Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Metody práce s dítětem s poruchami chování v mateřské škole

Bakalářská práce

Autor: Markéta Chmelíková, DiS.

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Markéta Hujerová, MBA

Oponent práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Hradec Králové 2024

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor:	**Markéta Chmelíková, DiS.**
Studium:	P21K0342
Studijní program:	B0111A190019 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika
Název bakalářské práce:	**Metody práce s dítětem s poruchami chování v mateřské škole**
Název bakalářské práce AJ:	Methods of working with a child with behavioral disorders in kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je popsat metody práce s dítětem s poruchami chování, identifikovat problémové situace, zjistit strategie učitele, které volí při řešení těchto situací.

V teoretické části budou zpracována základní východiska dané problematiky: definice poruch chování, dítě a učitel v mateřské škole.

V empirické části bude využita kvalitativní výzkumná strategie, technika polostrukturovaného rozhovoru.

ČERVENKA, Karel. *Sud, který nemá dno? : potřeby dětí s poruchami emocí a chování očima výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8138-3.

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

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

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

Zadávající pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Markéta Hujerová, MBA
Oponent:	Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 20.12.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Metody práce s dítětem s poruchami chování v mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala Mgr. et Mgr. Markétě Hujerové, MBA, vedoucí mé bakalářské práce, za cenné a věcné rady, trpělivost, ochotu a věnovaný čas. Dále všem respondentům za poskytnutí potřebných informací ke zhotovení práce.

Anotace

CHMELÍKOVÁ, Markéta. *Metody práce s dítětem s poruchami chování v mateřské škole.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 62 s. Bakalářská práce.

Cílem bakalářské práce je popsat metody práce s dítětem s poruchami chování, identifikovat problémové situace, zjistit strategie učitele, které volí při řešení těchto situací. V teoretické části budou zpracována základní východiska dané problematiky: definice poruch chování, dítě a učitel v mateřské škole. V empirické části bude využita kvalitativní výzkumná strategie, technika polostrukturovaného rozhovoru.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, poruchy chování, metody, škola mateřská

Annotation

CHMELÍKOVÁ, Markéta. *Methods of working with a child with behavioral disorders in kindergarten.* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 62 pp. Bachelor Degree Thesis.

The aim of the bachelor thesis is to describe the methods of working with a child with behavioural disorders, to identify problem situations, to find out the strategies teachers choose when dealing with these situations. In the theoretical part, the basic background of the issue will be elaborated: definition of behavioural disorders, child and teacher in kindergarten. The empirical part will use a qualitative research strategy, the technique of semi-structured interview.

Keywords: preschool child, behavioural disorders, methods, kindergarten

Obsah

Úvod 1

1. Dítě v mateřské škole 3

1.1 Vývoj dítěte předškolního věku 3

1.2 Potřeby dítěte předškolního věku 4

1.3 Předškolní vzdělávání 6

1.4 Odkud dítě přichází – rodina 7

2. Poruchy chování 9

2.1 Definice 9

2.2 Mezinárodní klasifikace nemocí 10

2.2.1 Poruchy chování podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí 10

2.2.2 Poruchy chování podle 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí 11

2.3 Dělení poruch chování ve školské legislativě 12

2.3.1 Specifické poruchy chování 12

2.3.2 Nespecifické poruchy chování 13

2.4 Etiologie poruch chování 14

2.5 Časté problémové chování u dětí předškolního věku 16

2.5.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) 16

2.5.2 Porucha opozičního vzdoru (ODD) 18

2.5.3 Agresivní chování 18

2.5.4 Porucha emocí a chování 19

2.5.5 Autismus a Aspergerův syndrom 20

3. Učitel v mateřské škole 21

3.1 Profesní kompetence 21

3.1.1 Sebereflexe 22

3.2 Spolupráce s rodiči 23

4. Obecná doporučení pro žádoucí chování dětí v mateřské škole 25

5. Metody práce s dítětem s poruchami chování v MŠ – průzkumné šetření 27

5.1 Cíl průzkumného šetření a výzkumné otázky 27

5.2 Technika sběru dat a průběh průzkumného šetření 27

5.3 Charakteristika respondentů 28

5.4 Analýza dat 29

5.5 Diskuze 48

5.6 Naplnění cíle a výzkumných otázek 50

Závěr 54

Zdroje 56

Příloha 61

Úvod

Téma bakalářské práce jsem si vybrala na základě vlastní zkušenosti s dítětem s problémovým chováním. Toto dítě nemělo diagnostikovanou žádnou poruchu. Práce s ním byla velmi náročná, matka nespolupracovala, odmítala navštívit poradenské zařízení. My, pedagogové, jsme se mohli jen domnívat, co stojí za agresivitou, impulzivitou, afektivitou. Proto je v názvu tématu práce použit obecný termín „porucha chování“. Diagnóza nebyla určující, cílem bylo nalézt způsoby, které pomohou dítě rozvíjet (nejen v oblasti žádoucího chování) a zároveň předcházet problémovým situacím a vytvořit bezpečné prostředí pro dítě samotné, ostatní děti a pedagogy.

V mateřských školách se teprve na případné poruchy v chování dítěte přichází. Přesvědčení rodičů k návštěvě poradenského zařízení někdy trvá. Pokud se rodiče objednají, uběhne další doba, než se k učitelům dostanou výsledky z vyšetření. Toto mezidobí v mateřských školách se děje, učitelé neznají původ problémového chování, ale musí s dítětem pracovat a na problémové situace reagovat a hledat řešení.

Cílem bakalářské práce je nalézt poznatky o tom, jakým způsobem může mateřská škola podporovat děti s poruchami chování skrze identifikaci problémových situací a zjištění strategií učitelů, které volí při řešení těchto situací. Vzniklé návrhy metod mohou sloužit jako opora pro učitele, kteří si v problémových situacích neví rady nebo by rádi možnosti řešení obohatili o nové strategie.

Teoretická část poskytuje v první kapitole informace o vývoji dítěte předškolního věku a jeho potřebách, o předškolním vzdělávání, ve kterém se interakce mezi dítětem a učitelem odehrává a jsou popsány typy výchovy a možná rizika rodinného prostředí, ze kterého dítě do mateřské školy přichází a je jim ovlivněno. Ve druhé kapitole je definován termín porucha chování a jsou popsány typy problémového chování, jejichž znalost je důležitá pro pochopení chování dítěte a pro zvolení vhodných metod. Třetí kapitola se zabývá osobností učitele, jeho kompetencemi a sebereflexí. Sebereflexe je klíčová pro vlastní zhodnocení efektivity strategií při řešení problémových situací a v přístupu k dětem obecně. Poslední čtvrtá kapitola v teoretické části obsahuje návrhy metod při práci s dětmi doporučené odborníky.

Pracuji s terminologií dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN). *„11. revize MKN schválena roku 2019 vstoupila v platnost dne 1. ledna 2022 s pětiletým*

přechodným obdobím pro reportování statistik příčin smrti" (ÚZIS ČR). Rozdíly v terminologii 10. a 11. revize MKN jsou v teoretické části zmíněny a vysvětleny.

V empirické části budou zjišťována data za využití kvalitativní výzkumné strategie, technikou polostrukturovaného rozhovoru s deseti učitelkami mateřských škol z šesti různých krajů, které pracují v běžných mateřských školách a mají ve své třídě dítě s diagnostikovanou poruchou chování. Odpovědi budou analyzovány a porovnány s názory odborníků, a nakonec shrnuty do seznamu návrhů metod, jež mohou být inspirací pro učitele při práci s dětmi s poruchami chování v mateřské škole.

1. Dítě v mateřské škole

Mateřská škola je pro dítě novou životní etapou mimo domov, ve které prožívá zcela nové sociální interakce mezi vrstevníky i dospělými, odlučuje se od rodičů na pravidelnou delší dobu, sbírá zkušenosti a rozvíjí své schopnosti a dovednosti v různých směrech, jež jsou důležité pro úspěchy ve škole i v životě.

1.1 Vývoj dítěte předškolního věku

Věk předškolního dítěte je udáván od 3 do 6 až 7 let, ale důležitější, než věk je jeho zralost a připravenost na přechod do školy. Vágnerová toto období popisuje jako *„věk hry a přípravy na školu“* (2012, s. 177).

Na začátku předškolního období děti rozvíjí své sebeobslužné činnosti, pohybové dovednosti, mají zájem o vrstevníky a jejich společnost, učí se komunikovat s nimi i s dospělými. Jsou přirozeně zvídavé a rychle se učí ať vlastní činností nebo pozorováním. Pozornost je spíše krátkodobá, snáze je zaujme jiný podnět v jejich blízkosti (Thorová, 2015). Rozvíjí se pohybová koordinace, děti mají zvýšenou potřebu se hýbat a být aktivní. Pohybová zdatnost je určující pro rozvoj dalších dovedností – např. jemné motoriky, sebeobsluhy. Pohyb se v některých chvílích (např. neustálé poskakování) může zdát nevhodným, ortopedi však udávají jako příčinu růst a vývoj kostí (Šulová in Mertin, Gillernová, 2015).

Pro předškolní věk je typický egocentrismus, kdy je dítě zaměřeno především na vlastní osobu. Projevuje se nepochopením, že ostatní lidé mohou mít odlišné názory, pocity nebo perspektivy a může si myslet, že vnímají svět stejným pohledem a názorem. Také přijaté informace si zkreslují dle vlastních preferencí (Vágnerová, 2012).

Předškolní děti začínají rozvíjet základní kognitivní dovednosti: paměť, pozornost, myšlení a řešení problémů. Aktuálně viděný obraz nebo zážitek je pro děti hodnotnější informací než slovní popis. Jejich myšlení je převážně konkrétní, schopnost abstraktního myšlení se teprve rozvíjí. Postupně se způsob zpracování informací mění, poznatky dokáží více propojovat, vytvářet celky a nacházet souvislosti. Při řešení problémů je důležitá míra pochopení situace. Spoléhají na situace známé a vyzkoušené. Plánování je pro ně složité, netýká se plné přítomnosti (Vágnerová, 2012).

Poznání světa děti vyjadřují kresbou. V mladším věku je pro dítě zajímavá spíše činnost samotná, později zjišťuje možnost vyjádření svých představ. Odráží se emoce dítěte, aktuální nálady, prožité situace, vnímání druhých lidí. Vnímání okolního světa se odráží i ve hře. Ta pomáhá vyrovnat se se situacemi, kterým ještě plně nerozumí, plnit si přání a naplňovat představy možné i nemožné. Kromě toho rozvíjí motorické i kognitivní dovednosti a naplňuje potřebu sociálního kontaktu (Vágnerová, 2012).

Děti se učí sociálním dovednostem a žít s ostatními lidmi. V rodině přebírají postoje a vzorce chování, které využívají ve vlastní komunikaci. Je důležité, aby vzory byly spíše pozitivního směru v oblasti komunikace a chování dle norem dané kultury. Vlivným vzorem může být učitel v mateřské škole. Vlastní sebepojetí si dítě formuje z názorů a reakcí na jeho osobu (Šulová in Mertin, Gillernová, 2015).

Řeč se velmi rychle rozvíjí, slovní zásoba, způsob vyjadřování, tvorba vět, a to díky samotné potřebě dítěte řeč využívat. Zvídavost podporuje tvorbu otázek, zájem o informace nebo o knihy, jejichž četba dítěti pozitivně přispívá k rozvoji komunikativních dovedností (Thorová, 2015).

Ke každodennímu fungování je důležitý vývoj exekutivních funkcí, které ovlivňují pozornost, řešení problémů, plánování a regulaci emocí. Rozlišit důležitější informaci, umět udržet pozornost na aktivitu méně atraktivní. Funkce by měly být na konci předškolního období rozvinuté v úrovni potřebné pro každodenní fungování ve škole (Vágnerová, 2012). Urbanovská (2019) při přípravě na základní školu vyzdvihuje důležitost pravidelné docházky do mateřské školy. V mateřské škole mohou s dítětem pracovat učitelé cíleně, s ohledem na jeho aktuální dovednosti a s vědomostmi o kompetencích, které je potřeba před nástupem do základní školy rozvíjet.

1.2 Potřeby dítěte předškolního věku

„Potřeby – vnitřní hybatel myšlenek, pocitů, snah a jednání“ (Schmitz, 2023, s. 48).

Proces výchovný a vzdělávací je ovlivněn uspokojováním potřeb dětí. Nedbalost na ně může negativně ovlivnit vývoj dítěte, jeho chování a prožívání (Opravilová, 2016).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) klade podmínky pro vzdělávání, které cílí na vytvoření klimatu vhodného pro plnění cílů výchovných a vzdělávacích. Mezi podmínky patří nabídnutí dostatečných prostor (dodržování rozměrů

prostor dle předpisů) s vhodným uspořádáním, v prostorách tříd jsou na výběr hračky, jejichž uložení podléhá pravidlům a systematičnosti pro lepší orientaci. Děti mají možnost se volně pohybovat v prostorách třídy mateřské školy i na zahradě. V době odpočinku po obědě je brán ohled na rozdílnou potřebu spánku a jsou nabídnuty klidové aktivity. K dispozici po celý den jsou tekutiny, jídlo v pravidelných intervalech poskytnuto, nikdy však vnucováno. Na dětské potřeby je vhodně reagováno, ať komunikací, činnostmi nebo změnou denního řádu. Potřebám a zájmům dětí je přizpůsobeno i plánování činností.

Matějček (1994) člení potřeby předškolních dětí do pěti kategorií:

1. Vnější podněty podporující k aktivitě. Určující je dostatečná kvalita a kvantita.
2. Podněty uspořádané, pochopitelné a pozitivně přispívající k učení.
3. Vztahy: vztah s matkou a vztah s dalšími hlavními vychovávajícími. Tyto vztahy mají naplňovat potřebu bezpečí, jistoty a podporovat důvěru v druhé i v sebe.
4. Potřeba související s uvědomováním si své vlastní osoby a hodnoty. Týká se vlastního zařazení do společnosti, možnosti projevit se a získat spravedlivé uznání.
5. Potřeba podpory v samostatné aktivitě vedoucí k postupné odpovědnosti a možnosti se v budoucnu seberealizovat.

Svoboda (2014) popisuje základní sociální potřeby, jejichž neuspokojování označuje jako příčinu agresivního chování:

1. Potřeba vlastního místa – Pokud není tato potřeba uspokojena, necítí se ve své pohodě, může si své místo vynucovat nevhodným až agresivním způsobem a nebrat ohled na místa ostatních.
2. Potřeba bezpečí – velmi individuální, různé znaky projevů při neuspokojení, např. agresivita, slabá komunikace, vyžadování neměnnosti zvyklostí.
3. Potřeba podnětu, péče a výživy – příliš podnětů může způsobit problém s koncentrací a pozorností. Výživou jsou myšleny také informace, které dítě potřebuje přijímat, ale opět ve snesitelném množství. Pokud by verbálních informací přicházelo příliš, může je neúmyslně přestat vnímat. To pak bývá označováno jako schválnost a provokace.
4. Potřeba podpory, opory – patří sem pochvaly, ale musí být konkretizované, aby nevytvářely falešné sebevědomí.

5. Potřeba limitu – neznamená trestat a ovládat dítě, ale pomáhat pochopit, co je přijatelné a učit odpovědnosti.

1.3 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání v mateřské škole se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). RVP PV (2021) udává principy, podmínky, cíle. Apeluje na přístupy, které podporují respekt individuálních potřeb, ohlížejí se na vývojové možnosti a schopnosti dětí, a tyto schopnosti se snaží maximálně rozvinout způsobem smysluplné nabídky činností a vytvořením vhodného vzdělávacího prostředí. Schopnosti a možnosti rozvíjení se u každého dítěte liší, nejsou stejné ani ve stejném věku a je nezbytné s tímto počítat a dle toho přizpůsobit vzdělávací plán, nikoli se snažit rozdíly dětí vyrovnávat.

Cílem je naplňovat pět cílových kompetencí uvedených v RVP PV (2021): kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Pro naplňování klíčových kompetencí je třeba držet se výchovných a vzdělávacích zásad, mezi které dle Opravilové (2016, s. 77) patří: *„Radostné naladění a respekt k citové atmosféře skupiny, vstřícnost a důvěra v dítě, respekt k individuálním rozdílům, využití prostoru a času, vědomí identifikačního vzoru“*.

K zásadě respektu individuálních rozdílů je vhodné zmínit Gardnerovu teorii mnohačetných inteligencí. Gardner (2018, s. 10) rozlišuje inteligence: *„jazykovou, logicko-matematickou, hudební, prostorovou, tělesně-pohybovou a dvě formy personální inteligence – jednu zaměřenou na jiné osoby, druhou na sebe sama“*. Není člověk, který by měl všechny inteligence rozvinuty stejně. Více rozvinutá inteligence nám lépe pomáhá nabývat vědomosti, schopnosti a řešit každodenní situace. Práce s teorií mnohačetných inteligencí může mít pozitivní vliv na předškolní vzdělávání z důvodu individualizace. Je vhodné nabízet činnosti s ohledem na různost rozvinutých inteligencí, aby se každé dítě mohlo učit způsobem mu blízkým (př. jeden se o životě motýla učí skrze prohlížení knih – inteligence verbální, druhý skrze hraní motýlkového divadla – inteligence interpersonální atd.). Díky pestré nabídce s ohledem na mnohačetné inteligence má dítě možnost výběru činnosti. Uplatňuje tak vlastní zájem, který je velmi motivující (Váňová Krejčová a kol., 2015).

1.4 Odkud dítě přichází – rodina

Každé dítě do mateřské školy přichází s jedinečnými zkušenostmi a životním příběhem, který ovlivňuje jeho chování, sociální dovednosti, způsoby interakce s ostatními dětmi a učiteli. Utváří se rodinným prostředím, výchovnými přístupy a prožitými událostmi (Schmitz, 2023). Rodina může mít různé formy v závislosti na kultuře, tradicích a životních okolnostech jednotlivých členů. Moderní rodiny mohou zahrnovat nejen tradiční rodiny s rodiči a dětmi, ale také rozšířené rodiny, rodiny s jedním rodičem, adoptivní rodiny, náhradní rodiny a další formy rodinných vztahů. Klíčovým prvkem je vzájemná podpora, láska a sdílení, prostor pro autenticitu a objevování. *„Rodina je místem uspokojování nejelementárnějších lidských potřeb.“* (Prokešová, 2013, s. 46).

Rodiče jsou prvními a nejdůležitějšími učiteli dítěte. Jsou důležitým zdrojem příkladu v oblasti chování, hodnot a názorů (Opravilová, 2016). Existuje několik různých modelů výchovných stylů, Prokešová (2013) popisuje čtyři základní:

- Autokratický – dítě je stále řízeno. Důraz na podřízenost, poslušnost, kontrola plnění příkazů, bez respektu názorů a potřeb. Důsledkem může být nerozhodnost, emocionální labilita, agresivní projevy.
- Liberální – široká míra svobody v rozhodování a chování. Nízká míra požadavků a kontroly může vést k nespolehlivému chování, neohleduplnosti, nedodržování společenských pravidel a postupně až k poruchám chování.
- Demokratický – orientovaný na spolupráci, otevřené komunikaci a respektu. Je řazen mezi nejúčinnější. Podporuje schopnost kritického myšlení a rozhodování.

Tyto tři výchovné styly byly formulovány Kurtem Lewinem a jeho spolupracovníky r. 1936 (Opravilová, 2016). Prokešová (2013) je doplnila čtvrtým:

- Ochranářský – důraz na poslušnost, dodržování pravidel, přílišná péče od vychovávajícího. Dítě nemá prostor pro rozhodování, je vedeno k nesamostatnosti, malé sebejistotě a závislosti na druhých.

Každý výchovný styl nebývá uplatňovaný jako čistě jediný, mohou být kombinovány a měnit se dle konkrétních situacích. Výchovné přístupy a metody je třeba volit individuálně dle potřeb a osobnosti dítěte (Jungwirthová, 2015).

Kromě výchovného stylu je dítě přicházející do mateřské školy ovlivněno dalšími aspekty, jež utváří jeho zásobu zkušeností a dávají směr jeho rozhodování a chování.

Mezi rizikové faktory ze strany rodinného prostředí při procesu socializace zařadila Vojtová (2008, s. 40) tyto: *„neúplná, početná rodina, nepřítomnost otce, nezletilá matka, dlouhodobá nezaměstnanost rodičů, manželské spory, rodinné násilí a disharmonie, negativní interakce s okolím, sociální izolace, psychiatrická onemocnění (zvláště deprese), špatný rodičovský vzor – kriminalita, antisociální chování, zneužívání návykových látek, výchovný styl – nedostatečné vedení a kontrolování dítěte, tvrdé nebo proměnlivé vyžadování kázně, týrání, nedostatek přívětivosti a zájmu, malé zapojení do aktivit dítěte, zanedbávání“*.

Další faktory, které působí na životní situaci rodiny a chování dítěte: ekonomická situace rodiny, sourozenectví (počet, pořadí, přítomnost postižení, možnosti soukromí), rodinné vztahy a seskupení rodiny, kontakty s okolím, trávení volného času, prostředí v okolí bydliště, denní režim (stravovací a spánkové návyky, čistotnost), uznávané hodnoty, přítomnost domácích zvířat a péče o ně, způsoby řešení problémů, konfliktů a jejich frekvence, zda je zrovna v řešení nějaký problém, pracovní vytíženost rodičů, závislost, onemocnění, náhlé stresové situace (Schmitz, 2023).

Vzor rodičů je pro děti v předškolním věku velmi důležitý. Bez kritických úvah chtějí být rodičům co nejvíce podobní, a tak přebírají jejich názory a postoje. Rodič je pro dítě významnou autoritou a ztotožňování se s ním mu pomáhá posilovat sebejistotu a sebehodnocení (Vágnerová, 2012). V zahraničním článku *„Problémové chování u předškoláků“* dle klinické psycholožky Fernandez (2024) někdy bývá problémové chování aktivně rodiči řešeno až ve škole, přitom terapie bývají více úspěšné při práci s předškolními dětmi. Popisuje tři terapie zaměřující se právě na přístup rodičů ke svým dětem. Zahrnují vedení k nastavování hranic, nalezení komunikace, která bude pro dítě srozumitelná, učení se reakcím na žádoucí i nežádoucí chování, sebeovládání při řešení nežádoucích situací, hraní rolí a dramatizace situací, podpora sebevědomí, dovedností a informací ohledně zvládání chování dítěte a v neposlední řadě podporu pozitivních vztahů.

2. Poruchy chování

Znalosti o poruchách chování pomáhají učitelům identifikovat děti, které potřebují speciální podporu, porozumět jejich projevům a snažit se předcházet nežádoucímu chování.

2.1 Definice

Poruchy chování jsou definovány jako negativní projevy chování, které se dlouhodobě výrazně odchylují od společenské normy chování.

Normou se rozumí chování v dané sociokulturní společnosti žádané, tedy běžné a očekávané (Hutyrová a kol., 2013). Odvíjí se od společenských a kulturních hodnot a spolu s nimi se mění. Faktor času je velice důležitý, s postupně zvyšující se informovaností o daných abnormálních projevech se zvyšuje porozumění, mění se postoje, přístupy a míra tolerance. Nejvyšší tolerance odchylek chování je u dětí předškolního věku. Místo vysoké míry tolerance by bylo vhodnější více pracovat na nápravě obtíží, která bývá v předškolním věku v poměru s vyššími věkovými skupinami více úspěšná (Michalová, 2012).

Je třeba dát pozor, aby mezi poruchy chování nebylo zařazováno běžné dětské zlobení, negativní chování krátkodobé nebo odpovídající projevům dítěte dle vývojového stupně – Michalová jako příklad uvádí období vzdoru u dětí tříletých (2012). Pro stanovení diagnózy musí mít negativní projevy dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí trvání minimálně 6 měsíců (MKN-10, 2022).

K bližšímu vysvětlení pojmu porucha chování stojí za zmínku i termín problémové chování. Oba termíny jsou si svým obsahem blízké a stává se, že je problémové chování nesprávně označeno jako porucha chování (Michalová, 2012). Vojtová (2008, s. 48) rozděluje poruchy chování a problémové chování třemi kritérii: *„Rozdíl v motivaci nežádoucího chování, v časovém období a v intenzitě nežádoucích projevů chování, ve způsobech podpory a intervence dítěte.“* Problémové chování popisuje jako cestu k poruchám chování, je součástí vývoje poruchy. Dle Michalové může být problémové chování důsledkem jiných poruch nebo způsob reakce na zátěžové situace, se kterými si dítě neví rady a nevhodným chováním se snaží získat naši pozornost – tzv. *„volání o pomoc“* (2012, s. 15). Pakliže dítěti nepřichází podpora včas či není citlivě uchopena,

zátěžová situace neustává nebo přijdou další a doba trvání negativního chování se prodlužuje, vyvíjí se porucha chování (Vojtová, 2008).

Červenka popisuje přesah všech pojmů ohledně problematiky poruch chování vysvětlivkou: „*Pojmy jako porucha chování, porucha emocí a chování nebo problémové chování představují zvláštní typ pojmů, které vedle prostého popisu daného jevu zahrnují i jeho hodnocení. ... Chování, které se z hlediska pedagoga jeví jako nevhodné či nežádoucí, se z hlediska dítěte může jevit spíše jako žádoucí (např. v rámci usilování o vrstevnické ocenění).*“ (2016, s. 34).

Zhodnocení projevů chování ovlivňuje subjektivní názor hodnotícího a jeho vlastní pojetí normy. Chování výrazně negativního charakteru (např. násilí, agrese) může působením na emoce hodnotícího způsob posouzení chování patřičně měnit (Vágnerová, 2014). Právě skupina lidí, jejichž chování se výrazně negativně odchyluje od norem (a často vede až k ohrožení jedinců, společnosti) je spíše společností nepřijímána a postoje k ní bývají velice negativní. Kaliba (in Bendová a kol., 2015) upozorňuje, že tyto postoje se objevují i v pedagogické sféře.

2.2 Mezinárodní klasifikace nemocí

Jsou zde popsány poruchy chování 10. i 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. Obě varianty jsou uvedeny pro aktuálnost, možné porovnání a lepší orientaci v diagnostice. Poruchy chování jsou vybrány takové, které odpovídají kontextu tématu bakalářské práce.

2.2.1 Poruchy chování podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí

Mezinárodní klasifikace nemocí vydaná Světovou zdravotnickou organizací má nemoci, poruchy a zdravotní problémy uspořádány do číselných kategorií. Poruchy chování u dětí s doslovným názvem kapitoly Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání jsou k naleznutí v kategoriích F90-F98.

F90 – Hyperkinetické poruchy – nastupují v prvních pěti letech života. Děti mají problém s udržením pozornosti, dokončováním činností, ovládnutím vlastní aktivity, dodržováním pravidel. Jejich jednání je spíše impulzivní, jeví se jako „zlobivé“, bez

zábran. Jsou porušené poznávací schopnosti, častým je opožděný motorický a jazykový vývoj. V důsledku bývají narušeny vztahy s dospělými i dětmi a vlastní sebehodnocení.

F91 – Poruchy chování – děti se chovají agresivně, asociálně nebo vzdorovitě v takovém měřítku, že se chování absolutně neztotožňuje s očekávaným chováním, které by odpovídalo věku a trvá déle jak 6 měsíců.

F92-F98 – smíšené poruchy chování a emocí, emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství, poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání, tiky, jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání

Vypsané kategorie mají ještě další podkategorie pro co nejpřesnější diagnostiku. Přesto se tyto poruchy mohou spojovat s jinými poruchami a potížemi, nejen mezi kategoriemi F90-F98. Možné kombinace jsou vždy u poruch nabídnuty a někdy je kombinace k určité diagnostice podmínkou.

MKN-10 (2022)

2.2.2 Poruchy chování podle 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí

Poruchy chování jsou pod šestou kapitolou s názvem Duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy.

6A05 – Porucha pozornosti s hyperaktivitou – patří do Neurovývojových poruch. Problémy s nepozorností provází neuspořádanost věcí, plánování, snadné vyrušení z činností, hlavně od takových, které nejsou pro daného člověka příliš atraktivní, nebo u kterých je potřeba déle setrvat, než přijde jejich dokončení nebo uspokojení z nich. Hyperaktivitou je motorický neklid. Porucha zahrnuje také impulzivitu, při které člověk jedná zkratkovitě, bez rozvahy. Tyto znaky chování musí trvat minimálně 6 měsíců a být očividné v kterémkoli prostředí. Četnost vypsaných problémů spojených s touto diagnózou se u každého liší, stejně tak prostředí, ve kterém se hodnocený nachází, může mít různé nároky, což je v popisu poruchy jasně uvedeno.

Podkapitola Rušivé chování nebo disociální poruchy: rušivým chováním je myšleno chování, při kterém jedinec nedodržuje dohodnutá pravidla prostředí, jeho jednání je v daných situací velmi nevhodné, jeho cílem je způsobit škodu nebo narušovat životy

ostatním. Totéž platí i u disociálního chování, které se velmi vzdaluje normám a pravidlům společnosti, mnohdy zachází do rozporu se zákony. Do podkapitoly patří:

6C90 – Porucha opozičního vzdoru – Vzdorovité chování doprovázené podrážděností až zlostí a potřebou se hádat, velmi ovlivňuje vztahy jedince s okolím a celkové fungování v různých životních oblastech. Pro diagnostiku musí trvat déle jak 6 měsíců.

6C91 – Disociální poruchy – Chování se vyznačuje narušováním práv druhých lidí, porušováním pravidel, agresivitou vůči lidem i zvířatům. Chováním je velmi negativně ovlivněn život jedince, vztahy s okolím, ať už se jedná o vztahy rodinné, vzdálené, školní, pracovní. Pro diagnostiku se musí jedinec popsaným chováním vyznačovat déle jak 12 měsíců.

MKN-11 (2024)

2.3 Dělení poruch chování ve školské legislativě

Poruchy chování se dle školské legislativy dělí na specifické a nespecifické. Odlišnost spočívá v etiologii poruch.

2.3.1 Specifické poruchy chování

Specifické poruchy chování jsou poruchy vrozené, které vznikají v důsledku poškození centrální nervové soustavy v raných vývojových obdobích, dědičností, nebo obojím. Chování není minimálně zpočátku plně ovladatelné ze strany dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Do specifických poruch patří další termíny: hyperkinetická porucha, porucha pozornosti (ADD) a porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), vývojové poruchy chování (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Termín hyperkinetická porucha je definována v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí v podkategorii F90 (MKN-10, 2022) – viz zde kapitola 1.2.

Termín ADHD (attention deficit hyperactivity disorder – syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou) vychází z Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch vydaného Americkou psychiatrickou asociací (DSM-5, 2013).

Přesný termín porucha pozornosti s hyperaktivitou je popsán v 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11, 2024).

Termín specifické (tedy vývojové – vrozené) poruchy chování je termín užívaný právě ve školské legislativě. Ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.) je psáno v § 16 o dětech (a žácích, studentech) se závažnými vývojovými poruchami chování, jako o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které jsou v rámci podpory navrhovaná podpůrná opatření. Dítě se závažnými vývojovými poruchami chování může být zařazeno do mateřské školy zřizované dle § 16 (nutný souhlas zákonného zástupce).

Termín specifické poruchy chování (také zkratkou SPCh) je použit ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která detailněji popisuje možná podpůrná opatření rozdělené dle stupňů 1-5 a nabídku pomůcek využitelných pro děti se specifickými poruchami chování. Navrhované pomůcky: relaxační (koberec, overball apod.), pomůcky pro organizaci času, prostoru a postupu práce, výukový software (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2.3.2 Nespecifické poruchy chování

Nespecifické poruchy chování jsou charakteristické podobnými projevy chování, jako specifické poruchy, avšak důvody vzniku jsou spíše duševního charakteru pod vlivem prostředí (Hutyrová a kol., 2013).

Hutyrová a kol. (2013) popisují možnou provázanost specifických a nespecifických poruch: dítěti se specifickými poruchami chování mohou vzniknout vlivem nepříznivého prostředí nespecifické poruchy chování (např. důsledkem nevhodných přístupů a postojů vychovávajících k dítěti).

Tyto nespecifické poruchy chování by se dle Vágnerové (2005) měly diagnostikovat až od středního školního věku. Dříve se vykazující problémové chování (nápadné, rušivé, vzdálené od chování očekávaného) dítěte předškolního nebo mladšího školního věku může být znakem opoždění zralého chování nebo dočasným výkyvem orientovaným pouze na určité prostředí. V případě potvrzení poruchy chování se přiklání k poruše typu opozičního vzdoru anebo spojením se syndromem hyperaktivity.

Paclt a kol. (2007) do kontextu poruch chování (nespecifických) zařazuje i děti předškolního věku, kdy může včasná diagnóza a odborná pomoc pozitivně přispět k

dalšímu vývoji dítěte. Negativní chování dětí předškolního a mladšího školního věku může být pouhým počátkem pozdějších závažnějších projevů diagnostikovaných jako poruchy chování, ne však ve všech případech. Uznává, že problémové chování jevící se jako porucha se v období dětství a adolescence vyskytuje běžně, jen je důležité, aby hodnotící poznal, kdy už je chování za hranicí únosnosti okolí i jedince samotného a je potřeba odborného či odbornějšího řešení, aby později negativní projevy a prožívání jedince nepřetrvávaly do dalších let.

2.4 Etiologie poruch chování

Na vzniku poruch chování se mnohdy podílí více faktorů, proto se povaha příčin nazývá multifaktoriální (Slowík, 2016). Hutyrová (2019) uvádí 4 základní faktory ovlivňující vznik poruchy chování: biologické, genetické, psychologické, sociální:

Biologické faktory mají za příčinu odchylky funkcí centrální nervové soustavy. Paclt a kol. (2007) detailně popisuje biologické změny v centrální nervové soustavě, které jsou však rozdílné, pokud je přítomna pouze samotná porucha chování nebo hyperkinetická porucha (ADHD). *„U samotných poruch chování jsou aktivovány struktury gyrus cinguli, limbický systém, amygdala, gyrus hypocampalis a thalamus. U hyperkinetické poruchy (ADHD) je aktivován zejména prefrontální a frontální cortex, bazální ganglia, mozeček a některé další struktury.“* (Paclt, 2007, s. 139).

Vrozené poruchy chování lze diagnostikovat již před nástupem do školy. Dítě nemá vůbec nebo jinak významně sníženou inteligenci, ale má sníženou schopnost ovlivňovat své projevy chování a soustředěnost (Vágnerová in. Svoboda a kol., 2001).

Genetické faktory jako faktory dědičné, kdy má dítě geneticky získané predispozice k poruchám chování. Vztahují se více k syndromu ADHD, jak uvádí Paclt (2007) s údaji z výzkumů, kde počet výskytu ADHD u příbuzných dětí s ADHD byl mnohem vyšší než v rodině bez výskytu hyperkinetické poruchy. U samotných poruch chování může být genetický základ, avšak vyvíjejí se intenzivněji vlivem psychologických a sociálních faktorů (Hutyrová, 2019). Jak bude jedinec na faktory psychologické a sociální reagovat může značit faktor genetický s názvem temperament (Vágnerová, 2005). Vlastnosti temperamentu se na osobnosti projevují již od raného dětství a jsou jimi ovlivněny rysy chování, emocionalita a reakce na různé situace (Vágnerová, 2010).

Psychologické faktory jako vnitřní vnímání a reakce dětí na situace, se kterými si neumí či nemohou poradit. Tato bezmoc může vyústit k nápadnému chování, které se posune až do chování závažnějšího charakteru. Psychologické faktory velmi souvisí se vztahy s nejbližší rodinou, blízkým okolím, vrstevníky i se vztahem k sobě samému. Problémy přichází v případech různých: dítě se může cítit odmítáno, nepřijímáno, a tak hledá způsoby, jak na sebe upozornit, aby uspokojil potřebu uznání. Dále jsou problémy v chování následkem emoční deprivace (Hutyrová, 2019). *„Psychická deprivace je Langmeierem a Matějčkem (1974) definována jako stav, kdy člověk dlouhodobě nemá dostatečnou příležitost k uspokojení některé ze svých základních psychických potřeb – nejčastěji potřeby stabilního vřelého citového vztahu a potřeby stimulace“* (Svoboda a kol., 2001, s. 709). Potíže ovlivněny psychologickými faktory mívají děti s nízkými sociálními dovednostmi, jež se projevují nedostatkem empatie, jejich hlavní zaměření je na vlastní osobu, objevuje se náladovost a agresivita. Činy jsou záměrné a promyšlené, jsou schopny reflektovat své chování, ale ne se ponaučit (Hutyrová, 2019).

Sociální faktory zahrnují sociální prostředí dítěte. Do této široké oblasti patří socioekonomická situace rodiny, charakteristika rodiny, péče o dítě, výchovné přístupy rodičů, jejich vztahy a způsoby řešení problémů, míra uspokojování základních biologických a psychických potřeb (Hutyrová, 2019). Velký vliv má chování každého z členů rodiny. Je možné, že členové nejsou vhodným vzorem k sociálně přijatelnému chování, a dítě tedy přejímá jejich vzor učením se nápodobou. Také způsob hodnocení dítěte, jeho úspěchů a neúspěchů, je důležitý proto, že si hodnocením od druhých dítě utváří mínění o sobě (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015).

Dle Škrdlíkové (2015) se liší náhled odborníků na vliv rodinného prostředí na vznik syndromu ADHD. Někteří prostředí pokládají za vliv bezvýznamný, další se přiklánění jen k mírnému vlivu. Prekopová a Schweizerová (2008) předkládají možnost vzniku neklidu v důsledku neuspokojování základních potřeb dítěte, což může souviset s vlivem rodinného prostředí. Strádání v základních potřebách může být natolik stresující, že v důsledku může dojít k organickému poškození mozku. Upozorňují na případy, kdy je ADHD syndromem označeno neklidné chování vznikající právě z neuspokojených potřeb.

Je časté, že se syndrom ADHD kombinuje s dalšími potížemi, jako jsou poruchy učení, chování, opozičního vzdoru a agresivita (Škrdlíková, 2015). Z důvodu kombinací

poruch je nutné pečlivě zjistit hlavní příčiny problémového chování, aby byla dítěti poskytnuta co nejvhodnější podpora.

2.5 Časté problémové chování u dětí předškolního věku

Každá porucha chování má své vlastní charakteristiky a je potřeba dle toho k dítěti přistupovat. Také mohou být u dětí přítomny různé symptomy a rysy více než jedné poruchy chování současně (Hutyrová, 2019).

2.5.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (attention deficit hyperactivity disorder – ADHD): v první řadě ovlivněna biologickými a genetickými faktory, ale spousta okolností týkajících se vzniku poruchy není odborníkům stále známa. Porucha postihuje spíše chlapce, u kterých je chování více nápadné. Chování dívek s ADHD nebývá při výchově a vzdělávání tolik náročné, jako u chlapců (Uhlíř, 2020).

Porucha pozornosti se vyznačuje kdekoli, dítě neudrží pozornost delší čas, problémy nastávají při plnění delších úkolů. Mají tendence činnosti přerušovat, odbíhat od nich a měnit je. To stejné můžeme shledat při rozhovoru, kdy střídají témata, málo se soustředí na slyšené, informaci rychle zapomenou, nebo mluvčího téměř nevnímají. Jejich projev se může zdát nepřítomný, lehce přesunou pozornost jinam. Zapomínají, zapomenou i na věc, pro kterou šly, nebo kterou šly dělat. Obtížně se jim dodržují pravidla, chybují (z nepozornosti), při práci jednají zrychleně, bez pečlivého uspořádání a organizovanosti. Symptomy ADHD jsou znatelné nejčastěji v situacích, kdy je potřeba zvýšené soustředěnosti, pozornosti a trpělivosti, nebo v činnostech stále se opakujících a takových, které se dítěti nejeví jako atraktivní. Ke klidu dále nepřispívá prostředí plné rušivých podnětů a větší skupina lidí (Škrdlíková, 2015).

Se syndromem se může pojit impulzivita vyznačující se netrpělivostí, potřebou mít věci hned nebo jednat hned, když si vzpomenou, rychlou reakcí na podněty, reakcemi v rozhovorech – skákání do řeči, nedomýšlením následků svého jednání (Škrdlíková, 2015).

Hyperaktivitou je myšlen nadměrný pohyb a energie, neklid, rychlé tempo. Rychlost se objevuje i ve změnách emocích, často z důvodu stresujících situací a neschopnosti překonat překážky ke splnění očekávání. Hyperaktivita se odráží jak v pohybovém, tak v mluvním projevu. Jednání není konané se zlým úmyslem. Je pro ně obtížné své chování stále kontrolovat. Chybí trpělivost k druhým, nevydrží brát ohledy na dohodnutá pravidla (př. pravidlo mluví jen jeden, delší doba sezení na jednom místě) (Škrdlíková, 2015).

Tyto vypsané projevy se mohou různě kombinovat, některé se danému dítěti nemusí dít, nebo se liší míra takových projevů (Michalová, 2012). Pro diagnostikování ADHD musí být příznaky očividné nejen v domácím prostředí, déle než 6 měsíců a před 7. rokem života dítěte (Janderková a kol., 2016).

Dle Uhlíře (2020) je na syndrom ADHD často pohlíženo až příliš negativně, což v dítěti vyvolává negativní pocity a k řešení nepřispívá. Řešení není ani tak zcela možné, protože porucha může dítě doprovázet až do dospělosti, a tak je smysluplnější se ji naučit akceptovat a vhodně pracovat. Vyzdvihuje pozitivní stránky syndromu ADHD, mezi něž patří schopnost přicházet s inovativními nápady, energičnost, rychlé myšlení a reagování, schopnost dělat více věcí najednou. Motivuje k otočení náhledu na nedokonalosti projevů dětí. Toto pozitivní přenastavení názorů učitelů o dětech s ADHD popisuje jako *„pomyslné světélko na konci tunelu pocitů marnosti při práci s dítětem s ADHD“* (Uhlíř, 2020, s. 15).

Existuje také porucha pozornosti bez hyperaktivity (attention deficit disorder – ADD), vyznačuje se dlouhodobými problémy s udržením pozornosti, při které dítě nevykazuje známky hyperaktivity a impulzivity. Další ukazatelé jsou pomalost, zapomínání, přecházení z jedné činnosti ke druhé, problém s udržováním pořádku. Děti bývají myšlenkami nepřítomné, hůře se zařazují mezi ostatní a bývají nenápadné, jelikož svým chování nevyrušují své okolí. Při práci, která vyžaduje delší soustředění, potřebují pomoci (Michalová, 2012). Také Michalová v článku vydaném r. 2024 uvádí, že *„ADD (porucha pozornosti) přijetím DSM 5 splynula s ADHD I. subtypu, tedy s typem nepozorným“*. V 11. Revizi MKN je porucha pozornosti též spojena s hyperaktivitou s dodatkem *„s převládajícími projevy nepozornosti“* (MKN-11, 2024).

Dle Farrella (2011) je třeba všímat si možných rodinných faktorů a dalších vlivů prostředí, které mohou projevy dítěte ovlivňovat spolu se syndromem ADHD. Upozorňuje, že je někdy diagnóza označena jako jediný důvod chování dítěte, místo reflexe vlastních přístupů k dítěti. Dále se zamýšlí nad tím, zda je možné při nejasnosti diagnóz z důvodu častých kombinací poruch (např. s poruchami chování nebo s poruchou opozičního vzdoru), že u posuzování stavů dítěte rodina lépe přijímá, že dítě může mít ADHD, oproti ostatním poruchám týkajících se chování a majících podobné charakteristiky.

2.5.2 Porucha opozičního vzdoru (ODD)

Porucha opozičního vzdoru – oppositional defiant disorder, zkratka ODD. Znaky opozičního chování mívá až okolo 50 % dětí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Příčinou vzniku poruchy je faktor biologický, ale průběh je ovlivněn výchovnými přístupy, rodinou. Dítě s poruchou opozičního chování bývá vzpurné, odmítavé, netrpělivé, vyhledává hádky s vrstevníky i dospělými, své chyby vyčítá druhým, brání se požadavkům od dospělých, povinnostem, je výbušné a často naštvané, snadno se rozzlobí, má negativní úmysly vůči druhým lidem, které se nebojí realizovat. Léčba není možná, je třeba s dítětem vhodně pracovat a snažit se výchovnými prostředky minimalizovat negativní projevy. Stává se, že při přítomnosti poruchy pozornosti s hyperaktivitou a požívání léků na tuto poruchu jsou stále velmi zjevné projevy opozičního chování, a tak se léky můžou zdát jako nefunkční, jenže na poruchu ODD nemají vliv – nejsou na ni určeny (Michalová, 2012).

2.5.3 Agresivní chování

Projevem, který lze označit jako agresivní u dětí již od narození je křik. Křik dítěte je žádost o uspokojení svých potřeb a přání. Reakce rodičů na dětský křik v podobě klidných a láskyplných reakcí pomáhá dítěti své agresivní projevy zvládat. V případě odmítavých reakcí ze strany rodičů je dítě frustrováno. Po opakujících se odmítnutí dítě získává zkušenost, že po žádosti o uspokojení potřeb a přání se mu od rodičů nedostává pomoci, a tak se učí rodičům nedůvěřovat. Vzniká riziko postupné fixace agresivních vzorců chování ve vztahu k okolí (Michalová, 2012).

Agresivita u dětí předškolního věku se v přijatelné míře objevuje v období vzdoru (do 3 let) a měla by být akceptována jako součást zdravého vývoje dítěte. Dle Svobody (2014) je vzdorovitost reakcí na požadavky rodičů, které dítě sice chápe, ale je ve stejném momentu více zaměřeno na vlastní potřeby, chtíče a podněty, které mu okolí nabízí. Vzniká vnitřní nesoulad a dítě se následně projevuje agresivně. Při řešení situace provázenou vzdorovitostí dítěte by měli všichni vychovávající nastavovat stejné hranice, což podporuje pocit jistoty. Také je důležitým úkolem rodičů učit dítě své potřeby a požadavky komunikovat verbálně. U dětí, které lépe zvládají verbální komunikaci, se agresivní chování objevuje méně než u dětí, jejichž řečové a komunikativní schopnosti jsou méně rozvinuté (Michalová, 2012).

„Agresivitou rozumíme výbuchy vzteku, které bez morálních zábran eskalují vůči ostatním, vůči sobě nebo vůči věcem. Vyhrožování, řvaní, bití, kousání, plivání, škrábání, strkání a kopání jsou příklady toho, jak některé děti reagují na sebemenší podnět.“ (Michalová, 2012, s. 115).

Mezi faktory mající vliv na vývoj agresivního chování dle Vágnerové (2005) patří:

- vrozené dispozice k agresivnímu jednání, vlohy;
- nápodoba – dítě může agresivní chování pozorovat v rodině, zjišťuje výhody možného zisku, napodobuje kamaráda, vrstevníka, jehož chování se mu líbí;
- pohlaví – více u chlapců;
- nekomfortní situace – frustrace, neúspěch, smutek, strach.

2.5.4 Porucha emocí a chování

Dítě s poruchami emocí a chování disponuje chováním, které se negativně odchyluje od chování dané kultury očekávaného, neodpovídá věku a též negativně ovlivňuje jeho osobnost, projevy, dovednosti a mezilidské vztahy. Porucha emocí a chování by se dle Vágnerové (2005) měla diagnostikovat až od středního školního věku. Vojtová (2008) zmiňuje rizika, která přispívají ke vzniku poruchy emocí a chování:

- Genetické faktory – poškození CNS (následkem může být nevyrovnaná osobnost, podrážděnost, neklid), temperament, nízká inteligence.
- Rodina – neúplnost, ekonomická situace, narušené vztahy, nevhodné výchovné styly, vzory porušující společenské normy, časté odmítání jedince od rodiny a

blízké sociální skupiny. Odmítání od blízkého okolí ovlivňuje budování si zdravého sebevědomí a důvěry v sebe samého, ve své schopnosti a dovednosti.

- Zkušenosti jedince – dítě během života sbírá zkušenosti týkající se reakcí okolí na své chování, subjektivně hodnotí, zda je přijímáno či odmítáno, jaké jsou výhody a nevýhody.
- Okolí jedince, kultura, prezentace násilí médii.

Vyšší riziko vzniku poruchy emocí a chování je u dětí, na které rizika působila už od raného věku (Vojtová, 2008).

2.5.5 Autismus a Aspergerův syndrom

V 10. Revizi MKN (2022) jsou porucha autistického spektra (PAS) a Aspergerův syndrom (AS) zařazeni mezi pervazivní vývojové poruchy, v 11. Revizi MKN (2024) mezi neurovývojové poruchy. Neřadí se mezi poruchy chování (ať už dle školské legislativy nebo z medicínského hlediska), ale jsou zde uvedeny z důvodu časté kombinace specifických poruch chování s PAS nebo AS. Také se stává, že se těžká forma ADHD s PAS zaměňují (Michalová, 2024).

Poruchu autistického spektra lze diagnostikovat již v raném dětství, kdy je značný omezený zájem o sociální interakci. Objevuje se více u chlapců. Děti s PAS mají nízkou, mnohdy až žádnou potřebu zájmu o druhé, jsou raději samy, mají velmi omezenou schopnost empatie (vnímat svět očima druhých a chápat jejich situace, potřeby a prožívání emocí). Trvají na zavedených rituálech. Jsou citliví na změny, reakce jsou individuální. U některých se objevuje agresivní chování (Novák, 2014).

Prizant (2020, s. 130) o lidech s PAS píše jako o *„lidech jedinečných“*, k nimž stejně jako ke každému je třeba přistupovat empaticky, snažit se porozumět jednotlivým situacím a reakcím, rozpoznávat řeč těla, být nad věcí, umět se přizpůsobit situaci a nehledat v každém projevu jen projevy typické pro děti s PAS, ohlížet se na pozitivní věci a úspěchy, důvěřovat a nezapomínat na možnost svobodné volby i u těchto dětí.

Děti s Aspergerovým syndromem mají problémy v komunikaci s dospělými i vrstevníky, nevcítí se do pocitů druhých, těžce si hledají kamarády nebo o ně nestojí, chovají se bez ohledu na důsledky. Trpí poruchami pozornosti a přecitlivělostí smyslů na okolní podněty (Novák, 2014).

3. Učitel v mateřské škole

Osobnost učitele v mateřské škole je velmi významná ve vývoji předškolních dětí. Má velký vliv na vývoj a formování osobnosti. Ke kvalitnímu rozvoji dětí je potřeba být vybaven jistými schopnostmi a dovednostmi a zároveň být otevřen k průběžnému učení se, jelikož i pohled na vzdělávání a samotná praxe se neustále mění a je potřeba reagovat na měnící se standardy a potřeby ve společnosti (Gillernová in Mertin, Gillernová, 2015).

3.1 Profesní kompetence

Učitel je osobou doprovázející dítě při pravidelném a dlouhodobém odlučování od rodičů. Při těchto setkáních vychovává a vzdělává, k čemuž využívá svých profesních kompetencí. Švec rozděluje kompetence do třech hlavních skupin (in Kalhoust, Obst, 2002, s. 98):

- *„Kompetence k vyučování a výchově (diagnostická, psychopedagogická a komunikativní);*
- *osobnostní kompetence (odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých);*
- *rozvíjející kompetence (adaptivita, informační, výzkumné, sebereflektivní a autoregulativní dovednosti).“*

Důležitým aspektem při působení učitele je jeho autorita. Autorita nabývá vzděláním a dovednostmi, mezi které patří umění komunikace, znalosti metodiky vzdělávání, vývojových stádiích dětí a možných zvláštností při vývoji, dovednosti v oblasti hudby, tvořivého umění, pohybu apod. Seznam dovedností podporující pedagogickou práci by mohl být u každého učitele jinak dlouhý, jinak pestrý, avšak panuje shoda v jistých přednostech, které by při práci měly doprovázet každého učitele: *„důvěra ve vlastní výchovné působení (pedagogický optimismus), zaujetí a aktivní přístup k práci, tvořivost jako schopnost nacházet nová, originální řešení a umění citlivě jednat s dítětem (pedagogický takt)“* (Opravilová, 2016, s. 186).

Osobnosti učitelů jsou přirozeně různé a je dobré, aby si své pozitivní i negativní stránky uvědomovali a uměli s nimi pracovat, případné nedostatky odstraňovat. Osobnosti lze rozdělit dle Hippokratovy typologie: sangvinik, cholerik, flegmatik,

melancholik. U každé z těchto povah se najdou klady i zápory ve způsobu jednání. Další typy učitelů mohou být dle vztahu k dítěti: typ autokratický, liberální a demokratický, kde se typ demokratický v učitelské profesi uvádí jako ideální (převládá laskavost, důslednost, vstřícnost, přiměřenost). Učitele lze rozdělit i podle jejich hlavního zájmu: paidotrop, který je více zaměřený na dítě a jeho potřeby a logotrop zaměřený na výuku. Je důležité mít na paměti, že neexistuje čistý typ, pouze se častěji objevují určité způsoby jednání (Opravilová, 2016).

Důležitou kompetencí pro úspěšné vzdělávání dětí je spolupráce učitelů. Právě pro různost osobností je nutné naučit se respektovat názory druhých, umět jim naslouchat, být empatický, přijmout odlišné pohledy na věc a v neposlední řadě zvládat konfliktní situace (Gillernová in Mertin, Gillernová, 2015). Do konfliktu s kolegou se může dostat každý. Vítečková (in Svobodová, Vítečková, 2017) radí vyjádřit své pocity bez výbuchu zlosti (i přes negativní emoce a atmosféru) a místo na účastníky se zaměřit na řešený problém, položit k němu otázky a pokusit se nalézt řešení. S problémem souhlasit nemusíme, je však potřeba respektu na obou stranách.

3.1.1 Sebereflexe

Pedagogická sebereflexe je důležitý proces, který umožňuje učitelům zkoumat a posuzovat vlastní aplikované metody a rozhodnutí a kriticky je zhodnotit. Umožňuje identifikovat své silné a slabé stránky. Je základem pro další profesní rozvoj a sebepoznávání. Znalost sám sebe spočívá v pochopení příčin vlastních emocí a chování. Díky schopnosti reflektovat vlastní jednání pomáhá při interakci snadněji porozumět druhým lidem, jejich potřebám, objektivně reagovat a nacházet nová řešení. Právě sebereflexe je nástrojem pro neustrnutí ve svých stereotypních postupech. Každé dítě je jiné a je třeba ke každému přistupovat individuálně. Např. nad neúspěchem v komunikaci s dítětem je lepší se místo zatvrzení zamyslet nad výběrem jiných způsobů jednání, úpravě prostředí, metod apod. (Syslová, 2015).

Štefánková (in Svobodová, Vítečková, 2017, s. 38) v kapitole o sebereflexi popisuje obranné mechanismy učitelů na kritiku od sebe samého i od druhých: zlehčování, spokojení se s ne příliš dobrým výsledkem, podceňování se. S těmito přístupy v sobě držíme negativní energii, která nám brání ke vložení naopak pozitivní energie do práce a zlepšování se. Někdy je pozornost více zaměřovaná na negativa (stejně tak i v přístupu

k dětem, přestože je doporučováno zaměřovat se na žádoucí chování a fixovat ho, místo neustálého upozorňování na chování nežádoucí – dítě se pak dle komentářů hodnotí: *„Jsem ten, co neumí čekat.“*). Přitom při kladném sebehodnocení a otevření se k rozvoji svých schopností vynakládáme mnohem méně námahy, protože tím ovládneme negativní pocity z neúspěchu, které brání rozvoji a aktivitě.

Dle Štefánkové (in Svobodová, Vítečková, 2017) je důležité: naučit se dívat na situace z různých úhlů pohledu (této schopnosti je možné docílit např. uznáním některých stereotypních přístupů, pochopit naše vnímání a hodnocení situace), každý den si vybavovat pozitivní zážitky a velké i malé úspěchy (zlepšení vztahu k sobě samému), plně se zastavit v nejisté situaci a popsat si pro sebe své aktuální emoce, důvody, realitu, možnosti řešení a cíle a také později rekapitulovat nejisté situace a snažit se přijít na jiné možnosti řešení. Syslová (2015) pro učitelskou sebereflexi doporučuje rozhovory, videonahrávky, vzájemné náslechy od kolegyň, dotazníky, sdílení na pedagogických radách, vedení deníku.

Pedagogický deník jako vhodný nástroj pro sebereflexi: možnost zapisovat si důležité informace, pozorování a úvahy, slouží také jako prostředek pro systematické sledování vlastního vývoje, reflektování zvolených metod a plánování dalších kroků v profesním růstu. Kromě průběžných zápisků může učitel deník využít pro zhodnocení své práce za celý školní rok: zapsat si konkrétní úspěchy a neúspěchy, detailně je popsat (doprovázené pocity, metody), odpovědět si na sebereflektivní otázky o možnostech vlastního rozvoje, psychohygieně, největšímu úspěchu za školní rok a na závěr si sepsat plán cílů na příští rok s potřebnými kroky (podrobné rozepsání kroků pomůže ke splnění) (Kapounková, 2023).

3.2 Spolupráce s rodiči

Spolupráce mezi učiteli a rodiči pomáhá vytvářet podporující a stimulující prostředí, které přispívá k celkovému rozvoji dítěte. Podle RVP PV (2021) by měli učitelé rodiče pravidelně informovat o pokrocích dítěte – např. formou nabídky konzultačních schůzek pro probrání společných postupů výchovy a nabízet možnost podílení se na vzdělávacích aktivitách. Vztah by měl být důvěrný, respektující. A to i v případě, že s výchovnými postupy a názory některých rodičů nemusíme souhlasit. Negativní označení rodičů zavírá dveře k respektující komunikaci a spolupráci. Naopak

vyzdvižení pozitiv, pochval a až poté prostý popis nevlídné situace spojené s dítětem vytváří prostor pro společnou debatu a cestu k nápravám (Rezková in Mertin, Gillnernová, 2015).

Komunikaci s rodinou je třeba vést s ohledem na informace, které o ni máme (např. ze vstupního či průběžného rozhovoru). Faktory ovlivňující fungování rodiny jsou popsané v kapitole 2.4 Odkud dítě přichází. Život rodiny je třeba akceptovat, poznávání jejich fungování učiteli lépe pomáhá porozumět chování dítěte. Někteří rodiče jsou aktivní ve spolupráci, umí ocenit práci pedagogů, jiným stačí důvěřovat mateřské škole a někteří jsou nedůvěřiví, mají obavy o kvalitu vzdělávání, bezpečnost a péči z nejrůznějších důvodů. Učitel by měl umět komunikovat se všemi rodiči, ať jsou jejich postoje k mateřské škole jakékoli (Procházka in Svobodová a Vítečková, 2017).

Váňová Krejčová a kol. (2015) radí před začátkem školního roku zjišťovat možnosti spolupráce rodičů v podobě dotazníku, ve kterém jsou zmíněny nabídky spolupráce: účast na schůzkách, akcích, spoluorganizace výletů, opravy, představení profese apod. Vyplnění je zcela dobrovolné a závisí na možnostech rodičů. Škola tak zjišťuje, jaké aktivity rodiče zajímají, s čím mohou a chtějí pomoci a podle toho plánovat. I během roku je dobré umožnit rodičům podílet se na plánování, pomoci, dát prostor kreativitě a nápadům, zapojení se do tématu nebo připravovat akce pro rodiny a děti. Vtahování rodičů do společných aktivit dělá mateřskou školu více otevřenou, transparentní a přispívá k budování důvěry, která hraje klíčovou roli v úspěchu vzdělávacího procesu.

4. Obecná doporučení pro žádoucí chování dětí v mateřské škole

Chování dětí ovlivňují aktuální situace a okolní vlivy. Může to být nepřítomnost kamaráda nebo oblíbeného učitele, nálada a chování přítomných, způsob komunikace s dítětem, vybavení vzpomínek, počasí a čas, aktuální kondice dítěte (naplnění potřeby spánku apod.), digitální technologie, jež dítě mohou rozptylovat. I přerušení volné hry negativně ovlivňuje rozpoložení dítěte. Dále je důležité větrat pro dostatečné množství kyslíku v místnosti. Prostředí by nemělo být přehlcené podněty nebo naopak příliš chudé. Roli hrají i barvy, materiály (syntetické, přírodní) a v neposlední řadě možnost volného pohybu a čas strávený venku (Schmitz, 2023).

Obecná doporučení pro žádoucí chování dětí jsou založena na podpoře pozitivních vztahů, respektu a zdravého sebevědomí. Klíčovým nástrojem je efektivní komunikace, jež je tvořena vnitřními postoji a dovednostmi pedagoga. Efektivně komunikovat se lze naučit, trénovat a je třeba ji v praxi používat vědomě pro dosažení výchovných cílů a podpoření pozitivního chování se zachováním respektu na straně učitele i dítěte (Svobodová in Svobodová, Vítečková, 2017).

Pro osvojování si dovedností efektivní komunikace je potřeba uvědomit si prvky té neefektivní: autoritativní jednání, využívání moci, technika odměn a trestů (jsou pouze vnější motivací, krátkodobý účinek, nerozvíjí seberegulaci, odpovědnost), hodnotící postoje k situacím, dětem (př. kdo bouchl kamaráda, je zlý), braní si prohřešků dětí osobně. Neefektivní komunikace může narušovat sebevědomí dítěte, vzájemnou důvěru, způsobovat nevhodné chování až agresivitu, vyvolávat pocity nedostatku porozumění a podpory. Tyto nevhodné způsoby jednání nazývá Schmitz *„principy poslušnosti“* (2023, s. 86). Mnohdy je praktikují i jinak laskaví pedagogové při nezvládnutí stresové situace.

Svobodová (in Svobodová, Vítečková, 2017) doporučuje:

- Uvědomit si, proč je třeba efektivně komunikovat a pracovat na sebepoznání, reálně zhodnotit svůj přístup k dětem a ochotu začít pracovat na sobě.
- Naslouchat, snažit se porozumět obsahu komunikace bez sklonů k hodnocení a radám (pokud nejsou přímo vyžádány), podpořit dítě k vlastnímu rozhodnutí a řešení.
- Pracovat s emocemi, uznat pocity dítěte, rozpoznat hněv od smutku (dle situace), používat popisný jazyk a názor na důvod emoce formulovat se slovy „možná, asi, myslím“.

- Své pocity, potřeby a požadavky sdělovat skrze 1. osobu „já“ („Já se zlobím, protože…“).
- Být laskavě důslední, stát si za požadavkem, umět zachovat klid.
- Při chválení být konkrétní, dávat pozitivní zpětné vazby, verbální i neverbální.
- Nastavení pravidel: pozitivní formulace, srozumitelnost, dodržování i ze strany dospělých, do tvoření zapojit všechny zúčastněné, vést k osvojování laskavou důsledností, nehrozit tresty, zmínit možné důsledky, dát možnost pravidlu porozumět – např. při volné hře po porušení pravidla může dítě ostatní pozorovat a po pochopení se k nim opět připojit (místo úplného vyloučení).
- Mít nadhled, nebrat si nevhodné chování dětí jako kritiku či útok proti vlastní osobě.

Jako základ ke zlepšení chování dítěte je pozorování (APIV B, 2019). Při záměrném pozorování učitel může dojít k pochopení, proč k negativním situacím dochází, co způsobuje nežádoucí chování a předejde tak omylům a domněnkám o jeho vzniku. Pozorování daného dítěte se těžce provádí při práci s celou třídou, proto je doporučeno přizvat si další osobu (např. kolegyni, psychologa).

Jucovičová a Žáčková (2017, s. 134) shrnuly pravidla jednání s dětmi do tzv. *Bezradníku* s úvodem: *„Jednejme s dětmi tak, jak bychom chtěli, aby ostatní jednali s námi“*. Doporučují společné tvoření pravidel, řešení problémů s dětmi – vedení k samostatnému nalezení řešení, dramatizace situace, místo soudů být oporou při řešení, netrestat, užívat výrok „já“, uvědomit si, že má dítě právo na prožití dané emoce, pomoci nalézt způsob ventilace emocí, konkrétní pochvaly, podávat krátké informace. Tyto názory na jednání s dětmi se shodují s názory Schmitze (2023) a s doporučením od Svobodové (in Svobodová, Vítečková, 2017).

Pokud učitel u dítěte zaznamenává obtíže s chováním a ke zlepšení nestačí běžné postupy, je doporučeno zpracovat plán pedagogické podpory, který patří do podpůrného opatření 1. stupně. Je zpracován učitelem a dává se k podpisu zákonnému zástupci. Pokud opatření nestačí k podpoře dítěte, škola doporučí zákonnému zástupci návštěvu školského poradenského zařízení (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

5. Metody práce s dítětem s poruchami chování v MŠ – průzkumné šetření

5.1 Cíl průzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem průzkumného šetření je nalézt poznatky o tom, jakým způsobem může mateřská škola podporovat děti s poruchami chování skrze identifikaci problémových situací a zjištění strategií učitelů, které volí při řešení těchto situací.

Výzkumné otázky slouží jako nástroj k získání konkrétních dat a informací. Jsou navrženy tak, aby zajistily odpovědi na stanovené cíle. Zároveň poskytují dostatečnou flexibilitu pro zkoumání nových témat, které mohou v průběhu výzkumu vzniknout.

1) Jaké situace označují učitelé mateřských škol jako problémové?
2) Jaké strategie učitelé volí při řešení problémových situací?
3) Jak učitelé předchází vzniku problémových situací?

5.2 Technika sběru dat a průběh průzkumného šetření

Sběr dat probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů s deseti učitelkami mateřských škol. Polostrukturovaný rozhovor je metodou pro sběr kvalitativních dat. Umožňuje dodržovat strukturu, ale zároveň se flexibilně přizpůsobovat reakcím a potřebám respondentů. Dle připravené struktury je možné pokládat otázky otevřené i otázky uzavřené či nabízející možnosti, ale otázek otevřených by měla být převaha (Hricová a kol., 2017).

Rozhovor byl zahájen představením tématu, cílů a ubezpečením, že je možné kdykoli rozhovor přerušit nebo na otázku neodpovědět. Poté bylo pracováno s jedenácti hlavními otázkami, z nichž některé byly utvořeny s doplňujícími dotazy a ve čtyřech byly připraveny možnosti odpovědí. Respondentům bylo umožněno volně vyjádřit své myšlenky a pocity a zároveň byl vhodným sestavením otázek rozhovor veden k odpovědím na hlavní výzkumné cíle.

Rozhovory trvaly přibližně od 30 do 60 minut a probíhaly telefonicky nebo přes online platformy. Jsou se slovním souhlasem respondentů nahrány a z poslechu zpracovány do písemné formy. Před rozhovory s deseti respondenty proběhl jeden pilotní, dle kterého byly některé otázky upraveny kvůli nevhodné formulaci.

5.3 Charakteristika respondentů

Bylo osloveno deset respondentů s délkou praxe od 1 roku po 30 let. Pracují ve státní mateřské škole běžné, jeden z nich s programem Začít spolu. Pochází z šesti různých krajů: 1. respondent z Pardubického, 2. z kraje hlavního města Prahy, 3., 4. a 6. z Jihomoravského, 5., 7. a 10. z Královehradeckého, 8. ze Zlínského a 9. z Libereckého.

Respondenti mají splněnou kvalifikaci učitelů mateřských škol (zákon č. 563/2004 Sb.) a 4., 5., 6., 7. mají vzdělání speciálně pedagogické, z toho 4. a 5. v oboru etopedie.

Tabulka č. 1: Charakteristika respondentů

Respondent (č.)	Typ MŠ	Praxe (roky)	Vzdělání
1	Běžná státní	16	VOŠ – Předškolní a mimoškolní pedagogika
2	Státní, program Začít spolu	1	Bc – Učitelství pro mateřské školy
3	Běžná státní	11	SŠ – předškolní a mimoškolní pedagogika, Mgr – pedagog volného času
4	Běžná státní	30	Mgr – Speciální pedagogika – etopedie
5	Běžná státní	2,5	Bc – Speciální pedagogika – etopedie
6	Běžná státní	12	Mgr – Speciální pedagogika
7	Běžná státní	2	Bc – Speciální pedagogika
8	Běžná státní	2,5	Mgr – Předškolní pedagogika
9	Běžná státní	4	Mgr – Předškolní pedagogika
10	Běžná státní	3	VOŠ – Předškolní a mimoškolní pedagogika

Respondent č. 3 popsal svou minulou praxi v mateřské škole lesní: *„Když jsem pracovala v lesní mateřské škole, tak jsme tam též měli děti s poruchami chování, ale bylo tam dohromady 15 dětí, takže se s nimi mnohem lépe dalo pracovat. Také rodiče tam, mají nějakou představu jiného vzdělávání, jakým způsobem se to děje, a tím pádem jsou aktivní v tom přístupu k té spolupráci.“*

5.4 Analýza dat

Každá otázka bude zvlášť rozebrána, získané informace od respondentů interpretovány, některé přímo citovány. Na konci každé analýzy jednotlivé otázky je shrnutí.

1) ***Kolik mu/jí je let? Jakou poruchu má diagnostikovanou? U jakých odborníků je v péči? Spolupracujete? Jak?***

Tabulka č. 2: Informace o dítěti

Respondent	Věk	Diagnóza, popis potíží na základě vyšetření u odborníků	Péče, spolupráce
1	6	OVŘ, těžké ADHD, opožděný celkový psychomotorický vývoj, podezření na výskyt PAS	Raná péče, SPC pro MP
2	5	ADHD, logopedické potíže (dyslálie)	SPC
3	5,5	ADHD, nerovnoměrný vývoj rozumových schopností v důsledku rodinné anamnézy, potíže v chování v rámci pobytu v dětském kolektivu (na základě neurologického vyšetření)	PPP, neurolog
4	5,5	ADHD, vývojová dysfázie, podezření na PAS	SPC logopedické
5	5,5	ADHD, spojeno s epilepsií	PPP, lékař
6	7	ADHD, PAS	PPP, SPC pro děti s PAS
7	5	ADHD	PPP
8	5	ADHD, podezření na výskyt PAS	Klinický psycholog
9	6	ADHD	PPP, psycholog
10	5	ADHD	PPP, psycholog

Spolupráce s odborníky: Respondent č. 1 a 3 komunikují s poradenskými zařízení přes emaily, pokud je potřeba. Respondent č. 4 vytváří ve spolupráci s SPC individuální vzdělávací plán (IVP), hodnotí IVP, hodnotí PO, doporučili asistenta pedagoga a pomůcky. Jednou za rok se z SPC jezdí na dítě podívat. Respondent č. 2 popsal situaci, kdy se přijela podívat na dítě do mateřské školy paní psycholožka z SPC na základě velmi odlišných výpovědí rodičů a mateřské školy z dotazníku o dítěti a jeho projevech. Návštěva psychologa z PPP proběhla u respondenta č. 6 a 10., který poté doporučil

postupy práce s dítětem a odbornou literaturu. Poté již nespolupracují. U respondenta č. 9 byly sestaveny PO a psycholog zasílá jednou za rok dotazník, zda jsou v pořádku. Respondenti č. 5, 7 a 8 s poradenskými zařízeními nespolupracují.

Shrnutí: Z deseti dětí je jedno s diagnostikovanou PAS, u tří je podezření na PAS, což potvrzuje slova Michalové (2024) o časté kombinaci PAS a specifických poruch chování. Spolupráce s odborníky je velmi různá, pro podporu dítěte však důležitá: z hlediska vyšetření pedagogové získají informace o problémech dítěte, aby k němu mohli vhodně přistupovat. Mohou získat doporučení na zlepšení podmínek při vzdělávání (pomůcky, AP). Návštěva psychologa může pomoci nalézt nové metody a přístupy a v rámci spolupráce je hodnotit a měnit.

2) ***Jak se projevuje porucha chování u tohoto konkrétního dítěte?***

Nabídka projevů: *motorický neklid, agresivita, impulzivita, vzdorovitost, problém s udržením pozornosti, nedodržování pravidel, další/jiné.*

Respondenti odpovídali dle nabídky ano/ne nebo problém blíže popsali, jiní popsali i další projevy. Motoricky neklidné je dítě u všech respondentů, kromě č. 8. S agresivitou u dítěte se potýkají respondenti č. 2, 4, 5, 8, 9, 10, č. 3 popisuje agresivitu vůči dětem i dospělým. Impulzivitu potvrdili u dětí všichni kromě respondenta č. 2. Vzdorovitost potvrdili všichni kromě respondenta č. 6. Problém s udržením pozornosti potvrdili respondenti č. 1, 3, 4, 6, 7, 9. Dle respondentů č. 2 a 10 je to jev občasný a velmi závisí na tom, zda činnost dítě zaujme. S dodržováním pravidel mají problém všechny popisované děti. Respondent č. 6 popsal problém již mírnější a zmínil důvod vyšší věk. Další/jiné projevy popsané respondenty:

- č. 1 – stereotypní chování, nepříčetnost při jakémkoli hluku, házení s předměty
- č. 2 – házení s předměty, neustálé zakopávání (kdekoli, na rovině)
- č. 3 – výkyvy v emocionalitě, pouze heslovité vyjadřování a vulgarita
- č. 4 – výkyvy nálad, afektivní chování, bojí se ušpinit si ruce
- č. 5 – výkyvy nálad, propadání vzteku, pláči
- č. 6 – *„je hodně hlasitý, ke všem družný“*, slabá prostorová orientace
- č. 8 – neuznává autoritu, v afektu křičí a zrychleně dýchá (průměrně každé 2 hod.), hází předměty

- č. 9 – házení s předměty
- č. 10 – záměrné rušení druhých, upoutávání pozornosti, vulgarita, plivání

Je nějaký projev převažující nad ostatními? – motorický neklid je nejvýraznější dle respondentů č. 1 a 2, agresivita dle respondentů č. 2, 3, 8, 9, 10. Dle respondenta č. 3 se agresivní chování objevuje hlavně z důvodu obtížnosti se domluvit. Impulzivita převažuje u dětí dle respondentů č. 3, 5, 10. Respondenti č. 6 a 7 zmiňují velký deficit v oblasti pozornosti a respondent č. 4 pozitivně vyzdvihuje technickou zdatnost dítěte a schopnost počítat.

Shrnutí: Každý projev byl u dětí vždy z větší části dotazovaných potvrzen. Projevy odpovídají popsanému ADHD od Škrdlíkové, ke kterému se může pojit vzdorovitost a agresivita (2015). S tím souvisí problém s dodržováním pravidel, který potvrdili všichni respondenti. Jiné shodující jevy jsou házení předmětů a výkyvy nálad.

3) Které situace v rámci běžného školního dne vedou často k nežádoucímu chování?

Respondenti postupně popisovali předložené po sobě jdoucí situace, pokud se v nich nežádoucí chování odehrává: *Volná hra, svačina/oběd, komunitní kruh, řízená činnost, prostoje/přesuny/převlékání v šatně, pobyt venku, doba odpočinku, další/jiné.*

Volná hra – kromě respondentů č. 6 a 7 popsali problémové situace všichni. Dějí se denně a většinou z důvodu více přítomných dětí nebo vzniklých konfliktů. Respondenti č. 2 a 3 popisují agresi dítěte vůči druhým, vpadnutí do her, boření staveb, ostatní děti raději hry opouští, protože mají špatné zkušenosti (křik, vynucování pozornosti, přitahování). Respondent č. 8 popisuje nebezpečí ostatních: když je dítě v afektu, hází předměty kolem, fyzicky ublíží. Předměty hází i popisované dítě u respondenta č. 9, u č. 1 a 10 dochází k boření staveb ostatním dětem a braním hraček. U respondenta č. 5 je dítě v klidu pouze v samostatné hře a bez blízkosti dětí.

Svačina/oběd – u respondentů č. 5, 6, 8, 9 je bez problému, v případě respondenta č. 4 je pouze důležité dbát na pořádek (dítě citlivé na znečištění). Respondenti č. 1 a 2 zmiňují obtížnost při učení dítěte stolovat – jíst alespoň lžící. V případě č. 1 docházelo i k pomočování se v jídelně. Dítě dle respondenta č. 2 naráží a strká do ostatních, vylévá pití, rozbíjí nádobí. U č. 3 musí dítě chodit na oběd dříve – chce si vždy vybrat jiné

místo k sezení, ačkoli se děti ve třídě domluvily, že má každý místo své. Pokud dítě nemá místo, které chce, křičí, kope. Někdy dětem vysypává jídlo a vylévá pití. Děti mu ustupují, učitelky se snaží s nimi o tom komunikovat a vysvětlují. U respondenta č. 7 je dítě u jídla motoricky neklidné, respondent č. 10 popisuje prskání na děti a rušení, děti u něho nechtějí sedět. Již má vedle sebe volná místa.

Komunitní kruh – u respondenta č. 1 se dítě nezapojuje, hraje si vedle. Respondent č. 2 popisuje žďuchání do dětí, vydávání zvuků, ale když chce mluvit tak i 10 minut, ale kvůli ostatním to nelze. Respondenti č. 3 a 7 musí zařazovat více pohybu a živosti, jinak se děti neúčastní, odchází. Stejné u respondentů č. 8, 9 a 10 – pokud děti činnost nezaujme, odchází, jinak ruší. U respondenta č. 5 je dítě velmi citlivé na náhodný dotyk od druhého dítěte. Dochází k agresi. Respondenti č. 4 a 6 označili komunitní kruh jako bezproblémový.

Řízená činnost – respondenti č. 1, 6, 7, 9 a 10 hodnotí průběh jako málo problémový, pouze běžné dětské konflikty. Děti se zapojují. Respondent č. 2 pracující v programu Začít spolu popisuje průběh jako problémový v případě, že na dítě nezbyde centrum, které chtělo. U respondentů č. 3 a 4 se dítě do společných aktivit nezapojuje a odchází s AP dělat něco jiného. Respondent č. 5 spatřuje problém, pokud dítěti něco nejde, nebo není podle něho. Ve třídě respondenta č. 8 děti při řízených činnostech pracují ve skupinkách a chování dítěte při práci hodnotí velmi kladně v domnění, že je to malým počtem dětí kolem dítěte popisovaného.

Prostoje/přesuny/převlékání v šatně – nikdo neoznačil jako bezproblémové. Shodují se s potížemi s udržením pozornosti dětí, v šatně s neschopností se převléknout bez slovních pokynů a dopomoci. Děti místo převlékání dělají věci jiné. Respondent č. 2 kromě problému s pozorností popisuje, že se dítě chodí schovávat pod pláštěnky pověšené mezi skřínkami. Ovšem v pozitivním slova smyslu, dítě je prý takto schované spokojené, *„je tam rád“*. Respondenti č. 3, 5, 9, 10 popisují strkání do ostatních, kteří se převlékají, v případě č. 10 je dítě nepředvídatelné a po usměrnění silně vzdorovité. V případě č. 3 se i měnily pozice skřínky dítěte, ale často se musí převlékat vedle šatny.

Pobyt venku – respondent č. 1 popisuje pobyt venku jako problémový v případě, že dítě slyší nějaké zvuky (citlivost). Někdy se vzpírá, nechce jít dál, odtrhne se a jde jinam. Na vycházky raději nechodí. Dle respondenta č. 2 dochází k agresivním konfliktům při hře na nějaké postavy (denně). Respondent č. 3 popsal situaci, kdy dítě uteklo z vycházky a

schovávalo se mezi domy. Od té doby chodí na vycházky jen při jeho nepřítomnosti, nebo když si ho vezme na zahradu jiná učitelka. Na zahradě umí přelézt plot, potřebuje stálý dohled. U respondentů č. 5, 6 a 10 je velmi častá impulzivita dítěte, kdy strká ostatní nebo odbíhá, ale pouze na vycházce, mimo zahradu. Respondenti č. 4, 7, 8, 9 označují pobyt venku jako bezproblémový.

Doba odpočinku – pro děti u respondentů č. 4, 5, 6, 7, 8 je průběh doby odpočinku bezproblémový. U respondentů č. 9 a 10 děti potřebují k odpočinku přítomnost AP nebo učitelky. Respondenti č. 1 a 3 pověřili AP, aby s dítětem dělali klidové činnosti, jinak děti skákaly a běhaly. Respondentka č. 2 při řešení rušivého chování při odpočinku dala dítěti lehátko do oddělené části, kde nevidí na děti. Někdy s něčím dělá rámus, ale respektují to raději, než vzdorovité a rušivé chování mezi dětmi. *„Na úkor toho, aby byl v klidu, to stojí.“*

Další/jiné – respondenti č. 1 a 4 popisují nepřiměřené reakce na změny. V 1. případě, pokud je změna např. koberce, nebo se má jít uklízet. Ve 4. případě, když jsou změny učitelek, třídy a v kolektivu jiné děti. Např. při spojování tříd – v těchto případech popisované dítě chodí po obědě. Špatně snáší jiné paní učitelky, zvláště ty, které nerespektují jeho individuální osobnost. K lidem je velmi nedůvěřivé. Dále při divadlech, pokud je velký hluk, naučil se odcházet, dříve propukl v řev a pláč. Respondent č. 5 popisuje neadekvátní reakce při pocitu nespravedlnosti. Respondent č. 8 zažívá problémové situace při odchodu dítěte domů: matka chodí ve stejný čas, ale dítě vždy vykazuje velký vztek, agresi a matce říká, že přišla moc brzy nebo moc pozdě.

Dochází v některé části dne v mateřské škole k nevlídným situacím podstatně častěji oproti ostatním?

Respondent č. 1 označil za nejvíce problémový pobyt venku. Respondent č. 2 celé dopoledne před odchodem ven. Na častých problémových situacích při volné hře se shodli respondenti č. 3, 4, 8, 9, 10, *„když cítil nějakou volnost“*. Dle respondenta č. 10 dělají dítěti problém také situace, kdy je ve větším shluku mezi dětmi, např. v šatně. Respondent č. 4 označil časté problémy při spojování tříd, č. 7 při uklízení, č. 6 časté problémové situace nezaznamenává.

Shrnutí: Přesně polovina respondentů označila za bezproblémové části dne dobu jídla a odpočinku, což jsou části vedoucí k uspokojování základních biologických potřeb. Méněkrát zmíněný je také pobyt venku, kde má dítě možnost volného prostoru k pohybu. Velmi náročné však bývají vycházky, kdy by se dítě mělo přizpůsobovat zásadám bezpečnosti a není toho plně schopno. Z důvodu bezpečnosti jsou učitelé s dětmi raději na zahradě a na vycházku chodí pouze v nepřítomnosti dítěte v MŠ. Některé děti nejsou brány na akce mimo areál MŠ. Další méněkrát (polovina respondentů) zmíněnou problémovou částí dne je řízená činnost, při které je pouze třeba dbát na individuální zvláštnosti, hlavně v případě rušivých her. Naopak problémy nastávají při volné hře téměř u všech a vyvstávají z interakcí s ostatními dětmi. Schmitz (2023) upozorňuje na negativní ovlivnění dítěte při přerušení volné hry, Škrdlíková (2015) doporučuje nastavovat vhodná pravidla při volné hře, nabídnout dítěti ohraničení své hry (paravan, kruh). Další problémovou částí je komunitní kruh, kde je potřeba udržet pozornost. Velmi časté problémové situace jsou prostoje, přesuny a převlékání v šatně, na čemž se shodli všichni respondenti. Ačkoli se snaží podporovat dítě v sebeobsluze, zavází hluk, mnoho dětí kolem a četnost úkonů, ke kterým je třeba soustředěnost.

4) ***Jaké využíváte strategie při řešení nežádoucích situací? Která se vám zdá nejúčinnější?***

Respondent č. 1 využívá motivaci, zabavení dítěte tím, co ho zajímá, co má rád (auta, písek, kinetický písek, zvířata – zná je od rodinného příslušníka), dvouslovné instrukce.

Respondent č. 2: *„Brali jsme ho z kruhu, snažíte se ho zastavit v tu chvíli, od vyloučení jsme přešli k nějakému „tak pojď, prostě jdu za tebou, zeptám se, co potřebuješ“, snažíme se přenést pozornost jinam.“*. Dále: nabídka gumové hračky do ruky, overball u sezení, při odpočinku přesun postýlky do soukromí, hladit ho, být u něj, přesměrovat na jinou činnost – nejlépe manipulace s modelínou, pískem.

Respondent č. 3 využívá dostatek prostoru a pohybu, říkadla s pohybem, po ruce má hudební nástroje, které jsou bezpečné při nevhodné manipulaci, po třídě mají bedny s pískem nebo plastelínou, molitanové kostky – pro případ potřeby do něčeho tlouct nebo s něčím bouchat, aby si předmět mohl mačkat. Respondent dále využívá zpěv – např. různé uklidňující melodie, kdy se děti na slabiky začnou přidávat. Dotek – ten,

který nevyvolává pocit omezování a pokud možno s oslovením a blízkostí, dotyk na loket, na dlaň (ne na rameno), oční kontakt. Zaměstnání dítěte, dát mu možnost asistovat a pomáhat, asistovat u řízení her, dát pocit pozornosti okolí. Např. při uklízení (ne hraček), zametání. Kolegyně respondenta vymyslela nabízení samolepek s oblíbenými tématy (např. auta), pedagogové je nosí po kapsách, odvedou s nimi pozornost. Vhodné jsou noviny, letáky, které se dají zmuchlat. *„Trénuje u toho jemnou motoriku, hod do dálky. Je to destruktivní činnost, ale on se u toho vlastně uklidní. Dá tu agresivitu do papíru. A teď jsem vyrobila poletuchy, to je molitanový míček obalený šátkem a dítě to zaujme, hází si s ním, je to příjemné na hmat, pohyb.“* Klidný zpěv považuje za nejvíce účinný, dokáže dítě opravdu zklidnit. Také využití pentatonických nástrojů, doporučuje kalimbu a cokoli, co je kombinace dřeva. *„U těchto nástrojů nevzniká kakofonie, jsou tak vhodné i pro ty, kteří na ně neumí hrát. Vždy vydají příjemný zvuk, a to ho zaujme.“* Dodává, že velmi záleží na aktuálním rozpoložení dítěte.

Respondent č. 4 využívá strategie: důslednost, individuální přístup, velká tolerance.

Respondent č. 5 v afektu dítěte využívá odejmutí dítěte z kolektivu, posazením ke stolečku za účelem zklidnění a podáním hračky. Pokud byla nežádoucí situace u stolování, nebo u stolečků seděly jiné děti, přesadil se tam, kde mohl být sám. Nejúčinnější je dle respondenta dítěti poskytnout možnost se uklidnit na klidném místě.

Respondent č. 6 využívá odkazování na třídní pravidla a práci s nimi. Dítě toto respektuje a přijímá, práci s pravidly považuje respondent č. 6 za strategii velmi účinnou.

Respondent č. 7 využívá klidného, laskavého přístupu a mluvy k dítěti. Uznává, že je to někdy těžké, ale snaží se tvořit prostředí dávající dítěti pocit bezpečí a jistoty, také dítě na zvýšené hlasy reaguje úzkostně a vzdorovitě. Pomáhá si k němu kleknout, navázat oční kontakt a ujistit se, že vnímá.

Respondent č. 8 poskytuje dítěti při nespolupráci v komunitním kruhu nabídku prohlížení knihy s AP. Dále se snaží odvádět pozornost zajímavými podněty. Pracuje s chybou – při afektu kvůli nezdaru dítěti vysvětluje, že chybovat je v pořádku a dává možnost zkusit si činnost znovu. Uplatňuje respektující přístup. Při záchvatu a křiku dítěte se slovy *„nenávidím vás“* odpovídá *„my tě máme pořád stejně rádi“*. Nabídka antistresových hraček – přesýpátka se zlatým pískem, lávová lampa a další pomůcky

příjemné na pohled, hmat. Funguje i nabídka omalovánky nebo vyprávění příběhu. Dle situace se účinnost strategií mění, respondent neshledal žádnou jako nejúčinnější.

Respondent č. 9 využívá nabídky zajímavého předmětu nebo činnosti. Účinnost hodnotí dle situace. Dále: *„Pracujeme s knihou Tygr dělá uáá, uáá, pracují s ní i rodiče“*. Z knihy využívají maňáska tygra a skrze něj s dítětem komunikují. *„My se ho vždycky zeptáme: „Mluvím teď s* (jméno dítěte) *nebo s tygrem?“ a on třeba řekne s tygrem, tak to víme, že musíme být obezřetní, že to nepůjde tak snadno.“*

Respondent č. 10 také využívá nabídky jiné činnosti nebo jiného předmětu. Odkazuje se na pravidla, s dítětem jde k obrázkům pravidel a vysvětluje. Vyjadřuje vždy jasné ohrazení proti agresi, dává najevo, že je to nepříjemné a neakceptovatelné výrazem a hlasem (důrazným, nikoli křikem). Vede děti ke slovnímu ohrazení, aby uměly říct „to se mi nelíbí, to mi nedělej“. Jasné ohrazení proti nežádoucímu chování považuje za nejúčinnější. Také důsledné vysvětlení a společné najití nové činnosti.

Shrnutí: Strategie, na kterých se shodli 2 nebo více respondentů: odvedení pozornosti dítěte, nabídnutí jiné činnosti nebo hračky, činnosti smyslové (písek, modelína, gumová hračka…), nabídnutí možnosti pomáhat dospělým, odkazovat se na třídní pravidla, navázat oční kontakt, poskytnout soukromí a možnost být sám na klidném místě, být důsledný.

Využíváte i některé z těchto metod a způsobů jednání: používání výroku JÁ ze strany učitele („já se zlobím, protože… vadí mi…“), podpora dítěte k vlastnímu rozhodnutí a řešení situace, nalezení způsobu ventilace emocí dítěte, laskavá důslednost, zachování klidu ze strany učitele?

Používání výroku JÁ ze strany učitele („já se zlobím, protože…, vadí mi…“): Tuto komunikační metodu aplikují respondenti č. 3, 7, 8, 9. Respondent 3 ještě dodává, že se nesnaží dětem podsouvat, jak se mají cítit, ale spíše se snaží, aby děti situaci popsaly. K popisování svých pocitů vede i děti. Respondent č. 5 tuto metodu zkusil, ale neosvědčila se: *„Nevím, jestli zaregistroval moje pocity, neosvědčilo se mi to. Používám spíš to, co vidím u něj: „Ty jsi teď praštil někoho a ono ho to bolí.“, aby věděl, že se to vztahuje k němu.“* Respondent č. 4 také situace popisuje tak, aby se týkaly pouze

samotného dítěte. Respondenti č. 2, 6, 7 metodu nevyužívají a respondent č. 1 ji považuje vzhledem k povaze popisovaného dítěte za zbytečnou.

Podpora dítěte k vlastnímu rozhodnutí a řešení situace: Tuto metodu využívají respondenti č. 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10. Respondenti č. 3 a 5 ji zároveň pokládají za důležitou součást socializace, ale také upozorňují, že funguje pouze při vhodném rozpoložení dítěte, nikoli v afektu. Respondenti č. 6, 8 a 9, ačkoli ji využívají, dodávají, že dítě řešení nevymyslí a že je spíše funkční k dětem bez poruch chování. Vždy však možnost vlastního řešení mají všechny děti. Respondenti č. 1 a 7 tuto techniku nevyužívají, dle respondenta č. 1 by bylo řešení situace vždy pouze ve prospěch dítěte.

Nalezení způsobu ventilace emocí dítěte:

- Respondent č. 1 – manipulace s pískem, venku rozhazování písku, kresba barvami
- Respondent č. 2 – odejít do klidného místa, tam si emoci prožije a přijde zpět
- Respondent č. 3 – říkanky, při kterých se pochoduje na místě, nebo se provádí dynamický pohyb: *„Seděly dvě veverky na vysoké jedli, pořád něco mlsaly, pořád něco jedly. Pak si řekly dost a skákaly a tančily jen tak pro radost. Přičemž na slovo „dost“ se postaví a má možnost se rozmáchnout a ukázat rukou, prstem.“* Dále ventilace emocí skrze volný pohyb, opičí dráhy. Polštářky, do nichž si může zabušit, nebo praštit plastovou láhví do pohankového podsedáku, vlézt si pod stoleček, přes který se přehodí záclona (možnost soukromí a při tom tam skrze záclonu pedagog vidí).
- Respondenti č. 4, 5 a 9 – odvedení dětí do klidu od ruchu.
- Respondent č. 8 se způsob snaží nalézt, zatím se nedaří, neznají spouštěč, který záchvat vzteku a křiku vyvolává. Někdy pomáhá přesýpátko.
- Respondent č. 10 – bouchání do polštáře (dle doporučení psycholožky).

Laskavá důslednost: metodu laskavé důslednosti využívají respondenti č. 1, 3, 6, 7, 8, 9. Respondenti č. 2, 4, 5 a 10 potvrdily zejména důslednost. Dle respondenta č. 5: *„Nevím, jestli laskavá, ale když jsme něco řekly, tak se to prostě splnilo.“*.

Zachování klidu ze strany učitele: Klidný přístup využívá respondent č. 3, 5, 6, 7, 8, též č. 1, avšak při extrémních situacích: *„děti chtěly spát, on tam lítal, lezl pod postel, to už jsem fakt nevěděla, co s ním mám dělat“*. Respondent č. 3 tento přístup pokládá za nutnost z důvodu přítomnosti dalších dětí. Dodává: *„Proto musíte mít připravenou tu*

zásobu předmětů po celém prostoru třídy, abyste mohla něco použít, aby se uklidnil". Respondenti č. 4, 9 a 10 se snaží, ale ne vždy to jde. Respondent č. 2 přiznává, že to spíše nejde. Respondent č. 8 se snaží a jde to, ale stala se situace, kdy ukázala hněv a dítě na to zareagovalo otázkou, proč je (paní učitelka) naštvaná a okamžitě se uklidnilo.

Shrnutí: Byly vybrány takové přístupy, jež jsou vhodné aplikovat při řešení nežádoucích situací. První tři přístupy jsou vybrány z tzv. *Bezradníku*, který vytvořily Jucovičová a Žáčková dle informací získaných na kurzu od PhDr. Jany Nováčkové, CSc. (2017). Užívání výroku „já" ze strany učitele a vedení dětí k samostatnému řešení problému dle nich do procesu řešení problémových situací patří (2017). Někteří respondenti používají popis svých pocitů, jiní místo toho nebo spolu s tím dítěti popíšou (slovně zopakují), co se stalo. K tomu Jucovičová a Žáčková (2017) doporučují užívat jazyk popisný bez soudů a hodnocení a zajímat se o názor těch, kterých se konflikt přímo týkal. Většina respondentů vede děti k samostatnému řešení situace, ale záleží na aktuálním rozpoložení dítěte. To stejné platí i pro ventilaci emocí, v různých situacích pomůže dítěti něco jiného. Většina respondentů způsob ventilace emocí a cestu ke zklidnění nalezly, zároveň dle Jucovičové a Žáčkové: *„je lepší ošklivé slovo, než nevratné zranění"* (2017, s. 135). O laskavé důslednosti píše Svobodová (in Svobodová, Vítečková, 2017, s. 61) jako o konání, které je těžké zařadit do praxe: *„požaduje zachovat klid, úsměv na tváři a pohodu, ale nepovolit"*. Takže při hovoru s respondenty o posledním přístupu – zachování klidu ze strany učitele, byly odpovědi obdobné. Ačkoli je to někdy těžké, většině se zachovávat klid daří. Jucovičová a Žáčková (2017) zachování klidu ze strany učitele považují za chování vzorové pro dítě, a v případě afektu dítěte doporučují vyčkat bez zásahu a zklidnění dítěte se často dostává dříve právě z důvodu zachování klidu učitelem (samozřejmě v případě, pokud není ohrožena bezpečnost dítěte či ostatních). Škrdlíkové (2015) ohledně zachování klidu vyvstává otázka, zda by děti někdy neměly vidět zdravou emoční reakci na některé situace. Pokud by však klid znamenal nadhled a nebyl by předstíraný, je to v pořádku. Dodává, že přirozenou interakcí a projevem zdravých emocí učitelů se dítě učí sociálním dovednostem a soucitu. Ukázání hněvu respondenta č. 8 směrem dítěti pomohlo ke zklidnění dítěte a dovedlo k aha momentu, že se (paní učitelka) zlobí.

5) *Jak aktivně předcházíte vzniku problémových situací*

Nejdříve byly respondentům předloženy metody práce s dítětem pro předcházení problémových situací: ***Využíváte s dítětem, a případně jak, tyto metody předcházení problémových situací: Práce s třídními pravidly, práce s emocemi a jejich názvy, konkretizace při chválení dítěte?***

Práce s třídními pravidly – Respondent č. 1 s třídními pravidly s konkrétním dítětem nepracuje: *„to ani nešlo“*. Zbylí respondenti s pravidly pracují a tvoří společně s dětmi (i s popisovanými dětmi). Odkazování se na třídní pravidla, ačkoli to není vždy plně úspěšné, pokládají při práci s dítětem za přínosné. Vždy záleží na situaci.

Práce s emocemi a jejich názvy: Respondenti č. 2, 3 a 10 pracují s obrázky emocí a s dítětem je popisují, jak se cítí, jak se cítí druzí. Respondenti č. 6, 8 a 9 využívají pomůcku a knihu „Ferda a jeho mouchy“, respondent č. 6 ještě zmiňuje film, dle kterého s dítětem pracují: „V hlavě“. Respondenti č. 1, 4, 5 a 7 s emocemi a jejich názvy u popisovaného dítěte nepracují. Dle respondenta č. 1 proběhly pokusy takové práce, ale nemělo to žádný efekt.

Konkretizace při chválení dítěte: Všichni respondenti konkretizují pochvaly dětí. Respondent č. 4 doplňuje, že (konkrétně) chválí děti i v komunitním kruhu. Respondent č. 5 se aktivně snaží nalézt pozitiva, za které může dané dítě pochválit. Respondent č. 3 komentuje: *„Samozřejmě, „krásný obrázek“ nepoužívám. Moc se mi líbí barvy, které si použil. Klidně, když nevím, co je na obrázku, neřeknu, že nevím, co to je, ale „Jé já tady vidím strom. Nebo si to mám otočit?“ a získám i možnost, že to dítě samo řekne, co nakreslilo.“*

Napadnou vás další/jiné metody předcházení problémových situací a zhodnotila byste některé jako nejefektivnější?

Respondent č. 1 – *„Pomohlo, že si u nás zvyknul a věděl co může a nemůže.“* Trpělivost, pravidelně učit žádoucímu chování. Při strachu dítěte z venkovních hlasitých zvuků (sekačka apod.) respondent dává dítěti sluchátka proti hluku.

Respondent č. 2 – *„Dávat mu důvěru, motivovat slovy „jo, to zvládneš“ pomáhá.“*

Respondent č. 3 – Pozorování, připravené místo pro uchýlení při afektu, aby ostatní děti byly v bezpečí, dát prostor být o samotě, dát dítěti čas, nabízet asistování učiteli nebo AP (vynést předměty ze třídy, odpadky), zapojovat do řízených činností formou asistování učiteli nebo AP. Učení sociálního chování: *„Odpoledne zůstává sám, tak si sehrajeme role – něco nachystám a hraju si s ním se slovy: teď si s tebou jakože hraju já a co bys mi třeba navrhl, jak to můžeme udělat, abychom si s tím mohli hrát oba dva“.* Třídní návod pro děti na řešení konfliktů: *„Nejdřív to zkus vyřešit sám, když to nejde, zkus to za pomocí parťáka, když to nejde, přijď za dospělákem. Jsme tady, pomůžeme.“* Tato opora při řešení situací a poskytnutá důvěra popisovanému dítěti velmi pomáhá, i když je to, dle respondenta, stále náročné.

Respondent č. 4 – Střídání činností, pomůcek, nabídka stále nových hraček a pomůcek, které ještě neměl. Respondent vyhledává nové pomůcky po okolních třídách, nebo je sám vymýšlí, vyrábí. Nejefektivnější bylo nabídnutí technicky zaměřených a elektronických pomůcek.

Respondent č. 5 – Na vycházce cíleně dát dítě k mladšímu nebo naopak staršímu dítěti do dvojice. Když jde s vrstevníkem, který v něm vyvolává nežádoucí chování, tak stále pozorovat a být nablízku. Nejefektivnější metoda předcházení – pozorování.

Respondent č. 6 – Nastavení hranic, stejný přístup pedagogů, dramatizace nežádoucích situací – zahrání, jak to má vypadat. Situaci nehrají aktéři, kterým se stala. Ti pozorují, jak to má vypadat, bez poukazování na ně. Dodává: *„Situace v rodinách jsou různé, vzory jsou různé, takže někdy prostě sáhnou po útoku a kousnou.“* Učení dětí, jak řešit konflikty, považuje za nejefektivnější metodu předcházení nežádoucích situací.

Respondent č. 7 – Motivace na aktivity, věci, které má rád.

Respondent č. 8 – Práce s obrázky o tom, co se bude dít (př. jdeme na svačinu, ven), zvonění zvonkem jako signál, že se za 5 minut uklízí (místo předchozího zvonění zvonkem pro okamžité uklízení – vyvolávalo afekt), přichystání polštáře pro popisované dítě vedle paní učitelky předem, a ne, aby si to samo vynutilo (chystají samy děti, aby předešly vzteku, dupání a křiku od vrstevníka), odvádění pozornosti, zaměstnání – nabídka asistence paní učitelce nebo asistentce. Nejefektivnější je pozorovat a nalézt, co pomáhá, uzpůsobit prostředí jejím potřebám. Ne však tak, aby to bylo ze strany dítěte vynucené, ale aby to vzešlo přirozeně – již připravené učitelem.

Respondent č. 9 – Problém s převlékáním vyřešil respondent tak, že se dítě převléká ve třídě na koberci: připraví si oblečení nad sebe v pořadí, jakým se postupně má oblékat, paní učitelka mu to odstartuje – *„tzv. formule jedna“* a tak se oblékne. Dalšími využívanými metodami je odvedení pozornosti, pozorování, zaměstnání. Za nejefektivnější pokládá být nablízku, pozorovat a případně odvést pozornost.

Respondent č. 10 – Chůze v blízkosti dítěte, pozorování, dopředu připravené činnosti, které mohou být nabídnuty. Přípravu činností považuje za nejefektivnější.

Shrnutí: Respondentům byly nejprve předloženy metody, které podporují předejití problémovým situacím. Třídní pravidla podporují pocit jistoty a bezpečí, jsou pro děti návodem, jak řešit situace. Zároveň je potřeba dětem připomínat, že pokud si neví rady, mohou oslovit dospělého. Pravidla jsou prevencí proti nežádoucímu chování (Svobodová, 2022) a práci s nimi využívá většina respondentů. K podpoře poznávání emocí respondenti využívají obrázky, zakoupené pomůcky a dětský film zaměřený na emoce. Pro děti je obtížné vyznat se ve vlastních nebo cizích emocí (Škrdlíková, 2015), proto je potřeba se jim v této oblasti věnovat. Další obtížnost dělá dětem sebepřijetí, což bývá následkem častých nezdarů, za které jsou okolím negativně hodnoceny. K podpoře v oblasti pozitivního vnímání sebe samého je třeba všímat si silných stránek dítěte, pochválit za žádoucí chování a tyto pochvaly konkretizovat (za co je dítě pochváleno), aby nevytvářely falešné sebevědomí (Svoboda, 2014), což praktikují všichni respondenti. Z dalších odpovědí respondentů je znát, že metodám předcházení problémových situací aktivně věnují svou pozornost a snaží se nalézat nové způsoby, které děti podpoří ve zvládání obtížných situací a zvyšovat tak celkovou pohodu a spokojenost dětí i personálu.

6) Spolupracujete s rodiči konkrétního dítěte? Jakým způsobem?

Respondent č. 1 – Ano, komunikují o dítěti, o problémech i úspěších, matka si s ním neví rady, předala učitelkám logopedické úkoly, na ně však s dítětem v mateřské škole nezbývá čas.

Respondent č. 2 – Na začátku roku jsou povinné 15minutové individuální schůzky, na kterých byla ze strany mateřské školy doporučena návštěva SPC. Matka je informována,

že se může kdykoli na cokoli zeptat, ve správě MŠ je i nabídka konzultačních schůzek, matka nabídek nevyužívá, s učitelkami nekomunikuje.

Respondent č. 3 – Komunikace ze strany rodiny slabá, trvalo rok, než pedagogové namotivovali rodinu navštívit PPP. S matkou pedagogové komunikují, nabízí pomocnou ruku, radí, kam se obrátit, co je potřeba zajistit. Vždy dávají k podpisu záznam o rozhovoru (do rukou matce i mateřské škole). Zda rodina koná ověřují dotazováním nebo přes OSPOD.

Respondent č. 4 – Nepravidelné schůzky s matkou, dle potřeb, komunikaci o průběhu vzdělávání, o pokrocích či nezdarech dítěte, vždy zhotoven záznam z rozhovoru s podpisy a vytvořen závěr. Menší problémy řešeny při předávání.

Respondent č. 5 – Komunikace s rodiči až po nešťastném incidentu – epilepsie dítěte při převlékání v šatně – dítě omdlelo, ztratilo vědomí. Rodiče o omdlévání věděli, ale pedagogům zatajili, až po tomto začali řešit stav dítěte s lékaři. Komunikace mezi rodiči a pedagogy se nezlepšila, dle respondenta odmítali popsané problémy v chování v mateřské škole.

Respondent č. 6 – Spolupráce s rodiči probíhá – denně při předávání a dle potřeb je domluvena schůzka. Na schůzce matka i pedagogové vzájemně sdílejí, jak s dítětem pracují, co pomáhá a naopak. Mimo běžné přístupy: matka představuje různé metody rozvíjení dítěte (např. cvičení na propojování hemisfér, cvičení na podložce), avšak když je pedagogové zkouší s dítětem praktikovat v mateřské škole, dítě jde do afektu. *„Někdy je to asi moc na toho chlapečka, že nechce dělat to stejný ve školce jako doma.“*

Respondent č. 7 – Rodiče chování dítěte komentují tak, že jiné nebude. Spolupráce neprobíhá.

Respondent č. 8 – Spolupráce probíhá, domluva na práci s dítětem prostřednictvím filmu „V hlavě“, domluva na různém odvádění – někdy po odpočinku, někdy po obědě. Střídání času v odvádění dítěti hodně pomohlo. Matka byla přítomna na škole v přírodě.

Respondent č. 9 – Dítě diagnostikováno na ADHD a rodina nevěděla, co to je. Pedagogové se nabídli, že uspořádají sezení s rodinou (i širší – prarodiče např.), kde jim popíší, co to ADHD je, jaké jsou příčiny, projevy. Setkání proběhlo, domluva na práci s knihou „Tygr dělá uáá uáá“. Výměna informací při předávání.

Respondent č. 10 – Spíše neprobíhá, informace pouze při odpoledním předávání, dítě je tam vždy poslední, jediná možnost komunikace s matkou, jinak ze strany matky není zájem.

Shrnutí: Spolupráce s rodiči je různá a závisí na mnoha faktorech, mezi které patří aktivita a nabídka možností komunikace ze strany mateřské školy nebo naopak zájem rodičů o komunikaci a jeho otevřenost. Učitel by měl umět komunikovat se všemi rodiči, respektovat případný odlišný náhled na výchovu dítěte nebo různé postoje k mateřské škole, jelikož komunikace s rodinou a informace o dítěti od rodičů mohou pomoci a pozitivně ovlivnit výchovu a vzdělávání dítěte (Procházka in Svobodová, Vítečková, 2017).

7) ***Jaký je váš vztah a spolupráce s ostatními kolegy v mateřské škole, včetně asistenta? Jaké dokumenty či plány využíváte k podpoře dítěte?***

Všichni respondenti popsali pozitivní vztahy mezi kolegy a jednotný přístup k dětem, jež respondent č. 4 a 6 popsal jako důležité obzvláště pro popisované dítě. Respondent č. 3 popsal jednotnost kolegyně a asistentky na třídě v respektující komunikaci s komentářem: *„což v našem věku jsme trošku za exoty, mnohem mladší kolegyně jedou ještě pořád takovým tím direktivním způsobem na vedlejších třídách“*. Respondenti č. 3, 4, 6 používají k podpoře IVP. Respondent č. 2 využívá zprávu z SPC a portfolio dítěte, ve třídě respondenta č. 5 využívají psaní každodenních záznamů – jak probíhal den a jestli se stal nějaký problém, respondent č. 10 využívá PLPP, respondent č. 8 též využíval PLPP, ale nevyhovoval. Aktuálně je veden deník asistenta pedagoga, kam AP zapisuje každý den vše, co s dítětem dělá. S pedagogy se domlouvají, co se bude dělat, co je třeba připravit. AP zapíše průběh, jestli to bylo v pořádku či naopak. Dále využívá pedagogickou diagnostiku, stejně tak respondent č. 9. Respondenti č. 1 a 7 žádný dokument nevyužívají.

Shrnutí: Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci sjednotily přístup k dítěti a nastavovaly stejná pravidla. Všichni respondenti velmi kladně ohodnotili vztahy se svými kolegy a potvrdili jednotnost v přístupu k dítěti a popsaly využívané dokumenty. Dokumenty by měly být při výchově a vzdělávání dítěte učitelům oporou, podkladem ke komunikaci a ke zhodnocování práce s dítětem.

8) ***Přizvala jste někdy na pozorování dítěte někoho dalšího?***

U respondentů č. 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 byla na pozorování psycholožka z PPP nebo SPC. Respondent č. 8 sám poradnu k návštěvě vyzval kvůli požadavku doporučení AP, respondent č. 3 kvůli potřebě zvýšit úvazek asistenta pedagoga: *„máme víc náročných dětí, taky ze špatného rodinného zázemí, tam byly i útěky“*. U respondentů č. 2 a 4 byla na pozorování paní ředitelka, u č. 7 vedoucí učitelka. Respondent č. 8 se chystá využít nabídku externího pracovníka na pozorování dítěte, kvůli nezdarům při hledání vhodného způsobu práce s popisovaným dítětem. Respondenti č. 1 a 5 další osobu k pozorování nepřizvali.

Shrnutí: U většiny respondentů proběhla návštěva psycholožky z PPP nebo SPC, dále ředitelka, vedoucí učitelka. Jeden z respondentů projevil zájem o nabídku návštěvy externího pracovníka a je si vědom toho, že náhled a názor další osoby může pomoci k podpoře dítěte. Přizvání další osoby na pozorování dítěte (jeho chování, motivů) doporučuje autorský tým z již ukončeného projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B, 2019).

9) ***Setkala jste se někdy s nevhodným přístupem k dítěti s poruchou chování? Jakým?***

Respondenti č. 1 a 6 se s nevhodným přístupem nesetkali.

Respondent č. 2 popisuje větší nátlak, zvyšování hlasu – překřičení dítěte.

Respondent č. 3 se setkal s nevhodným přístupem při domluvených programech, kdy třetí osoba není upozorněna na možné nežádoucí chování konkrétního dítěte. Stala se situace, kdy lektor chtěl dítě umravnit, ale vyvolal mu záchvat vzteku. Dále respondent popisuje nevhodný postup lektorky muzikoterapie, když dala dětem čas na osahání nástrojů a jedno dítě se dlouho odhodlávalo. Když si nakonec chtělo nástroje osahat, a volný čas dětem stále plynul, byla reakce lektorky taková: *„dost, ty ne, ty už si měl možnost a nešel si“*. Dále při návštěvě nafukovacího planetária bylo dítě trpící klaustrofobií a lektor trval na vstupu dítěte dovnitř, učitelky nestihly reagovat a dítě dostalo záchvat úzkosti. *„Dnes dáváme větší pozor a informujeme dopředu.“*

Respondent č. 4 se setkal s nerespektováním individuálních potřeb a zvláštností dítěte od kolegyně z jiné třídy, nedovolení dítěti odpočívat s plyšákem, dožadování se více činností naráz, zvýšené nároky a neempatie.

Respondent č. 5 popisuje jako nevhodný přístup okamžitou konfrontaci s dítětem při afektu, nebyl nechán prostor a čas na zklidnění. Dále ukazování na dítě před celou třídou, např.: *„Tenhle kluk provedl tohle, je to dobré děti?“*, aby se dítě cítilo pod tlakem, že udělalo něco, co ostatní neschvalují. Dle respondenta to vedlo k ještě větší agresivitě k sobě i ostatním.

Respondent č. 7 se setkal s nevhodným přístupem k dítěti ze strany provozního personálu, kdy bylo dítěti v šatně důrazně vyhrožováno, že pokud se neoblékne, zůstane v kuchyni a bude škrábat brambory. Dítě bylo vyděšené a začalo plakat.

Respondent č. 8 se setkal s nevhodným ze strany začínající paní učitelky: *„Jestli nepřestaneš, tak si nebudeš po obědě hrát.“* Tento nevhodný způsob komunikace zapříčinil ještě větší záchvat dítěte.

Respondent č. 9 se setkal s neempatií a tlačením na dítě při afektu.

Respondent č. 10 byl též svědkem neempatie a nevhodného cloumání s dítětem v afektu.

Shrnutí: Shody u minimálně dvou respondentů byly v setkání se s neempatií, nerespektováním individuálních potřeb, se zvýšenými nároky, vyhrožováním a s vynucováním požadavků v afektu dítěte. V afektu není dítě plně schopno vnímat dění a požadavky, proto je potřeba vyčkat na zklidnění nebo k tomu pomoci (dotek), nebo vytvořit vhodné podmínky (odejmutí dítěte do klidného místa) (Jucovičová, Žáčková, 2017). Další popsané nevhodné přístupy byly snaha překřičet dítě a zatahování ostatních dětí do souzení činů daného dítěte. Jucovičová a Žáčková (2017) naopak radí vést děti k nereagování na nežádoucí chování (pokud se jich přímo netýká), aby pak dané dítě záměrně nehledalo pozornost skrze nežádoucí chování. Místo toho doporučují všímat si dítěte právě ve chvílích, kdy je jeho chování obyčejné a žádoucí.

10) ***Než dítě přišlo do třídy, byla jste nějak připravená na možný příchod dítěte s poruchou chování a náročným chováním? Jak se vaše informovanost změnila po jeho příchodu, snažila jste si doplnit informace o poruše, přístupech?***

Respondenti č. 1, 6 měli zkušenosti s jinými dětmi s náročným chování. Respondenti č. 2, 5, 7, 8, 9, 10 měli pouze teoretické znalosti. Respondenti č. 3 a 4 mají zkušenosti jako vychovatelé v dětském domově, respondent č. 3 ještě jako metodik prevence. S kolegy z oboru si vyměňují zkušenosti a radí si. Na příchod popisovaného dítěte s poruchami chování byla možnost se připravit, jelikož přišlo ze třídy stejné mateřské školy. Z předchozí třídy, odkud dítě přišlo, odešly během roku tři učitelky z důvodu nezvládání problémového chování dítěte.

Respondenti č. 1 a 2 v rámci rozšíření znalostí studují speciální pedagogiku. Respondent č. 4 absolvoval školení Spolupráce s asistentem, jelikož to cítil jako důležité a potřebné pro podporu dítěte. Respondenti č. 5 a 9 se snažili dohledávat informace na internetu v odborných článcích. Respondent č. 6 se účastnil webináře o ADHD jež hodnotí velmi pozitivně. Webinář respondentovi pomohl pochopit prožívání dětí s ADHD. Respondent č. 7 absolvoval školení o hyperaktivitě a agresivitě dětí vedené etopedem. Respondenti č. 8 a 10 získali informace z odborné literatury a účastí na webinářích.

Shrnutí: Mezi respondenty byli méně zkušení, kteří měli jen teoretické znalosti, a zkušení, kteří potřebám dítěte dokázali lépe přizpůsobovat prostředí i své přístupy. Individualita dětí je velmi různá a metody práce s jedním dítětem nemusí platit na druhé. Všichni respondenti, ať zkušení nebo méně, si aktivně vyhledávali informace, které by jim pomohly lépe zvládat problémové situace a pochopit chování dítěte.

11) ***Jak práci s dítětem s poruchou chování ovlivnila kvalitu vaší praxe, posunulo vás to? Co byste doporučila kolegům, pedagogům při práci s dětmi s poruchami chování nebo problémovým chováním?***

Respondent č. 1 práce s dítětem posunula, ale dodává, že to, co platilo na konkrétní dítě, nemusí příště platit na jiné. Doporučuje ptát se rodičů dítěte, co pomáhá jim.

Respondent č. 2 uznal, že poruchy chování nejsou jeho parketa, ale v praxi se posouvá. Doporučuje trpělivost a klid. *„Čím více se s ním pracuje, tak postupně zraje, a to je úžasný.“*

Respondenta č. 3 práce s dítětem posunula získání praktických zkušeností. Začal využívat supervize, které si s kolegyní samy platí v rámci psychohygieny. Doporučuje: *„trpělivost, vzdělávat se a nenechat se převálcovat tou situací, protože to je na syndrom vyhoření“*.

Respondent č. 4 cení zlepšení spolupráce s kolegyní a asistentem, která je při práci s náročnými dětmi nezbytná. Doporučuje vzdělávat se a konzultovat s kolegyněmi, které mají s dětmi s poruchami chování zkušenosti, přijít se podívat na práci s nimi a být pozorovatelem, jaké mají pomůcky, jak k nim učitelé přistupují a jak spolupracují.

Respondent č. 5 mluvil o tom, že je velký rozdíl mezi praxí a teorií učenou ve škole. Zejména zmiňuje tzv. profesní klid a nebrat si věci osobně v praxi jako velmi obtížné. Ze školy nebyl připraven, jak na různé věci reagovat. Je rád, že mohl propojit teorii s praxí a že je rozhodně třeba se dále vzdělávat. Doporučuje co nejdříve navázat kontakt s rodiči, protože se dítě může doma projevovat jinak a pozorovat dítě. Přiznává, že nebrat si věci osobně je těžké, ale snaží se a ostatním doporučuje o tom alespoň přemýšlet. Dále smířit se s realitou, že je možné, když připraví aktivitu, že se nezdaří, nezaujme. *„Taková je realita, je tady prostě omezení, je tady ta porucha chování nebo problémové chování a není to úplně moje chyba. Nejsem špatná učitelka, jen ten problém musím řešit, ale není to o mně.“*

Respondenta č. 6 nejvíce posunula komunikace s poradnou, SPC, s rodiči. Doporučuje lásku k dítěti, mít na vědomí, že nejsou zlé, ale ovlivněné buď prostředím nebo poruchou. Nastavit hranice, pravidla, hledat v dítěti to dobré a co umí a mít svou práci rád.

Respondenta č. 7 posunují problémové situace, učí se v nich vhodně reagovat. Doporučuje komunikovat s rodiči, hledat společné metody, vnímat dítě jako originál, být trpělivý a chápat jinakosti, emoce, nehodnotit, více naslouchat než mluvit, hledat na dítěti to dobré.

Respondenta č. 8 náročné situace učí trpělivosti a také často přemýšlí nad tím, jak k tomu přichází ostatní děti, pokud jim je druhým dítětem ubližováno nebo jim jsou ničeny hry a výtvory. Doporučuje být trpělivý, dítě pozorovat.

Respondenta č. 9 práce s dítětem posunula, učí se nedělat unáhlené závěry a více pozorovat. Doporučuje pozorování a nahlížení na situace z více úhlů, hledat metody, které fungují.

Respondent č. 10 se naučil být více trpělivý, doporučuje vzdělávat se, sdílet s kolegyněmi.

Shrnutí: Ačkoli je to práce náročná, všechny respondenty určitým způsobem posouvá a jako doporučení nejčastěji zmiňují trpělivost, vzdělávat se, hledat silné stránky dítěte, komunikovat s rodiči, kolegyněmi, pozorovat.

5.5 Diskuze

Hlavním cílem výzkumu bakalářské práce bylo identifikovat problémové situace a zjistit strategie učitele, které volí při řešení těchto situací. Respondenti mají vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogickém, někteří ve speciálně pedagogickém, dva respondenti vyšší odborné pedagogické a všichni potvrdili minimálně teoretické znalosti o problematice. Dá se říct, že se v problematice orientují, což může být důvodem jejich sdílnosti o tom, jak s dětmi pracují. Odpovědi ohledně strategií a postupů při jednání s dětmi a při řešení problémových situací se většinou shodují s doporučením od autorů, kteří popisují metody vhodné v komunikaci s dětmi: Jucovičová, Žáčková (2017), Schmitz (2023), Svobodová (in Svobodová, Vítečková, 2017). Jejich doporučení jsou k nalezení v teoretické části práce. Konkrétní tipy pro práci s dětmi s poruchami chování od respondentů mohou být též užitečné a jsou shrnuty v kapitole 5.7.

Ačkoli se většina metod shoduje s teoretickými poznatky, některé se dle respondentů zavádí do praxe hůře, někdy je dokonce aplikovat vůbec nelze nebo jsou nefunkční. Jedním z nich je používání výroku „já“ ze strany učitele, jehož používání se při práci jednoho z respondentů neosvědčilo a bylo považováno za zbytečné. Respondent popisoval naopak nutnost komunikovat ve velmi krátkých až dvouslovných instrukčních větách, což je doporučení též popsáno v tzv. *Bezradníku* od Jucovičové, Žáčkové (2017)

(stejně jako používání výroku „já“). Každé dítě je jiné a pedagog by měl skrze jeho poznávání nalézt vhodné způsoby komunikace.

U některých respondentů se zdálo být citlivé dotazování ohledně praktikování laskavé důslednosti a zda respondenti vědomě zachovávají klid při řešení nežádoucích situací. Slovo „laskavá“ si často zopakovali a s odpovědí váhali, stejně tak u otázky o zachovávání klidu přemýšleli déle. Tyto přístupy vyžadují od pedagogů regulaci vlastních emocí, a to bývá v problémových situacích velmi náročné. O zachovávání pedagogického klidu, což je přístup doporučovaný odborníky (Jucovičová, Žáčková, 2017; Svobodová in Svobodová, Vítečková, 2017), se zmiňuje Škrdlíková (2015), ovšem v kontextu problematiky *Učitel a stres*: Pokud má učitel ve třídě dítě, jehož projevy vyvolávají problémové situace, je zachování klidu těžkým úkolem. Má zodpovědnost za dění ve třídě, bezpečnost, roli hraje jeho vzorové chování, potřeba situaci vyřešit. Uvnitř se učitel může cítit velmi nekomfortně, být frustrovaný, přitom se snaží být profesionál, je si vědom individuálních potřeb dítěte a snaží se zachovat klid. Tento nesoulad vnitřních pocitů a vnějšího vyjadřování zapříčiňuje stres a může vést až k vyhoření. V některých situacích v rámci psychohygieny a vedení dítěte k učení sociálnímu cítění doporučuje negativní emoce přijatelným způsobem ukázat. Jeden z respondentů dokonce popsal situaci, kdy jeho očividné naštvání přivedlo dítě ke zklidnění a k otázce, proč se paní učitelka zlobí. Každé dítě však může reagovat různě. Jucovičová a Žáčková (2017) při nezvládnutí vlastního klidu doporučují omluvit se dítěti a popsat pocity a důvody neklidu.

Učitelé jsou vystaveni spoustě podnětům a okolnostem, jež mohou způsobovat stres. Stresorem může být počet dětí ve třídě, vztahy s kolegy, provozními zaměstnanci, požadavky rodičů, vedení, časové návaznosti v rámci chodu mateřské školy apod. Dle osobnosti učitele a jeho pracovního prostředí se liší či mění, ale hlavně se ke stresu při řešení problémových situací přidávají. Je třeba se nad těmito stresory pravidelně zamýšlet a snažit se na ně nahlížet jinými úhly pohledu prostřednictvím sebereflexe. O sebereflexi píše Štefánková (in Svobodová, Vítečková, 2017) a v teoretické části je popsána v kapitole 3.1.1. Doporučuje zhodnotit únosnost stresorů v souladu s vlastními možnostmi a limity. Škrdlíková (2015) zmiňuje, že v praxi si učitelé od dětí s problémovým chováním udržují odstup, aby snížili stres způsobený nežádoucím chováním. Doporučuje však naopak náklonnost, přívětivost, fyzický kontakt a ukázat, že je dítěti daná důvěra, že požadovanou věc zvládne. Zároveň uznává, že to může být

někdy obtížné. Tento přístup sám vyzdvihl a zařadil mezi metody předcházení problémovým situacím respondent č. 2: *„Dávat mu důvěru, motivovat slovy „jo, to zvládneš“ pomáhá.“*.

Jeden z respondentů hovořil o využívání supervizí, které si sám platí v rámci psychohygieny a předejití syndromu vyhoření. Ostatní respondenti průběžně popisovali psychickou náročnost práce s dětmi s poruchami chování. Vyvstává otázka, zda by nabídka supervizí neměla být více přístupná a propagovaná pro učitele předškolního vzdělávání v rámci zachování či rozvoje kvality práce. Ve výsledcích výzkumu Bürgerové (2021) *„pedagogičtí pracovníci supervizi vnímají jako pomoc v získání nového náhledu a prostředek ke sdílení v bezpečném prostředí“*, ale překážkou k dlouhodobému využívání je finanční nákladnost.

5.6 Naplnění cíle a výzkumných otázek

Cílem průzkumného šetření bylo nalézt poznatky o tom, jakým způsobem může mateřská škola podporovat děti s poruchami chování skrze identifikaci problémových situací a zjištění strategií učitelů, které volí při řešení těchto situací. K cíli průzkumného šetření byly navrženy tři výzkumné otázky.

Zhodnocení a zpracování výzkumných otázek:

1) Jaké situace označují učitelé mateřských škol jako problémové?

Problémové situace se podařilo identifikovat. Za problémové situace jsou označovány zejména ty, jež jsou spojeny s nežádoucími projevy dítěte, z nichž nejvýraznější je agresivita, motorický neklid, impulzivita, z důvodu bezpečnosti dítěte samotného i ostatních. Dále vzdorovitost, neudržení pozornosti, výkyvy nálad. Důsledky těchto projevů učitelé nejčastěji řeší v průběhu volné hry, komunitního kruhu, při prostojích, přesunech, převlékání v šatně a na vycházkách. Problémové situace vyvstávají nejčastěji z interakcí s ostatními dětmi, kumulování dětí na malém prostoru, pocitu volnosti, reakcí na změny.

2) Jaké strategie učitelé volí při řešení problémových situací?

Byly zjištěny strategie, které učitelé volí při řešení problémových situací:

- oslovit dítě, dotek na vhodné místo – loket, dlaň, navázání očního kontaktu, kleknout si k němu, ujistit se, že vnímá
- nabídnutí předmětu, hračky, které má rádo a zajímá ho (auta, samolepky – mít stále u sebe), omalovánky, noviny a letáky – ke zmačkání
- nabídnutí předmětů příjemných na dotek – př. písek, modelína, gumová hračka nebo molitanová kostka na mačkání (tyto předměty mít připravené po třídě)
- nabídnutí poletuchy – zabalený míček v šátku a házení s ním
- nabídnutí antistresové hračky – přesýpátka se zlatým pískem, lávová lampa
- dát overball k sezení
- podávat dvouslovné instrukce (př. Aničko, lžíce)
- využít zpěv – uklidňující melodie (př. melodie, kdy se děti na slabiky přidávají)
- využít nebo nabídnout pentatonicky laděné hudební nástroje, dřevěné hudební nástroje, kalimbu
- zajistit prostor k dostatečnému pohybu, říkadla s pohybem
- nabídnutí možnosti pomáhat dospělému, asistovat při řízené činnosti, vyprávění příběhu
- odkazovat se na třídní pravidla
- poskytnout soukromí a možnost být sám na klidném místě
- v afektu odejmout dítě z kolektivu na klidné místo, nabídnout hračku
- být důsledný
- dát najevo nesouhlas s daným chováním (nikoli křikem, ale jazykem popisným)
- pracovat s chybou – ujistit dítě, že chybovat je v pořádku a dát možnost nápravy
- zeptat se, co dítě potřebuje
- být klidný, uplatňovat respektující přístup, individuální přístup, jistou toleranci
- práce s emocemi, využití knihy *Tygr dělá uáá uáá* (Kopsová, Kops, 2021)

Tyto metody se respondentům osvědčily, nemusí však fungovat vždy a u každého, velmi záleží na situaci a rozpoložení dítěte. Většina řešení jsou založeny na odvedení pozornosti, což je doporučeno Jucovičovou a Žáčkovou (2017). Respondenti se snaží stále nalézat metody nové a na problémové situace tak co nejvhodněji reagovat. Dále při dotazování byly předloženy metody doporučované odborníky při komunikaci s dětmi a

řešení problémových situací (Jucovičová, Žáčková, 2017; Svobodová in Svobodová, Vítečková, 2017): používání výroku „já“ ze strany učitele, podpora dítěte k vlastnímu rozhodnutí a řešení situace, nalezení způsobu ventilace emocí, laskavá důslednost, zachování klidu ze strany učitele. Respondenti uváděli, zda je využívají a případně jak, či nikoli.

3) Jak učitelé předchází vzniku problémových situací?

Aby se nevytvářely problémové situace – konflikty, afekty, nezdary, je třeba vypozorovat, kdy k takovým situacím dochází a snažit se jim předcházet. Respondentům byly nejprve předloženy možnosti práce s dítětem: práce s třídními pravidly, práce s emocemi a jejich názvy, konkretizace při chválení dítěte. Na návrhy reagovaly, zda je využívají a případně jak, či nikoli. Dále popsali tyto způsoby předcházení problémovým situacím:

- pravidelně učit žádoucímu chování, být trpělivý
- důvěřovat, slovně pozitivně motivovat
- pozorovat, být nablízku, případně odvést pozornost
- pravidelně nabízet asistenci učiteli nebo asistentovi pedagoga
- učit sociálnímu chování – sehrávání rolí
- návod pro děti při řešení konfliktů: nejdříve zkusit sám, když to nejde, poprosit kamaráda, když to opět nejde, poprosit dospělého, který pomůže
- střídání činností, pomůcek, nabídka nových hraček (např. z okolních tříd), elektronické pomůcky, mít pomůcky a hračky předem připravené
- na vycházce do dvojice se starším nebo mladším dítětem
- nastavení hranic a stejný přístup pedagogů
- práce s obrázky o tom, co se bude dít
- pět minut před uklízením dát signál (např. zvoneček) a říct, že se brzy bude uklízet (za pět minut, lze znázornit na hodinách)
- posazení dítěte vedle učitele v komunitním kruhu
- při problému s převlékáním – vytvořit větší prostor, dítě si naskládá oblečení tak, jak jde po sobě na zem a na odstartování se obléká
- práce s emocemi, využití pomůcky a knihy *Ferda a jeho mouchy: emušáci* (Dostálová a kol., 2013), práce s filmem o emocích *V hlavě* (Docter, Carmen, 2015)

Kromě tvoření konkrétních strategií pro předcházení problémových situací je třeba spolupracovat s pedagogy, asistentem pedagoga. U všech respondentů spolupráce s kolegy probíhá – jednotnost, domluva na činnostech, postupech apod. a tuto spolupráci označují za velmi přínosnou. Někteří popsali využívané dokumenty k podpoře dítěte. Aktivně se vzdělávají, oceňují a využívají nabídek k dalšímu vzdělávání – semináře, webináře, odborná literatura a weby, odkud mohou čerpat inspiraci pro práci s dítětem. Neméně důležitá je spolupráce s rodiči, ta se u respondentů různí. Stejně tak spolupráce s poradenským zařízením. Je důležité na tyto možnosti spolupráce myslet, rodič nejlépe zná své dítě a poradenské zařízení může doporučit vhodné postupy a pomůcky, přijet se na dítě osobně podívat. Vzájemná spolupráce s kolegy, rodiči a poradenským zařízením může pomoci snáze vytvořit prostředí, které bude podporovat všestranný rozvoj dítěte.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo popsat metody práce s dítětem s poruchami chování v mateřské škole skrze identifikaci problémových situací a zjištění strategií učitelů, které volí při řešení těchto situací. K tomuto cíli byly v empirické části nastaveny výzkumné otázky, které zjišťovaly, jaké situace učitelé označují jako problémové v průběhu dne mateřské školy v důsledku poruchy chování dítěte, jakých strategií využívají při řešení těchto situací a jakými způsoby se aktivně snaží problémovým situacím předcházet. Ke sběru dat byla využita technika polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor byl uskutečněn s deseti učitelkami mateřských škol působících v šesti různých krajích pro zvýšení objektivity. Bylo připraveno jedenáct otázek týkajících se dítěte s poruchou chování nacházejícího se ve třídě respondentů, projevů dítěte a vzniklých problémových situací v důsledku poruchy, metod k řešení problémových situací a metod k předcházení těchto situací, mezi které patří také spolupráce s kolegy, rodinou a sebevzdělávání. Dále byla zjišťována funkčnost metod a přístupů při práci s dětmi, které jsou zmíněny v teoretické části práce a doporučovány odborníky. Odpovědi byly rozebrány, interpretovány, některé přímo citovány, dále shrnuty a porovnány s názory odborníků.

Empirické části předchází část teoretická, která poskytuje informace, jež je nezbytné znát, pokud pracujeme s dítětem s poruchou chování či problémovém chování. Nabízí terminologické vysvětlení, přehled o poruchách chování a problémovém chování. Terminologie se nejeví jako jednotná a bylo potřeba detailnějších vysvětlení z důvodu rozdílnosti pojmů z oblasti školské legislativy a měnících se zdravotnických klasifikací. Dále jsou k dispozici informace o aktérech v předškolním vzdělávání, jejichž postoje a chování výrazně ovlivňují výchovně vzdělávací proces: učitel, dítě a jeho rodina. Na základě teoretických znalostí bylo možné provést průzkumné šetření tak, aby bylo dosaženo hlavního cíle bakalářské práce. Informace z teoretické části poskytovaly oporu při přípravě otázek do rozhovoru.

Na základě informací od respondentů vznikl seznam doporučení pro učitele v mateřských školách při práci s dětmi s poruchami chování. Cílem bakalářské práce bylo popsat metody práce s dětmi s poruchami chování, a ty jsou v bodech rozepsány v kapitole 5.6 při hodnocení naplnění cíle a výzkumných otázek. Předložené metody, postupy a strategie nejsou určené pro každé dítě, jež má diagnostikovanou poruchu

chování, ale je třeba zvážit jejich výběr dle dosavadního poznání dítěte a jeho projevů v konkrétních situacích. Seznam může sloužit jako inspirace, opora, návrh na práci s dítětem, četba rozhovorů může být psychickou podporou, že i jiní učitelé tápou nad volbami metod a že se nenachází v těžkých situací při řešení problémů sami. Také dle diagnózy dítěte může učitel porovnávat projevy chování a funkčnost nastavených metod a strategií.

Cílem zpracování bakalářské práce, zejména empirické části, bylo, aby získané poznatky mohly být využity v praxi a byly co nejvíce konkrétní. Vyšly seznamy strategií vycházející z výzkumných otázek, které jsou využitelné v každodenních situací při práci s dítětem s poruchami chování v mateřské škole. Limitem může být nemožnost aplikace zmíněných metod v důsledku jistých specifik poruchy chování daného dítěte či při kombinaci s jinými zdravotními problémy. Kromě nabídky metod také bakalářská práce poskytuje informace, které vedou k zamyšlení se nad efektivitou přístupů a podněcují ke zdokonalování svých pedagogických dovedností vedoucích k efektivnější podpoře dětí s poruchami chování či problémovým chováním v mateřské škole.

Zdroje

BENDOVÁ, Petra, DLOUHÁ, Jana, KALIBA, Martin, KALIBOVÁ, Petra. "Vybrané kapitoly z psychopedie a etopedie nejen pro speciální pedagogy". Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. s. 97. ISBN 978-80-7435-423-6

ČERVENKA, Karel. *Sud, který nemá dno?: potřeby dětí s poruchami emocí a chování očima výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8138-3.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5tm. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013. ISBN 978-0-89042-555-8.

DOSTÁLOVÁ, Michaela; JANČIOVÁ, Sylvia a VLČKOVÁ, Helena. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Ilustroval Maria KULINA. Praha: Scio, 2013. ISBN 978-80-7430-113-1.

FARRELL, Michael. *The effective teacher's guide to behavioural and emotional disorders disruptive behaviour disorders, anxiety disorders, depressive disorders and attention deficit hyperactivity disorder*. 2nd ed. London ; New York: Routledge, 2011. ISBN 9780203834350.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložil Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.

HRICOVÁ, Alena; DVOŘÁČKOVÁ, Olga a STRÁNSKÝ, Pravoslav. *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017. ISBN 978-80-7394-639-5.

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

HUTYROVÁ, Miluše; RŮŽIČKA, Michal a SPĚVÁČEK, Jan. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5.

JANDERKOVÁ, Dita; KENDÍKOVÁ, Jitka; KLÉGROVÁ, Jarmila; STRNADOVÁ, Iva; SWIERKOSZOVÁ, Jana et al. *SPU a ADHD*. Dobrá škola. Praha: Raabe, [2016]. ISBN 978-80-7496-215-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. 2. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, 2023. ISBN 978-80-7676-625-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. 4. aktualizované vydání. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-24-3.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Pohodoví rodiče - pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0856-3.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOPSOVÁ, Kamila a KOPS, Petr. *Tygr dělá uáá uáá...: knížka pro děti, rodiče i pedagogy: rozumíme dětem*. 2. vydání. Ilustroval Tereza HORALOVÁ. V Brně: Edika, 2021. ISBN 978-80-266-1690-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 98 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

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

NOVÁK, Tomáš. *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Psychologie pro každého. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5069-9.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1426-4.

PREKOP, Jirina a SCHWEIZER, Christel. *Neklidné dítě*. Vyd. 2. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-351-2.

PRIZANT, Barry M. a FIELDS-MEYER, Thomas. *Jedineční lidé: jiný pohled na autismus*. Přeložil Tomáš HAKR. Praha: Argo, 2020. ISBN 978-80-257-3253-3.

PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-392-7.

SCHMITZ, Sybille. *Podpora rozvoje dětí v mateřské škole*. Přeložil Kateřina PREŠLOVÁ. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2064-0.

SKUTIL, Martin a ZIKL, Pavel. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3855-0.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

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

SVOBODA, Mojmír; KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

SVOBODOVÁ, Eva. *Aby nám tu bylo hezky: tvoříme pravidla v MŠ*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1852-4.

SVOBODOVÁ, Eva a VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora (ed.). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7881-9.

ŠKRDLÍKOVÁ, Petra. *Hyperaktivní předškoláci: výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0928-7.

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

UHLÍŘ, Jan. *ÁDÉHÁDĚ: jak na emoce dětí s ADHD*. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2020. ISBN 978-80-7496-454-1.

URBANOVSKÁ, Eva. *Školní připravenost pohledem speciálního pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5660-7.

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra; POCHE KARGEROVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

Elektronické zdroje:

APIV B, Autorský tým. Jak na dítě s problémovým chováním? Základem změny je ho pozorovat. Online. 2019. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/jak-na-dite-s-problemovym-chovanim-zakladem-zmeny-je-ho-pozorovat. [cit. 2024-05-01].

BÜRGEROVÁ, Anna. *Supervize v mateřské škole* [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2021. 103 s. Diplomová práce. PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/125594/120384857.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [cit. 2024-05-08].

ČESKO, 2004. *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Online. In: Zákony pro lidi. AION CS, © 2010-2023. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563. [cit. 2023-05-02].

ČESKO, 2004. *Zákon č. 563/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Online. In: Zákony pro lidi. AION CS, © 2010-2023. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561. [cit. 2023-11-19].

ČESKO, 2016. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* Online. In: Zákony pro lidi. AION CS, © 2010-2023. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561. [cit. 2023-11-19].

FERNANDEZ, Melanie A. *Problem Behavior in Preschoolers*. Online. In: Childmind.org. This article was last reviewed or updated on March 8, 2024. Dostupné z: https://childmind.org/article/problem-behavior-in-preschoolers-2/. [cit. 2024-04-29].

KAPOUNKOVÁ, Kristýna. Sebereflexe učitelské práce ve školním roce. *Infracz.cz* [online]. 2023 [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: https://www.infracz.cz/sebereflexe

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Dopady specifických poruch chování na vzdělávání žáků*. Online. Zapojmevsechny.cz. 2024. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/specifika-vzdelavani-zaka-se-specifickymi-poruchami-chovani-I#2. [cit. 2024-04-20].

MKN-10. Online. 10. Revize mezinárodní klasifikace nemocí. 1993, 2022-01. Dostupné z: https://mkn10.uzis.cz/. [cit. 2024-03-05].

MKN-11. Online. MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti. 2019, 2024-01. Dostupné z: https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs. [cit. 2024-02-02].

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2024-01-21]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11).* Online. Uzis.cz. Dostupné z: https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11. [cit. 2024-05-16].

V hlavě [film]. Režie Pete DOCTER, Ronnie del CARMEN. USA: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures, 2015.

Příloha

Polostrukturovaný rozhovor – otázky:

1. Informace o dítěti:

   Kolik je mu/jí let?

   Jakou poruchu má diagnostikovanou?

   U jakých odborníků je v péči? Spolupracujete? Jak?

2. Jak se projevuje porucha chování u tohoto konkrétního dítěte?

- Motorický neklid
- Agresivita
- Impulzivita (jednání bez rozvahy)
- Vzdorovitost
- Problém s udržením pozornosti
- Nedodržování pravidel
- Další/jiné:

Je některý projev převažující nad ostatními?

3. Které situace v rámci běžného školního dne často vedou k nežádoucímu chování, můžete je i popsat:
   - Volná hra
   - Svačina, oběd
   - Komunitní kruh
   - Řízená činnost / nepřímo řízená činnost
   - Prostoje/přesuny/převlékání v šatně
   - Pobyt venku
   - Doba odpočinku
   - Jiné:

   Dochází v některé části dne v mateřské škole k nevlídným situacím podstatně častěji oproti ostatním?

4. Jaké využíváte strategie při řešení nežádoucích situací?
   Která se Vám zdá nejúčinnější?
   Využíváte i některé z těchto metod a způsobů jednání:

- Používání výroku JÁ ze strany učitele („já se zlobím, vadí mi, …“)
- Podpora dítěte k vlastnímu rozhodnutí a řešení situace
- Nalezení způsobu ventilace emocí (př. čárat na papír, zadupat)
- Laskavá důslednost
- Zachování klidu ze strany učitele

5. Jak aktivně předcházíte vzniku problémových situací

Využíváte s dítětem, a případně jak, tyto metody předcházení problémových situací?

- Práce s třídními pravidly
- Práce s emocemi a jejich názvy
- Konkretizace při chválení dítěte

Napadnou vás další/jiné metody předcházení problémových situací a zhodnotila byste některé jako nejefektivnější?

6. Spolupracujete s rodiči konkrétního dítěte? Jakým způsobem?
7. Jaký je váš vztah a spolupráce s ostatními kolegy v mateřské škole, včetně asistenta? Jaké dokumenty či plány využíváte k podpoře dítěte?
8. Přizvala jste někdy na pozorování dítěte někoho dalšího?
9. Setkala jste se někdy s nevhodným přístupem k dítěti s poruchou chování? Jakým?
10. Než dítě přišlo k vám do třídy, byla jste nějak připravená na možný příchod dítěte s poruchou chování a náročným chováním?
    Jak se vaše informovanost změnila po jeho příchodu, snažila jste si doplnit informace o poruše, přístupech?
11. Jak práce s dítětem s poruchou chování ovlivnila kvalitu vaší pedagogické praxe, posunulo vás to?
    Co byste doporučila kolegům, pedagogům, při práci s dětmi s poruchami chování nebo problémovým chování?