důležitá přítomnost správného mluvního vzoru a ochota blízkých s dítětem komunikovat a rozvíjet jej (Šulová, 2015).

Do konce předškolního období by měla vymizet fyziologická dyslálie. Tento proces je pro předškolní období typický. Pokud i v pozdějším předškolním věku stále přetrvává některá narušená komunikační schopnost a dítě stále není v logopedické péči, je nejvyšší čas odbornou pomoc vyhledat buď ze strany rodiče, nebo by na daný problém měl upozornit pedagog mateřské školy (Klenková, 2006).

Na závěr je třeba dodat, že ke správnému vývoji řeči je důležitý nejen dobrý vývoj nervového systému, sluchu a mluvidel, ale i vstřícný a laskavý přístup jeho nejbližšího okolí (Jedlička, 2017).

Paměť

Bezděčné zapamatování a uchování je pro předškolní věk charakteristické. Záměrná paměť se objevuje až u pětiletých dětí (Šulová, 2015). Dříve je v popředí mimovolnost bez jakéhokoliv úmyslu. Zatím dominuje mechanická paměť. Díky ní je dítě schopno pojmout i poměrně obsáhlé celky (Plevová, 2010). K rozvoji paměti se užívá například hudby, rytmických cvičení a mnoho dalšího pro využití všech smyslů a schopnosti asociace. Mnohem snáz si dítě zapamatuje konkrétní zážitek než slovní obsah. Proto se paměť označuje jako konkrétní a krátkodobá. Dlouhodobá paměť se objevuje kolem pátého a šestého roku věku, i když téměř každý člověk je schopen si i na celý život pamatovat z předchozích let situace zejména ty, které jsou citově zabarvené (Šulová, 2015). Plevová (2010) dodávají, že se již rozvíjí slovně logická paměť, která dítěti umožní převyprávět příběh popořadě podle logických souvislostí.

Pozornost

Na počátku předškolního období je pozornost nestabilní. Čím je dítě starší, dokáže se dítě soustředit delší dobu a kvalitněji. Je možné zaznamenat počátky úmyslné pozornosti. Zda je pozornost stálá a úmyslná, není podmíněno pouze věkem dítěte, ale také specifiky temperamentu každého jedince a také danou činností, kterou právě dítě provádí (Plevová, 2010).

1.1.6 Emocionální a sociální vývoj

Dítě předškolního věku má nesmírnou potřebu být neustále aktivní. Potřeba pohybu má biologické i psychosociální opodstatnění. Spolu s aktivitou je více než kdy předtím a potom velice důležitá potřeba stability, jistoty, zázemí, stálosti a bezpečí. Díky stabilnímu zázemí může mít dostatek energie a potřeby prozkoumávat svět z bezpečné vzdálenosti. Dítě toto postupné vzdalování však musí mít pod kontrolou a cítit jistotu, že se v případě ohrožení má kam vrátit. Děti, kterým chybí jisté zázemí, opouští od zkoumání, zkoušení a postupné odpoutávání se a místo toho se fixuje v nejistých vztazích. Souvisí to s potřebou citového vztahu, sociálních kontaktů, společenského uznání a seberealizace (Šulová, 2015).

Plevová (2010) upozorňuje na počátek rozvoje několika vyšších citů. City intelektuální se u dítěte projevují velkou radostí z objevování a poznávání nového, dosud neprozkoumaného. Estetické city podporují cítění něčeho příjemného. U dítěte jsou vyvolány pomocí umění, jako je například vnímání hudby, četba, hra či výtvarná činnost. Etické neboli morální city slouží k chápání toho, co je dobré a špatné. Uvědomuje si, co je dovolené a co by dělat nemělo. Šulová (2015) dodává, že ve chvíli zvnitřnění tohoto chápání, již nepotřebuje takovou míru kontroly dospělého. Často ale tyto normy překračuje z důvodu experimentu. „Co se stane, když neposlechnu?“ Ve chvíli, kdy poruší slib nebo překročí danou hranici, dostavuje se pocit viny. Erik H. Erikson hovoří o období konfliktu mezi iniciativou a pocitem viny. Největší vliv na rozvoj těchto vyšších cílů má dospělý (Plevová, 2010).

Rodina je pro dítě v předškolním věku nejdůležitějším místem, kde dochází k primární socializaci dítěte. Tento socializační proces Langmeier a Krejčířová (2006) přehledně rozčlenili do tří oblastí. Jedná se o vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí.

U vývoje sociálních kontrol a hodnotových orientací si dítě osvojuje normy. Každý člověk si jednotlivými kroky utváří obraz na základě příkazů a zákazů dospělých, který si osvojuje a díky němu se usměřňuje jeho individuální chování do hranic, typických pro danou společnost. Dítě a jeho chování je tvarováno jednak hranicemi, ve kterých se pohybuje a také cíli, kterých se snaží každý člověk dosáhnout.

Hovoříme o tzv. materiálních a kulturních hodnotách (Langmeier a Krejčířová 2006). Dítě předškolního věku je jakýmsi dokonalým otiskem svého prostředí, z něhož je možné vyčíst kulturní prostředí, ve kterém dítě žije, jeho zvyklosti, zásady, charakteristické znaky pro konkrétní kulturu, ale někdy i lehké odlišnosti v rodinné komunikaci a rodinných hodnotách (Matějček, 2005).

Dospělý je dítětem v předškolním věku vnímán jako autorita. Dítě dospělému plně důvěřuje a je přesvědčeno, že jeho jednání je správné. Proto je velmi nebezpečné, pokud dospělí tohoto pohledu zneužívají, například neustálými hádkami rodičů v rozvodovém řízení či nevhodné chování vůči dítěti. Dospělí mají velmi podstatnou a nenahraditelnou úlohu v životě dítěte pro formování morálního citění (Šulová, 2015).

V předchozích vývojových stádiích bylo dospělými dítěti tolerováno mnohem více. Nyní zažívá sociální tlak, aby se podvolilo chování, které je společností tolerováno a bylo v souladu s chováním dospělých. Dítě si začíná uvědomovat, že se od něj očekává nějaký způsob chování a jiný druh může být chápán jako nepřipustný (Smolík, 2016). Není možné označit jasný věk, kdy k tomuto procesu dochází, protože doba závisí na jednotlivých kulturách. Ne ve všech rodinách jsou prosazovány normy, které se označují jako sociálně žádoucí (Šulová, 2015). V některé společnosti je období shovívavosti velmi krátké a prudce se změní v období socializace. Většinou k tomu dochází za pomoci trestu. V jiné společnosti k tomuto procesu dochází pozvolna za podpory chválení a odměn. Kromě nejvýznamnějšího působení rodiny v oblasti socializace tu hraje významnou roli i působení vrstevníků. S třetím rokem se kromě silného negativismu vyvíjí i potřeba jednat po svém neboli počáteční vědomá sebekontrola. Dítě dokáže odložit svoji potřebu a nenechá se automaticky strhnout se akutním impulzem. Dokáže si samo nastavit pravidla, jak se naučilo od svého okolí, zejména od rodičů (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Předškolní věk je charakteristický tzv. konformitou. Dítě má jasnou představu, co a jak má správně fungovat. Má potřebu vypadat a dělat všechno, co ostatní, má osvojená pravidla chování, která vyžaduje i po ostatních. Rádo napravuje vrstevníky i dospělé ve chvíli, kdy sami jednájí proti daným pravidlům například slovy: „To se nedělá.“

V tomto období je ochotno dodržovat zásady vzorného chování nejvíce za celý svůj vývoj (Matějček, 2005).

Vývoj svědomí, což je označení vnitřních sociálních kontrol, je vázán mnoha podmínkami. Pevnému svědomí je možné docílit hlavně na základě uspokojivého vztahu mezi rodiči a dítětem. Tam, kde je bezpečná citová vazba mezi matkou a dítětem, je možné bezpečně a zdravě rozvíjet vnitřní sociální kontrolu dítěte. **Vývoj sociální reaktivity** obsahuje rozmanité emoční vztahy k nejbližším i lidem vzdáleným (Langmeier a Krejčířová, 2006). U čtyřletých dětí stále přetrvávají obavy z neznámého. Ještě před nástupem do školy mohou mít děti díky své fantazii nelogický strach z vymyšlených postav. V jejich myšlenkách se začíná promítat téma smrti nebo nějakého ohrožení života, například přítomnost nemoci či nebezpečí války (Plevová, 2010). Nenaplnění této oblasti je typické u dětí s poruchami autistického spektra. Tyto děti vnímají ostatní jako neživé předměty a velmi těžko dokáží vstoupit do verbální i neverbální komunikace s druhými (oční kontakt, dotyk, sdílení zájmů, oproti zdravému dítěti nedělá takové rozdíly mezi lidmi, to znamená, že by se některých bálo, jiné vítalo a smálo se) (Langmeier a Krejčířová, 2006).

U socializace nejde pouze o vnější projevy, ale zejména o socializaci vnitřního prožívání, a tedy o emoční vývoj dítěte, rozvoj sebepojetí a seberegulace. Postupně se rozvíjí i socializace emočního prožívání, která se neustále zdokonaluje. Citové prožitky se v předškolním věku zprostředkovávají přes konkrétní činnosti (Plevová, 2010). Dítě poznává své pocity a postupně se učí je ovládat a vyjadřovat. Je schopné rozumět pocitům svým i druhých, a dokonce roste i schopnost empatie. Již v novorozeneckém věku dítě pracuje se základními emocemi, díky kterým dokáže okolí informovat o svých pocitech, a právě reakce rodičů na tyto pocity jsou velmi podstatným prostředkem socializace. Aby tento proces mohl správně proběhnout, je velmi důležitá schopnost emočního vyladění rodiče. Základem toho všeho je empatie. V rozmezí třetího a pátého roku věku začíná dítě chápat, že pocity, které právě prožívá, závisí na porozumění situace a že stejná situace nemusí vyvolat stejné pocity u druhého člověka. Dítě v předškolním věku je schopné vidět rozdíl mezi chováním a vnitřními stavy, které ovlivňují chování. Současně si ale myslí, že pocity spolu s myšlenkami se jasně

projevují v chování, to znamená, když dítě vidí, jak se někdo neusmívá, musí být smutný. Tuto myšlenku vyvrací až při nástupu do základní školy, tedy kolem šestého roku věku (Langmeier, Krejčířová, 2006). Smolík (2016) zároveň upozorňuje na fakt, že mladší předškolní děti nepřipouští rozdíl mezi jejich vlastními znalostmi a přesvědčením a znalostmi ostatních lidí. Tento proces je označován jako teorie mysli, tedy uvědomění si, že každý člověk má vlastní obsah mysli a tyto obsahy se nemusí shodovat s obsahy vlastními ani s realitou.

Celý tento proces je o něco jednodušší pro děti, které vyrůstají se sourozenci. Vztahy mezi nimi obsahují vyjednávání, pracují s potřebami svých sourozenců, soupeří mezi sebou i se učí dělit nejen o materiální potřeby. Co se týká společenské interakce, tyto děti se lépe orientují v nitru druhých a učí se snáze respektovat jejich potřeby. V interakci s dospělým je to jiné, protože dospělí se často dítěti přizpůsobují na rozdíl od svých vrstevníků, ovšem i vztah s dospělými je velmi podstatnou částí k porozumění vnitřního prožívání objevující se při spontánních činnostech, je velmi podstatný pro navazování a rozvoj vztahů (Plevová, 2010).

Osvojení sociálních rolí znamená osvojení si jednotlivých vzorců chování, které od dítěte okolí očekává. Tato očekávání jdou ruku v ruce s věkem dítěte, jeho pohlavím, postavením ve společnosti a podobně. Nejedná se o jednotlivé činnosti, ale o propojení celku mnoha činností, které jsou vázány na postavení ve skupině. Již u dětí v předškolním věku se očekávají odlišné role v rodině i v dětském kolektivu. Pokud dojde k překrývání těchto rolí, dochází k poruchám v sociálním fungování. V mateřské škole je role dítěte jasně dána, v neformálních skupinách už je chování spíše očekáváno reakcemi okolí. Díky osvojování sociálních rolí a kontrol, může být předškolní období označeno jako kritické (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pozorování hry je velmi přínosné pro pochopení osobnosti každého dítěte a je možné objevit vývojové zvláštnosti a určit tak úroveň vývoje každého dítěte. Vzhledem k tomu, že se jedná o základní psychickou potřebu dítěte, hra se nevytratí ani během nemoci či únavy (Plevová, 2010).

Kolem třetího a čtvrtého roku je možné pozorovat výraznou soupeřivost. Pokud je při práci vyprovokována, například kdo nakreslí hezčí obrázek, v tu chvíli jsou děti

schopné naprosto ignorovat potřeby druhých a dokáží citově zranit. Z druhé strany, pokud je vedení citlivé, děti jsou schopné rychlého porozumění. Dokáží utěšit svého kamaráda a snaží se mu pomoci. Děti, které jsou na vyšší kognitivní úrovni, dokáží lépe pochopit psychiku člověka, tudíž je u nich častěji zaznamenáváno prosociální chování (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V tomto období se tvoří základní kameny citového chování a prožívání. Proto je nesmírně důležitá kvalita prostředí, ve kterém dítě žije, a to i mimo rodinu. Aby byly v dospělosti mezilidské vztahy kvalitní a aby dokázali sami vybudovat kvalitní partnerský vztah, je za potřebí dostatek pozornosti svého okolí emocionálním projevům a také vhodný model chování, které dítě dennodenně má před očima (Šulová, 2015).

Další důležitou součástí v životě dítěte je přímá účast prarodičů na výchově. Jejich přítomnost nemůže nahradit rodičovskou roli, ale funguje jako jakýsi doplněk se svými specifiky. Vztah prarodiče a vnoučete je oboustranně obohacující a rodiče by tak měli umožnit rozvíjení takového vztahu a podporovat jej. Prarodič může dítěti umožnit jiný náhled na svět než rodič. Výchovná funkce neleží plně na prarodičích, proto bývá často jejich postoj benevolentnější. Díky nim může dítě pochopit kontinuitu života, setkává se skrze ně s prožíváním nemoci a také se smrtí (Šulová, 2015).

I přes veškeré pokroky je dítě stále závislé na rodičích. Navázané vztahy s vrstevníky bývají málo kdy trvalé, i když hrají velmi podstatnou roli. Rodiče by měli umožnit dětem v předškolním věku příležitost setkávat se s vrstevníky, a to jakýmkoliv způsobem. Díky setkávání se s ostatními dětmi se může dítě naučit způsobům chování, které nezbytně potřebuje pro další zdravý vývoj. (Langmeier a Krejčířová, 2006). Šulová, (2015) upozorňuje na to, že při nezajištění dostatečného kontaktu s vrstevníky i dospělými, může být dítě značně frustrováno. Pokud vývoj dítěte předškolního věku probíhá bez potíží, dokáže se s mírným stresem a krátkodobými nároky poměrně snadno vypořádat. To ovšem neplatí ve chvílích, kdy neuspokojení základních potřeb je dlouhodobé. V tu chvíli je možné zaregistrovat agresivní chování vůči svému okolí i sobě samému. Dítě se může tzv. stáhnout do svého světa a přestane komunikovat s okolím, může dojít k vývojové regresi do předchozích období či se projevuje jako nemocné. Mohou se objevit i nedostatky v hygienických návycích, které už byly dávno

překonány. Například dítě se začne znovu pomočovat. Za takovými potížemi mohou stát pouze lehké změny jako je například rodinná dovolená, pozdní uložení do postele, ale může se jednat také o závažnou situaci, jako je rozvod rodičů, narození sourozence nebo nepřijetí dítěte do skupiny (Šulová, 2015).

1.1.7 Hra

Hlavní rolí v procesu socializace je hra. Její účast je pro dítě natolik podstatná, že celé předškolní období se dá označit obdobím hry. Hru je možné vysvětlit několika způsoby. Ve většině případů je definována jako libá činnost, která poskytuje dítěti uspokojení. Nemusí mít daný cíl, ale musí dítě bavit. Tím se liší od práce, kterou dítě musí odvést i přes možný odpor. Ovšem hranice mezi hrou a prací je velice tenká. Někdy může být práce vykonána s daleko menší námahou a vážností, ale dítě ji koná proto, že ho baví (Langmeier a Krejčířová, 2006). Hra slouží jako prostředek k seznámení s okolím, prozkoumáváním a experimentací s věcmi kolem sebe a je možné jí ovlivňovat vývoj osobnosti každého dítěte (Plevová, 2010).

Hra v předškolním období je oproti předchozím stadiím mnohem více rozvinutá. Dříve se dítě zaměřovalo na prozkoumávání vlastního těla nebo předmětu v blízkosti. Nyní slouží hra jako nástroj k vytváření něčeho nového (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Plevová (2010) zmiňuje nejoblíbenější hry u dětí v předškolním věku. Jsou to hry pohybové, tematické a konstrukční. Při hře dochází k rozvoji volných vlastností, které jsou v tomto období velmi kolísavé. Vliv na vůli dítěte předškolního věku je často podporována kolektivem například při různých společných stavebních činnostech, budování něčeho nového, při snaze zalíbit se, udělat dojem a být přijat (Šulová, 2015).

Významným prvkem je hra v oblasti psychoterapie. Dítě se díky hře dokáže nevědomě vyrovnávat s emočními konflikty, kterými si prochází, slouží k uvolnění napětí nebo k relaxaci (Plevová, 2010). I při takovém užití hry však musí mít každý na paměti, že se nesmí ztratit pravá podstata hry. Výchova a učení mají být vždy podřízeny hře, naopak to nefunguje. Oním naprogramováním by se ze hry ztratila její typická spontánnost, tvořivý duch a volnost. Hra se u dětí nemůže správně vyvíjet,

pokud ji dospělý naordinuje. Úkolem dospělého je poskytnout vhodné podmínky, rozvíjet ji a podporovat. Díky tomu se dá přispět ke zdravému psychickému vývoji dítěte, neboť se jedná o základní potřebu dítěte, a to nejen v předškolním věku (Langmeier a Krejčířová, 2006).

1.1.8 Školní zralost a školní připravenost dítěte v předškolním věku

Jak již bylo výše zmíněno, předškolní období je zakončeno významnou životní událostí, a to je nástup do základní školy. Tyto změny se netýkají jen samotného dítěte, ale celé rodiny. Postupně se zvyšují nároky na dítě pro úspěšné zvládnutí školní docházky (Bednářová a Šmardová, 2015).

Pojmem školní zralost, která označuje biologickou složkou a školní připravenost je závislá na socializaci, která je nezbytně potřebná pro rozvoj dítěte a je nutné mít neustále na paměti, že děti stejně staré nemusí být na stejné fyzické i psychické úrovni. Každé dítě je něčím specifické, každé má jinou genetickou výbavu, jejich organismus funguje odlišně, a tak se liší i předpoklady pro zvládnutí všech požadavků k úspěšnému plnění školní docházky (Petrová, 2010).

Nástup do školy znamená pro dítě obrovskou zátěž. Dosud si činnost, převážně hru, volilo samo. Nyní má program jasně naplánovaný a neustále řízený a hodnocený autoritou. Záměrná pozornost se u dítěte neustále upevňuje, proto je koncentrace poměrně vysilující. Další zátěží je delší doba, kterou musí trávit bez rodičů a musí se rychle adaptovat a začlenit se v novém kolektivu. Největší zátěží, se kterou se snad dítě může nyní setkat, je velký tlak na výkon a srovnávání se se spolužáky (Bednářová a Šmardová, 2015).

Mohou se projevit známky nepřizpůsobení, kdy začlenění nebylo úspěšné, mají potíže s udržením pozornosti, ruší výklad, zapomínají úkoly, hrají si s pomůckami a podobně. Rodiče si toho také mohou povšimnout doma, kdy dítě odmítá vstávat, je unavené, je častěji nemocné, bolí ho břicho nebo hlava a mnoho dalších projevů. Někdy se tyto příznaky objevují po dobu několika týdnů, jindy se problémy mohou zhoršovat a negativně poznamenávat celou docházku a zafixuje se tak nechuť ke škole. Setkání se s neúspěchem může negativně ovlivnit celý rozvoj osobnosti dítěte a jeho

sebehodnocení. Velmi podstatné je i postavení v kolektivu. Díky nim se formuje vztah k druhým lidem i k sobě samému (Petrová, 2010).

Důležité je nesrovnávat těšení se do školy se školní zralostí a připraveností. Dítě neví, co ho ve škole čeká, jeho očekávání bývá většinou hodně zkreslené. Školní zralost je ovlivněna vlivy vnitřními i vnějšími a jedná se *tedy „stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků“* (Petrová, 2010, str. 96).

1.2 Rodina a její výchovné styly

Úmluva o právech dítěte hovoří o rodině jako o *„základní jednotce společnosti a přirozeném prostředí pro růst a blaho všech svých členů a zejména dětí, musí mít nárok na potřebnou ochranu a takovou pomoc, aby mohla beze zbytku plnit svou úlohu ve společnosti“* (Úmluva o právech dítěte, 2016).

Helus (2015) upozorňuje na důležitost rodiny z pohledu mnoha vědních oborů, jako je pedagogika, psychologie a sociologie. Stejně jako Úmluva o právech dítěte vykresluje rodinu jako základní složku společnosti, a to v první řadě, pokud se jedná o zajištění péče o dítě a zejména o vytvoření předpokladů rozvoje osobnosti v rámci socializačního procesu. S rodinou je bezpodmínečně spjat pojem primární socializace, která se realizuje právě skrze vztah dítěte a matky, později i dalšími členy rodiny. Je to vůbec první kontakt dítěte se společností a kulturou, ve kterém vyrůstá (Helus, 2015). Jakým způsobem rodina k dítěti přistupuje, jak zajišťuje oporu pro bezpečný vývoj, zda je citlivá a dokáže zprostředkovat základní vzorce chování a myšlení, které jsou spjaté s danou kulturou, má velký vliv na rozvoj vztahů k sobě samému, druhým i k věcem či povinnostem. Zde už se do problematiky promítá socializace sekundární, která navazuje na socializaci primární. Tam již významnou roli představuje u dítěte zejména škola (Hayes, 2013).

1.2.1 Formy rodiny a její funkce

Zpráva o rodině z roku 2020 upozorňuje na fakt, že současná rodina je velmi rozmanitá a s ní nabývá i pestrostí svých forem. Například, vzhledem k životní fázi členů rodiny, zda jsou v rodině děti a jaký počet, pro které společenské skupiny jsou

typické více, pro které méně atd. Proto je tak obtížné současnou rodinu jednoduše definovat. Ovšem existuje jednotný pojem, a to „funkční rodina“, představující rodinu, která plní své základní přirozené funkce (biologicko-reprodukční, regenerační a podpůrné neboli emočně-stabilizační) (Barvíková, 2020).

Barvíková (2020) dále uvádí, že pokud rodina své funkce neplní, je ohrožen vývoj dítěte a všichni členové rodiny. V širším pohledu, pokud rodina neplní své základní funkce, je ohrožena existence celé společnosti kvůli nespokojenosti jejích členů se svým životem.

Helus (2015 str. 219) sestavil deset bodů, které představují základní funkce rodiny, a zároveň upozornil na negativní dopady, pokud některá s těchto funkcí selže:

1. *Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích života*
2. *Rodina uspokojuje závažnou potřebu organizace přináležitosti dítěte (domov, mít svého člověka).*
3. *Rodina poskytuje dítěti akční prostor (aktivní projev, seberealizace, součinnost s druhým).*
4. *Rodina uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení (mám - máme).*
5. *Rodina určuje prvopočáteční prožitek sebe sama (chlapec, dívka, vzor matky a otce).*
6. *Rodina poskytuje dítěti vzory a příklady.*
7. *Rodina zakládá a rozvíjí vědomí povinnosti a úcty.*
8. *Rodina otevírá dítěti příležitost mezigeneračních vztahů.*
9. *Rodina navozuje představu o širším okolí, společnosti, světě.*
10. *Rodina je útočištěm v situacích životní bezradnosti.*

Aby rodina mohla všechny tyto funkce plnit, je bezpodmínečně nutný společný čas rodičů a dětí, a to aktivně trávený, který v dnešních rodinách není vždy samozřejmostí ať už proto, že rodina není úplná, kvůli pracovnímu vytížení rodičů či absenci vícegeneračního soužití (Kropáčková, 2016).

Již zmíněný rozvod či rozchod rodičů má dopad na všechny zúčastněné zejména po stránce emocionální i sociální. To, jaký má rozchod dopad na dospělé, závisí na

důvodech a schopnostech, jak se takovou situací vypořádají. To tak zcela neplatí ve chvíli, kdy již partneři mají děti. Zde jejich rodičovská role ukončit nelze a je nutné spolu dále komunikovat a spolupracovat. Co se týká vnitřního prožívání, rozpad rodiny pro dítě znamená velký stres, strach, úzkost a často i pocit viny. Vnější projevy mohou obsahovat psychosomatické obtíže, neposlušnost, problémové chování atd. Jak již bylo zmíněno v první kapitole, dítě je ideálně rozvíjeno za přítomnosti mužského i ženského vzoru, což se později promítne v jeho vlastních partnerských vztazích, ve vzdělanostní i později pracovní dráze (Kuchařová a kol., 2020).

1.2.2 Specifika současné rodiny

Během posledních desetiletí došlo k určitým změnám v rodině. Ministerstvo práce a sociálních věcí ve své „Zprávě o rodině“ z roku 2020 zmiňuje fakt, že „rozšiřující se možnosti různorodého směřování individuálních životních drah se promítají do proměn rodiny a stále rozmanitějších forem rodinného soužití“ (Kuchařová, 2020 str. 15) a na základě tohoto tvrzení uvádí tři základní rysy dnešní rodiny:

- rostoucí diverzita forem rodinného soužití a nezanedbatelný nárůst nerodinných forem soužití,
- rozmanitější formy odlišné časové nastavení přechodů do partnerství a rodičovství (opakované vstupy do manželství či partnerství),
- nestabilita rodiny, partnerských vztahů, oslabené mezigenerační vztahy.

Ovšem navzdory těmto třem rysům je stále nejvíce uznávanou formou soužití manželská rodina, ve které jsou děti vychovávány matkou a otcem (Kuchařová, 2020).

Úvahu spojenou s těmito body vede ve své publikaci i Koucká, (2014), autorka **Zdravého rozumu ve výchově**. Je toho názoru, že dnešní rodiče o výchově více přemýšlejí zejména kvůli jakési ztrátě kontinuity. Již není tak časté se setkat s velkými rodinami a pevnými sousedskými vztahy. Starší děti tak přirozeně pečovaly o mladší. Dnes je často první dítě, které člověk chová, jeho vlastní. Chybí tedy zkušenost, a proto je větší tendence čerpat z literatury. Upozorňuje zároveň na riziko, že rodiče tímto způsobem nabydou dojmu, že jako rodiče si nemohou dovolit udělat ve výchově chybu, což může vést k volbě nevhodného výchovného stylu. Pomocnou rukou má být

rodičům vědomí, že si mohou dovolit onu nedokonalost, a ne za každé neakceptující chování dítěte mohou právě rodiče (Koucká, 2014).

1.2.3 Výchova

Matějček uvádí definici výchovy, kterou je možné najít v mnoha publikacích a to, že „*výchova je záměrné působení podněty z prostředí, tak aby bylo dosaženo určitých, poměrně trvalých, žádoucích změn v chování člověka.*“ (Matějček, 2012, str. 15)

Důležitým slovem v této definici je ona záměrnost, což je velmi podstatný znak výchovy při utváření a formování osobnosti dítěte (Průcha, 2015).

Základním předpokladem k optimálnímu rozvoji dítěte je zapotřebí láskyplný vztah dítěte a jeho nejbližších. Jakým je emoční vztah k dítěti, je zcela zásadním momentem ve stylu výchovy. Kladným emočním vztahem je myšlena pohodová vzájemná komunikace na rovnoprávném základě, dospělí si s dítětem rádi hrají či tráví společný čas, naslouchají mu, smějí se spolu, pomáhají, podporují láskyplným dotykem a povzbuzují bez zbytečného snižování váhy jeho problémů. Základem je akceptovat dítě jaké je a z toho vycházet při výchově (Gillernová, 2015).

1.2.4 Výchovné styly

Kropáčková (2016) se obrací na Možného (2006), který dělí pohled na rodičovský přístup na tradiční a liberální. Tradičnímu pojetí rozumíme jako právo a povinnost rodičů předávat dítěti hodnoty a představu o kvalitním životě. Rodiče volí takový přístup, který považují za nejlepší, a naopak se vymezí takovým hodnotám a postojům, které jsou proti jejich přesvědčení. Liberální pojetí oproti tomu znamená, že rodiče neovlivňují dítě a nechají mu prostor pro svobodnou volbu hodnot. Dospělý pouze dohlíží na bezpečí při výběru, který může být nepřehledný a obtížný. Tento přístup znamená jistá rizika rozvolnění rodinných vztahů a může zapříčinit mezigenerační nedorozumění. Ovšem umírněná liberálnost umožní předávání dětem vlastní představy o správném postoji a zároveň nabízí volnost při seznamování s jinými postoji a hodnotami, ze kterých si dítě může vybrat (Kropáčková, 2016).

Existuje několik možných vymezení výchovných stylů. Velmi známé a přehledné vymezení výchovných stylů nabízí Lewin (1936):

- autoritativní (autokratický, dominantní),
- liberální (svobodný, volný),
- demokratický (spolupracující, partnerský).

Matějček (1992) při rozlišování výchovných stylů se zaměřil na citový vztah rodiče k dítěti a dělí je tedy na:

- zavrhování dítěte, lhostejnost, zanedbávající výchova,
- okouzlení dítětem, rozmazlující výchova, hyperprotektivní, protekční,
- perfekcionalistická, úzkostná výchova.

Helus (2015) charakterizuje nejčastější typy rodin, které jsou problémově zatíženy.

Jsou jimi:

- **Nezralá rodina** – mladí rodiče jsou příchodem dítěte zaskočeni a s tím může být spojen pocit situace bez možnosti úniku a dítě je vnímáno jako nechtěné.
- **Přetížená rodina** konflikty, péči o dítě, starostmi ve vztazích či ekonomické, nebo citovým strádáním většinou jeví o dítě zájem, avšak i přesto dítě nemá uspokojeny důležité potřeby, které jsou na první pohled nasycovány.
- **Ambiciózní rodina** je typická pohlcením rodičů potřebami vlastního uplatnění či seberealizace na úkor rozvoje osobnosti dítěte.
- **Perfekcionistická rodina** staví dítě do situace neustálého nátlaku podávat výkony a dosahovat bezchybné výsledky, které jsou v rozporu s jeho schopnostmi, zájmy či vnějšími možnostmi.
- **Autoritářská rodina** je charakteristická neustálými zákazy, příkazy, které přehlíží potřeby dítěte a také možnost se samostatně a odpovědně rozhodovat.
- **Rozmazlující neboli protekcionistická rodina** se snaží dítěti za každou cenu vyhovět a dát mu za pravdu. Takové děti potom postrádají zdravý rozvoj osobnosti, a tedy nenaučí se nést odpovědnost samo za sebe a stává se náchylným k selhávání při překonávání překážek.
- **Rodina nadměrně liberální a improvizující** nenastavuje dítěti řád. Rodiče většinou argumentují tím, že dítěti důvěřují a samo nejlépe ví, co mu prospěje.
- **Odkládající rodina** bývá mladší, ambiciózní, přetížená a tím pádem má sklon dítě svěřovat někomu jinému kdykoliv to je možné.

- **Disociovaná rodina** má těžce narušeny důležité vztahy ať už vnitřní nebo vnější. Aby mohlo rodinné prostředí bezproblémově fungovat, je zapotřebí rozvinutost a spolehlivost těchto vztahů.

V literatuře je snadné dohledat velká množství dělení výchovných stylů. Všechny však nesou společný základ a to, že každé dítě potřebuje řád. Pokud převažuje pouze jedna strana, výchova nikdy nebude funkční. Pokud rodič nastaví takový styl, ve kterém převládají pouze zákazy, dítě bude omezené. Pokud bude pouze chváleno, bude v životě narážet na potíže, přemáhat se, zvládat frustraci či mu bude scházet schopnost empatie. Rodiče mají často obavy, že nastavení hranic bude stavět zeď i mezi jejich vztahem. Opak je pravdou. Tyto hranice vztah budují, upevňují a neustále posouvají. Cílem těchto hranic je mimo jiné i překročení sebe sama, což není jednoduché. Ovšem pokud je rodič dítěti emočně na blízku, tráví dostatek času společně, a při problému s volbou pomůžou, dítě se nachází v naprosto bezpečném prostředí, díky kterému může s jistotou vkročit do světa (Kropáčková, 2016).

Výchova dítěte znamená pro každou rodinu velkou odpovědnost a mnohdy si na ni rodiče připadají sami nebo si nevěří. Důležité je mít toto například jako pedagogický pracovník v jakémkoli školním či poradenském zařízení na paměti a být pro rodinu oporou. Této problematice se bude níže věnovat třetí kapitola.

1.2.5 Trendy v současné výchově

Lacinová a Škrdlíková (2008) vytvořily několik okruhů problémů, které trápí dnešní rodiče při výchově dětí. Vycházely ze své praxe při práci s rodiči, kteří se na ně obraceli se svými problémy. Do těchto okruhů patří potíže s autoritou, nežádoucí projevy chování dítěte, obavy o správný vývoj a také nejistoty a pochybnosti o vlastní rodičovské kompetenci.

Kromě již zmíněné Koucké a jejímu **Zdravému rozumu ve výchově** se na tyto současné problémy snaží reagovat další autoři se svými teoriemi ideálního výchovného přístupu. Pro inspiraci je níže uvedeno několik z nich:

Respektovat a být respektován – tento výchovný koncept je založen na bezpodmínečné lásce, přijetí a respektu dítěte. Nabádá rodiče, aby se vyčlenili ze zajetých kolejí používání moci a manipulace a brali své dítě jako sobě rovného partnera nejen v komunikaci (Nováčková, Nevolová, 2020).

To, že je dítě respektováno, není v rozporu stanovováním hranic a pravidel ve výchově. Právě naopak ty jsou v tomto přístupu velmi důležité, neboť díky hranicím dítě může nabýt pocitu bezpečí, pokud jsou hranice správně nastaveny za přítomnosti dětí (Kopřiva, 2008).

S tímto přístupem je neodmyslitelně spjatá Efektivní komunikace a její principy, kterými dle Kopřivy (2008 str. 264-266) jsou:

- *držet se přítomnosti* – hovořit o tom, co je tady a teď pomocí popisu,
- *držet se problému a vyhnout se hodnocení druhého* pro zajištění pocitu bezpečí,
- *zprostředkovat smysluplnost* proč, jak,... pomocí „já-výroku“, kterým se sdělí, co daný člověk potřebuje nebo cítí,
- *dávat prostor* pro spoluúčast a nabídnout možnost volby,
- *zaměřit se na pozitiva*,
- *vzít v úvahu emoce* a s nimi spojené pravidlo nejprve porozumět pocitům druhých, reagovat na něj empaticky a poradit si s vlastními emocemi „já-výrokem“,
- *při sdělování požadavků šetřit slovy* – shrnout to podstatné v pozitivním popisu, co dítě smí a za jakých podmínek,
- *hlídat si tón hlasu*, oslovit dítě křestním jménem.

Další autorkou výchovného stylu je Kateřina Králová a její **Nevýchova**, která je pro rodiče, kteří nechtějí vychovávat tvrdě, autoritativně, ale ani liberálně, bez pravidel. (Králová, 2021).

Stejně jako u konceptu Respektovat a být respektován je Nevýchova postavena na principech:

- **respektu** a rovnosti rodiče a dítěte. Respektující přístup je typický tím, že dítě je součástí řešení situace a ne problému.

- **otevřené komunikace**, která je srozumitelná, vyjadřuje potřeby, naslouchá a hledá společné řešení.
- **vnitřních hranic**, které neznamenají zákazy a tresty, které jsou podloženy strachem dítěte. Princip je takový, že své vnitřní hranice hledá rodič, staví je na svých potřebách a potřebách dítěte.
- **Nápodoby**, kdy dítě jedná podle toho, co vidí u svých rodičů (komunikace, reakce, pocity, postavení k problémům a jejich řešení).

Autorka rovněž vychází z předpokladu, že každé dítě je jiné = originál, tudíž neexistuje jednotný návod na ideální výchovu. Důležité je dítěti porozumět a najít své originální řešení (Králová, 2021).

Teorie typů Šárky Mikové stejně jako předchozí autoři vychází z předpokladu, že každé dítě je jiné, má své potřeby a potřebuje specifický přístup. To se ovšem netýká jenom dětí, ale i jejich matek. Důležité je, aby člověk věděl, jaký je, jaká je jeho osobnost, a jak to všechno ovlivňuje dítě, která vychovává. Důraz je neustále kladen na to, že žádný univerzální návod ve výchově nefunguje. Poté, co matka porozumí sama sobě a svému dítěti, je možné zvolit tu nejlepší cestu, aby byla spokojená matka i dítě (Miková, 2019).

Autorka vychází z pojetí C. G. Junga, který metodou pozorování vyvodil závěry, že vědomá mentální aktivita má dvě složky: příjem informací a rozhodování. Pozornost člověk zaměřuje skrze smysly nebo intuici a vyhodnocování informací a rozhodování se uskutečňuje prostřednictvím myšlení nebo cítění (Miková, 2018).

Jungova extraverte a introverte se primárně nezabývá projevy chování, jako spíš příčinou chování, zda psychická energie vychází z vnějšího nebo vnitřního světa. V kombinaci těchto osmi prvků vzniklo osm typů osobnosti, které rozpracovaly Myersová a Briggsová do tzv. Myers-Briggs Type Indicator, který rozšířily na 16 typů osobnosti. Důvodem vzniku tohoto nástroje byl postoj, že určení typu osobnosti umožňuje rozvíjet a zvyšovat harmonický vztah (Myers, 1994).

Miková (2018) upozorňuje na to, že určení typu u dětí je mnohem náročnější kvůli neustále se rozvíjející osobnosti a poznávacím procesům.

Dalšími výchovnými přístupy se zabývá třetí kapitola v rámci výchovy dítěte v předškolním vzdělávání.

1.3 Pedagog v mateřské škole

Velmi důležitým úkolem práce pedagogů v mateřských školách je zaměření se na celostní rozvoj dětí předškolního věku. Aby byl tento postoj opravdu uchopen celostně, je zapotřebí znát osobnostní a sociální rozvoj dětí, plně podpořit jejich zájmy a dispozice a případně zachytit, a pokud je to v kompetenci pedagoga v mateřské škole, napravit vývojové nebo nově vznikající poruchy (Opravišlová, 2016).

Veškerá práce pedagoga v mateřské škole se odráží v jeho vstřícnosti, individuálním a empatickým přístupem ke každému dítěti ve skupině. Ke komplexnímu rozvoji osobnosti všech dětí je zapotřebí trpělivý a pozitivní vztah k dětem, komunikativnost i tvořivost. Zároveň k takovému rozvoji je zapotřebí vhodně zvolený podnět, který umožňuje dítěti se všestranně rozvíjet. Důležité je, aby měl pedagog povědomí o vývojových zvláštностech dětí a dokázal flexibilně reagovat na jejich potřeby. Díky tomuto povědomí dokáže rozpoznat i možné odchylky od běžného vývoje a nastavit tak vhodné prostředí a podněty pro nápravu nebo individuální rozvoj dítěte (Průcha a Kořátková, 2013).

1.3.1 Osobnost pedagoga v mateřské škole

Osobnost každého člověka představuje dynamicky se měnící celek, skládající se z jednotlivých vlastností. Pedagogická profese je poměrně náročná, a tudíž by každý pedagog měl být pro výkon takového povolání psychicky i fyzicky vybavený. Základem všeho je pedagogický optimismus, tedy sebedůvěra při realizaci práce učitele v mateřské škole, aktivní přístup, tvořivost, originalita a pedagogický takt (Opravišlová, 2016). Výkon povolání předškolního pedagoga vyžaduje i specifické přístupy a styl práce, které jsou v souladu s humanistickou pedagogikou a psychologií (Lipnická, 2017). Průcha a Kořátková (2013) představují jednotlivé body, které charakterizují osobnost pedagoga. Pedagog by tedy měl:

- vždy se orientovat na individuální potřeby každého dítěte,
- mít důvěru ve schopnosti druhých ať už kolegů, rodičů nebo dětí,

- dokázat přirozeně navazovat vztahy, a to nejen pracovní a vždy být oporou pro všechny, kdo ji v danou chvíli potřebují,
- objevovat individuální předpoklady každého dítěte a pomocí vytvořených podmínek a činností je posilovat,
- respektovat osobnost každého dítěte, která se neustále rozvíjí, se všemi svojí kreativitou a možnostmi rozhodování a uměním nést odpovědnost za své jednání,
- být pozitivním vzorem a dokázat přirozeně působit a formovat vztahy v dětském kolektivu.

Mezi širokou veřejností je známé, že by měl jít pedagog vždy příkladem. Ve chvíli, kdy pedagog navrhne dětem nastavení pravidel, na kterých se společně domluví, je bezpodmínečně nutné, aby je také dodržoval. Velmi obtížná, ale zároveň nesmírně důležitá je čitelnost pedagoga. Dítě musí vědět, že slova a skutky pedagoga jsou v jednotě. Navíc být vzorem a umět ocenit dodržování pravidel nebo aspoň snahu o to, je zásadní k docílení dodržování pravidel. Pak se může budovat vzájemná důvěra ve třídě (Herman, 2008).

Často diskutovaným tématem je autorita pedagoga, díky níž jsou zajištěny funkce, očekávaná společenská role nebo pozice učitele. Do určité míry se na ní podílí i věk pedagoga. Díky těmto složkám je autorita učitele posílena zejména u rodičů. Pro děti je podstatná zejména přirozenost, tzv. neformální autorita, která je postavena na důvěře a osobnosti pedagoga, naslouchání a porozumění. Pedagog může být vstřícný, laskavý, spravedlivý za předpokladu, že je k dítěti otevřený, empatický, citlivý, trpělivý, odpovědný a také sám se sebou vyrovnaný a dokáže se sebevládat (Opravilová, 2016).

Velmi důležitým a zavazujícím úkolem pedagoga je předávat nedirektivním přístupem a dovednostmi prezentovat přístup v demokratickém stylu. Průcha a Kořátková (2013), stejně jako Gillernová (2015) uvádí charakteristické rysy nedirektivního přístupu:

Akceptace – přijetí druhého člověka bezpodmínečně a s porozuměním nutně souvisí s tím, jak přijímá pedagog sám sebe a jak pracuje se svojí emoční stabilitou a procesem vyrovnávání se (Gillernová, 2015).

Autenticita – přirozenost při práci s dětmi se odráží v přirozeném a upřímném chování pedagoga. Pro dítě je velmi přínosný učitel, který nic nepředstírá, dokáže sdělit a předat dětem své životní zkušenosti, nejen profesní a srozumitelně dokáže vysvětlit své jednání (Gillernová, 2015).

Empatie – předpokladem pro správné pochopení aktuálního prožívání člověka a vytvoření bezpečného nedirektivního prostředí je umět se vcítit do prožitků druhých a porozumět jim prostřednictvím aktivního naslouchání (Gillernová, 2015).

Empatický rozhovor a naslouchání – Samotné naslouchání umožňuje vůbec porozumět podstatě obsahu, který se snaží partner v komunikaci předat (Gillernová, 2015). Ve chvíli, kdy je potřeba citlivým způsobem vnímat potřeby a prožívání druhého, je na místě zvolit právě empatický rozhovor (Průcha, Koťátková, 2013).

Facilitace – pedagog v mateřské škole podporuje činnosti nebo procesy, které děti realizují, stejně tak facilituje chování, reakce dětí, popíše situaci ze svého pohledu, vývoj činnosti, nebo například jak dokázalo dítě situaci překonat. Jedná se tedy o jakési shrnutí procesu, které klade důraz na pozitivní zpětnou vazbu. Pedagog mluví sám za sebe, nikoliv za druhé a snaží se zachytit daný proces, se kterým buď souhlasí, nebo nesouhlasí. Nehodnotí vlastnost a s ní i osobnost dítěte (Průcha, Koťátková, 2013).

Orientace na konkrétní situaci – smyslem je vyhnout se jednoduššímu hodnocení situace zobecňování a vyjadřovat se konkrétně k projevu dítěte, rodiče nebo kolegy. Místo napomenutí dítěte, že zlobí, by měl učitel upozornit přesně na problém (Gillernová, 2015).

Podpora sebekontroly u pedagoga i u dětí – podpora a rozvoj sebeovládání u dětí i sebe sama je velmi důležitým prostředkem k zvládnání sociální interakce. Všechny mezilidské vztahy mohou fungovat díky schopnosti sebekontroly a sebeovládání. Tuto schopnost je možné označit jako důležitou součást jakési profesní výbavy každého pedagoga a u dětí jako velmi podstatnou dovednost v oblasti socializace, která se neustále rozvíjí (Gillernová, 2015).

Porozumění neverbálním projevům – neverbální komunikace je významným dorozumívacím prostředkem, který dokáže informovat především o emocích. Člověk se často chová k druhým na základě porozumění právě neverbálním projevům. Gestům,

mimice, očnímu kontaktu a dalším neverbálním projevům je kladen velký význam i proto, že jeho čtení je mnohem složitější než porozumění slovům. Rozvoj neverbální komunikace je jedna ze složek, kterým by se měl pedagog v mateřské škole věnovat (Gillernová, 2015).

Respektování a tolerance odlišného pohledu – mateřská škola je velice pestrá a složitá směs světa materiálního i sociálního. Prostor, ve kterém se pohybují děti, jejich rodiče i učitelé, by měl být tolerantní a pomáhat orientovat se v odlišných náhledech na svět. Gillernová (2015) přirovnává pedagoga 21. století k dirigentovi orchestru. V souladu s legislativou koordinuje individuální pokroky dětí, stejně tak ty, kdo umožňují rozvoj dítěte a mnoho dalších činitelů v duchu vzájemné tolerance.

Rozvoj sebedůvěry – aby mohl pedagog úspěšně realizovat své povolání, potřebuje k tomu i zdravou sebedůvěru a díky tomu i umožňuje podporu sebedůvěry dítěte. Je přirozené, že se dítě v mateřské škole srovnává s druhými a utváří si obraz o sobě. Pedagog hledá cestu, jak každému dítěti zprostředkovat zkušenost v oblasti, ve které vyniká. U některých dětí není potřeba dlouho hledat, ale v kolektivu jsou i takové děti, kde to tak jednoduché není. Přesto pro každé dítě je důležité zažívat úspěch, rozvíjet se v tom, v čem jsou dobré a poznávají tak samy sebe (Gillernová, 2015).

Umění pochválit – jak je známo, pozitivní zpevnění, tedy odměny, jsou mnohem účinnější než negativní posílení (tresty). Je velmi důležité aktivně vyhledávat možnost dítě pochválit. U některých dětí to může být velmi těžké, ale pro všechny děti je to nesmírně důležité. Kromě ocenění výsledku je podstatné i ocenit samotný proces, kdy dítě projevilo snahu, ochotu a nadšení daný proces realizovat. Kromě chválení dětí, je důležité nezapomenout ocenit i rodiče, kteří po pochvale touží také. Kromě potěšení je to i stimuluje k dalším krokům ve výchově (Gillernová, 2015).

Zpětná vazba v sociálních vztazích – důležitým prvkem sebereflexe a profesního rozvoje je schopnost otevřeně přijmout i poskytnout zpětnou vazbu. Pedagog při předávání informací rodiči vyjadřuje svůj pohled na situaci, dává najevo zájem o dítě a podává rodiči pomocnou ruku k rozvoji ke zdokonalení adaptace (Gillernová, 2015).

Zvládání konfliktních situací – tím, že je mateřská škola charakteristická svou rozmanitostí a intenzitou sociálního světa, je přirozeně i půdou pro konflikty mezi

všemi zúčastněnými. Proto je dobré být na ně, pokud možno, připravený. Nemá smysl se snažit konflikty ze školního prostředí vymýtit, to díky zmíněné rozmanitosti není ani možné (Gillernová, 2015).

Jak je možné z výše uvedeného usoudit, profesionalita pedagoga v mateřské škole nespočívá pouze ve schopnosti předávat poznatky, ale čím dál více je orientována na komplexní rozvoj a vzdělávání dětí a na jejich široké působení (Průcha, Koťátková, 2013). Učitelství pro mateřské školy má vždy komplexní podobu. Díky takovému působení mohou děti pedagoga vnímat jako celistvý vzor, který přijímají a napodobují. Proto by měl být ideální pedagog zejména laskavý, pečující s mateřským instinktem a k tomu také obohacený o vzdělání a dané schopnosti a dovednosti (Opravilová, 2016).

1.3.2 Duševní hygiena pedagoga v mateřské škole a možnosti odborné podpory (supervize, intervize, mentoring)

Tím, že se pedagog stává jakýmsi modelem sociální role, jsou na něj kladeny vysoké požadavky ohledně sociálního učení. Tyto nároky jsou daleko vyšší než na předávání znalostí. Každý pedagog tak musí do celého vzdělávacího procesu více investovat sebe sama, svoji osobnost a dokázat s tímto faktem pracovat (Štětovská, 2015). Nedílnou součástí pedagogické profese je naučit se zacházet s pozitivním stresem, který využije a negativním, který koriguje. Tato schopnost závisí na různých okolnostech a podmínkách. Jinými slovy, pokud je pedagog schopen udělat něco dobrého pro svou psychiku, pohodu, dokáže dodržovat vhodné tempo práce i odpočinku a pohlížet na svůj život pozitivně, dokáže tak udělat mnohé i pro své okolí (Lipnická, 2017). Spokojenost a psychická vyrovnanost učitele je jedním z významných předpokladů úspěšné výchovy. Některé výzkumy dokonce zmiňují, že může mít vliv i na vývojový pokrok dětí (Rezková, 2015).

Povolání učitele v mateřské škole s sebou nese jistá specifika, které mohou působit jako zátěž, a tudíž vysoké nároky na vyrovnávání se s ní. Štětovská (2015) mapuje některé prvky, způsobující konflikty v práci i chápání profese učitele v mateřské škole.

Rodiče chápou pedagoga v mateřské škole, jako člověka, který jejich děti zatím pohlídá, než se vrátí z práce. Společnost nemá jasně vyhraněnou představu o tomto

povolání, tudíž má sklony ji zpochybňovat. Nevýhodou může být i čistě **ženský kolektiv**, který má svá specifika a může být velmi náročný při budování vzájemných vztahů a vyrovnáváním se s protichůdnou rolí pečující ženy a učitelky, která dbá na pravidla a správný rozvoj dítěte. Také čím dál více dětí vyrůstá s menším počtem vrstevníků, tudíž mimo mateřskou školu může i zcela **chybět zkušenost s přirozeným kontaktem s vrstevníky**. Učitel mateřské školy má nenahraditelnou roli při formování této zkušenosti mezi dětmi. Pedagog v mateřské škole má na starost **velký počet dětí**. Přitom tato početná skupina je velice různorodá vzhledem k věku dětí a vývojovým zvláštnostem. Mateřská škola je místo, kde se děti mohou často setkat s vrstevníky z odlišné kultury, s odlišným mateřským jazykem, jinými hodnotami, a podobně. Zároveň, je to vhodné bezpečné místo, kde si děti tuto jinakost mohou „osahat“ a vnímat ji bez negativismu či předsudků. (Štětovská, 2015).

Duševní hygiena je nedílnou součástí profesních dovedností každého pedagoga. Obsahuje souhrn všech poznatků, postupů a technik, které slouží k minimalizaci negativních dopadů, způsobených stresem, připraví člověka na náročné životní situace a zvýší tak jeho odolnost. Je dobré mít na paměti, že existují i rizikové způsoby, které pomohou člověku se uvolnit. Řeč je o alkoholu, nikotinu, lékům, někdy i jídle či závislosti na elektronice. Závislost uleví na chvíli a výrazně sníží hladinu stresu, proto je tak oblíbená. Ovšem dlouhodobě za ni člověk platí vysokou daň v podobě závislosti a velkém množství zdravotních komplikací. Bohužel množství závislých lidí v pedagogické či jiné pomáhající profesi není zanedbatelné (Štětovská, 2015). Schopnost říct si o pomoc se čím dál více vynořuje do popředí jako důležitá profesní kvalita každého pedagoga (Lipnická, 2017).

Dalším bodem této kapitoly je vhodné zmínit význam supervize. Kromě zpětné vazby, co se týká odbornosti, s sebou nese i navázání neformálního vztahu v oboru s kompetentním kolegou, který pedagogovi poskytne sociální oporu. Kvalitní supervize získává rozměr vidět problémy z nového úhlu a opřít se o úhel pohledu zkušeného člověka, který mu rozumí, důvěřuje a vždy ho podpoří (Štětovská, 2015). Supervizní rozhovor je označován jako základní metoda, jejímž cílem je jakési naplnění zakázky, která odpovídá druhu supervize. Například se může jednat o reflexi, porozumění či

vyřešení problému, lepší organizace činnosti či poskytnutí zpětné vazby. Může se jednat o supervizi individuální či skupinovou. Známa je tzv. Balintovská skupina, která je primárně využívána v psychologii, ale již se rozšiřuje do všech pomáhajících profesí. Je oblíbená svou volnou prací skupiny, která má pevně stanoveny hranice. Nabízí nové roviny právě složením skupiny (Hawkins, 2004).

A jako posledním pojmem bude uveden mentoring jako možnost podpory pedagog, která umožňuje vzdělávání na pracovišti. Pedagog si zvolí mentora spolu se způsobem spolupráce. Způsob jeho realizace je velmi individuální. Ve školách si pedagogové často vyberou jako mentora svého kolegu, který je zkušenějším vzhledem kde delší působnosti v profesi či množstvím zkušeností (Palán, 2002).

1.3.3 Podmínky pro kvalitní vzdělávání dětí v mateřské škole

Základní podmínky pro náplň předškolního vzdělávání mají své legislativní vymezení. Podrobnější popis a dělení jednotlivých podmínek charakterizuje kapitola v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021):

a) Věcné podmínky

Úkolem pedagogů je umístit vybavení tak, aby co nejvíce vyhovovaly potřebám dětí a mohly s nimi bezpečně manipulovat (Průcha, Koťátková, 2013).

b) Životospráva

Mateřská škola poskytuje plnohodnotnou stravu, pravidelný denní řád, pobyt venku i dostatek pohybu. Zároveň je respektována individuální potřeba dětí ohledně pohybu, spánku nebo odpočinku (RVP PV, 2021). Průcha a Koťátková (2013) dodávají, že pedagog má možnost ovlivnit svým příkladem životosprávu dětí. Je nepřijatelné, aby pedagog dítě do jídla nutil, ale měl by milým přístupem nabídnout jídlo, nápoj či možnost odpočinku.

c) Psychosociální podmínky

Všichni, kdo mateřskou školu navštíví, by se v ní měli cítit dobře, spokojeně a bezpečně. Naplnění této podmínky je možné respektováním individuálního tempa a přístupu k dětem, rovnocenným postavením a nepodporováním nezdravé soutěživosti. Takový přístup podporuje samostatné rozhodování a rozvíjí vzájemnou důvěru mezi

všemi zúčastněnými v kolektivu. K tomu přispívají jasné a srozumitelné pokyny učitelů vzhledem k vývojovým specifikům dětí v předškolním věku. Pedagog s dětmi komunikuje přímě, vstřícně, empaticky a samozřejmě dítěti aktivně naslouchá. Mezi dospělým a dítětem by měla fungovat vzájemná důvěra, tolerance, podpora a ohleduplnost. Jako prevence šikany či jiných sociálně patologických jevů působí prosociální přístup (RVP PV, 2021).

Herman (2008) upozorňuje na zdánlivou drobnost, díky které se dítě cítí příjemně v mateřské škole, oslovovat jménem. Každý to jedno slovo rád slyší. Je to jenom jeho.

Psychosociální podmínky je možné naplnit kvalitním klimatem třídy, které je ovlivněno zejména společnou komunikací na pracovišti mezi pedagogy, dětmi i rodiči a spoluprací mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky v mateřské škole i například s pracovníky ve školském poradenském zařízení (Průcha, Kořátková, 2013).

d) Organizace

Flexibilita denního režimu a kvalita pracovní náplně souvisí s respektováním individuálních potřeb nejen dětí, ale i celé rodiny a uspořádat celý den tak, aby zbyl dostatek času na spontánní hru (Průcha, Kořátková, 2013). Účast na veškerých aktivitách by měla být naprosto dobrovolná (RVP PV, 2021).

e) Řízení mateřské školy

V této sekci je pro pedagoga mateřské školy stěžejní zmínka o pedagogickém sboru, který pracuje jako tým a zve do něj i rodiče dětí (RVP PV, 2021).

f) Personální a pedagogické zajištění

Každý pracovník má předepsanou odbornou kvalifikaci a funguje dle vymezených pravidel. Kromě získané kvalifikace se každý pedagog nadále aktivně sebevzdělává (RVP PV, 2021).

V mateřské škole mohou být poskytovány i dalšími odborníky jako je například obor logopedie, rehabilitace či psychologie. (Průcha, Kořátková, 2013).

g) Spoluúčast rodičů

Spolupráce s rodinou dítěte může probíhat různými formami, které záleží na domluvě mezi pedagogem a rodičem. Důležité ovšem je, aby komunikace probíhala otevřeně, vstřícně a empaticky, aby pedagog byl schopen nabídnout různé způsoby

spolupráce a informoval rodiče dle potřeby. Učitel v mateřské škole pravidelně informuje rodiče o prospívání dítěte, o jednotlivých pokrocích a přátelsky se společně domlouvají na dalších postupech (RVP PV, 2021).

Každý pedagog by si měl uvědomit, že pracuje s citlivými údaji o dítěti i o celé rodině a měl tak jednat v souladu s profesní etikou (Průcha, Kořátková, 2013).

1.3.4 Spolupráce s dítětem a podpora celé rodiny

Stejně jako u vztahů učitele a dětí platí postoj empatický a akceptující, u vztahů mezi učitelem a rodičem nabírá takový přístup ještě rozměr najít odpovídající výchovný styl (Rezková, 2015). Může se stát, že daleko větší zátěží pro pedagoga je interakce mezi ním a rodičem, než samotným dítětem. Takový vztah by měl být partnerský. Tato teoretická poučka je velice prostá a srozumitelná. Uskutečnit ji v praxi ale může být často mnohem náročnější, než se na první pohled jeví. Učitelka v mateřské škole může volit přístup, který je vhodnější spíše k dětem. Takovým přístupem se partnerský vztah k rodiči může nechtěně zkomplikovat. Například kladené otázky směrem k dítěti učitel vnímá jako prostředek k vstoupení do dětského světa a projevit tak zájem o dítě. Rodič stejně zdvořile položenou otázku může vnímat jako projev zvědavosti nebo vtíravosti (Gillernová, 2015).

Každý rodič je stejně jako jeho dítě jedinečný, s různými postoji, z různého prostředí. Ne s každým rodičem se pedagog ve všem musí shodnout. Výchovné postupy mohou pedagogovi přijít nevhodné, může mít pocit, že takový přístup dítěti ubližuje. Pedagog stojí na straně dítěte a snaží se přimět rodiče, aby jednal tak, jak považuje učitel za správné. Proto je dobré si v první řadě uvědomit, že jsou tyto postoje odlišné, snažit se pochopit postoj rodičů, naučit se ho akceptovat a vcítit se do jejich potřeb. Aby pedagog docílil ovlivnění postoje rodičů, který zjevně dítěti neprospívá, dosáhne tomu jedině vstřícným postojem bez hodnocení a kritiky (Rezková, 2015).

Každý učitel by měl mít na paměti i fakt, že rodiče jsou v podstatě prvními učiteli a znají své dítě nejlépe. Oproti tomu učitel je jejich partnerem s odbornou kvalifikací na výchovu a vzdělávání, který je doprovází na cestě úspěšným a pohodovým rozvojem dítěte. A právě proto, že je učitelka profesionálem, očekává se od ní aktivní účast na

vzájemné spolupráci. Pedagog je ten, který navrhuje a realizuje všelijaké formy kontaktů mezi ním a rodičem. Cesta k pevnému a kvalitnímu vztahu mezi pedagogem a rodičem může být někdy velmi dlouhá a spletitá. Ovšem pokud se zdaří, jedná se o velice intenzivní a důležitý vztah nejen pro zúčastněné, ale hlavně i pro samotné dítě. To, jak dítě prožívá dění v mateřské škole, také bezpochyby ovlivňuje partnerský vztah učitele a rodiče. Pokud se tento proces zdaří, rodiče se stávají významným sociálním partnerem pedagoga a podílejí se na její efektivní práci, na celém klimatu mateřské školy a v neposlední řadě i na tom, jak celá společnost vnímá tuto profesní roli (Gillernová, 2015).

1.3.5 Výchova dítěte v rámci předškolního vzdělávání

Při výchově v mateřské škole bylo uznáno za vhodné užívat tzv. nedirektivního přístupu, který je charakteristický volností, nemanipulováním a umožněním jít dítěti svou vlastní cestou. Děti mají schopnost růstu a vývoje, proto není bezpodmínečně nutné přímé vedení a naplánování cesty. To, že dojde ke snížení direktivního přístupu, znamená dítěti více naslouchat, méně poučovat, prověřovat a umožnit tak dítěti více prostoru k samostatnému rozhodování a celkové samostatnosti. Zároveň klade velký důraz na zodpovědnost za své činy a učí dítě respektovat dané hranice (Rezková, 2015).

Nedirektivní výchova však nesmí být zaměněna s výchovou volnou, díky které dítě není schopné respektovat druhé či stanovená pravidla. Nedirektivní přístup nevylučuje nutná omezení či zákazy, jen se liší způsobem ukládání. Od běžných zákazů se liší tím, že v první řadě se pedagog musí vžít do dítěte a vcítit se do jeho situace. Teprve poté přijde zákaz. Někdy stačí vyjádřit pocit dítěte, čímž je možné dosáhnout samotné změny a zákaz nemusí ani přijít. Samozřejmě tento přístup dobře funguje i při konfliktu, ovšem pedagog musí situaci dobře sledovat, aby byl schopen zasáhnout co nejdříve, a tak byl tento přístup efektivní. V opačném případě je nutné zasáhnout ihned. Aby byly dítěti vlastní ohleduplné mezilidské vztahy, musí ve výchově platit základní hranice. Rezková (2015) zmiňuje tyto:

- nesmím ublížit sobě (Za dítě zodpovídá pedagog a vede ho k takovému jednání, aby nevystavovalo sebe nebezpečí.),

- nesmíme si ubližovat navzájem (zabránit agresi fyzické či slovní – vnímání hranic dospělého a dětí, co už je nepřipustné, je velmi odlišné.),
- nesmím ublížit dospělému (respektovat hněv, ale ne jednání, které z něj vyplývá.),
- nesmím ničit věci,
- musím dodržet časový rámec (Dopředu jsou zúčastnění domluveni, kdy se do třídy přichází, kdy je oběd, kdy si mohou hrát děti samy, a podobně. Každá činnost má svůj vymezený prostor, který je nutné dodržovat.)

Co se týká konfliktů a překročení hranic ze strany dětí, je nutné zmínit, že učitel většinou již předpokládá, že je dítěti jasné, jaké chování se od něj očekává. Převážně to tak ale nefunguje. Dítě totiž nemůže vědět, co po něm pedagog žádá, když mu to předtím neřekne. Bohužel je dítě informováno až ve chvíli, kdy se něco stane. Seznámení s pravidly při první by mělo být jednoduché, srozumitelné a vlídné. Neopomenutelná domluva na společných pravidlech ve třídě a jejich upevnění je nejvíce efektivní, pokud se na jejich sestavování děti samy podílejí, tedy vytvoří si „svá vlastní pravidla“. Vhodné je například sednout si s dětmi do komunitního kruhu, říct si, co to jsou pravidla, k čemu je dobré je dodržovat, jestli děti nějaká znají a přijdou jim dobrá či naopak zbytečná, jaká by chtěly navrhnout, a hlavně co od takových pravidel po zavedení očekávají. Po takové společné debatě a vystavením všech stanovených pravidel ve třídě je pro děti snazší je přijmout a dodržovat (Herman, 2008).

1.4 Výchovné problémy u dětí v předškolním věku

Následující kapitola zahrnuje samotnou problematiku výchovných problémů, na kterou se zaměřuje tato diplomová práce. V jednotlivých kapitolách bude představena terminologie této oblasti, přístup jak k dětem s výchovnými problémy v předškolním věku, tak k rodině tohoto dítěte a na závěr je zahrnuta i podkapitola, týkající se poradenství.

1.4.1 Terminologické vymezení oblasti chování, odlišující se od normy předškolního věku

Výchovný problém jako pojem je velice obtížné v dostupné literatuře dohledat. Většina autorů hovoří spíše o poruše chování či problémovém chování. Aby bylo možné se v tomto termínu zorientovat, bude uveden stručný přehled pojmů, které jsou známy a často jsou zaměňovány jeden s druhým.

Jak již bylo zmíněno, termín **výchovný problém** se sice v literatuře objevuje, ale nebývá definován. Starší publikace Kusáka a Dařílka je ovšem výjimkou a hovoří o výchovném problému či obtíži jako o „*určité objektivně zachytitelné nápadnosti v chování žáka, které je v rozporu s běžnými normami a které vznikly v důsledku nedostačující nebo nevhodné výchovy*“ (Kusák a Dařílek, 2002, str. 117).

Výchovné problémy mohou být ovlivňovány více důvody najednou, proto může být velice obtížné je změnit. Obtížnost se jeví i v tom, že okolí dítěte takové chování vnímá jako normu. Například rodiče nemusí vnímat vzdělání dítěte jako něco důležitého. Fischer (2010) dělí příčiny výchovných problémů na vnější a vnitřní. Příčiny vnější souvisí s výchovným působením rodičů. Zahrnuje autoritativní přístup, nejednotnost ve výchově, disharmonické prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a mnoho dalších. Vnitřní příčiny souvisí s dispozicemi každého jedince, které souvisí s adaptací na měnící se podmínky a také s vybranými organicky podmíněnými specifiky osobnosti, tedy se jedná o charakteristiku centrální nervové soustavy, temperamentu a dalšími rysy osobnosti, ovlivňujícími chování.

Velmi často citovaným termínem je **porucha chování**. Aby bylo možné diagnostikovat u dítěte poruchu chování, musí chápat normy společnosti, rozumět jim a zároveň nerespektovat. Děti v předškolním věku z této kategorie z tohoto důvodu vypadají. Morální normy totiž ještě nejsou zakotvené. Jak již bylo zmíněno v první kapitole, tyto děti jsou charakteristické magickým myšlením, bohatou fantazií, egocentriem a neschopností regulovat své chování a emoce. Pro toto vývojové období je nutné tyto projevy respektovat, ovšem nepodceňovat. Důležité je si všimnout jejich frekvencí, intenzity a případně vyhledat odbornou pomoc pedopsychiatra (Pugnerová a Kvintová, 2016).

Dalším známým pojmem je **problémové chování**, které se vyznačuje svojí nepřijatelností pro své okolí. Již z toho důvodu je zřejmé, že uchopení problémového chování nabízí pouze subjektivní pohled, stejně jako jeho vyhodnocení. Problémové chování je tedy chápáno jako výsledek vzájemné interakce dítěte a jeho rodičů či pedagogů, do kterých se promítají specifika osobnosti každého z nich, stejně jako vliv prostředí, ve kterém dotyční žijí (Fontana, 2014).

Hutyrová a kol. (2019) se zabývá problematikou míry subjektivity v hodnocení projevů chování. Pro chování každého dítěte je charakteristická i občasná neposlušnost. Bude ovšem záležet na intenzitě a délce trvání, zda už se dá hovořit o problémovém chování, případně o poruše chování.

Náročným chováním se zabývala ve svém metodickém doporučení Česká školní inspekce a definovala pojem náročné chování jako „*chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole*“ (Felcmanová a kol., 2021, str. 10). Rozdíl mezi problémovým chováním je tedy ten, že každé dítě je vnímáno jako jedinečné a jeho chování se hodnotí v poměru s očekáváními, preferencemi a zkušenostmi posuzovatele. Stejně jako ve všech oblastech speciální pedagogiky, i zde autoři nabádají na důležitost prevence, která může zabránit školnímu neúspěchu. Aby byla podpora dětí co nejvíce efektivní, je nutné zjistit příčinu náročného chování, které se liší dle prostředí vzniku:

- *příčiny spojené se školou* ať už se týkají učiva či klimatem ve třídě nebo škole,
- *příčiny související s rodinným prostředím* znamenají krizi v rodině, přístupem rodičů k výchovným stylům či podmínky, ve kterých dítě vyrůstá,
- *příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka* zdravotní (dispozice každého dítěte) či duševní (např. stres),
- *příčiny v prostředí mimo rodinu a školu* způsobené negativními vlivy vrstevníků či nadměrný stres mimo prostory školy.

Aby mohlo být podpořeno duševní zdraví dětí, je klíčové naplnit jejich základní lidské potřeby, které jsou identické pro všechny děti, na rozdíl od příčin náročného chování, které mohou být velice široké. Pokud nejsou tyto potřeby naplněny, (známě jsou charakterizované základní potřeby například Maslowem či Matějčkem a

Langmeierem), může se u dětí s náročným chováním projevit kvůli stresu, kvůli možnosti, jak naplnit svou potřebu nebo jako důsledek nerozvinuté schopnosti navazovat sociální vztahy vzhledem k věku a kognitivním funkcím.

1.4.2 Výchovné problémy u dětí v předškolním věku

Většina participantů předškolního věku bylo v péči školského poradenského zařízení kvůli diagnóze **ADHD**, jehož je příčina biologická. Z toho důvodu je logické, že jej nemohla způsobit výchova. Ovšem výchova chování dítěte s diagnózou ADHD může výrazně ovlivnit, a to i negativně. Pugnerová a Kvintová (2016) uvádí jako nevhodnou výchovu nejednotnou, perfekcionistickou, příliš liberální, uvolněnou, úzkostnou, ochraňující, rozmazlující či nedůslednou. Naopak správný výchovný styl může nežádoucí chování zmírnit a dítě pak nemá tolik problémů v sociální oblasti. Okolí hovoří o živém dítěti, které se snaží (Jucovičová, Žáčková, 2010).

Agresivita a agrese jsou též jedním z významných faktorů problémového chování. Agrese je v podstatě projev chování každého jedince. Je to velice složitá problematika, kterou se zabývá psychologie, tedy chováním, jednáním, které může poškodit. Agresivita je brána jako charakterová vlastnost, která vede k agresivnímu chování (Kvintová, 2016). Agresivní chování dělí Kusák a Dařílek (2002) na přímou, nepřímou, nepřímou, reaktivní a instrumentální.

Zda je spíše agrese vrozená či získaná je neustále předmětem diskuse. Neurologie má jasno, že mozkové struktury mají k agresi vztah. Skupina autorů se spíše přibližuje k názoru, že agrese je spíše naučená než geneticky podmíněná. Lidé se dle této teorie naučili, že je agrese výhodná a mohou díky ní získat něco, po čem touží. V opačném postoji autoři tvrdí, že je agresivita součástí lidské přirozenosti a vychází ze základních pudů. Vyvíjí se nebo ji naopak tlumí vnější vlivy, působící na jedince, kulturní význam, masmédiá i rodinné prostředí (Myers, 2014).

Rizikové rodiny, které mají negativní vliv na dítě skrz výchovný přístup, jsou Kvintovou (2016) charakterizované jako rodiny neúplné, lhostejné k projevům agresivního chování, rodina, která sice volí prosociální přístup, ale nepotlačuje agresivní chování, rodina s despotickým otcem a benevolentní matkou. Dalšími riziky

je nízká socioekonomická úroveň, neshody v rodině, početnost rodiny, ztráta rodiče či rodičů, delikventní rodiče nebo jakékoliv dědičné dispozice jako je například ADHD.

Agrese je i nástrojem, která dítěti pomáhá se vyrovnat se životní situací, se kterou si neví rady. Takovými situacemi může být stres, frustrace či deprivace. V případě, že dítě nemůže agresi směřovat přímo k objektu, který takové pocity vyvolal, může dojít k tzv. přesunu agrese na jiný objekt (Myers, 2014).

Kvintová (2016) ovšem připomíná, že se nejedná pouze o negativní stránku, která porušuje sociální normy. Pozitivní stránka agresivity má významnou roli ve vývoji dítěte, která je potřebná k překonávání, motivaci a stále zůstává v regulovatelných hranicích. V krizové situaci může sloužit jako sebeobrana a též je součástí asertivity, sebeprosazení a realizace vlastních myšlenek v rámci normy.

Agresivní chování, hyperaktivity, neklid a překračování společenských norem, třebaže z důvodu jejich nepochopení se projevuje i například u dětí **s mentálním postižením, narušenou komunikační schopností a s poruchami autistického spektra** (Pugnerová a Kvintová, 2016).

1.4.3 Přístup k dětem v předškolním věku s výchovnými problémy

Z vývojového hlediska je dítě v předškolním věku stále emočně nestabilní. Děti testují svět právě skrze své emoce. Tato emoční nestabilita je náročná zejména pro rodiče a pro celé okolí. Rodičům, kteří mají snahu otevřeně komunikovat s dítětem, nabízí svoji metodu **Flip it** autorka Rachel W. Sperry. Tato metoda se skládá ze čtyř kroků, které pomáhají dětem zorientovat se ve vlastních pocitech, které se postupně učí ovládat. Jako všechny uvedené přístupy, i tento vychází z předpokladu, že každé dítě je jiné. Rodiče s dítětem komunikují o pocitech a hranicích v chování pomocí otázek, díky kterým samo může dojít řešení. Tento přístup je vhodný aplikovat u dětí, u kterých se objevuje např. házení hračkami, kousání, plivání či ubližuje ostatním. Zmíněnými kroky, které Sperry (2016) uvádí, jsou:

- pocity popisuje v první řadě dospělý. Popíše, co vidí, slyší u chování dítěte a společně zjišťují, z jakého pramene toto chování pochází,
- hranice, o kterých se dospělý s dítětem baví, a společně je nastavují,

- dotazování umožňuje dítěti samostatně se zamyslet nad svým chováním a posílit schopnost sebeovládání,
- náповěda dítěti při hledání správné cesty.

Kvintová (2016) uvádí předpoklad odstranění nebo aspoň zmírnění nežádoucího chování, spočívá v co nejpřesnější diagnostice, kdy a v jaké frekvenci se takové chování objevuje, v jakých situacích a jaké důsledky způsobuje. Existuje několik efektivních technik, které jsou vhodné i pro děti v předškolním věku, jak regulovat své náročné chování. Jako příklad budou uvedeny čtyři nejčastější:

- **Technika pozitivního posílení:** jedná se většinou o první možnost. Ono posílení znamená klást důraz na neagresivní chování, neslučitelné s agresivním chováním. Technikou pozitivního posílení je například poslušnost nebo spolupráce. Důležité je přijít na to, co je pro dítě pozitivním faktorem, který bude dítě vhodně motivovat. Taková odměna, aby fungovala, musí přijít ihned a poctivě se musí dodržovat.
- **Technika vyhasínání** je vhodná užívat u dětí s mírnějšími variantami agresivního chování. Takové děti předškolního věku nejsou schopny ublížit druhým. V opačném případě, pokud jsou ohroženy ostatní děti, tato metoda vhodná není. Podstatou techniky vyhasínání je přerušit zdroj posilování agrese, se kterým má takové chování spojené. Ignorace agresivního chování nebo zastavení posilování je úspěšná, ovšem není možné zapomenout na oběti agrese. Výsledky takového přístupu se nedostaví ihned, naopak v počátku může problém narůstat. Zdroj uvádí, že zhruba po týdnu se při každodenní aplikaci dostaví výsledky.
- **Technika izolace** neboli Time-out se užívá, pokud je agresivní chování časté a vysoce intenzivní. Důležité je zapojit i techniku pozitivního posilování, či pokud technika vyhasínání nezabrala. Nutné je mít na tuto techniku prostor, který jí dovolí. Jedná se o malou místnost či oddělený prostor ve třídě, kde není nic, co by nežádoucí chování posilovalo. Doba izolace by měla trvat mezi třemi až pěti minutami. Pokud je to nutné, je možné ji prodloužit až na 20 minut. Nutné je i uvědomit si, jestli je opravdu izolace pro dítě trestem a ne odměnou.

Opět je nutné, aby byla technika aplikována ihned spolu s odůvodněním (Dařílek a Kusák, 2002).

- **Technika bodování** se nastoluje, pokud se ukázala technika vyhasínání a izolace jako neefektivní. Její nastavení je velmi náročné. Podstat spočívá v přidělování bodů za žádoucí chování. V opačném případě dochází k jeho odebrání. Je velmi důležité vymezení a přísné dodržování nastavených pravidel.

Aby byly tyto techniky co nejvíce efektivní, je důležité, aby mateřskou školu podpořila i rodina a užívala tytéž techniky za stejných podmínek (Kvintová, 2016).

Sociální služba Alfi, z.s., věnující se dětem s poruchami autistického spektra a jejich rodinám vypracovalo přehledný materiál pro rodiče dětí s poruchami autistického spektra, vývojovou dysfázií či ADHD, který mapuje možnosti pomoci při práci s těmito dětmi. Jednotlivé body jsou v příloze č. 1.

Další možnosti, jak nakládat s emocemi dětí uvádí Hoskovcová (2016) prostor pro uklidnění, vybití emocí a základy relaxačních technik.

Prostor pro uklidnění je dlouhodobý proces. Dospělý ať už doma či v mateřské škole společně s dítětem najde klidné místo, kam se bude moct uchýlit, pokud bude mít vztek nebo bude smutný. Jde zejména o situace, kdy se dítě zlobí, protože mu rodič něco zakázal skrz nastavené hranice. Bude potřebovat čas na uklidnění a pochopení platnosti zákazu.

Vybití emocí, které souvisí s napětím a stresem se nejlépe odbourá fyzickou aktivitou, která by měla mít nějaký smysl, nikoliv destruktivní.

Základy relaxačních technik funguje jako technika seberegulace například prostřednictvím dechovým cvičením. Velmi populární je v dnešní době dětská jóga, která s sebou nese všechny tyto prvky. Aby došlo ke snížení napětí nebo smutku, je možné do dechových cvičení zapojit bublifuk, či jiné pomůcky, které jsou pro dítě atraktivní, jako je například peříčko. Ovšem bublifuk s sebou nese ještě jinou rovinu. Bublíny s sebou nesou onen smutek, vztek či žárlivost, které s těmito emocemi odletí pryč, popraskají a rozptýlí se tak i problém.

1.4.4 Přístup k rodině dítěte s výchovnými problémy

Středem všech životních konfliktů a jejich urovnání je komunikace. Jak již bylo zmíněno ve třetí kapitole, komunikační dovednosti a schopnosti jsou jedním z kompetencí dobrého pedagoga. Důležitá je vždy snaha o partnerský vztah, snaha porozumět pohledu rodiče, i když se liší s pohledem pedagoga. Vyplatí se začít rozhovor s rodiči pozitivní zprávou, která vnese do situace příjemnou atmosféru. Co se týká výchovných postupů, je dobré je rodičům nevnucovat, ale domluvit se. Ptát se rodičů na jejich názor. U problémového chování není na místě pesimismus stejně jako dávat rodičům plané naděje a vymezit se hodnocení. Každý pedagog by si měl uvědomit, že je svým způsobem součástí výchovných problémů dítěte, a to ve smyslu, že je součástí řešení této problematiky. Při komunikaci s rodiči si může bez ostychu dovolit používat autorský plurál (Lazarová, 1998).

A v neposlední řadě se podívat na výchovné přístupy, zmíněné ve druhé kapitole a aplikovat je ve své podstatě i na komunikaci a respektující přístup pedagoga k rodičům, a aby bylo dosaženo opravdu co největší míry efektivity, měli by se těmito přístupy inspirovat zejména rodiče a aplikovat je doma.

Z druhé strany by si každý pedagog ve spolupráci s rodiči měl uvědomit, že rodiče často dělají maximum toho, co je v jejich silách a už si dál nevědí rady. Jejich reakce mohou být nepřiměřené a náročné chování komplikují čím dál více.

1.4.5 Poradenství u dětí s výchovnými problémy

Lipnická (2017, str. 8) definuje poradenství jako „*službu, kterou poskytuje jeden člověk druhému. Klientovi poradenství ulehčuje rozhodování, vede k pozitivním změnám v jeho situaci, zabezpečuje sociální interakci a komunikaci.*“

Poradce i klient si jsou rovni i přesto, že pomoc poskytuje poradce. Cílem poradenství je uvědomit si vlastní potřeby a možnosti, aktivně řešit problémy a přijmout zodpovědnost sama za sebe či za někoho. Pedagogové v mateřské škole v rámci poradenství poskytují rodičům, dětem i kolegům užitečné informace a rady v oblasti vzdělávání, prevence i řešení. Je to jakýsi doplněk a podpora výchovy a vzdělávání, díky němuž se předchází vzájemným nedorozuměním a disharmonii.

Ovšem aby bylo poradenství kompletní, je důležitá spolupráce pedagogů v mateřské škole s odborníky poradenských zařízení, jako je pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum. Tato spolupráce stojí na vzájemné informovanosti, týmové práci v prevenci a řešení již vzniklých výchovných problémů. Základem úspěšné spolupráce je především ochota rodičů spolupracovat s oběma stranami. Spolupráce se školským poradenským zařízením není pro rodiče nijak jednoduchá. V první řadě potřebují přijmout fakt, že není u dítěte něco v pořádku. Poté absolvovat diagnostiku, zprostředkovat výsledky učitelům a dlouhodobě pracovat na intervenci (Lipnická, 2017).

Děti, které byly zahrnuty do výzkumného vzorku, byly děti s minimálním stupněm podpůrného opatření 3, tedy se jednalo již o děti, které jsou v péči školského poradenského zařízení. Nutné si uvědomit, že ne všechny děti jsou podchyceny a je o ně pečováno odborníky školského poradenského zařízení. Učitelé mateřské školy je mohou označit jako ty zlobivé. Mohou i nemusí se s nimi snažit pracovat stejně jako rodiče. Další části diplomové práce se budou mimo jiné zabývat i touto problematikou.

2 Výchovné problémy u dětí v předškolním věku z pohledu pedagogů MŠ

Empirická část práce byla zpracována pomocí kvalitativního výzkumného šetření. „Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou někdo vybudoval“ (Švaříček, 2007, str. 24). Cílem kvalitativního sběru dat je do hloubky prozkoumat daný jev a přinést maximální množství informací. Můžeme tak získat nové názory a poznatky k tématům, o nichž již nějaké informace máme (Švaříček, 2007).

2.1 Cíle a výzkumné otázky

Pro potřeby diplomové práce byly definovány 2 cíle. **Cílem č. 1 je zjistit a popsat zkušenosti pedagogů v běžných mateřských školách s dětmi předškolního věku s výchovnými problémy.** K prvnímu cíli se vztahují tři výzkumné otázky (VO):

- První výzkumná otázka je zaměřena na vnímání pojmu „výchovný problém“ očima pedagoga v mateřské škole. **VO č. 1 Co si pedagog v běžné mateřské škole představuje pod pojmem výchovný problém?**
- Druhá výzkumná otázka zahrnuje vnímání pedagoga této problematiky v rámci naplnění svého profesního uplatnění. **VO č. 2 Je práce s dětmi s výchovnými problémy podstatně náročnější než práce s ostatními dětmi?**
- Třetí výzkumná otázka reflektuje fungování třídy, do které je dítě s výchovnými problémy zařazeno očima pedagoga v porovnání s pozorováním. **VO č. 3 Jak se odráží přítomnost dítěte s výchovnými problémy v běžném fungování třídy mateřské školy?**

Cílem č. 2 je zjistit jakým způsobem pedagogové v běžných mateřských školách efektivně pracují s dítětem s výchovnými problémy. K druhému výzkumnému cíli se také vztahují tři výzkumné otázky:

- VO č. 1 Jaký přístup k dětem s výchovnými problémy se pedagogům v mateřské škole nejvíce osvědčil?
- VO č. 2 Jaké zkušenosti mají pedagogové mateřské školy s rodinami dítěte s výchovnými problémy?
- VO č. 3 Jaký vliv má působení odborníků školského poradenského zařízení na výchovu a vzdělávání dítěte s výchovnými problémy v běžné mateřské škole?

2.2 Výzkumný soubor

První výzkumný soubor tvořili 2 speciální pedagogové v SPC a 1 psycholog PPP. Druhý výzkumný soubor zahrnovalo 9 učitelek mateřských škol. Jejich specializace, pracovní zařazení a pracovní zkušenosti jsou podrobně rozepsány v tabulkách č.1 a č.2. S Pedagogickými pracovníky byly vedeny strukturované rozhovory.

Tabulka 1: Výzkumný soubor č. 1

Pedagogický pracovník	Pracoviště	Pracovní zařazení	Délka praxe
P1	SPC	Speciální pedagog	17 let
P2	SPC	Speciální pedagog	22 let
P3	PPP	Psycholog	16 let

Zdroj: vlastní

2.2.1 Základní údaje o výzkumném souboru č. 1

Všechny tři pracovnice školského poradenského zařízení se během své letité praxe setkaly s poměrně velkým množstvím dětí, u kterých se výchovné problémy objevovaly. Ať již se jednalo o děti, které byly ošetřeny školským poradenským zařízením primárně kvůli výchovným problémům, či primárně kvůli jiným speciálním

vzdělávacím potřebám, ke kterým byly výchovné problémy přidruženy. Zároveň pracovnice SPC hovořily i o zkušenostech s dětmi s výchovnými problémy, které potkaly v rámci návštěv mateřských škol, ale samy v péči školského poradenského zařízení nebyly.

Tabulka 2: Výzkumný soubor č. 2

Pedagogický pracovník	Věk dětí ve skupině MŠ	Pracovní zařazení	Délka praxe
PMŠ1	2,5 – 4 roky	Učitelka	10 let
PMŠ2	2,5 – 7 let	Učitelka	5 let
PMŠ3	3 – 7 let	Učitelka	4 roky
PMŠ4	5 – 7 let	Vedoucí učitelka	8 let
PMŠ5	3 – 6 let	Učitelka	6 let
PMŠ6	5 – 7 let	Ředitelka	22 let
PMŠ7	4 – 7 let	Učitelka	5 let
PMŠ8	4 – 7 let	Asistentka pedagoga	2 roky
PMŠ9	5 – 7 let	Vedoucí učitelka	15 let

Zdroj: vlastní

2.2.2 Základní údaje o výzkumném souboru č. 2

Tento výzkumný soubor se skládá z devíti pedagogických pracovníků v mateřských školách po celé České republice. Je nutno již na počátku zmínit, že názory a postoje účastníků výzkumné souboru nemohou být paušalizovány na všechny pedagogy v mateřských školách. Těchto devět učitelek MŠ bylo neobyčejně ochotných, vstřícných se zúčastnit výzkumného šetření. Velmi se zajímaly o tuto problematiku, neustále se vzdělávají a touží se o své zkušenosti podělit s ostatními.

2.2.3 Základní údaje o výzkumném souboru č. 3

Třetí výzkumný soubor tvořilo 8 dětí, u kterých se výchovné problémy objevují a navštěvují běžnou mateřskou školu. Data pro výzkumné šetření byly získány pozorováním během návštěv těchto zařízení. U všech těchto dětí předškolního věku se objevovala diagnóza ADHD a v rámci podpory školského poradenského zařízení se u většiny dětí využilo podpůrného opatření třetího stupně. Podrobněji tyto údaje zachycuje tabulka č. 3.

Tabulka 3: Výzkumný soubor č. 3

Dítě	Pohlaví	Věk	Postižení a stupeň podpůrných opatření (PO)
D1	Chlapec	4	ADHD, 3. Stupeň PO
D2	Chlapec	7	ADHD, 3. Stupeň PO
D3	Chlapec	5,5	ADHD, 3. Stupeň PO
D4	Chlapec	6	ADHD, vzdorovité chování, 3. Stupeň PO
D5	Chlapec	6	ADHD, známky emoční a citové deprivace v dětství, dyslalie, 3. Stupeň PO
D6	Chlapec	7	ADHD, 3. Stupeň PO
D7	Chlapec	7	PAS, ADHD, narušená komunikační schopnost receptivní a perceptivní, 4. Stupeň PO
D8	Chlapec	4	ADHD, 3. Stupeň PO

Zdroj: vlastní

2.3 Metody šetření

Výzkumné šetření probíhalo od dubna 2021 do prosince roku 2021 v SPC, PPP, MŠ a bylo rozděleno na několik částí.

Pro pracovníky SPC, PPP a MŠ, kteří byli ubezpečeni o anonymitě a souhlasili s použitím odpovědí v diplomové práci, byl vytvořen strukturovaný rozhovor (viz Příloha č.2). Byly jim pokládány otevřené otázky. *Rozhovor je nejčastější používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu.*“ (Švaříček a Šedová, 2014 str. 159) Hlubkový rozhovor je optimální metoda pro zachycení výpovědi v přirozené podobě a lze získat názor respondentů na danou problematiku. Jedním z typů rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor. Vzniká na základě předem připraveného seznamu témat a otázek (Švaříček a Šedová, 2014).

Odpovědi byly zapsány na papír a později přepsány, opakovaně analyzovány a poté kódovány metodou papír a tužka. *„Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáváním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají prezentovaných. Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům“* (Strauss a Corbin, 1999, s. 43).

Jako druhá výzkumná metoda bylo zvoleno pozorování. Děti s problémovým chováním byly pozorovány v prostředí MŠ při běžném denním režimu. *„Pozorování je typickou a základní metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Zatímco v kvantitativním výzkumu jde o zaznamenávání předem definovaných kategorií, ve výzkumu kvalitativním jde spíše o to „koukat kolem sebe s otevřenýma očima“ se snahou porozumět, o co v dění kolem nás jde.“* (Janák 2018 str.22) Zúčastněné, přímé a skryté pozorování bylo umožněno vedením školských zařízení. K uchování získaných dat při pozorování byly pořízeny terénní poznámky. Zápisky slouží jako doklad překvapivých a neobvyklých jevů a jako hlavní podklad pro analýzu pozorování (Švaříček a Šedová, 2007).

Švaříček a Šedová (2007) dále doporučují metodu pozorování spojit s rozhovory. Toto spojení nabízí komplexní obrázek o dané situaci.

Rodiče dětí byli seznámeni s cílem výzkumného šetření a udělili souhlas s pozorováním a uvedením zjištěných dat do diplomové práce. Dále byli ujistěni o anonymitě. Děti během pozorování nebyly ovlivněny ani nijak omezovány probíhajícím výzkumným šetřením.

Dalším krokem při výzkumném šetření byla analýza doporučení školského poradenského zařízení, stěžejního dokumentu, vytvořeného školským poradenským zařízením, který obdrží MŠ jako podporu pro optimální výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku se speciálními vzdělávacími potřebami.

Během práce na teoretickém rámci i empirické části bylo využito programu Microsoft Office Word 2010, ve kterém byl vytvořen psaný text, tvorba tabulek a grafické znázornění.

3 Výsledky rozhovorů

První část této kapitoly je věnována rozhovorům s pracovníky školských poradenských zařízení a na ně navážou rozhovory s pedagogy v běžných mateřských školách.

3.1 Výsledky rozhovorů s pracovníky školských poradenských zařízení

Pracovnice školských poradenských zařízení (ŠPZ) odpovídaly na otázky, které byly rozděleny do pěti okruhů. Na téma „Kompetence pracovníka ŠPZ“ bylo položeno respondentům pět otázek.

První otázka se týkala samotného pojmu výchovný problém nebo též náročné chování a co si pod tímto označením pracovnice ŠPZ představí. Všechny tři respondentky se shodly, že se jedná o označení chování, které se nějakým způsobem vymyká společenským normám, neodpovídá předpokládaným reakcím dítěte v daném věku. Takové dítě se jeví jako zlobivé. Zakázkou pro ŠPZ bývá informace, že dítě zlobí, kouše, je agresivní vůči sobě nebo druhým a paní učitelky v mateřské škole si neví rady. Typické bývá spojení s jiným problémem, jako je nejčastěji diagnóza ADHD, špatný výchovný styl nebo jejich kombinace. P2 hovoří o „výzvě“. Očekává jiný průběh komunikace s rodinou nebo školou a také odlišnou a specifitější práci s dítětem. Bohužel se dá očekávat i problém, který se časem objeví při provádění školním vzdělávacím systémem.

Dle pracovníků ŠPZ je uchopení problematiky problémového chování pedagogy MŠ velmi individuální. V některých mateřských školách si paní učitelky poradí velmi dobře, a tudíž není ani důvod kontaktovat školské poradenské zařízení. Ve chvíli, kdy naráží na problémy, se kterými si neví rady, v tu chvíli dávají podnět pro vyšetření ŠPZ. P1 upozorňuje na to, že v mateřské škole by se nemělo hovořit o problémovém chování, ale spíše o chování nestandardním.

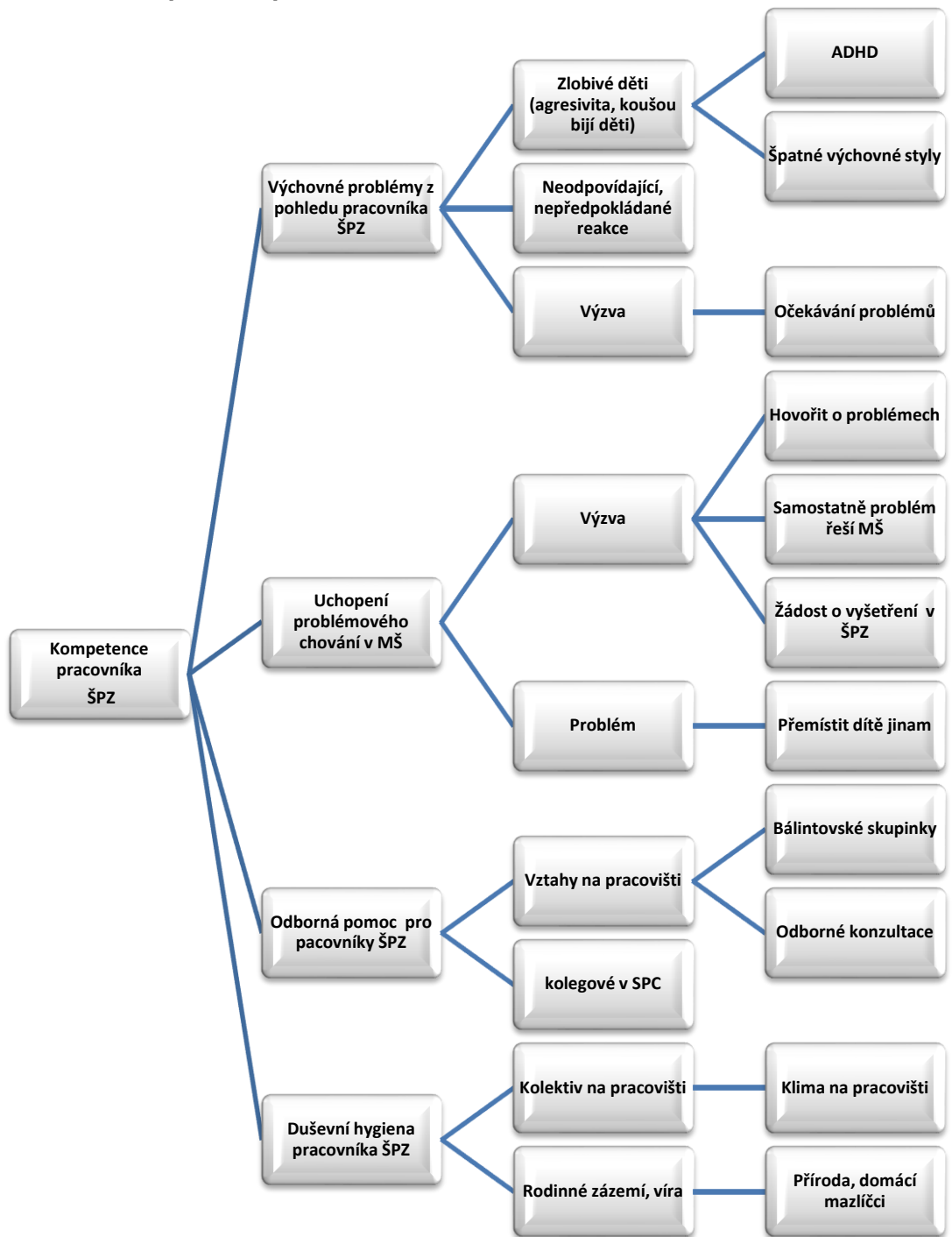
Všechny tři pracovnice ŠPZ se shodly, že se jim při práci s dětmi s výchovnými problémy osvědčily pevně vymezené hranice, jejich důsledné dodržování a vhodná motivace. Důležité je začít s těmi, které jsou pro pracovníka nejdůležitější a k nim

časem přidávat další. A v neposlední řadě je důležitá důvěra, laskavý přístup a spravedlnost mezi dítětem a pracovníkem.

U otázky, na koho se mohou pracovnice ŠPZ obrátit, se shodují, že vidí velkou oporu ve svých kolegyních SPC nebo PPP. P3 hovoří o své zkušenosti s „Balintovskou skupinou“, která se v jejich PPP jeví jako vysoce účinná. Pokud se jedná o velmi těžké případy, zmiňuje P2 i Středisko výchovné péče. P3 vidí oporu i v jiných odbornících, jako jsou například neurologové, ale ti jsou dle jejích slov velmi zaneprázdněni a nemají pro konzultace prostor.

Poslední otázka se týkala osobní pomoci pracovníků v ŠPZ a „sebepéče“. Opět zde zazněla důležitost pohody na pracovišti a dobrý vztah z kolegy, za kterými mohou přijít, pokud si neví rady. Po osobní rovině zazněla zejména rodina a klima v rodinném zázemí. Dále v rámci osobních zdrojů zazněl sport, příroda, domácí zvířata a v neposlední řadě víra a duchovní rozvoj.

Schéma 1: Kompetence pracovníka ŠPZ



Zdroj: vlastní

Druhým tématem byly „Možnosti práce s dítětem s výchovnými problémy“. Jako největší potíž při spolupráci s dítětem v předškolním věku s výchovnými problémy je dítě správně motivovat. P2 se o motivaci dítěte vyjádřila tímto způsobem: „*Pokud dítě pochopí, že to má smysl pro něj, tak se pracuje dobře.*“ Dalším problémem mohou být komunikační dovednosti jak dítěte, tak i pedagoga, zda dítě rozumí a zda se pedagog o tom přesvědčil, a samozřejmě i výchovné vlivy rodiny.

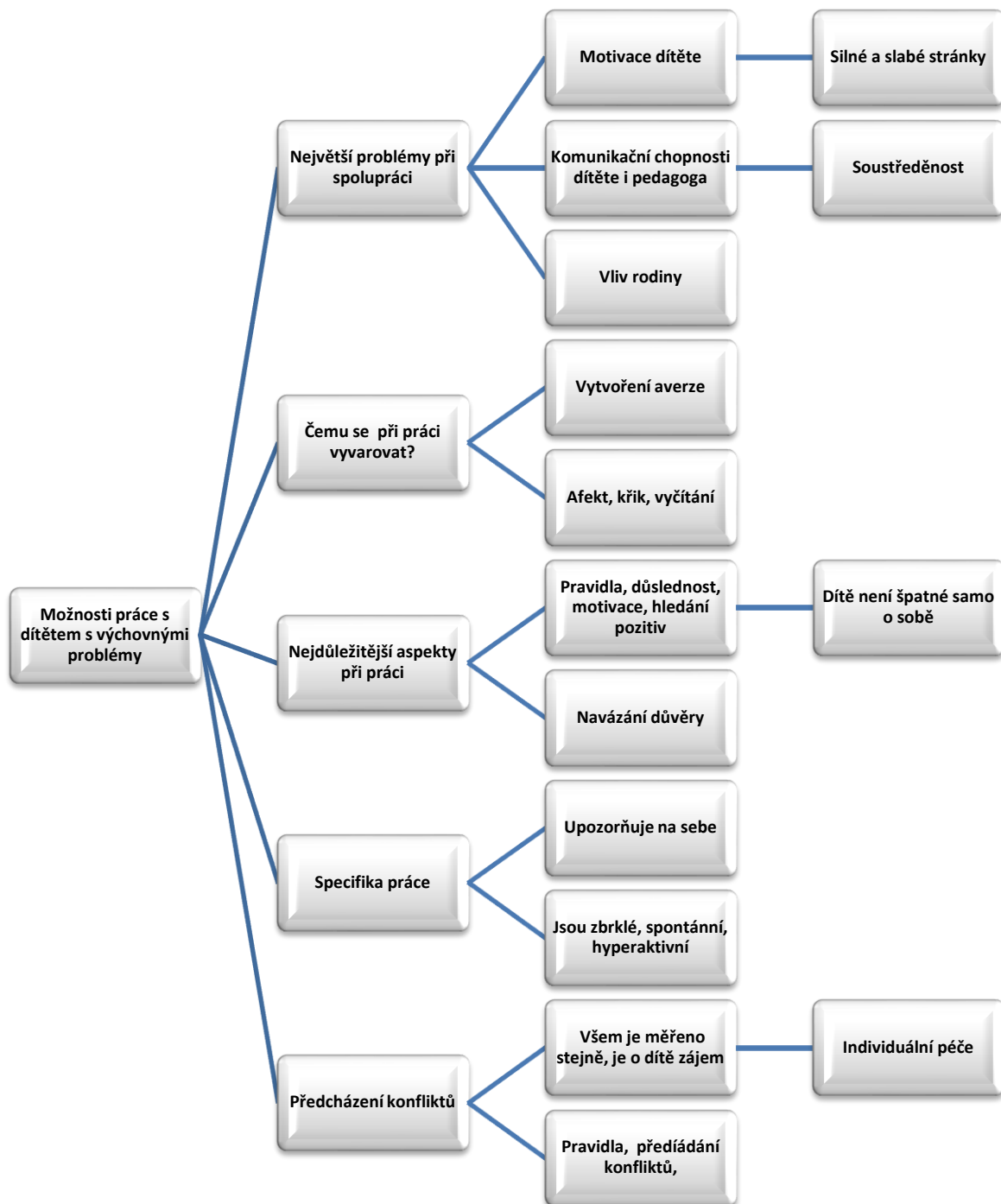
Na otázku, zda mají pracovníci ŠPZ nějaké doporučení, čeho by bylo dobré se při práci s dítětem vyvarovat, bylo nejčastěji upozorňováno na možný vznik averze vůči dítěti a tudíž vnímání všeho kolem něj, jako něco špatného. P2 zmiňuje afekt, křik, vyčítání a další negativní reakce, které práci naopak zhoršují. Každý pedagog by měl dbát naopak na klid, spravedlnost, stejné postupy a pravidla.

Jako nejdůležitější aspekt při práci s dítětem s výchovnými problémy zaznělo navázání důvěry. Dítě díky tomu pochopí, že to s ním člověk, který ho má rád, myslí dobře. P2 upozorňuje, že takový proces je samozřejmě dlouhodobý a je třeba vytrvat. Dále pracovníce ŠPZ zmiňovaly nastavení jednoduchých pravidel, důslednost, vhodnou motivaci, vědomé hledání pozitiv dítěte a uvědomění si, že nikdo není špatný sám od sebe.

Děti s náročným chováním bývají specifické jakýmsi vnitřním pocitem, že pouze takové chování mu zajistí pozornost dospělého. Bývají zbrklé, spontánní, stále se v jejich okolí něco děje a v kolektivu jsou viditelné. P1 upozorňuje na fakt, že děti, které něco provedou, pak toho litují a cítí se být zraněné.

Na otázku, zda jde předejít konfliktům ve třídě, které se jakýmkoliv způsobem týkají dětí s výchovnými problémy, opět zaznívala důležitost mít ustálený systém pravidel, který dodržují všichni. Velký vliv má klidná atmosféra, menší počet dětí, individuální přístup ke každému dítěti a také předvídat konflikty a problémovým situacím se snažit předejít. Poslední zmíněný bod opět vyžaduje dlouhodobé pozorování a poznání dítěte.

Schéma 2: Možnosti práce s dítětem s problémovým chováním



Zdroj: vlastní

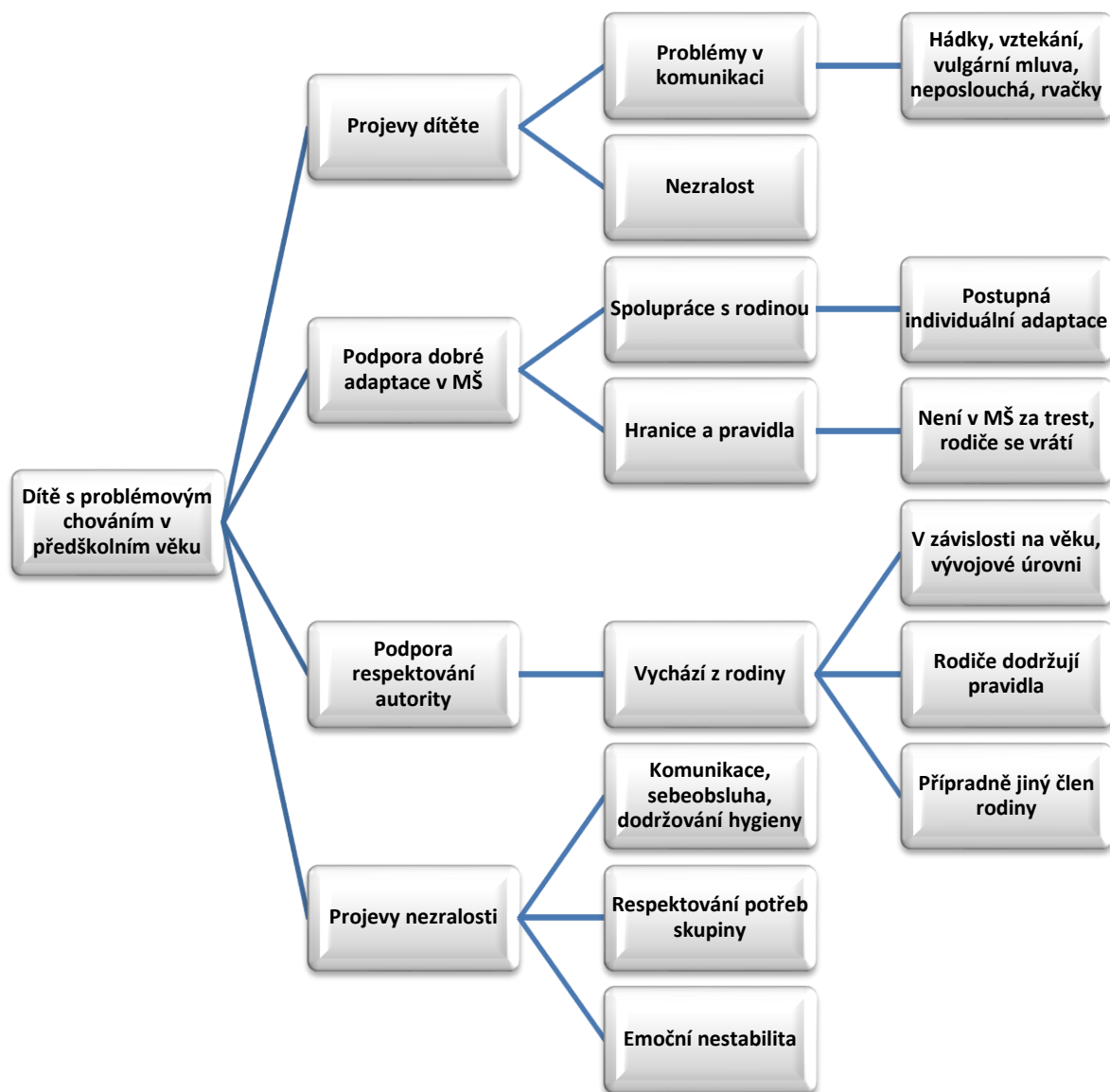
Třetí oblast se zabývala přímo dítětem v předškolním věku s projevem problémového chování. První otázka v této oblasti byla, jak by poradkyně ŠPZ specifikovaly projevy dítěte s výchovnými problémy v předškolním věku. P2 zmiňovala problém v komunikaci, bere ostatním hračky, vyvolává hádky či rvačky, často má vztek, neposlouchá pokyny učitele nebo mluví vulgárně. Kromě těchto projevů byl zmíněn i možný vliv nezralosti dítěte.

Dobrou adaptaci dítěte s výchovnými problémy do kolektivu lze očima poradců ŠPZ podpořit kontaktem s vrstevníky již od raného věku například prostřednictvím hřišť či rodičovských skupin. Vhodná je postupná adaptace, společný postup rodičů i pedagogických pracovníků. Další potřebnou součástí dobré adaptace je i kvalitní spolupráce s rodinou. Dítě by mělo vědět, že jeho přítomnost v MŠ není za trest. Rodič se pro něj v domluvený čas vrátí.

Následující otázka se týká respektování autority a dodržování pravidel v mateřské škole i v rodině. Toto téma lze podpořit dobře nastavenými pravidly s ohledem na věk, vývojovou úroveň dítěte. Důležité je určit rozumné množství daných pravidel, aby bylo možné je dodržet. P3 upozorňuje, že podstatná část této schopnosti vychází z rodiny. Pokud dítě dodržuje pravidla v rodině a respektuje rodiče, snadno tyto zkušenosti převede i do prostředí MŠ. Proto je největší a nejtěžší práce na rodiči.

A jak již bylo zmíněno, výchovné problémy mohou do jisté míry souviset s nezralostí. Projevy nezralosti u těchto dětí jsou zaznamenány zejména v oblasti komunikace, sebeobsluhy, hygieny, ale také potížemi s respektováním potřeb skupiny (proti vlastním potřebám a zájmům), nevhodnými formami řešení nedorozuměním a jistou emoční nestabilitou.

Schéma 3: Dítě s problémovým chováním v předškolním věku

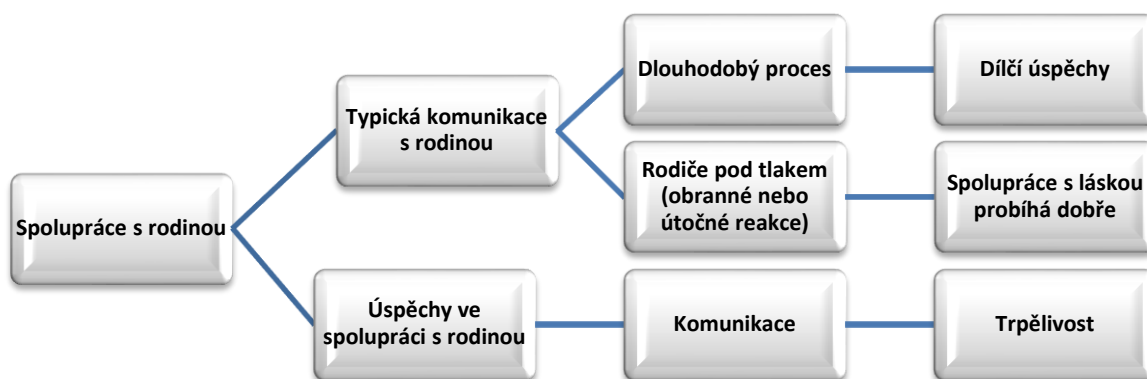


Zdroj: vlastní

Čtvrtá oblast byla zaměřena na spolupráci s rodinou. Nejdůležitější zásadou pro komunikaci s rodinou dítěte s výchovnými problémy je neustále ubezpečovat, že to poradce myslí s dítětem dobře, a i přes jeho problémy se na něj dívá s láskou a spolupráce probíhá dobře. P1 zdůrazňuje, že poradce musí být připraven na dlouhodobý proces. Změnit výchovné strategie v rodině je složité, rodiče se často dostávají pod tlakem MŠ do obranného postoje a dochází k jejich útočným reakcím nebo naprosté pasivitě.

Aby byla spolupráce s rodiči bezproblémová, je potřeba taktické vedení komunikace s rodiči, získání rodičů ke společnému nastavení pravidel. P2 se daří nasměrovat rodiče ke spolupráci pomocí malých dílčích úspěchů, ke kterým je vede. Poté rodiče vidí, že to funguje a chtějí sami spolupracovat.

Schéma 4: Spolupráce s rodinou



Zdroj: vlastní

Poslední oblast se zabývala mateřskou školou a podpůrnými opatřeními. Na otázku, co je typické pro nastavování podpůrných opatření pro děti s výchovnými problémy v mateřské škole, P2 odpověděla těmito slovy: „*Snažím se vedením zařízení zjistit předpokládané složení třídy, počet dětí. Dále zajistit zkušeného pedagoga či asistenta pedagoga. Školu upozorňuji na specifika klienta a snažím se vytvořit a připravit podmínky pro ideální práci s dítětem dopředu.*“ P1 opět zdůrazňovala důležitost dodržování pravidel a důslednost a častou provázanost s neurologickou diagnózou při udělování stupně podpůrných opatření.

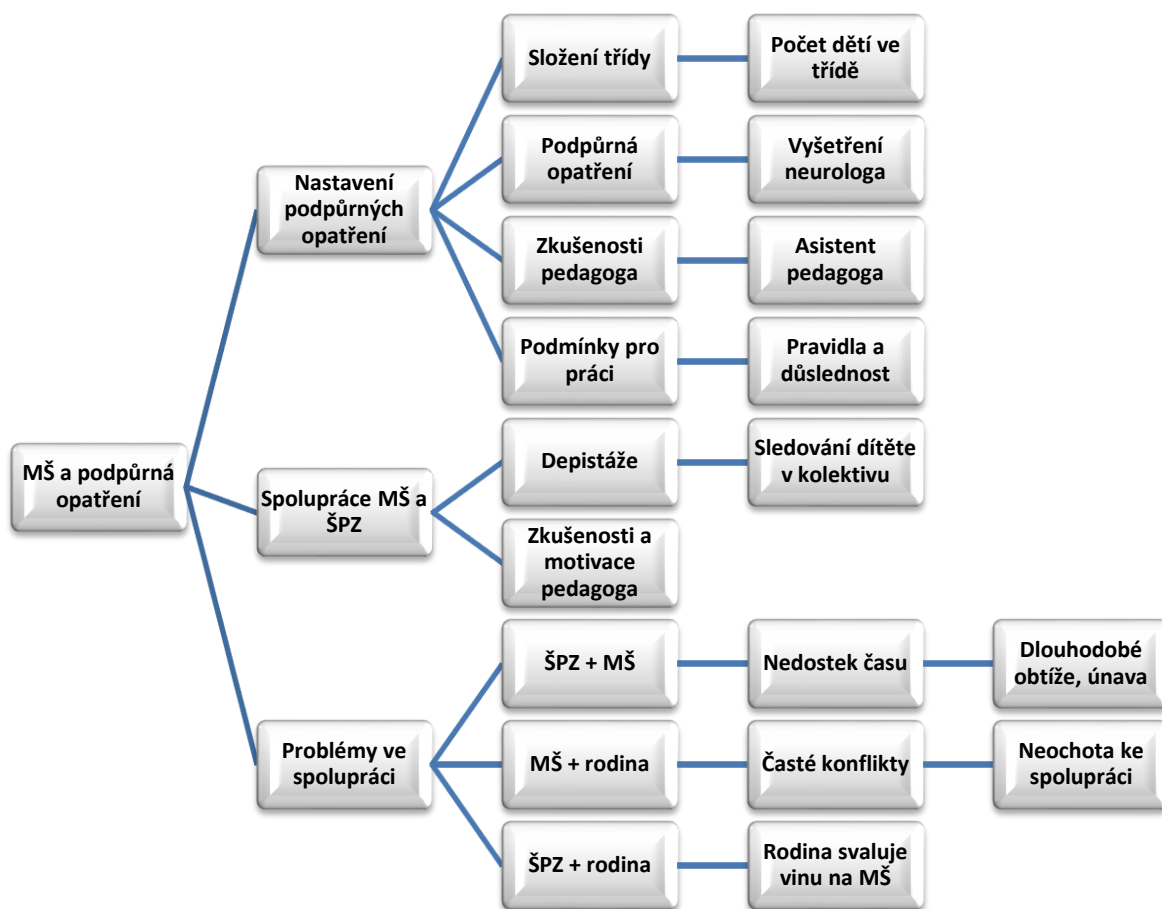
Dalším bodem této oblasti byla otázka spolupráce mateřské školy a školského poradenského zařízení. Dotazované pracovnice ŠPZ zmiňovaly důležitost monitorování chování dítěte přímo v kolektivu nad okolnostmi zjištěnými v rámci vyšetření v poradnách. Dále by ocenily od pedagogů MŠ otevřenost, zkušenost a motivovanost. P3 v této souvislosti hovoří o pozitivních depistázích, kde je možné probrat, co pedagogy momentálně trápí a je možné probrat i další děti, a to i prostřednictvím e-mailu nebo telefonicky. Že by je ale učitelky kontaktovaly z vlastní iniciativy, děje se opravdu výjimečně. „*Osobní návštěvy jsou opravdu sporadické. Že by paní učitelka přišla ze školky k nám, to už opravdu musí být něco hodně závažného. Neříkám, že se to neděje, ale je to minimálně.*“

Závěrečná otázka se týkala potíží ve spolupráci zúčastněných stran. Ve spolupráci MŠ a rodiny se pracovnice shodly, že kámen úrazu je v každodenním kontaktu, při kterých vznikají možné konflikty. Paní učitelky již při příchodu rodičům „žalují“, co dítě v MŠ opět způsobilo a rodiče tyto stížnosti chronicky bagatelizují. V ŠPZ rodiče často svalují vinu na MŠ, která již je unavena dlouhodobými obtížemi a ŠPZ nemůže být vždy k dispozici. Opět byl zdůrazněn fakt, že problém je vždy tam, kde nechce pracovat rodič.

Na závěr všech zodpovězených otázek bude uvedena závěrečná myšlenka P3 o práci a výchově dětí v předškolním věku s výchovnými problémy: „*Je to hezká práce, i když náročná, protože každé dítě je jiné. Je náročné umět se jim přizpůsobit. Nemít přehnaná očekávání nebo naopak je ochraňovat tolik, že je člověk nerozvíjí. Je to v podstatě umění balancovat, aby to dítěti víc dávalo, než bralo. Pořád jsme lidi, a i*

když to myslíme sebevic dobře, tak za pár let se ukáže, že to nebylo ideální, ale šli jsme do toho s vědomím, že teď pro dítě děláme maximum, a to je správné. “

Schéma 5: MŠ a podpůrná opatření



Zdroj: vlastní

3.2 Výsledky rozhovorů s pedagogy MŠ

První oblast rozhovorů s pedagogy MŠ se týkala kompetencí pedagogů v mateřských školách. Na úvod odpovídaly učitelky MŠ na otázku, jaký je jejich výchovný postoj k dětem, co je k takovému postoji vedlo nebo ovlivnilo. Většina pedagožek zmiňovala různé pedagogické směry, jako byla Waldorfská pedagogika a pedagogika Franze Ketta, neboť PMŠ6 působí v MŠ s Waldorfskými prvky. Dále byla zmíněna Montessori pedagogika či MŠ s programem „Zdravá školka“, kde se zaměřují na fyzické i duševní zdraví, pracují s emocemi, sdílením či empatií. Pedagožky zmiňovaly respektující přístup, nastavené hranice a důraz na jejich dodržování, přátelský a individuální přístup. PMŠ5 v této souvislosti zdůrazňovala podstatu dobrých vztahů mezi kolegy: *„Ovlivnila mě osobní zkušenost v zaměstnání a několik mých kolegů, když jsem měla možnost pozorovat jejich práci s dětmi.“*

PMŠ4 hovořila o své vlastní zkušenosti, která jí nejvíce ovlivnila. Je totiž matkou syna s ADHD. Opírá se o knihy duchovních směrů. Kromě literatury a pedagogických směrů byl kladen důraz na možnosti absolvovat různé kurzy. PMŠ3 má osobní zkušenost s kurzem Respektovat a být respektován, který ovlivnil její postoj: *„Snažím se přijímat děti takové, jaké jsou, věnovat pozornost tomu, co se jim podařilo, každé dítě je osobnost a vyžaduje individuální přístup. Důležité je děti povzbuzovat. Soustřeďuji se na dobré nápady, úspěchy. Důležité je ohodnotit snahu, pokrok, nejen konečný výsledek.“*

Na výchovné postoje navázala otázka, co si pedagožky představují pod pojmem „výchovný problém“, jak se podle nich takové dítě projevuje a čím je specifické. Většina pedagožek se shodla na tom, že dítě s výchovnými problémy nerespektuje předem domluvená pravidla, ani běžná společenská pravidla, bývá agresivní vůči sobě nebo druhým a má potíže s respektováním autority. PMŠ 6 s tímto tvrzením taktéž souhlasí a doplňuje, že toto platí, pokud má dítě přidružené např. ADHD, mentální postižení nebo Aspergerův syndrom, protože právě proto je jejich chování nestandardní.

Dítě s výchovnými problémy podle PMŠ2 nezvládá nebo záměrně neplní povinnosti, odmlouvá, mívá problémy s odmlouváním, projevy vzteku nebo agrese.

PMŠ8 zmiňuje problémy s autoritou, nedokáže uposlechnout požadavky, nevydrží u žádných hraček, nedokáže spolupracovat s ostatními, vykřikuje v nevhodnou dobu, nedokáže a nechce uposlechnout pokyny pedagoga, je drzé, potřebuje mít poslední slovo a má potřebu neustále diskutovat.

PMŠ4 zmiňuje problém s kořeny ve výchově. *„Mohou mít dva různorodé důvody. Jedny plynou z rozmazlenosti a druhé tak někdy působí, ale jsou způsobeny tím, co má dítě dáno do vínku. Myslím, že bychom měli citlivě pátrat po příčinách a hledat cesty, jak dítě pochopit a pomoci mu.“*

V další otázce se pedagožky podělily o své zkušenosti, co se jim osvědčilo při práci s dítětem s výchovnými problémy a co by doporučily svým kolegyním. Nejvíce se osvědčil partnerský a individuální přístup k dítěti. PMŠ3 uvádí příklad: *„Byl to takový ten chlapec, co chodí po třídě, bere dětem hračky, počmrvává obrázky, bije děti atd. Petřík začal být u dětí neoblíbený. Nikdo s ním nechtěl jít za ruku ven. Věděli jsme, že jsme v situaci, kterou musíme ihned řešit. Začala jednání s rodiči a SPC, kde jsme řešili a plánovali kroky, jakými budeme společně postupovat. S Petříkem jsme jednali opravdu partnersky, v klidu, bez křičení (někdy jsme se střídali, protože to bylo náročné). Myslím si, že hlavním klíčem je nastavení komunikace, po malých krůčcích si najít společná pravidla. Když celé ty roky s Petříkem shrnu, tak opravdu nejdůležitější role hrály komunikace s ním i s rodiči, přijetí rodičů.“* PMŠ1 doporučila semináře psychologa Martínka a zároveň zmínila, že se nejvíce naučila praxí, neboť každé dítě je jiné.

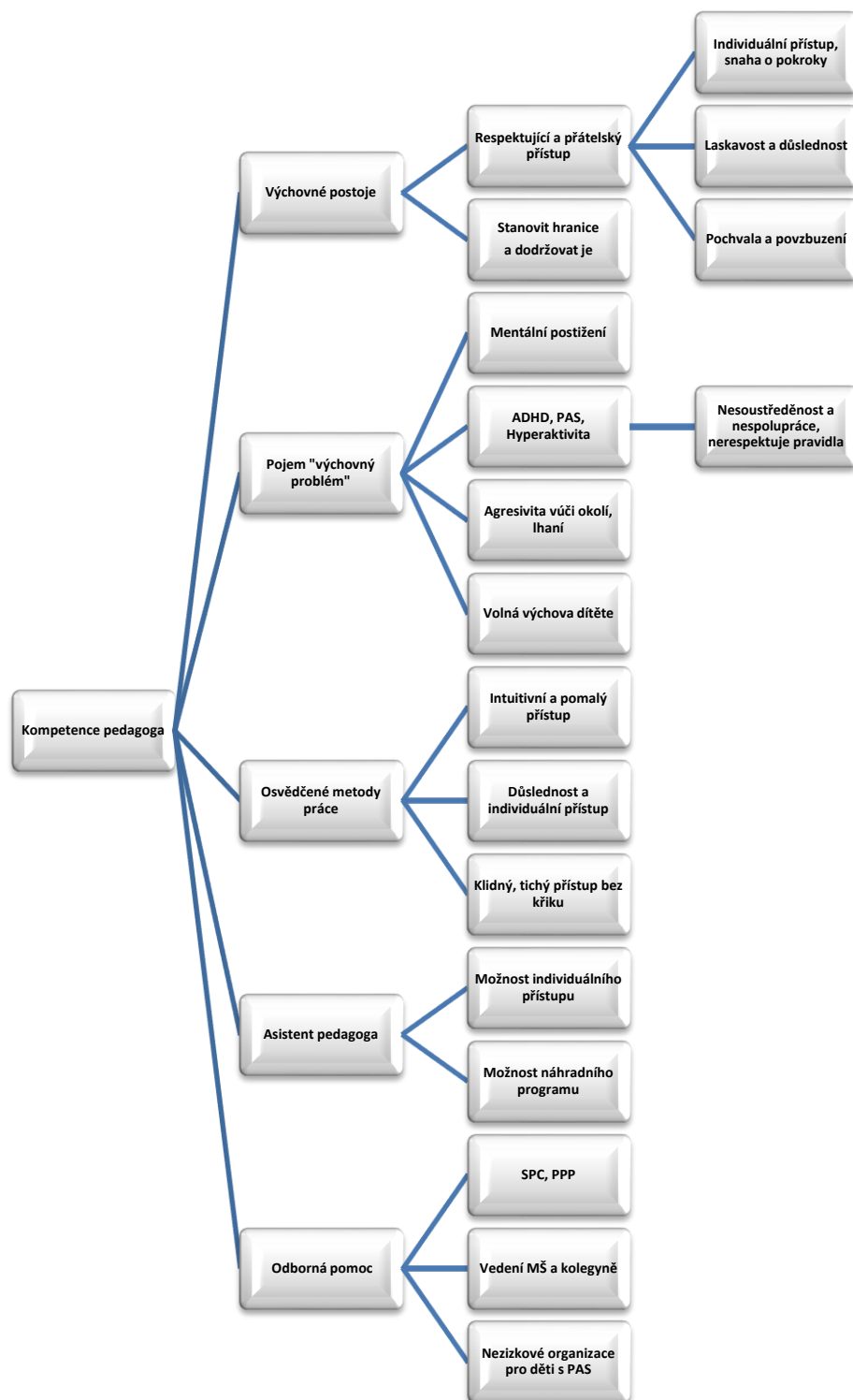
Dále se osvědčila relaxační cvičení, jóga, poslech vážné hudby, spolupráce se ŠPZ a asistentem pedagoga. PMŠ6 jako ředitelka MŠ zdůrazňuje důležitost vysokoškolského vzdělání učitelů i asistentů pedagoga. Velkou roli hraje i nastavení pevných mantinelů. PMŠ2 používá ve své třídě tzv. „trojku“ – každý pokyn se zopakuje maximálně třikrát a pokud neposlechne, přijde trest. Pedagožky se shodují na osvědčeném individuálním přístupu, důslednosti, podpoře dítěte a radosti z maličkostí.

Většina pedagogů má zkušenosti s asistentem pedagoga až na PMŠ3. Jedna z dotazovaných učitelek se svěřila, že spolupráce s asistentkou pedagoga není ideální, ale je přesvědčena, že to je o osobnostním nastavení. Obecně je toho názoru, že je to

velmi významná funkce. Ostatní pedagožky si jeho přítomnosti velmi považují a označují se za sehraný tým, který fungování třídy velmi obohacuje. Díky nim je možný opravdový individuální přístup a denní program může být realizován s větší lehkostí a možností připravit alternativní náplň.

Za odbornou pomoc, na kterou se mohou v případě potřeby obrátit, označovaly učitelky MŠ zejména ŠPZ, vedoucí učitelky či ředitelky, na které se mohou spolehnout. Zmíněny byly i neziskové organizace pro děti s PAS.

Schéma 6: Kompetence pedagoga MŠ



Zdroj: vlastní

Druhá oblast se týkala možností pedagogické práce v MŠ a s tím souvisí i charakteristika největšího problému při spolupráci dítěte s výchovnými problémy a pedagoga. Potíže se objevují v pozornosti, neklidu, impulzivité, dítě není schopné poslechnout si zadání úkolu, pohádku, vyrušuje v komunitním kruhu. Chybí mu motivace nebo je velmi obtížné ho namotivovat, což může souviset i s obtížnou spoluprací s rodiči. PMŠ1 klade důraz na časté opakování a ujištění se, že rozumí a udělá to, co se po něm chce, a to v každé běžné činnosti. Důležitá je trpělivost a stále chválit.

Řešení těchto potíží dle dotazovaných pedagožek není hlavně křik a nervozita. Důležité je trpělivost, zadávání krátkých úkolů, střídání sedavých činností s aktivitou a odpočinkem. Na dítě se nesmí tlačit a na druhou stranu je třeba důslednost. PMŠ4 se vyjádřila takto: *„Autoritativní způsob komunikace, křičení, vyloučení z kolektivu (zlobíš, běž za dveře), upozorňování na nevhodné chování před ostatními (děti podívejte, jak ten kluk zlobí) - doufám, že tohle už nikdo nedělá.“*

Jako nejdůležitější aspekt při práci s dítětem s výchovnými problémy je pracovat s dítětem v dopoledních hodinách, kdy je odpočaté, mít klid na činnost, umožnit pracovat na odděleném místě, aby nebyl vyrušován děním kolem sebe. S tím souvisí ideální umístění v menším kolektivu. PMŠ7 zdůrazňuje trpělivost, klid a vlídnost. Když je dítě dobře vyspané a motivované.

PMŠ3 má zkušenosti ze své praxe, že tyto děti často mívají velmi nízké sebevědomí. *„Pomáhá třeba zadávání různých drobných úkolů, o kterých vím, že je dítě zvládne – Petříku, prosím, potřebovala bych někoho zodpovědného, kdo donese tento dopis paní učitelce do Berušek. Mohla bych poprosit tebe? Zvládneš to sám, nebo si sebou chceš vzít kamaráda?“*

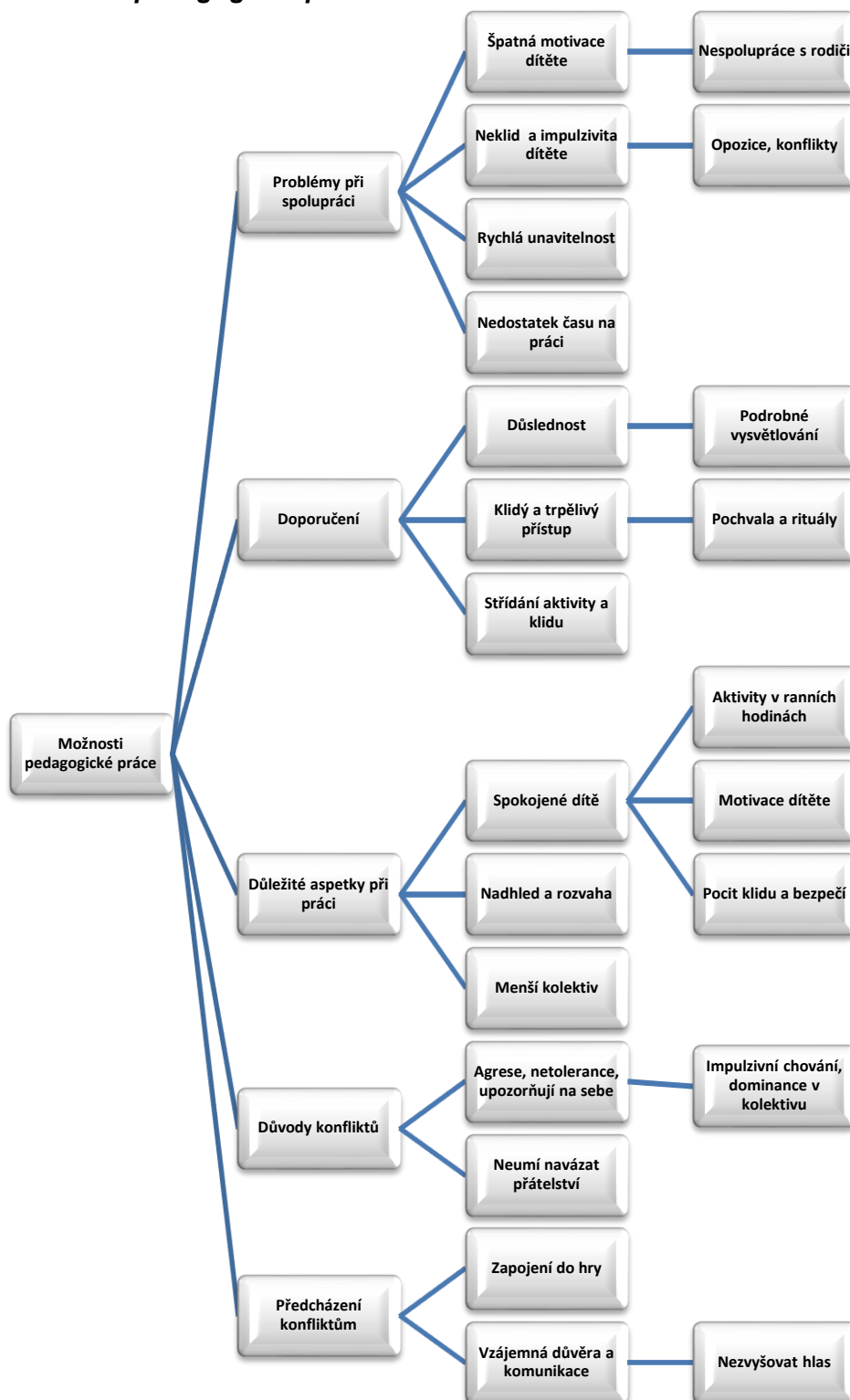
Učitelky MŠ se shodly, že jsou to často právě děti s výchovnými problémy, které vyvolají konflikt. Tyto konflikty mohou být voláním o pozornost. PMŠ2 je toho názoru, že to jsou často děti s prudší povahou, ať už s problémovým chováním či bez něj. Děti rády provokují ostatní, mají potřebu o všem rozhodovat, těžce navazují přátelství, přestože by za něj byly rády. PMŠ6 se ve své třídě snaží eliminovat označování dítěte, že „konflikt je on“. *Každé ráno ho vítáme, zdůrazňujeme, že jsme se*

na něj těšili... Je to ale hodně těžké. Protože děti ví, že jim ubližuje. Učitelka to prostě musí ustát. Je prostě jiný a máme ho rádi. Víme o tom. Řešíme to. Hlídáme, aby nebyl označený jako outsider.“

Poslední otázka této oblasti se týkala předcházení konfliktům ve třídě. Opět byl kladen důraz na nastavování pravidel a jejich neustálé opakování a povídání si v komunitním kruhu. Osvědčilo se i vyslechnutí každého účastníka konfliktu a jejich návrhy řešení. Takovým konfliktům většinou předcházely naschvály, nehody nebo spory o hračky. PMŠ1 a PMŠ4 se shodly na tom, že je důležité dítě včas zaměstnat, dát mu „důležitý úkol“, snažit se ho začlenit do skupiny a do hry.

PMŠ3 se snaží před změnou, či přechodem na jinou činnost s dítětem tuto změnu probrat individuálně a teprve poté ji oznámí ostatním. *„Ne vždy to však, ale funguje. Navíc dítě potřebuje naučit se pracovat i s negativními emocemi, takže není žádoucí pořád těmto situacím předcházet. Tady je velmi důležitá důvěra mezi dítětem a pedagogem. Ta se buduje dlouho. Když ale dítě učitelce věří, počet konfliktů se zmenšuje.“*

Schéma 7: Možnosti pedagogické práce MŠ



Zdroj: vlastní

Další oblast objímala názor pedagožek MŠ na spolupráci se ŠPZ. Pedagožky dávají podnět rodičům k návštěvě ŠPZ, pokud se jim nepozdává chování dítěte (ubližuje sobě nebo okolí, výrazně nerespektuje režim MŠ), jeho vnímání, kognitivní funkce, senzomotorické funkce, zdravotní stav atd. Většinou se na tomto názoru nejprve shodnou s kolegyní. PMŠ4 ale upozorňuje na fakt, že návštěvu mohou pouze doporučit, návštěva záleží na rodičích. Mnoho pedagogů tvrdí, že v takovém případě rodiče a ŠPZ spolupracují s ředitelem či ředitelkou zařízení. Stejně jako v ostatních oblastech i zde je kladen důraz na význam komunikace s rodiči.

PMŠ5 popsala konkrétní situaci v jejich MŠ: *„Zpravidla dáváme novým dětem čas na adaptaci do Vánoc (zhruba 4 měsíce). U každého je adaptační doba jiná a než začneme dělat úsudky, měli bychom dát dítěti prostor a čas. Konzultační hodiny s rodiči míváme zhruba v půlce listopadu, a když se nám u některého dítěte zdá, že je opravdu některý z jeho projevů závažnějšího charakteru, ptáme se rodičů na názor, jejich pohled. Většinou tedy děti posíláme SPC či PPP v lednu.“*

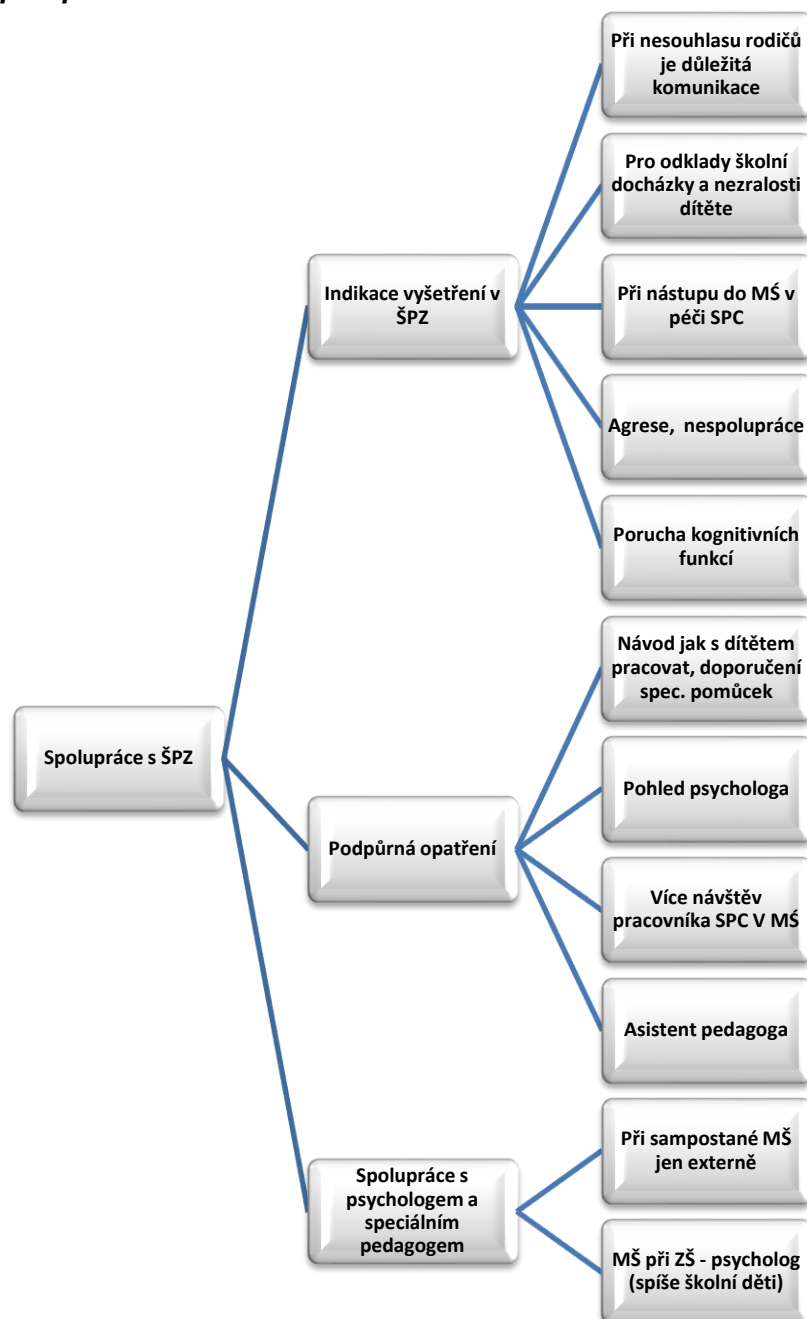
Co se týká podpůrných opatření ŠPZ, pedagožky MŠ je převážně popisují jako srozumitelná, přesná s krátkými pokyny. Jedná se o návod vytváření přehledného a strukturovaného prostředí a pravidel. Pro PMŠ3 doporučení znamenají pohled psychologa, ze kterého vychází. PMŠ1 vytýká, že podpůrná opatření se týkají hlavně struktury a vizualizace dne, což dle učitelky dítě nepotřebuje. Podle ní je vhodné zařazování činností, střídání aktivity a odpočinku, systém odměn. Proto PMŠ1 vnímá podpůrná opatření jako srozumitelná, ale nevyužitá. Chlapec je podle ní nevychovaný.

Jiní pedagožky naopak vnímají podpůrná opatření jako důležitý návod, kterým se řídí i díky doporučení speciálních pomůcek. Část pedagogů však pouze konstatuje, že doporučení mají, respektive má je paní ředitelka a konkrétněji o nich nehovořily.

Závěrečné otázky se zabývaly spoluprací MŠ a ŠPZ, jak tato spolupráce funguje a jaké mají pedagožky vztahy s pracovníky ŠPZ. Často byla zmiňována kladná zkušenost se spoluprací se SPC. Ukázkou toho je mimo jiné vyjádření PMŠ2. *„Máme dobrou zkušenost s paní psycholožkou ze SPC. Byla u nás ve školce na celé dopoledne několikrát. Spolupráce byla a je skvělá. Máme školního psychologa k dispozici. Více se zaměřuje na školní děti a moc záležitostí jsme společně neřešili.“* PMŠ3 však stejnou

zkušenost nemá, a naopak by ocenila, kdyby pracovníci ŠPZ docházeli do MŠ častěji, aby byl posudek objektivní. Objevilo se tvrzení od PMŠ2, že se k této otázce nemůže vyjádřit, protože spolupráci a komunikaci se ŠPZ má na starost pouze paní ředitelka.

Schéma 8: Spolupráce se ŠPZ



Zdroj: vlastní

4 Výsledky pozorování

V následující kapitole budou popsány výsledky pozorování v MŠ, které jsou doplněny poznatky pedagogů dané třídy. Dalším prvkem této kapitoly je analýza podpůrných opatření dětí s výchovnými problémy, které se účastnily výzkumného šetření.

4.1 Výsledky pozorování, rozhovorů s pedagogy MŠ a analýza doporučení ŠPZ

Pozorování osmi dětí s výchovnými problémy v běžných mateřských školách proběhlo se souhlasem vedení MŠ a zákonných zástupců dětí. Během pozorování nebylo zasahováno do běžného denního programu třídy. Celkovou představu o pozorovaných dětech dokreslují poznámky učitelek jednotlivých MŠ.

Dále budou podrobně rozepsány stěžejní podpůrná opatření, která byla udělena dětem, účastnících se výzkumného šetření. Mezi tato stěžejní podpůrná opatření jsou považovány metody výuky, organizace výuky, personální podpora ve škole, hodnocení žáka, opravy obsahu vzdělávání, nebo pomůcky. Ne všechny tyto položky jsou u dětí vyplněny z toho důvodu, že nebyly vyplněny pracovníkem ŠPZ v doporučení. Označení dětí odpovídá pořadí v tabulce č. 3.

4.1.1 D1

Čtyřletý chlapec s diagnózou ADHD a přiznaným třetím stupněm podpůrného opatření navštěvuje běžnou mateřskou školu prvním rokem. Dle pedagožky MŠ má ve třídě kamarády. O kamarádech mimo MŠ neví. Matka se svěřila, že na hřištích se chová neukázněně. Ve třídě bývá zdrojem konfliktu, ale děti ho mezi sebe přijímají.

Do činnosti se zapojuje po vyzvání. Dle slov učitelky se s ním nejlépe pracuje individuálně. Do kolektivní činnosti se sám nezapojí nebo vyrušuje. Činnost si dokáže zvolit sám a nejraději si i sám hraje. Pokud je to jeho oblíbená činnost, vydrží u ní dlouho. Pokud ne, činnosti střídá. Sám si po sobě uklidí.

Ve vztahu k hračce bývá impulzivní, rychlý a neopatrný. Autoritu učitelek je schopen respektovat, matku však ne. Pravidla se mu musí neustále připomínat, ale režim dne je schopen dodržovat.

Učitelka MŠ je toho názoru, že odklad školní docházky bývá navrhován zejména pro celkovou nevyzrálou, než že by se udílel čistě na podkladě problémového chování.

Rodinu dítěte popisuje učitelka MŠ jako úplnou, avšak nefunkční. Chlapec nemá sourozence. Pedagožka si není vědoma přítomného postižení, onemocnění či jiných specifik v rodině. Rodiče spolupracují ochotně. Matka je ráda za pomoc i za rady pedagogů. Rodiče akceptují pedagogické pracovníky, se kterými bývá v kontaktu většinou matka. Ta se zajímá o to, jak se dítě v MŠ projevuje. Spolupráce s rodinou byla vždy bez potíží. Matka ví, že dítě v MŠ učitelky respektuje a že je poslouchá více než v domácím prostředí.

Při pozorování se dítě během řízené činnosti zapojilo bez problému. V průběhu činnosti jeho pozornost opadala. Nebyl ochotný aktivitu dokončit. Pedagožka jej nenutila. Po dojití na toaletu se na místo vrátil a činnost pod dohledem asistenta pedagoga dokončil.

Při volné činnosti si vybral svoji oblíbenou hru, u které vydržel soustředěně asi deset minut. K činnosti si přisedly další dvě děti, které přijal k sobě. Děti spolu umí hezky komunikovat a i přes obvyklé rozpory při hře byla spolupráce hezká.

Děti ve třídě mezi sebou vychází dobře. Paní učitelka velmi dbá na dodržování pravidel a zároveň se snaží eliminovat nežádoucí chování všech dětí. O „zlobení“ některých dětí mluví vždy ve třetí osobě a děti jej pak vnímají jako něco hmatatelného, s čím se dá pracovat.

Při jídle bylo zapotřebí neustále upozorňovat na to, jak se u jídla děti mají chovat. Chlapec byl neklidný a bylo pro něj obtížné vydržet sedět způsobně na židli a nehrát si s jídlem. Z toho důvodu u něj seděla asistentka pedagoga, která ho navracela k soustředění se na jídlo.

Odpolední klid probíhal bez potíží. Matka je s paní učitelkou domluvená, že chlapec nemusí ležet v posteli po celou dobu. Se všemi se převleče do pyžama. Učitelka MŠ upozorňovala na to, že ne vždy tento krok proběhne bez potíží. Ovšem

tentokrát si ochotně vyčistil zuby, převlékl se a lehnul si do postele. Mají mezi sebou domluvu, že do přečtení pohádky leží v posteli a poté se může opět převléknout a sednout si na koberec, kde si vezme knihu nebo hru, předem připravenou učitelkou.

Jak již bylo zmíněno, k hračkám se někdy chová zbrkle a neopatrně. Asistentka pedagoga nebo učitelka MŠ dopředu upozorní, že je hračka křehká a mohla by se rozbít. Pokud má chlapec náročnější den, sedí u něj asistentka pedagoga. Rád si hračku prohlíží a všímá si detailů. Má potřebu některé hračky rozebírat a zvědavě zkoumá, co se skrývá uvnitř.

Při oblékání a hygieně vyžaduje chlapec asistenci pedagoga MŠ nebo asistenta pedagoga. Mají naučený systém, jak si říct o pomoc. Dodržování těchto pravidel dělá chlapci ještě mírné potíže, ovšem obě pedagogické pracovnice jsou sebrané a chlapce dokonale směřují k žádoucí reakci – řekne si o pomoc bez křiku.

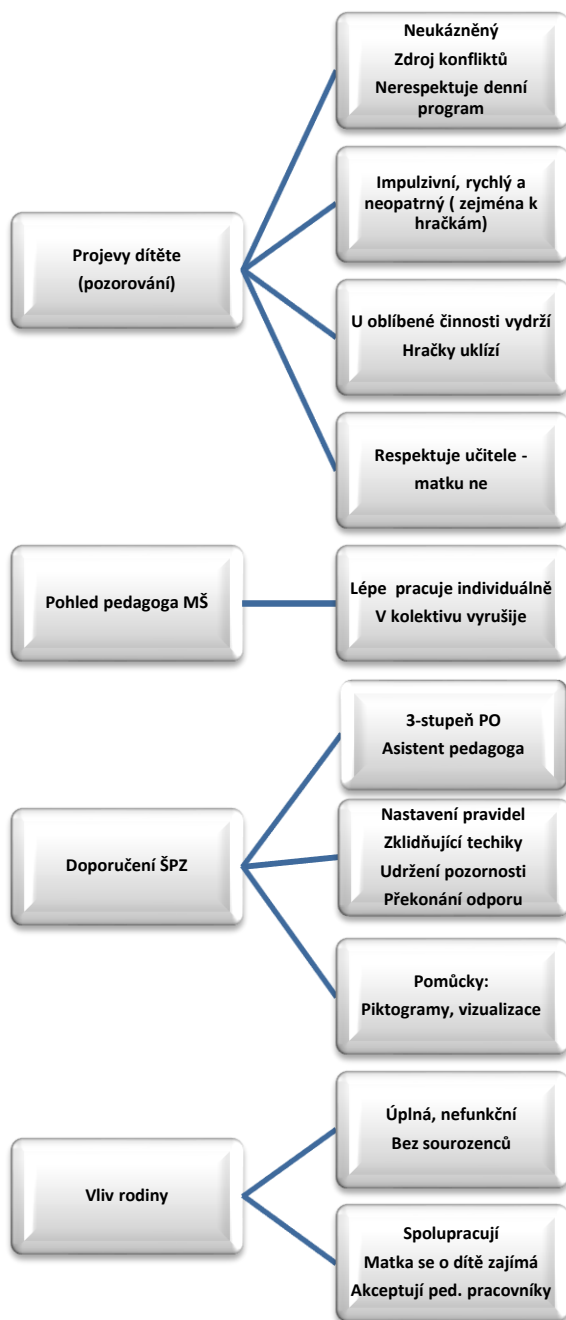
Předávání rodičům probíhalo bez potíží. Když chlapec uviděl matku, rozběhl se k ní a objal. Matka se zajímala o dění během dne. Učitelka MŠ vyzdvihla všechny pozitiva, která se za den staly.

Příklad nežádoucího chování toho dne se odehrál při návratu z pobytu venku. Chlapec se ještě nechtěl vrátit zpět do třídy. V šatně se začal vztekat, kopat kolem sebe a odmítal na sebe nechat sáhnout. Pedagožky zprvu připomněly následující program a z jakého důvodu se již musí vrátit. Jeho reakce ale rostla čím dál více. Poté si chlapec přestaly všimnout, věnovaly se ostatním dětem. Po nějaké době se chlapec trochu utišil. Asistentka pedagoga si k němu přisedla beze slov. Ostatní děti se vyptávaly, co bude ten den k obědu. Na to se asistentka zeptala chlapce, jestli má hlad a pověděla mu, co ten den bude k obědu. Chlapec se utišil a začal se pomalu vysvlékat. Nakonec si řekl o pomoc asistentce pedagoga a do třídy už se vrátil klidný a vysmátý.

Dítě je v péči školského poradenského zařízení prvním rokem od nástupu do MŠ. Do ŠPZ byl odeslán na doporučení pediatra. Speciální pedagog doporučil podpůrná opatření třetího stupně. Níže jsou podrobně vypsána podpůrná opatření, týkající se problémového chování dítěte.

- **Metody výuky:** Přesné a krátké pokyny, struktura režimu dne, vizualizace, zklidňující techniky, udržení pozornosti, překonání odporu, přesné nastavení pravidel.
- **Organizace** dle režimu MŠ
- **Personální podpora:** asistent pedagoga
- **Pomůcky:** piktogramy, kartička STOP

Schéma 9: D1



Zdroj: vlastní

4.1.2 D2

Druhým dítětem byl sedmiletý chlapec rovněž s diagnózou ADHD a přiznaným třetím stupněm podpurného. Do mateřské školy nastoupil ve třech letech věku. Na počátku nebyl v kolektivu oblíbený kvůli svému projevu chování. Adaptace trvala téměř rok. Zprvu byl velmi odmítavý. Nezapojoval se do společenských her, zpívání, hry na nástroje. Situace se postupně zlepšovala a nyní matka hovoří i o kamarádech mimo MŠ. Některé oblíbené činnosti sám navrhuje a má z nich radost.

Chlapec nejlépe a nejraději pracoval sám, později s kamarádem. Při spontánních činnostech si vždy volil takové, které byly spojené s jeho zájmy (vlaky, lodě, válka...). Byly to například knihy, puzzle, stavebnice, kostky, později Merkur. Při řízené činnosti se držel stranou, postupně se začal zapojovat. *„Asi si sám pro sebe potřeboval zhodnotit, zda se mu činnost bude líbit.“*

Výdrž u jednotlivých činností byla zprvu otázkou vteřin. Uchopil hračku, dal všechny její části na stůl a odešel. Postupně se výdrž a zacházení s hračkou zlepšoval. Poslední rok vydrží u práce, kterou si vybral, i desítky minut. Po dokončení ji po sobě uklidí.

Zpočátku docházky do MŠ házel hračkami a kopal do věcí. V rámci práce s návaly vzteku se i tyto projevy utišily. Poslední rok naopak má tendenci upozorňovat ostatní děti: *„Adama, vzal jsem si po tobě knihu a je tu natržená stránka. Copak nevíš, že se ke knihám chováme hezky?“*

Vzhledem k diagnóze ADHD byl velkým problémem udržet chlapcovu pozornost. První dva roky se na činnost vůbec nedokázal soustředit. Poté už ano. Problém se objevoval i v respektování čehokoliv a kohokoliv zejména během prvního roku v MŠ. Pravidla třídy si později osvojil, a i když některé porušil, věděl to a dával si pozor. *„S respektováním autority to měl a má dodnes trochu jinak – respektuje osobnosti a je jedno, jestli jí je 5 nebo 50. Upřímně spousta lidí to tak má a nemusí mít problémové chování.“*

Pedagožka MŠ je toho názoru, že děti s problémovým chováním mívají často odklad školní docházky. Chlapci jej také navrhli a dle jejích slov opravdu pomohl. Měl více prostoru na zvládnání a upevňování zejména sociální oblasti. *„Celkově si myslím, že*

by každé dítě mělo být posuzováno jako jednotlivec. Nemyslím si, že by měl být dáván odklad všem s problémovým chováním automaticky. Každé dítě je jiné a každé se vyvíjí jinak.“

Rodina chlapce je úplná a vyrůstá bez sourozenců. Učitelka MŠ si není vědoma závažného onemocnění, postižení či jiných specifík rodiny. Rodiče s MŠ ochotně spolupracují. *„Spolupráci jsme nastavili tak, že jsme vše řešili spolu ve třídě – dvě učitelka a asistentka pedagoga. Pak také s vedoucí paní učitelkou a psychologkou ze SPC.“*

Rodina se aktivně zajímá o chlapcovy projevy v MŠ. Pro pedagožky je nejvíce obtížné říct rodičům, že se jejich dítě chová nestandardně a bude třeba nastavit práci jinak či navštívit nějaké zařízení. *„Většinou jsme první, kdo jim o to říká, a i když oni sami něco tuší, není lehké to slyšet.“* Pedagožky jmenují jako osvědčenou empatii a podporu. *„Vždy je cesta, jen musíme přijít na to, která je ta pravá. V tom nám velmi pomůže právě pracovník SPC.“* Pohled pedagogů na dítě se s rodinou shoduje.

Při pozorování volné činnosti po příchodu chlapce do třídy byl zpozorován jeho klid a soustředění při práci. Montoval dle plánu svoji oblíbenou stavebnici Merkur. Do úklidu na stavbě pracoval, poté jednotlivé díly uklidil a požádal asistentku pedagoga o uložení krabice zpět na místo. Asistentka pedagoga se zmínila, že toto je pro chlapce ideální čas pro plnění úkolů. Po ránu bývá plně odpočatý a soustředění.

Oproti tomu řízená činnost byla již pro chlapce obtížnější. Učitelka měla připraven Orffův instrumentář. Děti nejprve poznávaly hudební nástroje. Některé děti si je chtěly prohlédnout a braly si je bez dovolení. Paní učitelka je napomínala a zdůrazňovala pravidla. Při opakovaném neuposlechnutí se chlapec začal rozčilovat a křičel na ostatní. To se nelíbilo jinému špatně naladěnému chlapci, který na jeho křik odpovídal stejným způsobem. Paní učitelka oba chlapce napomenula. Když ani to nepomohlo, vykřikla „Stop.“ a upozornila je, že pokud se neutiší, nástroje schová. Vzhledem k tomu, že oba chlapce činnost zaujala, utišili se. Asistentka pedagoga si sedla vedle D2 a paní učitelka požádala druhého chlapce, aby si přisedl vedle ní, kde bude mít klid na práci.

Po celou dobu pozorování nebylo zaznamenáno nežádoucí chování vůči věcem a hračkám. Chlapec po sobě vždy předměty uklidil, maximálně na upozornění pedagoga.

Při oblékání a hygieně je zcela samostatný. Drobné potíže se objevují v oblasti soustředění, kdy například při oblékání na procházku musela asistentka pedagoga chlapce k systematickému převlékání myšlenkami vracet způsobem: „*Už máš svetr, výborně. Co teď přijde na řadu?*“

Chlapec se při činnosti zasní a tzv. je myšlenkami v jiném světě. To se kromě sebeobsluhy promítá i při jídle. U svačiny i oběda vydržel hezky sedět, avšak často hleděl z okna a nevnímal jídlo.

Po obědě odcházel chlapec domů se svým otcem. Chlapec se domů velice těšil kvůli plánovanému výletu. Jak otce viděl, zanechal hračky na koberci. Otec jej sám upozornil, ať se vrátí po sobě uklidit. Na třetí výzvu se vrátil do třídy, vše poklidit, obejmul paní učitelku a šel se do šatny převlékat s otcem. Mezi učitelkou a otcem panovala přátelská atmosféra.

Níže budou uvedena podpůrná opatření, která doporučilo školské poradenské zařízení.

Metody výuky:

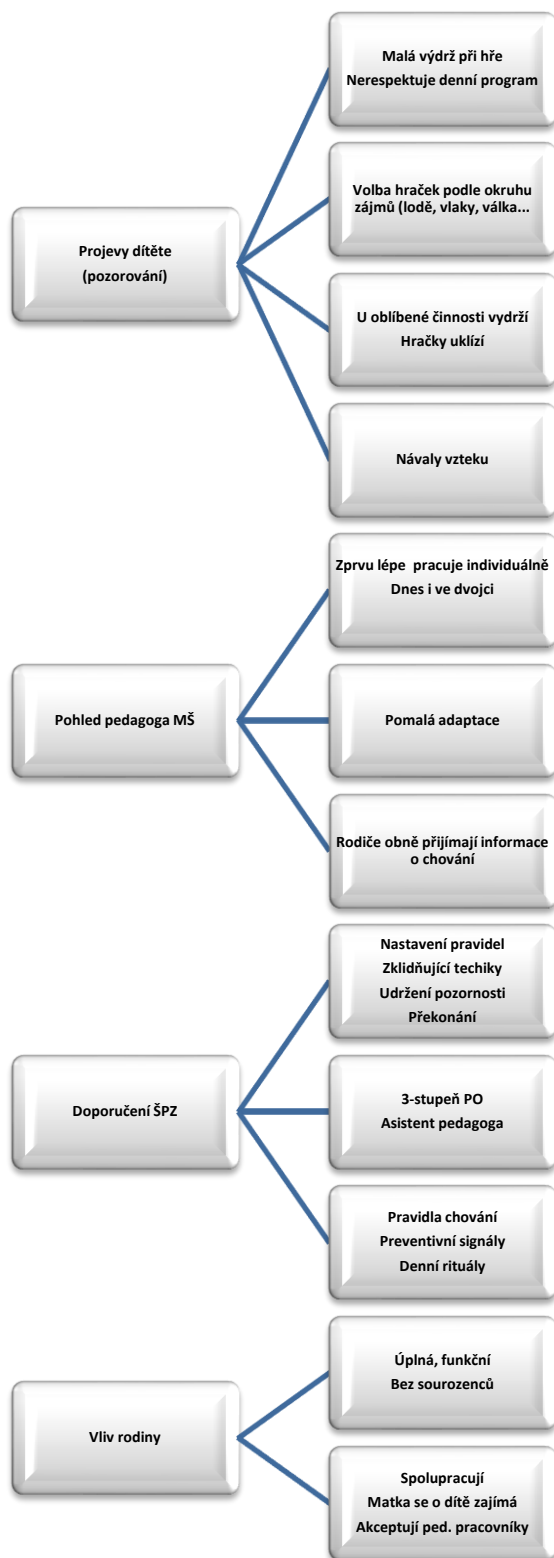
- Udržení pozornosti – nezbytné zadávat kratší úkoly řízené činnosti pedagogem, častěji měnit sortiment úloh a zařazovat krátké relaxační přestávky s možností fyzického pohybu. Je možné využít strukturovaný rozvrh činností během dne, který pomůže snížit tenzi chlapce a zajistí předvídatelnost jednotlivých činností
- Problémové chování – možná intervence: pravidla, využívat preventivních signálů: kartička STOP, oční kontakt, dotek nebo jiný domluvený signál, ustálené denní rituály, povzbudit neproblémové chování
- Vytváření přehledného a strukturovaného prostředí
 - o Tyto děti potřebují řád a strukturu, prostřednictvím srozumitelné komunikace
 - o Potřebují přesné určení toho, co se od nich očekává
 - o Jasná pravidla
 - o Promyšlené reakce na určité projevy jejich chování
 - o Potřebují mnohdy pomoci se zapojením do skupiny

Organizace výuky: vyvážený poměr mezi spontánními a řízenými činnostmi, jednoznačné vedení, režim dne naplánovaný

- denní rituály
- pochvala
- oční kontakt
- přesné a krátké pokyny
- srozumitelně vysvětlit, když mají nepořádek, kam co patří (vezmi hračku a uklidíš na toto místo)
- dávat najevo své požadavky
- komunikovat s dítětem
- hodnotit jej – častá zpětná vazba vede k optimalizaci chování
- pochválit ihned po splnění úkolu
- instrukce, které dítě dostane, může zopakovat, aby bylo zřejmé, že ví, co má dělat
- jejich režim dne by měl být strukturován tak, aby se střídala doba aktivity a klidu (v odpočinkových chvílích k tématu v rámci ŠVP něco nakreslit – obzvláště po víkendu jsou plné informací, potřebují sdělit vše, co zažily – dobré sednout do kroužku a popovídat si)

Personální podpora: asistent pedagoga

Schéma 10: D2



Zdroj: vlastní

4.1.3 D3

Další chlapec má rovněž diagnostikováno ADHD a přidělen třetí stupeň podpůrných opatření. MŠ navštěvuje již druhým rokem a během pozorování mu bylo 5,5 let. Chlapec vyrůstá v úplné rodině s jedním sourozencem. Bydlí s prarodiči a žádný člen rodiny nemá onemocnění či postižení. V kontaktu s MŠ je matka, která se každý den ochotně zajímá o děti v MŠ.

Při otázce na učitelku MŠ, co je typické v komunikaci s matkou dítěte s výchovnými problémy, odpověděla: *„Možná to bude znít zvláště, ale snažím se maminku zbytečně neděsit, a naopak vyzdvihnout pozitiva. S pohledem rodičů se shodujeme.“*

Z pozorování bylo zjevné, že je paní učitelka z náročného chování chlapce unavená, a i přes veškerou snahu reagovat trpělivě a zdůrazňovat pravidla, se místy objevovala rezignace. Sama si je únavy vědoma a přiznává, že by ji po teprve několika letech praxe prospěla změna.

„S ostatními dětmi vychází jak kdy. Záleží na tom, v jakém je rozpoložení. Do kolektivu se úplně nezačlenil. Většinou si hraje sám. Samozřejmě se ho snažím zapojovat do kolektivních aktivit a her, ne vždy se to podaří.“

Dítě si dokáže při volné činnosti zvolit aktivitu samo. Má své oblíbené hračky, které si pravidelně půjčuje. Většinou si hraje samo, občas ve dvojici. Práce či hru ve skupinách nevyhledává.

„U jedné činnosti vydrží chvíli, pak odběhne, zase se k činnosti vrátí. Hračku uklidí, ale je potřeba na tom trvat, sám od sebe ji uklidí jen někdy.“ Na danou činnost se dokáže soustředit a je schopen práci dokončit, ale vždy je potřeba ho k dokončení motivovat. Záleží i na tom, zda ho činnost zaujme. Dodržování pravidel třídy dělá chlapci značné potíže. Je potřebná důslednost.

Pedagožka MŠ je toho názoru, že k odkladům školní docházky u těchto dětí dochází poměrně často. Důvodem je zejména problém s udržení pozornosti.

Při volné činnosti po příchodu do třídy si chlapec hrál na koberci se svojí hračkou, kterou si přinesl z domu. Po celou dobu si hrál sám. Ostatní děti neměly potřebu k němu přijít a začlenit se. S přibývajícím časem se chlapec začal nudit a vytahoval

předměty ze skříněk. Učitelka MŠ jej napomenula, avšak chlapec to zkoušel dál. Při ranní činnosti učitelka neměla připravený náhradní program pro děti. S porovnáním D2, kde byl chlapec zabaven smysluplnou činností, která ho bavila, zde si chlapec nevěděl rady, jak vyplnit onen volný čas a chvíli, kdy byl připraven se koncentrovat na možnou práci. Asistentka pedagoga ve třídě v ranních hodinách přítomna nebyla.

Při ranním rituálu a přivítání v komunitním kruhu neměl problém pozdravit svého kamaráda, který seděl vedle něj a pohládl jej po ruce. Stejně tak i ostatní děti reagovaly na onoho chlapce.

Následovalo cvičení, při kterém chlapec nabyl dojmu, že se může přestat ovládat a všechnu nahromaděnou energii konečně vybit. S přibývajícím touhou se projevit a nepřehledností v prostoru koberce při běhání udeřil dvě děti, které byly poblíž. Nebylo to záměrné ublížení a chlapec se velmi vylekal, že kamarádovi ublížil. Začal tedy křičet a činnost byla ukončena. Škoda že si paní učitelka nevšimla tohoto rizika dříve. Děti, které D3 shodil, byly do několika minut opět dobře naladěny a zapojili se do činnosti. Oproti tomu D3 nebyl k utišení. Vyčítal si, že ublížil, ale nedokázal sám od sebe přijít za nimi a omluvit se, případně situaci nadále řešit. Asistentka pedagoga i učitelka MŠ tuto situaci přešla.

Chlapec potřebuje intenzivní přítomnost asistenta pedagoga při stravování, oblékání i osobní hygieně. Při těchto aktivitách chlapec bojuje s udržením pozornosti na konkrétní činnost a v prostředí většího počtu dětí jej snadno vyruší sebemenší šum.

Při těchto základních činnostech by zjevně chlapci prospěla i jistá míra samostatnosti a nabytí vědomí, že pokud se neoblékne či nenají, ponese to s sebou nelibost. Tím, že se chlapec snadno zasní a neudrží pozornost na konkrétní aktivitu, jeho okolí ztrácí trpělivost a raději odvede práci za něj. Například při oblékání na zahradu asistentka pedagoga chlapce kompletně oblékne, aby nezdržoval zbytek třídy. Nechodí s ním do šatny dříve, ale všechny děti přijdou společně. Stejně chování se objevuje i u matky chlapce. Při odchodu z MŠ jej sama oblékla a rozčilovala se, že je pomalý a dlouho mu to trvá.

Naopak při řízené činnosti měly děti za úkol malovat temperovými barvami. Chlapce barvy velmi zaujaly, ovšem měl potřebu je vyzkoušet nestandardním

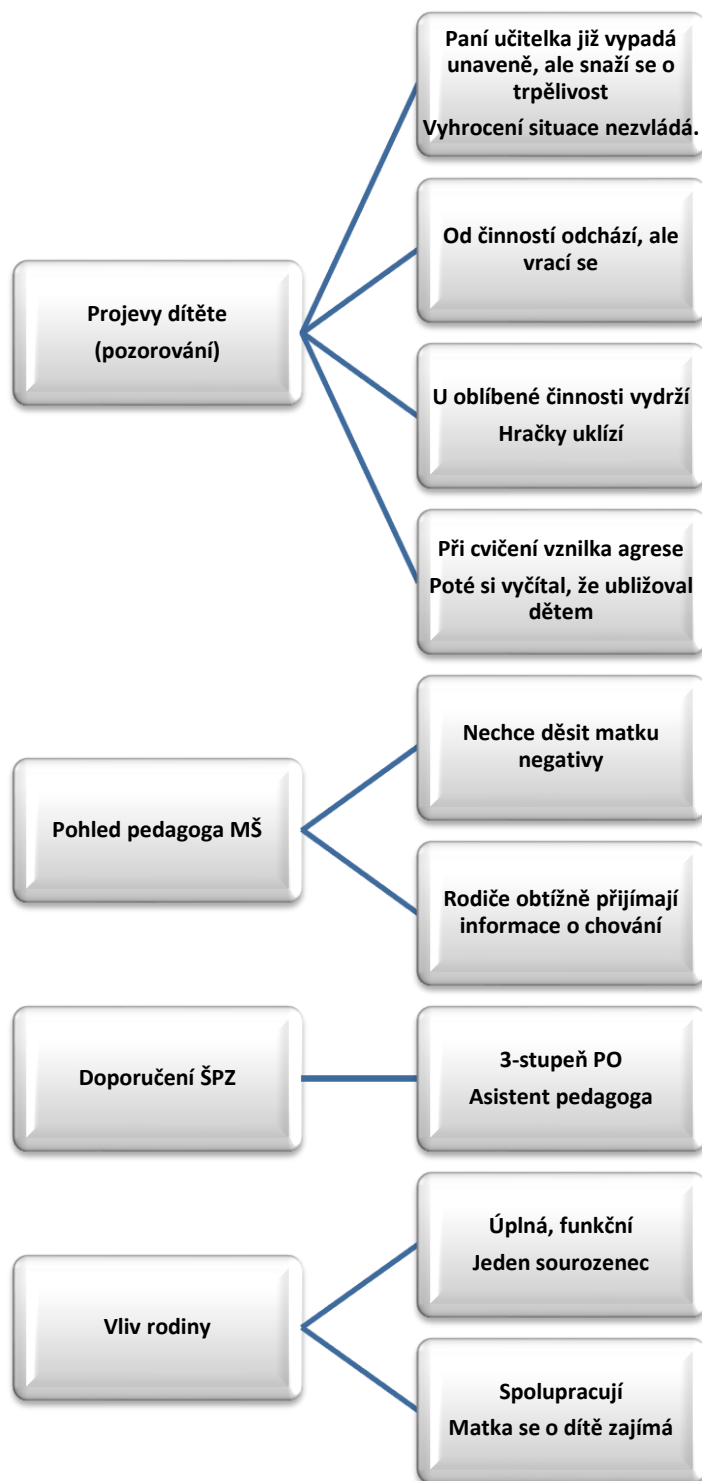
způsobem, tedy kromě štětce i prsty a na čtvrtku své kamarádky. Jeho jednání bylo rychlejší než reakce učitelky a asistentky pedagoga, který v tu chvíli připravovala nástěnku.

Pedagožka MŠ bohužel již díky ranním neshodám zareagovala křikem, stejně jako dívka, které byl pomalován výtvar. Učitelka zaměřila svou pozornost právě na tuto dívku a snažila se jí utišit a poskytnout náhradní papír. Chlapci bylo vynadáno, ale na rozdíl od kamarádky zůstal neošetřen. Na procházku šel za trest poslední.

Po obědě přišla pro chlapce matka. Paní učitelka s ní komunikovala velmi mile a opravdu, jak se zmínila v rozhovoru, vyzdvihla všechna pozitiva, která se chlapci za den povedla – neplakal, šel hezky za ruku na procházce, snědl celý oběd. Matka byla šťastná, že jsou vidět pokroky v adaptaci na MŠ a učitelka MŠ její názor odsouhlasila.

Doporučení bylo zřejmě psáno velmi narychlo. Dle slov učitelky MŠ spěchala na doporučení, aby mohl být doporučen asistent pedagoga. Tedy kromě kolonky o personální podpoře a přiznaném asistentovi pedagoga se v doporučení nenacházelo nic víc.

Schéma 11: D3



Zdroj: vlastní

4.1.4 D4

Šestiletý chlapec s diagnózou ADHD, vzdorovitým chováním a doporučeným třetím stupněm podpůrných opatření nastoupil do MŠ před 3,5 lety. Učitelka MŠ nastoupila do zaměstnání o 2 roky později, tudíž si nepamatuje chování chlapce od samého počátku jeho docházky.

Nyní dle jejích slov kamarády má, je komunikativní, kamarádům pomáhá. Hry si rád vymýšlí, zapojuje do nich ostatní děti. Občas se pohádají. Rád rozhazuje více hraček najednou.

S třídou pracuje rád. Bývá zbrklý a neustále se snaží být první. *„Ale jeho vzdorovitost už není nezvladatelná, nechá si poradit, ustoupí.“* Vydrží u jedné činnosti, je schopen se soustředit na danou činnost a práci dokončit. K hračkám se chová přijatelně. Autoritu je schopen respektovat, a pokud zapomene pravidla, napomenutí přijímá bez problémů.

Odklad školní docházky u dětí s problémovým chováním pedagožka vnímá jako období, kdy rodiče čekají, že dítě dozraje. Rodina chlapce je neúplná. Vyrůstá se dvěma sourozenci. Žádná specifika, onemocnění ani postižení se v rodině dle učitelky nevyskytují. Matka s MŠ spolupracuje ochotně. Pedagogické pracovníky respektuje. Učitelce MŠ se osvědčilo v komunikaci s matkou vysvětlování a podpora. Názor na chlapce je shodný.

V rámci pozorování byl ve třídě zaznamenán neobyčejný klid. Děti chlapcovo občasně náročné chování plně respektují, stejně jako pedagožky. Chlapec si je vědom nastavených pravidel a při pohybování se na hraně učitelka jej osloví, připomene pravidlo, chlapec jej sám od sebe doplní a případně se omluví. Pedagožka se řídí pravidly efektivní komunikace, ke které vede svoji třídu.

Tento přístup se pozitivně odráží do vztahů v celém kolektivu. Děti automaticky přijímají do skupiny všechny své členy, všímají si, když někdo potřebuje pomoc či si s ním nikdo nehraje. Učitelka sama hovoří o tom, že se skupina dětí vzácně sešla a v kolektivu se neobjevuje nikdo, kdo by nebyl začleněn.

Chlapec měl při volné i řízené činnosti velkou potíž s udržením pozornosti a sezením na jednom místě. V tu chvíli zafungovala asistentka pedagoga, která měla pro

chlapce připravenou náhradní činností, u které mohl relaxovat. Navíc učitelka s těmito projevy počítá ve své přípravě a často zahrnuje pohybové prvky, u kterých se děti mohou odreagovat.

Chlapec je samostatný v oblasti sebeobsluhy (strava, hygiena, toaleta, oblékání). Občas je zapotřebí asistentce dospělého, o kterou si umí říct. Při hygieně před svačinou byl chlapec rozjívěný. Při ranním rituálu a sezení v komunitním kruhu se „vyčerpal“ a měl tedy tendenci k impulzivnímu jednání. V umývárně pustil kohoutek vody naplno a zamáčel nejen sebe, ale i některé děti spolu s podlahou v umývárně.

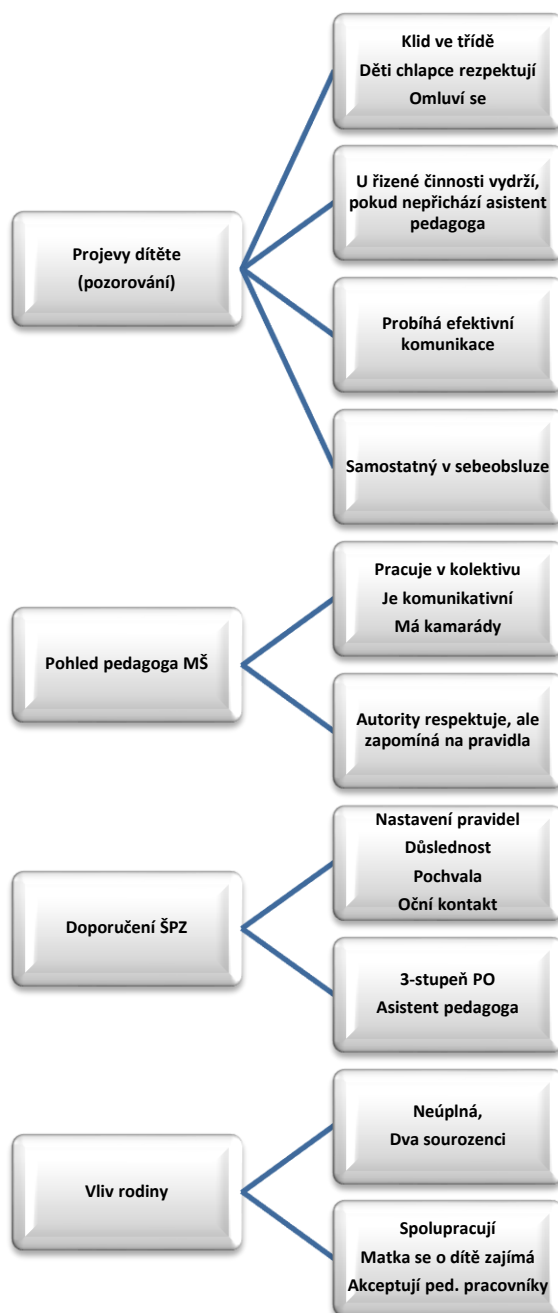
Na toto jednání paní učitelka zareagovala argumentem, že porušil pravidla. Zeptala se ho, zda ví které. Chlapec odpověděl, že se voda pouští jen „na provázek“. Paní učitelka ho pochválila, že pravidla zná a řekla, ať zajde pro hadr. Spolu s asistentkou pedagoga uklidil nepořádek, převlékl se do sucha a klidný usedl ke svačině.

Chlapec odcházel k lékaři již před pobytem venku. Pedagožka během ranního komunitního kruhu seznámila děti s tím, že D4 bude odcházet dříve. Matka přišla pro chlapce ve chvíli, kdy byl zabráný do řízené činnosti (výtvarná činnost). Nechtěl odejít. Učitelka chlapci slíbila, že tu na něj bude práce čekat do druhého dne a nemusí mít obavy, že by ji nestihl dokončit. Po ujištění se v klidu zvednul, uklidil po sobě místo a odešel se převlékat do šatny. Pedagožka MŠ přivítala matku s milým vystupováním, pověděla, jaká byla náplň dne, vyzdvihla pozitiva, co se chlapci ten den dařilo. Matka působila poněkud úzkostně, ale byla potěšená ze slov učitelky.

Doporučení školským poradenským zařízením byla tato:

- **metody výuky:** jednoznačné vedení, důslednost, denní rituály, pochvala, oční kontakt,
- **organizace:** třída o malém počtu žáků, přítomnost asistenta pedagoga,
- žádné pomůcky,
- **personální podpora:** asistent pedagoga.

Schéma 12: D4



Zdroj: vlastní

4.1.5 D5

Dalším dítětem byl opět šestiletý chlapec se známkami emoční a citové deprivace, ADHD a dyslalií. Speciální pedagog doporučil podpůrná opatření třetího stupně. D5 navštěvuje MŠ již třetím rokem.

Dle slov učitelky se neumí začlenit do kolektivu. „*Neví, jak se skamarádit, a proto děti zlobí. Ty se mu potom vyhýbají a nechtějí se s ním kamarádit. Je to začarovaný kruh.*“ Učitelka o kamarádech mimo MŠ neví. Hovoří pouze o svém bratrovi.

Do činností se zapojuje spontánně, ale je velmi sebestředný a neumí prohrávat. I drobný neúspěch ho rozladí, objevují se záchvaty vzteku, při kterých se vším hází, kope do věcí i do ostatních dětí, křičí a nadává. „*Vzhledem k jeho chování je vhodné volit pro něj spíše individuální činnosti a také nepodporovat u něj rivalitu.*“

Činnost si dokáže zvolit sám. Většinou si sám i hraje, výjimečně s jedním nebo dvěma kamarády. „*Hra v kolektivu většinou dlouho nevydrží. U činnosti obvykle vydrží, dokud ji nedokončí.*“ Vždy po sobě pečlivě uklidí. K hračkám se též chová pěkně. To ovšem neplatí při záchvatu vzteku. Dokud je v dobrém rozpoložení, je schopen i respektovat autoritu.

Dle učitelky MŠ bývá obvyklé, že děti s problémovým chováním mívají odklad školní docházky. Chlapec je však bystrý a do školy odchází. Kvůli problémovému chování však zatím jenom do přípravné třídy.

Chlapec vyrůstá v péči prarodičů se starším bratrem. Rodiče jsou drogově závislí. „Prarodiče s MŠ spolupracují vzorně. Chlapci se velmi věnují.“ Typické pro komunikaci s prarodiči je dle učitelky MŠ lidský a chápavý přístup. Snažit se ukázat, že je MŠ na jejich straně. Ve vnímání chlapce se s prarodiči pedagogové shodují. Prarodiče vidí dle slov učitelky situaci realisticky.

Pozorovaný den v MŠ začínal pro chlapce aktivitou u stolu, kterou mu speciálně připravila asistentka pedagoga. Šlo o obrázky ze hry Dixit. Společně si obrázky prohlíželi, popisovali a zejména se soustředili na emoce postav. Chlapec pracoval soustředěně. Neměl potřebu odbíhat.

Během řízené činnosti měla učitelka MŠ připravenou hudební chvílku. Šlo o nácvik písni a básni na besídku pro rodiče. Asistentka pedagoga byla připravena v případě

vzniklého konfliktu zasáhnout a odvést chlapce do vedlejší prázdné třídy a relaxační chvílku. Bohužel tato verze musela být využita, protože se tisknul ke svému kamarádovi, chtěl ho objímat a mazlit se. Chlapci se to nelíbilo. Po žádosti, aby s tím přestal, neuposlechl. Naopak to bral jako hru. Onen chlapec do něj strčil, načež D5 se rozzlobil. Nechápal onu reakci a začal křičet a svého kamaráda bít.

Poté, co jej asistentka odvedla do vedlejší místnosti, snažila se mu vysvětlit, proč se to druhému chlapci nelíbilo. Vzala si k vysvětlování na pomoc opět obrázky ze hry Dixit. Mezitím učitelka MŠ napomenula chlapce, ale respektovala jeho chování. Děti ví, že jejich kamaráda občas provází „zlobení“ – označují jej jako hmatatelnou další osobu.

Chlapec již nyní zvládání osobní hygieny, oblékání či stolování samostatně. Dle slov učitelky je to ale poměrně čerstvá záležitost. Ještě před půl rokem potřeboval asistenci jak na toaletě, tak při stravování. V oblékání postupovaly pedagožky tak, že buď asistentka pedagoga, nebo učitelka si chlapce vzala ze třídy dříve, aby měl dostatek času se převléknout a teprve poté přicházely ostatní děti.

Chlapec při dopoledním klidu není v posteli. Spolu s asistentkou pedagoga plní různé úkoly. Například nyní společně trénují grafomotoriku za pomoci Šimonových listů.

Během této aktivity si jej vyzvedla babička. Aktivně se zajímala o dění během celého dne. Asistentka pedagoga pověděla o konfliktní situaci během řízené činnosti a popsala i jednání ze strany pedagogů. Babička dala za pravdu, že s takovou situací se setkává i doma při konfrontaci s chlapcovým starším bratrem. Asistentka pedagoga však vyzdvihovala zejména pozitivní stránku. Například ihned přinesla ukázat pracovní list a vybídla chlapce, aby sám babičce ukázal, co dokázal a jaký udělal pokrok.

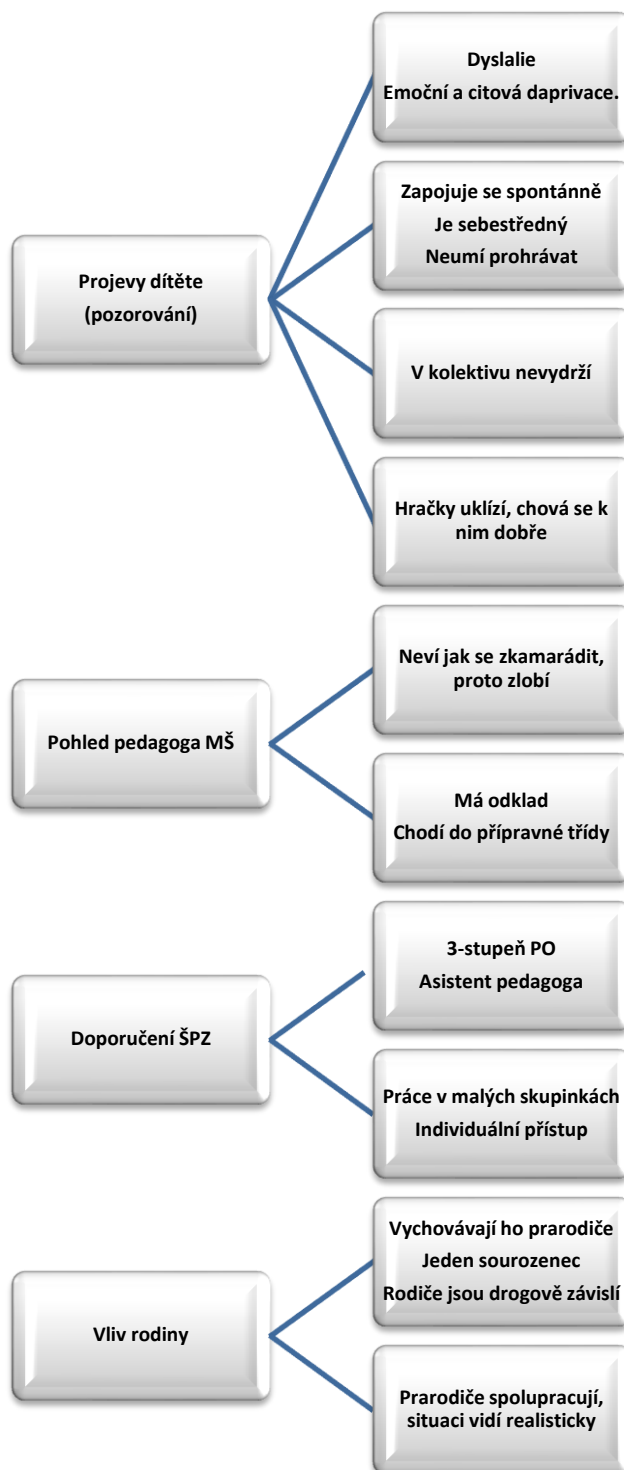
Pedagogičtí pracovníci v MŠ se řídí doporučením ŠPZ, i přes jeho výraznou stručnost.

Metody výuky specifikované jako „individuální“

Organizace: využívat práce v malých skupinách

Žádné speciální pomůcky nejsou třeba

Schéma 13: D5



Zdroj: vlastní

4.1.6 D6

Sedmiletý chlapec s ADHD a třetím stupněm podpůrných opatření nastoupil do MŠ ve 4 letech. Byl přijat jako zdravé dítě do třídy o 28 dětech. Kvůli zhoršování jeho projevu došlo ke změně. Nyní je ve třídě s 22 dětmi, předškoláky. Je to nejmenší třída MŠ.

Jedná se o velmi živé a hlučné dítě. *„Problém je doma, kde nic nemusí. Proto když jsou třeba prázdniny, je nemocný, nebo teď při Covidu... Vždycky se potom začíná od začátku. Děti ho těžko snáší. Je to genetikou. Maminka je taky rozkřičená a dítě to vnímá.“* Ostatní děti rád vidí, rád je objímá a chce si s nimi hrát. Děti si k němu těžko hledají cestu i proto, že je o hodně větší než ony. *„Je jasné, že skupinka dětí jinak přijme dítě, které přijde a zeptá se, jestli si s nimi může taky hrát a jinak budou reagovat na něj.“*

MŠ pracuje s Waldorfskými prvky a je orientovaná na prosociální přístup. Děti jsou vedené k tomu, aby se zeptaly, komunikovaly spolu. Jenže chlapec, když si chce s ostatními hrát, objímá je, vrhne se na ně a ostatní děti se ho pak spíše bojí a společnou hru odmítají. Příkladem toho byla ranní aktivita, která byla zaznamenána díky pozorování. Chlapec přiběhl ke skupince dětí, která stavěla z dřevěných kostek. Začal jim do stavby umisťovat plastová zvířátka. Dával je dětem na hlavu, objímal je. Měl velkou radost, protože se domníval, že je to společná hra a všichni se baví. Učitelka tomuto jednání nechala volný průběh. Celá situace skončila tak, že se skupina dětí zvedla, uklidila kostky a odešla. Chlapec zůstal sám, smutný a nechápal, co se stalo.

Po této události si jej vzala na klín učitelka. Povídali si spolu o tom, co se přihodilo, proč děti takto zareagovaly a jak by to šlo příště zkusit lépe, aby se i ostatním dětem hra líbila. Následně si učitelka sedla s chlapcem na koberec, znovu vytáhla kostky a hru zrekonstruovala. Chlapec si za asistence pedagožky přebral celou situaci se žádoucím chováním. Když to daná skupinka dětí viděla, zprvu sice nedůvěřivě, ale vrátila se ke kostkám a po celou dobu za přítomnosti pedagožky stavěly všechny děti společně.

Pokud chlapce činnost baví, vydrží u ní delší dobu. Tomu velmi přispívá přítomnost asistentky pedagoga. Na otázku, jak se dítě chová k hračce, reagovala učitelka MŠ poněkud podrážděně. *„Je to kazisvět. Doma má všechno a všechno dostane znovu, když*

hračky rozbije. Důležité je vysvětlování. Pořád všechno dokola – Když bys byl tou hračkou ty, jak by ses cítil? Jak se chováme k hračkám? Honzík by si s tím traktorem taky chtěl hrát.“

Díky asistentce pedagoga je chlapec schopný v rámci možností pracovat a činnost dokončit. Kdyby pracoval bez ní, bylo by to obtížnější.

Učitelka MŠ není toho názoru, že by bylo pravidlem dávat dětem s problémovým chováním odklad školní docházky. *„Náš chlapec je sociálně nezralý, není hloupý. Důvod je ten, že je emočně nevyzrálý. Problém je ve výchovném působení v rodině. Jinak už by byl dávno ve třídě. Děti by mohly vést plnohodnotný život, kdyby to bylo v rodině OK. My jsme jenom doplňkoví. Základem je rodina, a když ta chybí...“*

Učitelka zmínila i to, jak je důležité chlapci věřit. Dodává, že teď mluví spíše jako matka než učitelka. Sama má již dospělého syna s ADHD. *„Dneska je úspěšný ve firmě. Každé dítě má šanci. Musím si pořád říkat, že to není moje dítě. Má přece svoji mámu. Je mi ho líto, když ta šance protéká mezi prsty. Všechno je to v rodině, my už to můžeme jenom utužit. Na ZŠ už se to neudělá.“*

Pedagožka MŠ hovoří o problémovém chování jako o volání o pomoc. *„On v sobě lásku má, ale bojuje. To je řeč dítěte... Všimněte si mě, něco je špatně, pomoc!“*

Učitelka MŠ hodnotí situaci v rodině a její spolupráci jako velice obtížnou. Rodiče dítěte se rozcházejí, respektive otec odchází. Matka tvrdí, že za rozpadem rodiny stojí alkohol.

Matka je starší. Učitelku zneklidňuje, že kouří i v přítomnosti chlapce a nemá pevně stanovené hranice ve výchově. *„Dopřeje mu všechno, nic ji nezajímá, co se týká MŠ. Jenom když něco potřebuje a pak nám většinou vynadá. Chce pomoci, ale je zoufalá. Jde to těžko.“*

Chlapec má dva výrazně starší bratry. Jsou již dospělí, tudíž se také zapojují do výchovy. Učitelka je toho názoru, že svého bratra rozmazlují. Kromě alkoholu, o kterém hovoří matka, o jiném onemocnění či postižení v rodině učitelka neví.

Co vidí pedagožka jako podstatné pro komunikaci s rodinou, je vždy postavit situaci tak, že jde o dítě. I pedagogičtí pracovníci si přejí, aby bylo dítě v životě úspěšné teď i poté.

Na otázku, zda se shodují pohledy učitelky na dítě s pohledy matky, se učitelka zamyslela a naznala, že se matčiny představy hodně střídají. Chvíli je syn bezproblémový, chvíli nesnesitelný. Jako každá matka se chlapec snaží vidět v lepším světle. *„Přizná, že si s ním neví rady, ale potom to zase popírá v jiných souvislostech. Nepracuje s ním, nezajímá se o něj.“*

MŠ radí matce, aby chlapce motivovala. Například chlapec velmi rád jezdí autobusem. Matka uzná, že by jí to nenapadlo a že je to výborný nápad. Je nadšená, ale v brzké době toto nadšení opadne. Učitelka je toho názoru, že tyto výkyvy mohou souviset s věkem matky. *„Je jí cca přes 40, silnější postavy. Už na to nemá, a to jak fyzicky, tak i psychicky. Nemá trpělivost.“*

Na otázku, která se týkala komunikace s matkou, učitelka odpověděla, že je to stejné jako s dětmi. Je zapotřebí trpělivost a stále dokola vysvětlovat.

Níže jsou uvedena podpůrná opatření, doporučená školským poradenským zařízením, které chlapec nyní navštěvuje prvního půl roku.

Metody výuky:

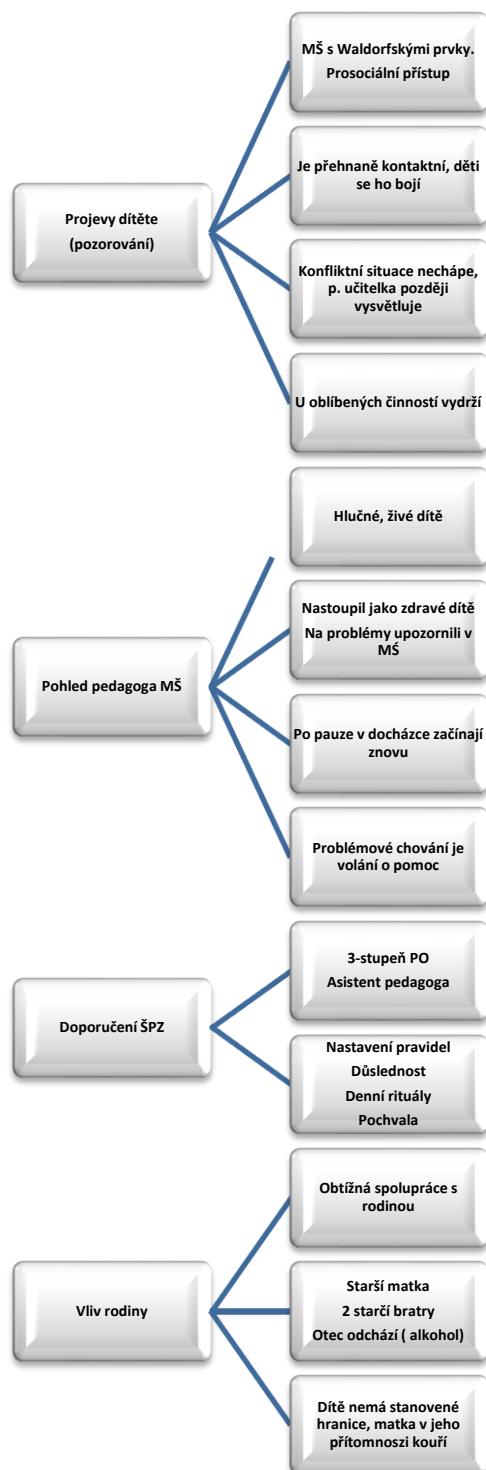
- opakovaně připomínat pravidla skupiny
- režim dne naplánovaný dopředu
- důslednost
- denní rituály
- pochvala, oční kontakt
- přesné krátké pokyny
- ten, kdo má symbol mluvení, povídá
- pravidla jasná, nemá jich být mnoho, žáci se na vytváření pravidel podílejí
- využití preventivních signálů: kartička STOP, oční kontakt, dotek nebo jiný domluvený signál, ustálené denní rituály, povzbudit neproblémové chování
- individualizace, motivace, udržení pozornosti střídáním aktivit a relaxačními přestávkami s možností fyzického pohybu
- překonání odporu tím, že učitelka začne dělat činnost sama a komentuje, co dělá. Vysvětlit, že dělat chyby, je přirozené.

Organizace výuky:

- pozitivní hodnocení jako motivace
- práci na čas volit minimálně, soutěživé činnosti přizpůsobit reakci žáka
- délku úkolů přizpůsobit náročnosti na pozornost a složitost
- zapojení do činnosti kolektivu
- využívat praktické pomůcky s názorem
- tolerovat časté relaxační chvíle
- pravidelná konzultace s rodiči
- individuální vedení zaměřené na posilování koncentrace a samostatné intelektuální práce, sebekontroly – především ovládnutí a předcházení agresivních impulsů

Personální podpora: asistent pedagoga

Schéma 14: D6



Zdroj: vlastní

4.1.7 D7

Dalším dítětem byl sedmiletý chlapec, kterému byl doporučen 4. stupeň podpůrných opatření z důvodu diagnostikované poruchy autistického spektra, ADHD a narušené komunikační schopnosti receptivní a perceptivní. Chlapec má odklad školní docházky a již třetím rokem navštěvuje MŠ. Předtím chodil do Waldorfské mateřské školy.

Dítě vychází s ostatními vrstevníky ve třídě dobře. Ke hře je však příliš nepotřebuje. Rádo si hraje samo. Tento rok chodí do třídy s novými spolužáky. Chlapec se začlenil poměrně rychle. Spíš, než změna kolektivu mu vadí změna prostředí (třídy). Učitelka MŠ ví o kamarádech i mimo MŠ, ale popisuje chlapce jako samotářského.

„Někdy se zapojí spontánně, jindy je potřeba chlapce motivovat a občas se nechce zapojit vůbec. Velmi negativně vnímá jakýkoliv neúspěch nebo prohru, takže pokud cítí, že by mohl nějakým způsobem při činnosti selhat, odmítne se zúčastnit.“ D7 se do činnosti zapojí, ale většinou si vytvoří vlastní pravidla, která mu vyhovují.

Raději pracuje individuálně, kde si určí vlastní tempo a pravidla. Při skupinové práci je zapotřebí korigování pedagogem. Činnost si dokáže zvolit sám. Velmi rád a často kreslí, staví pěkné stavby a postavy ze stavebnice.

Při řízené činnosti pracuje podle zaujetí danou činností a podle aktuální schopnosti udržet pozornost. U chlapce přetrvává porucha porozumění, nepochytí informaci jako celek, ale zaměřuje se na nepodstatné detaily, což mu práci značně ztěžuje.

„Nejraději si hraje sám. Pokud se přidá k dětem, je to zcela bez problémů. Děti se od něj učí kreslit nebo jim chlapec s kreslením rád pomůže. Děti vějí o jeho handicapu a přijímají chlapce naprosto přirozeně.“ U jeho oblíbeného kreslení se vydrží koncentrovat až hodinu. Pokud jde o výchovně vzdělávací činnost, průměrně pracuje 10 minut. Pokud jej činnost zaujme, je schopen ji i dokončit. Záleží také na momentálním psychickém stavu a emočním naladění. Pokud ne, dokončuje ji spolu s učitelkou nebo asistentkou pedagoga v rámci individuální práce. Asistentka pedagoga pracuje každý den s chlapcem individuálně 90 minut.

Nerad po sobě uklízí hračky. Je zapotřebí jej opakovaně vyzývat. Při hře se projevují specifika poruchy autistického spektra. Například s autem nejezdil po koberci či po dráze, ale otáčel ho na střechu a roztáčel jako „káču“.

Má potíže s respektováním autority. Se všemi osobami různého věku jedná stejně a nepociťuje v tom žádný rozdíl. Pravidla je schopen dodržet.

Učitelka MŠ se domnívá, že odklad školní docházky u těchto dětí bývá častý. *„Může to pomoci dítěti dozrát a do určité míry to může při správném vedení pomoci zmírnit projevy dětí s výchovnými problémy.“*

Chlapec vyrůstá v neúplné rodině spolu se starší sestrou. Učitelka MŠ je toho názoru, že má otec špatný vliv na chlapce. Bere si jej na víkend. V rodině se nevyskytuje žádné onemocnění či postižení. Matka s MŠ spolupracuje velmi ochotně a aktivně se zajímá o dění ve třídě. Otec s pedagogy nekomunikuje vůbec. *„Základem je každodenní aktivní komunikace. Naučit se naslouchat problémům a potřebám rodiny a snažit se vyjít ve všem maximálně vstříc. Společně tak nacházet vhodná řešení v zájmu dítěte.“*

Chlapec se projevuje spíše jako introvert a samotář. Pedagožka i asistentka pedagoga se s matkou shodují ve všech pohledech na dítě. Jeho projevy jsou shodné v MŠ i doma.

Jak již bylo zmíněno v rozhovoru s učitelkou MŠ, chlapec je spíše izolovaný. Ostatní děti respektuje, ale aktivně nemá potřebu se začlenit. Ostatní děti to respektují. To však s sebou nese riziko vyloučení. Díky pozorování bylo zaznamenáno chování například při volné činnosti, kdy děti již ani nemají potřebu s chlapcem vztah navázat. Pouze ho tolerují. Tomu možná přispívá i velká část individuální práce s asistentem pedagoga během dne a zejména narušená komunikační schopnost, která brání v komunikaci s ostatními dětmi. Pedagogičtí pracovníci však dělají všechno pro to, aby byl chlapec v rámci možností začleňován. Například při řízené činnosti byla výrazně zapojena práce ve skupinkách. Ve skupině, kde byl přiřazen D7, účastnila se i asistentka pedagoga. Snažila se o to, aby všichni pracovali stejnou měrou. Děti reagovaly bezvadně. Poskytly dostatek času, nikdo neměl sebemenší pocit, že by jim

práci kazil. Toto tvrzení bylo zjištěno na základě závěrečného hodnocení denní aktivity, kdy se každé dítě vyjádřilo v kroužku.

Níže jsou popsána podpůrná opatření školského poradenského zařízení, která se týkají zejména problémového chování a poruchy autistického spektra. Další doporučení se týkala narušené komunikační schopnosti.

Metody výuky

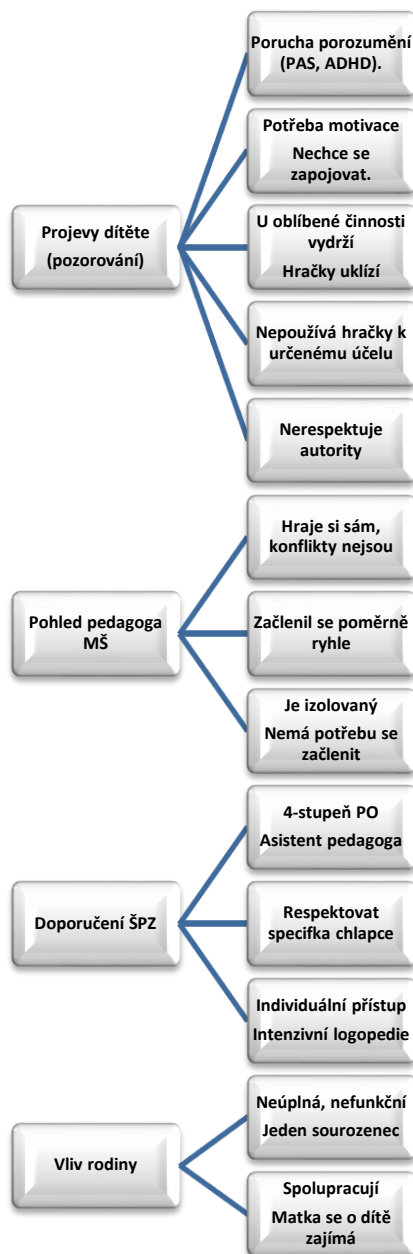
- reflektovat možnosti a potřeby dítěte ve vztahu k věku, rozvíjet a podporovat výchovu dítěte
- obecné metody: respektování stupně vývoje řeči a zájmů dítěte, metody malých kroků, pochvala jako motivace a biologický princip učení, napodobovací reflex a jeho využívání v běžné řeči, kontrola porozumění obsahu, podpora mluvního apetitu, intenzivní logopedická práce
- multisenzoriální přístup – zohlednění krátkodobé zatíženosti pozornosti – členění práce do krátkých časových úseků, postupné zvyšování nároků na výdrž
- nastavit strukturované postupy v rámci výchovně vzdělávacích činností
- využívání dalších podpůrných přístupů – techniky herní terapie
- používat jednoduché pokyny, jednoznačné fráze
- vhodná jsou signální slova – stop, pozor, chyba, hotovo
- iniciovat cílenější komunikaci, nereagovat bezprostředně – vyčkat na přímý pohled, ukázání, prosbu, dovedení
- respektovat specifika v chování chlapce
- důsledné a pevné, ale laskavé vedení, dodržování jasných stanovených pravidel
- podporovat porozumění s vrstevníky, nenásilně zapojovat do společných aktivit
- příprava na změny v režimu, podpora v jejich zvládnutí, zároveň lehké citlivé psychické otužování s pečlivým sledováním reakcí chlapce
- další metody se týkají narušené komunikační schopnosti a ostatních oblastí s ní spojené.

Organizace výuky: individuální, frontální i skupinové činnosti. Vyvážený poměr mezi spontánními a řízenými činnostmi. Intenzivní logopedická intervence.

Hodnocení žáka: pozitivní motivace, pochvala, oceňování úspěchu a zlepšení

Personální podpora: asistent pedagoga

Schéma 15: D7



Zdroj: vlastní

4.1.8 D8

Posledním dítětem, které bylo součástí výzkumu, byl čtyřletý chlapec s diagnózou ADHD a třetím stupněm podpůrných opatření. MŠ navštěvuje druhým rokem. Kontakt s dětmi nevyhledává, spíše se straní a preferuje jednotlivce při hře. Učitelka MŠ odhaduje délku procesu začlenění na 3 měsíce. Kamarády mimo MŠ má.

Nyní se do aktivit většinou zapojuje spontánně. Občas protestuje. „*Ted' už pracuje s celou třídou, ale nejvíc mu vyhovuje individuální práce s asistentkou pedagoga. Výkon se lepší při individuální práci.*“ Každé ráno je pro něj připravena individuální práce za přítomnosti asistentky pedagogy. Po příchodu do třídy již na něj čeká práce u stolečku. V tu dobu je plně koncentrovaný a ochotný plnit daný úkol.

Přes občasný neklid a drobné konflikty se dítě zapojuje dobře do obou činností. Toho byl schopen až po třech měsících od nástupu do MŠ. Vždy si dokáže zvolit činnost sám.

Nejraději má práci ve dvojici. Děti chlapce přijímají bez větších problémů. U hry vydrží sedět maximálně 10 minut, poté se přesouvá k další aktivitě. Nyní už je schopen udržovat pořádek sám od sebe. Dokonce k němu nabádá i ostatní děti, což někdy způsobuje konflikty mezi vrstevníky.

Práce ve dvojici bylo využito i v rámci řízené činnosti během pozorování. Učitelka dala chlapce do dvojice záměrně s dítětem, kterému tato práce také vyhovuje a mají společné zájmy. Tak předešla možným konfliktům nebo pocitu, že je ve dvojici s chlapcem za trest. Upozornila na to, že kdyby byla vytvořena dvojice s jiným více soutěživým dítětem, mohla by tato situace nastat. Celou dobu byla přítomna asistenta pedagoga a ve chvíli, kdy již byl chlapec unavený, rozmrzelý a odvedenou prací měl tendenci poničit, směřovala aktivitu ke konci a zabránila nechtěné reakci. Poté odvedla chlapce do umývárny a odešla se s ním převlékat do šatny.

Učitelka popisuje chlapcův přístup k hračkám. „*Většinou se k hračkám chová dobře. Občas něco rozbije, ale už to pomalu mizí.*“ Nyní už je chlapec schopen činnost dokončit. Neplatí to ve všech aktivitách, ale s učitelkou má dohodu, že se dokončuje při další možné příležitosti, a to vždy dodrží. Tento mechanismus mají opravdu osvojený. V rámci pozorování byla zaznamenána situace, kdy chlapec z předchozího dne nebyl

schopen dokončit výtvarnou činnost. Čekala na něj ráno po příchodu a dle domluvy k ní ochotně usedl a asistentkou pedagoga a dokončil. Sám si bez vyzvání pro výkres došel a usedl ke stolu.

Pedagožka MŠ i asistentka pedagoga mají radost z toho, že je již chlapec schopen respektovat autoritu. *„Chvíli nám to trvalo, ale při klidném a důsledném vedení je toho zcela schopen. Myslím si, že s nástupem intelektu ve starším věku je dítě schopno částečně regulovat svou emoční stránku lépe a lépe. Také je zde dán prostor k dozrání dítěte ve slabších oblastech jeho intelektového a emočního vývoje. To je taky důvod, proč se u těchto dětí objevuje odklad školní docházky.“*

Rodina, ve které dítě vyrůstá, je úplná. Chlapec má staršího sourozence v první třídě. Nevyskytují se žádná onemocnění, postižení či jiná specifika v rodině. Rodiče spolupracují s MŠ velmi ochotně. Pedagogy respektují matka i otec. *„Zajímají se o dění v MŠ. Po domluvě si dáváme krátké zpětné vazby při odchodu dítětem domů. Nikdy ne před dítětem.“*

Podstatné pro komunikaci s rodiči je dle pedagožky MŠ pochopení, účast, povzbuzování, společné dohody, které platí. Důležitý je sjednocený přístup MŠ a rodiny. V pohledu na dítě se MŠ s rodinou shoduje ve všem.

Následující podpůrná opatření ŠPZ byla doporučena mateřské škole před dvěma lety při nástupu do předškolního vzdělávání.

Metody výuky:

- přesné a krátké pokyny – vysvětlit co kam patří, dávat najevo požadavky, komunikovat s dítětem, hodnotit, pochválit ihned po splnění úkolu, instrukce si nechat zopakovat
- režim dne by měl být strukturován tak, aby se střídala doba aktivity a klidu
- připravit náhradní variantu programu – pracovní listy, hra se slovy, pohybové hry
- pravidla jasná a jednoznačná. Nemá jich být mnoho. Děti se na vytváření pravidel podílejí. Využití preventivních signálů: kartička STOP, oční kontakt, dotek nebo jiný domluvený signál, ustálené denní rituály, povzbudit neproblémové chování

- individualizace
- principy vizualizace
- udržení pozornosti – zadávat kratší úkoly, relaxační přestávky, možnost pohybu, strukturovaný rozvrh činností během dne
- překonání odporu – pedagog sám začne na výrobku pracovat, komentuje, co dělá, a chlapec se k práci postupně přidá nebo pomůže dohoda, že mu s prací pomůže. Základní strategií je postupné otužování žáka vůči neúspěchu, které však musí vždy odpovídat možnostem dítěte a jeho schopnosti pochopit, že selhávat je lidské a každou chybu lze napravit.

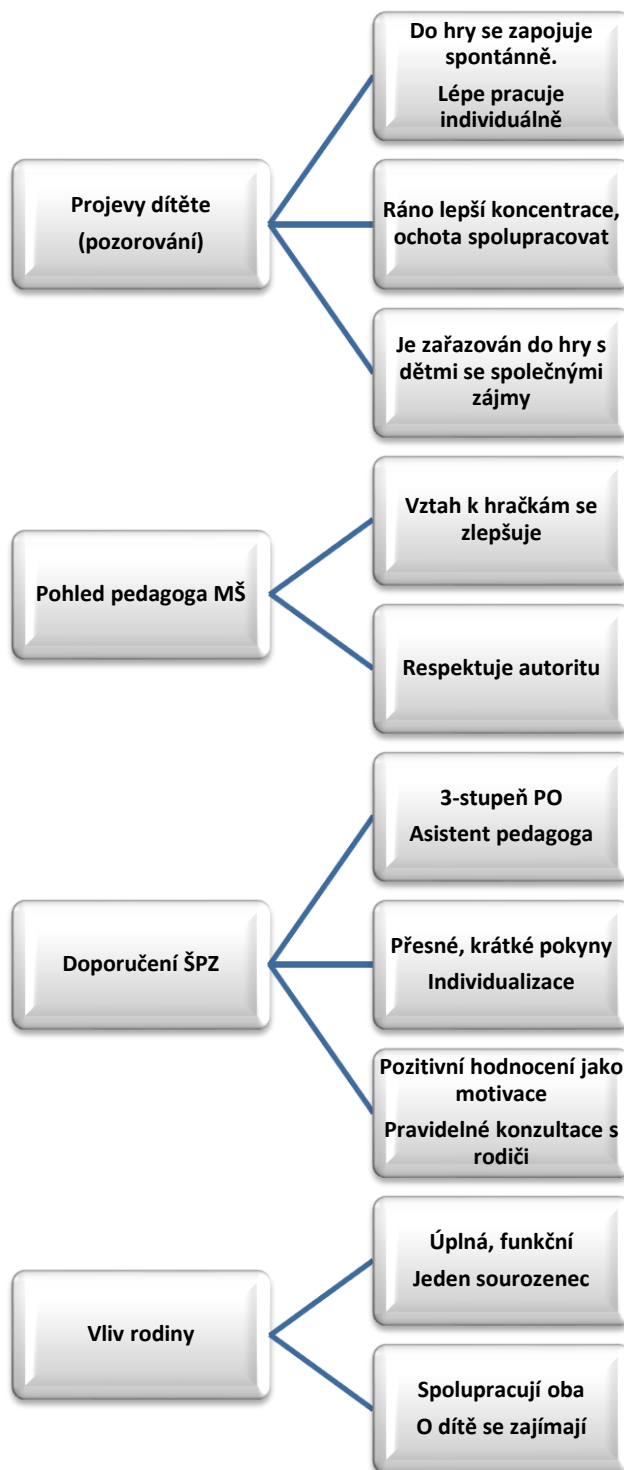
Organizace výuky

- pozitivní hodnocení jako motivace
- práci na čas volit minimálně, soutěživé činnosti přizpůsobit reakci žáka
- délku úkolů přizpůsobit náročnosti na pozornost a složitost
- zapojení do činnosti kolektivu
- individuální přístup
- využívat praktické pomůcky s názorem
- tolerovat časté relaxační chvílky
- pravidelná konzultace s rodiči
- individuální vedení zaměřené na posilování koncentrace a samostatné intelektuální práce, sebekontroly – především ovládnutí a předcházení agresivních impulsů
 - pokud dítě zlobí, ihned zakročit – napomenout, aktivizovat, vymezit pravidla
 - nemluvit přísně, ale klidně, jasně a pevně
 - mohou být obtíže s pochopením smyslu přátelství a kamarádství nebo s navazováním či udržováním úzkých vztahů ve vrstevnické skupině a s podřízením se požadavkům této skupiny, jiní o něj nestojí a upřednostňují činnosti o samotě

- potřebují určitou míru předvídatelnosti ve vztazích s ostatními, mít věci pevně pod kontrolou a řídit dění ve skupině, ve které mohou prosazovat vlastní zájmy, scénáře aktivit a her

Personální podpora: asistent pedagoga

Schéma 16: D8



Zdroj: vlastní

5 Diskuze a závěr výzkumného šetření

Jak již ze samotného názvu práce vyplývá, výchovné problémy přímo souvisí s výchovným působením rodiny na dítě. Tento pojem přímo souvisí například s problémovým či náročným chováním, se kterými jsou výchovné problémy často spojovány. Přístupy rodičů k projevům dítěte s výchovnými problémy mohou být různé. Vždy záleží na nastavení a hodnotách dané rodiny. Někteří se budou snažit je ve spolupráci s mateřskou školou řešit, v jiných rodinách je takové chování bráno za normu a s názory pedagogů či pracovníků ve školských poradenských zařízeních nesouhlasí. Oba tyto přístupy však jsou velkou výzvou pro každého pedagoga. Nesou s sebou odpovědnost a potřebu empatie, trpělivosti a zdatnosti v pedagogické komunikaci.

Důvodem k výběru tématu diplomové práce, byla potřeba upozornit na fakt, že se tato problematika výrazně dotýká právě pedagogů v mateřských školách. Hojně je diskutováno problémové chování v pubescentním věku, ale je nutné upozornit, že potíže u těchto dospívajících dětí jsou zakořeněny již mnohem dříve. Neobjeví se náhle. Pouze mohou být jejich dopady daleko závažnější pro okolí tohoto dítěte i pro něj samotné.

V rámci diplomové práce byly stanoveny dva cíle. Prvním cílem bylo **zjistit a popsat zkušenosti pedagogů běžných MŠ s dětmi předškolního věku s výchovnými problémy** a k němu se vztahují tři výzkumné otázky.

První výzkumná otázka se zaměřila na to, **co si pedagog v běžné mateřské škole představuje pod samotným pojmem výchovný problém**. K první výzkumné otázce se vztahuje dotaz v rámci rozhovoru pro pedagogy mateřských škol a jejich tvrzení doplnila rovněž otázka rozhovoru pro pracovníky ve školských poradenských zařízeních. Učitelky MŠ popisují dítě s výchovnými problémy jako odmlouvající, neplnící si své povinnosti, mající záchvaty vzteku a agrese. Mají potíže s autoritou, nevydrží u jedné činnosti a mají potíže ve spolupráci s druhými. Pracovnice ŠPZ definovaly výchovný problém jako chování se vymykající společenským normám a

jejich chování neodpovídá předpokládaným reakcím dítěte v daném věku. Dítě je charakterizováno jako zlobivé a učitelky v MŠ si s ním často neví rady.

U druhé výzkumné otázky se pedagogové zamýšleli, zda **je práce s dětmi s výchovnými problémy podstatně náročnější než práce s ostatními dětmi**. Učitelky MŠ si všimají náročnosti při práci ve výše zmíněných projevech. Děti mají potíže s udržením pozornosti, nejsou schopny se začlenit do práce v kolektivu, upoutávají na sebe pozornost, mnohdy nejsou v kolektivu oblíbené a pokud je pedagog ve třídě sám, je nucen věnovat velkou část svého času právě tomuto dítěti. K zvládnutí této situace významně pomáhá přítomnost asistenta pedagoga. Pedagogové MŠ zmiňují jako důležité nastavení pravidel, princip důslednosti, individuální přístup a také využití relaxačních cvičení, do kterých je zařazena například jóga nebo poslech vážné hudby.

Jako podpora při práci s dítětem s výchovnými problémy slouží spolupráce s pracovníky ŠPZ, kteří doporučují dítě motivovat správným způsobem tak, aby pochopilo, že odvedená práce má smysl a cítilo se v prostředí MŠ dobře. Dále doporučují klidnou komunikaci bez afektu, křiku, vyčítání a dalších negativních reakcí. Základem pro dobrou spolupráci je navázání důvěry a motivace celé rodiny.

Na to, **jak se promítá přítomnost dítěte s výchovnými problémy v běžném fungování třídy MŠ**, odpovídali pedagogové MŠ v rámci třetí výzkumné otázky. Během rozhovorů s pedagogy MŠ a během pozorování se často opakovaly prvky jako potíže se začleněním v kolektivu, specifické nebo nevhodné chování k hračkám a pomůckám, nerespektování autority, což významně ovlivňuje chování ostatních dětí ve třídě. Dále byla zmíněna potřeba zvýšeného zapojení a individuální práce, během které děti odvádí lepší výkony. Je třeba ze strany pedagoga respektovat potřebu delší adaptace na prostředí MŠ. Poradkyně ŠPZ zmiňují časté problémy v komunikaci, děti berou ostatním hračky, vyvolávají hádky, neuposlechnou pokynů učitele, některé děti mohou mluvit vulgárně. Většina pedagogů se snaží o trpělivý přístup, ovšem ne vždy to je možné vzhledem k náročnosti práce s těmito dětmi a hrozícímu vyčerpání.

Marková (2020) zdůrazňuje potřebu vzdělání pedagogů v oblasti pedagogiky a psychologie, aby dokázali správně reagovat na potřeby dítěte v předškolním věku. V tomto případě, aby dokázali komunikovat s dítětem s nežádoucím chováním a dobře

reagovali na jeho projevy. Stejný názor vyjádřila během výzkumného šetření i jedna respondentka, která pracuje jako ředitelka MŠ.

Druhým cílem diplomové práce bylo **zjistit, jakým způsobem pedagogové v MŠ efektivně pracují s dětmi s výchovnými problémy**. K tomuto výzkumnému cíli se rovněž vztahovaly tři výzkumné otázky.

První výzkumnou otázkou byl dotaz, **jaký přístup k dětem s výchovnými problémy se pedagogům v MŠ osvědčil**. Byla již zmíněna důležitost dobré motivace dítěte a přimět ke spolupráci mimo jiné i rodiče dítěte. Při každé činnosti je důležité dítě chválit a mít dostatek trpělivosti. Vzhledem k častým diagnózám ADHD, a tudíž s potížemi udržet pozornost je třeba zadávat krátké úkoly a střídat aktivitu s odpočinkem. S dítětem s výchovnými problémy je lepší pracovat v dopoledních hodinách, kdy se cítí odpočaté a dopřát mu dostatek klidu a časového rozmezí dle potřeby. Z těchto důvodů je lepší, aby bylo dítě umístěno v menším kolektivu.

Na základě výzkumu Semecké (2015) má pobyt dítěte s výchovnými problémy v MŠ pozitivní význam pro jeho optimální vývoj. Opět však autorka upozorňuje na nedostatky ve velké kapacitě tříd v MŠ, kde není prostor pro dostatek individuálního přístupu a rovněž mohou být tyto děti ovlivněny nežádoucím chováním dalších dětí. Velmi záleží na postoji a kvalitě pedagoga, který dokáže svůj přístup uzpůsobit individuálním potřebám každého dítěte.

Druhá výzkumná otázka se týkala zkušeností, **kteří mají pedagogové MŠ s rodinami dítěte s výchovnými problémy**. Ve výzkumném souboru byly děti z úplných a fungujících rodin, z neúplných rodin se ztrátou některých funkcí, i z rodin, které byly neúplné, neplnily své funkce, dokonce se objevily potíže se závislostí. Vzhledem k tomu, že péče o dítě s výchovnými problémy je dlouhodobý proces, vyžaduje stálou a kvalitní spolupráci s rodinou, aby se MŠ i rodina mohly doplňovat. Krakovková (2021) zdůrazňuje jednotnost ve výchově v rodině, uvědomuje si i vliv prarodičů na výchovu dítěte. Tento názor autorka podložila odbornou literaturou.

Dle rozhovorů s učitelkami MŠ je poznat na vývoji dítěte, zda rodina spolupracuje či nikoliv. Situace je pro všechny zúčastněné náročná vzhledem k dlouhodobému

procesu. Proto je třeba zaměřovat se na dílčí úspěchy, posilovat komunikaci, trpělivost a klást si takové cíle, na které zúčastněné strany stačí.

Semecká (2015) poukazuje na stále se zvyšující počet dětí s problémovým chováním a jako příčinu zmiňuje nevhodné výchovné působení v rodině. Bartáková (2018) popisuje na základě kazuistik, že výchovné vzorce chování rodičů, jsou pro dítě nejdůležitějším prvkem, který ovlivní celý jeho budoucí život a začlenění do společnosti.

Třetí otázka se zabývala tím, **jaký vliv má působení odborníků ŠPZ na výchovu a vzdělávání dítěte s výchovnými problémy v běžné MŠ.** Pracovnice ŠPZ upřednostňovaly diagnostiku v kolektivu MŠ, ale brání v tom časový prostor a kapacita ŠPZ. Oceňují od pedagogů zkušenost, otevřenost a motivovanost. Během depistáží mohou učitelé MŠ probrat s pracovníky ŠPZ aktuální potíže, pracovníci ŠPZ mohou vidět dítě v prostředí, které mu je přirozené a zároveň je to příležitost pro případné zachycení dítěte, které není ošetřeno. Dotazované učitelky MŠ jsou rády, že díky nastaveným podpůrným opatřením získávají jakýsi návod, podle kterého zjistí, jak s dítětem správně pracovat.

Získané informace od respondentů mohou výsledky výzkumného šetření zkruslovat reálnou situaci v předškolních zařízeních. Většina pedagožek, které byly ochotné se výzkumu účastnit, byly velmi ochotné a o problematiku výchovných problémů se aktivně zajímaly, vzdělávaly a měly potřebu získané informace předat dál. Jejich zájem a aktivita byla patrná i během pozorování. Nutno však upozornit na fakt, že nelze očekávat takový přístup u všech pedagogů v MŠ. Zajímavé by bylo navázat na tuto diplomovou práci kvantitativním výzkumem, prostřednictvím kterého by mohlo být osloveno větší množství učitelů v MŠ. Obohacujícím by mohly být i názory dětí, které chodí do třídy s dítětem s výchovnými problémy a obohatit tak pouhé pozorování, které bylo v diplomové práci provedeno.

Nezájem učitelek nebo rodičů, případně pediatra může zapříčinit pozdní nebo žádnou diagnostiku a péči ŠPZ. Velká část dětí je poté označována jako zlobivá, nesnesitelná a vzniklé potíže způsobené výchovnými problémy dítě provází celý život.

Čím dříve se s dítětem začne pracovat pod odborným vedením, tím jsou vyšší šance eliminaci vzniklých potíží.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit a popsat zkušenosti pedagogů, pracujících v běžných mateřských školách s dětmi předškolního věku s výchovnými problémy a zároveň zjistit, jakým způsobem tyto pedagogové efektivně s dětmi pracují.

Teoretický rámec diplomové práce posloužil jako přehled informací, týkajících se dítěte v období předškolního věku, vlivu jeho rodiny, výchovy a výchovných stylů, výchovných problémů, ovlivněných působením nevhodných výchovných stylů, dalších pojmů, jako je problémové či náročné chování a také pedagogy v předškolním vzdělávání a pracovníky školských poradenských zařízení, kteří mají tyto děti v péči.

V rámci empirického výzkumu byly sesbírány zkušenosti a rady pedagogických pracovníků pro své kolegy, případně pro rodiče dětí s výchovnými problémy, kteří by se rádi inspirovali přístupy, které se jeví účastníkům výzkumného šetření jako efektivní. Je obtížné stanovit jednotná pravidla, která by sloužila jako příručka na výchovu dítěte. Musíme počítat s tím, že každé dítě je jiné, přichází na svět s rozdílnými dispozicemi, a nevyrůstá ve stejném prostředí. Také pohled rodičů a jejich styl výchovy je závislý na mnoha faktorech. Tento názor se potvrzuje i na malém výzkumném souboru osmi dětí. Z výsledku šetření vyplývá, že pedagogům, kteří byli ochotni se do výzkumu zapojit, se nejlépe osvědčilo důsledné dodržování předem domluvených pravidel ve třídě. Kromě důslednosti byla zmiňována trpělivost, laskavost, klidná komunikace, neustálé opakování pokynů a ujišťování, že se zúčastněné strany chápou.

Smyslem diplomové práce bylo upozornit na to, že problematika výchovných problémů se týká dětí mladších než ve školním věku. Netýká se pouze dětí, ale přímo zasahuje do fungování celé rodiny, do práce pedagogů v mateřské škole a do celého kolektivu dané třídy.

Snad budou sesbírané informace přínosem pro rodiče i pedagogy, nacházejícími se ve stejné situaci jako respondentky. Jejich zkušenost a ochota podělit se se svými osvědčenými postupy pomůže dalším v jejich práci a snaze o optimální rozvoj každého dítěte ve své třídě.

Seznam použitých zdrojů a literatury

Tištěné zdroje:

1. BARVÍKOVÁ, J., 2020. Vztahy v rodinách s dětmi a institucionální podpora jejich stability. In: KUCHAROVÁ, V., J. BARVÍKOVÁ, S. HÖHNE, O. NEŠPOROVÁ, J. PALONCYOVÁ a L. VIDOVIČOVÁ. 2020. *Zpráva o rodině 2020*. Praha: VÚPSV. ISBN 978-80-7416-379-1.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ, 2015. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.
3. FELCMANOVÁ, L., L. HEČKOVÁ, L. MYŠKOVÁ, et al., 2021. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-55-7.
4. FISCHER, S., 2006. *Etopedie v penitenciární praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-772-9.
5. FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
6. GILLERNOVÁ, I., 2015. Profesionální kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In: MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ, ed, 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
7. HAYES, N., 2013. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložila Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0534-0.
8. HAWKINS P., R. SHOHET. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-715-9.
9. HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

10. HERMAN, M., 2008. *Najděte si svého manžana: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* 3. vydání. Ilustroval M. ŠRUBAŘ. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-260-6070-3.
11. HOSKOVCOVÁ, S., 2016. *Další možnosti nakládání s emocemi*. In: SPERRY, S., ed, 2016. *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Přeložila Olga von POHL. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1115-0.
12. HUTYROVÁ, M., 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
13. JEDLIČKA, R., 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
14. JUCOVIČOVÁ, D. a H. ŽÁČKOVÁ, 2010. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-1-4.
15. KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
16. KOPŘIVA, P., 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
17. KOUČKÁ, P., 2014. *Zdravý rozum ve výchově: uvolněné rodičovství v hektické době*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0614-9.
18. KROPÁČKOVÁ J., 2016. *Úloha dospělého v předškolním vzdělávání*. In: OPRAVILOVÁ, E., 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
19. KUCHAROVÁ, V., J. BARVÍKOVÁ, S. HÖHNE, O. NEŠPOROVÁ, J.PALONCYOVÁ a L. VIDOVIČOVÁ. 2020. *Zpráva o rodině 2020*. Praha: VÚPSV. ISBN 978-80-7416-379-1.
20. KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagoická psychologie – A*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002., s. 117. ISBN 80-244-0294-7.

21. LACINOVÁ, L. a P. ŠKRDLÍKOVÁ, 2008. *Dost dobří rodiče, aneb, Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-442-7.
22. LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
23. LAZAROVÁ, B., 1998. *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. Praha: Agentura Strom, Škola 21. ISBN 80-86106-00-4.
24. LEWIN, K., 1936. *Principles of typological psychology*. New York: McGraw - Hill
25. LIPNICKÁ, M., 2017. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1179-2.
26. MATĚJČEK, Z., 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.
27. MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.
28. MATĚJČEK, Z., 2012. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0133-5.
29. MATĚJČEK, Z., 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2. ISBN 978-80-262-0519-7.
30. MIKOVÁ, Š., 2019. *Ani mámy nejsou stejné: jak si mateřství užít, ne ho jenom přežít*. Praha: Mea Gnosis. ISBN 978-80-270-6732-9.
31. MIKOVÁ, Š., 2018. *Nejsou stejné: jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě*. Praha: Mea Gnosis. ISBN 978-80-270-3565-6.
32. MILLOVÁ, K., 2016. Moderní teorie vývoje. In: BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
33. MOŽNÝ, I., 2006. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X.

34. MYERS, D. G., 2014. *Social psychology*. New York: McGraw-Hill. ISBN 978-981-4599-87-0.
35. MYERS, K. a L. K. KIRBY. *Introduction to Type Dynamics and Development*. CCP, Mountain View, 1994
36. NOVÁČKOVÁ, J. a D. NEVOLOVÁ, 2020. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. 2., přepracované vydání. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-71-8.
37. OPRAVILOVÁ, E., 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
38. PALÁN, Z., 2002. *Lidské zdroje*. Výkladový slovník. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
39. PETROVÁ, A., 2010. Období mladšího školního věku. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 75-80. ISBN 978-80-244-2433-0.
40. PLEVOVÁ, I., 2010. Období předškolního věku. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. s. 75-80. ISBN 978-80-244-2433-0.
41. PLEVOVÁ, I. a A. PETROVÁ, 2010. Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. s. 75-80. ISBN 978-80-244-2433-0.
42. PRŮCHA, J., 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
43. PRŮCHA, J. a S. KOŽÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
44. PUGNEROVÁ, M. a J. KVINTOVÁ, 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
45. REZKOVÁ, V., 2015. Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání. In: MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ, ed, 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

46. SMOLÍK, F., 2016. Vývoj před vstupem do školy: od prenatálního stádia po předškoláka. In: BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
47. SPERRY, R. W., 2016. *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Přeložila Olga von POHL. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1115-0.
48. STRAUSS, A. L., CORBIN, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
49. ŠTĚTOVSKÁ, I., 2015. Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence. In: MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ, ed, 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
50. ŠULOVÁ, L., 2015. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ, ed, 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
51. ŠVARŤÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
52. ŠVARŤÍČEK, R., a K. ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Online zdroje

1. JANÁK, D., 2018. *Vybrané metody výzkumu* [online]. In: Opava. [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://is.slu.cz> › fvp › leto2021 › UVSRPHK016
2. KRÁLOVÁ, K., 2021. Všechno, co vás teď trápí s dětmi, se dá změnit. *Nevýchova* [online]. Praha. [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <https://www.nevychova>
3. Pravidla pro práci s dětmi s PAS. *Www.alfi-ostrava.cz* [online]. Ostrava: Alfi, 2020 [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: <http://www.alfi-ostrava.cz/alfi-z-s/dokumenty/>

4. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. In: Praha: MŠMT, 2021. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Legislativní dokumenty

1. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. [Praha]: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN isbn978-80-7421-120-1.
2. Vyhláška 27/2016 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných In: Sbíрка zákonů české republiky. Částka 10, s. 234-310. ISSN 1211-1244.
3. Zákon č. 561/2004 Sb. z. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Úplné znění ke dni 15. 2. 2019. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/49708/download/>

Závěrečné práce

1. BARTÁKOVÁ, Judita, 2018. *Děti s výchovnými problémy pod dohledem OSPOD. Hranice mezi ponecháním v dysfunkční rodině a umístěním v Dětském domově*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Mgr. Magdalena Richterová.
2. KRAKOVKOVÁ, Renata, 2021. *Rodičovské kompetence ve výchově dětí*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
3. MARKOVÁ, Veronika, 2020. *Agresivní chování dítěte a jeho řešení v rámci MŠ*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.
4. SEMECKÁ, Šárka. *Poruchy chování a emoci u předškolních dětí*. Liberec, 2015. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci. Vedoucí práce Mgr. Marta Jirková.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Výzkumný soubor č.1	50
Tabulka 2: Výzkumný soubor č. 2.....	51
Tabulka 3: Výzkumný soubor č.3.....	52

Seznam schémat

Schéma 1: Kompetence pracovníka ŠPZ.....	57
Schéma 2: Možnosti práce s dítětem s problémovým chováním.....	59
Schéma 3: Dítě s problémovým chováním v předškolním věku	61
Schéma 4: Spolupráce s rodinou.....	62
Schéma 5: MŠ a podpůrná opatření	64
Schéma 6: Kompetence pedagoga MŠ	68
Schéma 7: Možnosti pedagogické práce MŠ	71
Schéma 8: Spolupráce se ŠPZ	73
Schéma 9: D1	78
Schéma 10: D2.....	83
Schéma 11: D3.....	87
Schéma 12: D4.....	90
Schéma 13: D5.....	93
Schéma 14: D6.....	98
Schéma 15: D7.....	102
Schéma 16: D8.....	107

Seznam příloh

Příloha 1: Strukturované rozhovory

Příloha 2: Informovaný souhlas

Seznam použitých zkratk

atd. - a tak dále

MŠ - Mateřská škola

PAS - Porucha autistického spektra

PO - Podpůrná opatření

PPP - Pedagogicko-psychologická poradna

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPC - Speciálně pedagogické centrum

tzv. - tak zvané

ZŠ - Základní škola

Přílohy

Příloha 1: Doporučení pro rodiče dětí s poruchami autistického spektra, vývojovou dysfázií a ADHD

- Je potřeba být předvídatelný a čitelný,*
- *je potřeba dítě srozumitelně motivovat,*
- *je potřeba dívat se na problém očima dítěte,*
- *je potřeba být důsledný,*
- *omezit množství požadavků, raději jen komentovat a mluvit často,*
- *je potřeba být srozumitelný, umožnit dítěti podílet se na rozhodování o sobě,*
- *je lepší a účinnější, když jsme pozitivní – více zmůžeme po dobrém než po zlém,*
- *mluvit jednoduše, jasně a srozumitelně,*
- *dávat dětem hranice = tohle můžeš a tohle ne,*
- *dospělák by měl splnit, co řekne,*
- *nedělat rychlé změny,*
- *chválit, když se dítěti daří, co je pro něj těžké a chválit konkrétně = říct, zač chválím.*

Dostupné z: <http://alfi-ostrava.cz/>

Příloha 2: Strukturované rozhovory

Rozhovor s pedagogem v mateřské škole

Kompetence pedagoga

- Jaké jsou vaše výchovné postoje k dětem? Co vás k nim vede? Co vás ovlivnilo? (pedagogický směr jako např. Waldorf/ Montessori, osobní zkušenost atd.)
- Co si představujete pod pojmem „výchovní problém“? Jak se takové dítě projevuje a jaká má specifika?
- Co se vám osvědčilo při práci s dítětem s výchovními problémy? Co byste doporučil/a svým kolegům/kolegyním? Např. máte nějaké zdroje, kde čerpáte potřebné informace? (semináře, webové stránky, projekty)
- Máte ve třídě asistenta pedagoga? Jak dlouho? Jak se vám s ním spolupracuje? Má jeho přítomnost ve třídě vliv na tvorbu vaší přípravy?
- Na koho se můžete obrátit, když potřebujete odbornou pomoc?

Možnosti pedagogické práce

- V čem vidíte největší problém při spolupráci dítěte s výchovními problémy a pedagoga? (např. oblast komunikace s dítětem, motivace dítěte, udržení jeho pozornosti, jeho snadná unavitelnost, neklid)
- Máte nějaké doporučení, čeho se v práci s dítětem vyvarovat? Víte ze zkušenosti o přístupu, který není efektivní? Co zhoršuje řešení obtížné situace?
- Co je podle vás nejdůležitější při práci s dítětem s výchovními problémy? Kdy se s dítětem „pracuje nejlépe“?
- Kdy vyvolávají děti s problémovým chováním konflikty? Když si představíte svoji třídu, vyvolávají konflikty nejčastěji děti s problémy v chování nebo jiné? Čím jsou tyto děti specifické?
- Jak předcházíte ve třídě konfliktům, které se týkají dětí s výchovními problémy? -> Co se vám osvědčilo při řešení takových konfliktů? Co konfliktu většinou předchází?

Dítě v MŠ s projevem problémového chování

- Jak dlouho dítě navštěvuje MŠ? V kolika letech nastoupilo do MŠ?
- Jak dítě vychází s ostatními dětmi v MŠ? Jak dlouho trvalo jeho začlenění do kolektivu? Má dítě kamarády i mimo MŠ?
 - Zapojuje se do společných činností spontánně? – Čeká na vyzvání? – Odmítá se zapojit? Prosím, uveďte příklad, jak jeho práce v kolektivu vypadá.

- Jak pracuje s celou třídou – ve skupince – individuálně? (která kategorie je pro něj příjemnější a ve které dosahuje lepších výsledků?)
- Můžete mi popsat, jak se dítě projevuje při volné a jak při řízené činnosti?
 - Dokáže si dítě zvolit činnost samo? Pokud ne, jak postupujete?
 - Hraje si raději samo – ve dvojici – ve skupince? Pokud se přidá, jak ho děti přijmou k sobě?
 - Jak dlouho vydrží u jedné činnosti? Dokončí dítě činnost samo od sebe? Uklidí hračku/hru na své místo?
 - Jak se chová k hračce/hře/pomůcce?
 - Je schopno se soustředit na danou činnost a práci dokončit?
- Je dítě schopno respektovat autoritu a dodržovat pravidla třídy? Do jaké míry?
- Myslíte si z vaší praxe, že jsou u dětí s výchovnými problémy navrhovány odklady školní docházky? Pokud ano, z jakého důvodu tomu tak je?

Spolupráce s rodinou

- Jaká je rodina, ze které dítě pochází?
 - Je rodina úplná/neúplná?
 - Kolik má dítě sourozenců?
 - Vyskytuje se v rodině závažné onemocnění (např. chronické onem.) nebo člen s postižením?
 - Objevuje se v rodině nějaké specifikum? (např. rodič jiné národnosti, vícegenerační soužití, věk rodičů atd.)
 - Spolupracují s MŠ ochotně/neochotně?
 - Akceptují rodiče pedagogické pracovníky? Kdo všechno je s vámi v kontaktu?
 - Zajímají se o to, jak se dítě v MŠ projevuje?
- Co je typické pro komunikaci s rodinou dítěte s výchovnými problémy? Co se vám osvědčilo jako podpora dobré spolupráce?
- Jak se dítě projevuje ve třídě z pohledu učitele vs. z pohledu rodičů? Shodnete se?

ŠPZ a Podpůrná opatření

- Kdy byste poslal/a na vyšetření dítě vy sám/sama, resp. kdy dáváte podnět rodičům k návštěvě školského poradenského zařízení?
- Jaká jsou pro dítě s výchovnými problémy nastavená podpůrná opatření? Byl/a jste s nimi srozumitelně seznámen/a? Co pro vás znamenají?
- Zkonzultovali jste podpůrná opatření s pracovníky ŠPZ? Jak funguje spolupráce s MŠ a se ŠPZ? Co byste od pracovníků ŠPZ potřeboval/a?

- Pokud je vaše MŠ při základní škole, působí zde školní psycholog nebo školní speciální pedagog?

Rozhovor s pracovníkem školského poradenského zařízení

Kompetence pracovníka ŠPZ

- Co pro Vás znamená dítě s projevy náročného chování či výchovným problémem?
- Jak vnímáte uchopení problematiky problémového chování pedagogy MŠ?
- Co se Vám osvědčilo při práci s dítětem s výchovnými problémy? Co byste doporučil/a svým kolegům a pracovníkům v MŠ?
- Na koho se můžete obrátit, když potřebujete odbornou pomoc?
- Jak pečujete o sebe? Kde čerpáte zdroj osobní pomoci?

Možnosti práce s dítětem s výchovnými problémy

- V čem vidíte největší problém při spolupráci dítěte s výchovnými problémy a pedagoga? (např. oblast komunikace s dítětem, motivace dítěte, udržení jeho pozornosti, jeho snadná unavitelnost, neklid)
- Máte nějaké doporučení, čeho se v práci s dítětem vyvarovat? Co zhoršuje řešení obtížné situace?
- Co je podle vás nejdůležitější při práci s dítětem s výchovnými problémy? Kdy se s dítětem „pracuje nejlépe“?
- Čím jsou děti s projevy náročného chování specifické?
- Jak lze předcházet ve třídě konfliktům, které se týkají dětí s výchovnými problémy?

Dítě v předškolním věku s projevem problémového chování

- Jak byste specifikoval/a projevy dítěte s výchovnými problémy v předškolním věku?
- Jak lze podporovat dobrou adaptaci dítěte do kolektivu
- Jak lze podporovat respektování autority a dodržování pravidel v MŠ a v rodině?
- V jaké oblasti se u dětí s projevy náročného chování nejčastěji projevuje nezralost?

Spolupráce s rodinou

- Co je typické pro komunikaci s rodinou dítěte s výchovnými problémy? Co se vám osvědčilo jako podpora dobré spolupráce?
- Jak se Vám daří nasměřovat rodiče ke spolupráci?

MŠ a Podpůrná opatření

- Jak nastavujete podpůrná opatření pro dítě s výchovnými problémy? Co je pro ně typické?
- Jak funguje spolupráce MŠ se ŠPZ? Co byste ocenil/a při komunikaci s pedagogy v MŠ?
- Kde je podle Vás největší problém ve spolupráci: ŠPZ + MŠ, MŠ + rodina, ŠPZ + rodina?

Zdroj: vlastní

Anotace

Jméno a příjmení, titul(y):	Bc. Lenka Křepelová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022
Název práce:	Výchovné problémy u dětí v předškolním věku
Název v angličtině:	Educational problems in pre-school age
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se věnuje problematice výchovných problémů u dětí v předškolním věku, tedy potíží vzniklým nevhodným působením výchovných stylů v rodině. Smyslem práce je upozornit na fakt, že se výchovné problémy objevují již v předškolním věku a je důležité se jim věnovat co nejdříve. Cílem diplomové práce je zjistit a popsat zkušenosti pedagogů v běžných mateřských školách s dětmi předškolního věku s výchovnými problémy a také zjistit, jakým způsobem pedagogové v mateřských školách efektivně pracují s touto cílovou skupinou.</p> <p>Teoretický rámec diplomové práce se zabývá charakteristikou předškolního věku, rodinou a výchovnými styly, pedagogům v mateřské škole a v neposlední řadě výchovným problémům, terminologii v oblasti chování, přístupu a poradenství pro děti s výchovnými problémy, jejich rodinám a pedagogickým pracovníkům.</p> <p>Empirická část diplomové práce je zpracována v podobě kvalitativního výzkumu. Stanovené cíle práce jsou naplňovány pomocí rozhovorů s pedagogy mateřských škol a s pracovníky školského poradenského</p>

	<p>zařízení. Jejich výpovědi byly podpořeny zúčastněným pozorováním běžného dne v prostředí třídy mateřské školy a analýzou podpůrných opatření, doporučených školským poradenským zařízením.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>Výchovný problém, problémové chování, náročné chování, předškolní věk, rodina, rodičovské kompetence, výchova, výchovné styly, předškolní vzdělávání, pedagog, osobnost pedagoga, školské poradenské zařízení, podpůrná opatření.</p>
<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>This thesis approaches the issue of educational challenges of pre-school children, i.e. the problems caused by negative effects of developmental approaches in the family. The purpose of this work is to draw attention to the fact that educational challenges appear at a pre-school age and the importance of addressing them as soon as possible. The purpose of this thesis is to determine and describe the experiences of teachers in ordinary kindergartens with pre-school children who have educational difficulties and also to find out how teachers in kindergartens work effectively with this demographic.</p> <p>The theoretical framework of this thesis focuses on the characteristics of pre-school age, family and developmental approaches, pre-school teachers and educational challenges, terminology in the field of behavior, approach and counseling for children with educational challenges, their families and pedagogical staff.</p> <p>The empirical part of this thesis is processed in the form of qualitative research. The objectives of this work are fulfilled through interviews with pre-school teachers</p>

	and with the staff of the school counseling facility. Their statements were supported by participatory observation of a normal day in the pre-school classroom environment, and by analysis of support measures recommended by the school counseling facility.
Klíčová slova v angličtině:	Educational challenges, problematic behavior, demanding behavior, pre-school age, family, parental competencies, upbringing, developmental approaches, pre-school education, pedagogue, pedagogue's personality, school counseling facility, support measures.
Přílohy vázané v práci:	3
Rozsah práce:	120 stran
Jazyk práce:	čeština