

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

## **Problémové chování dítěte v mateřské škole**

Bakalářská práce

Autor: Michaela Čápková  
Studijní program: Učitelství pro mateřské školy  
Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.  
Oponent práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Michaela Čápová

**Studium:** P20K0139

**Studijní program:** B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy

**Studijní obor:** Učitelství pro mateřské školy

**Název bakalářské práce:** **Problémové chování dítěte v mateřské škole**

**Název bakalářské práce AJ:** Problematic behavior of the child in kindergarten

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem bakalářské práce je analyzovat problémové chování dítěte v mateřské škole a následné reakce ostatních dětí. Data budou získávána formou pozorování. V práci budou definovány základní pojmy jako problémové chování a problémový žák. Dále bude zmapován současný stav výzkumu v oblasti problémového chování dítěte v MŠ.

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

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

JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-764-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

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

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

**Zadávací pracoviště:** Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

**Oponent:** PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 13.6.2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „Problémové chování dítěte v mateřské škole“ vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Michaela Čáková

## **Anotace**

ČÁPOVÁ, Michaela. *Problémové chování dítěte v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 50 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na problémové chování dítěte v mateřské škole, především nerespektování dospělé osoby, agrese a lhaní. Cílem bakalářské práce je analyzovat problémové chování dítěte v mateřské škole a následné reakce ostatních dětí. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části jsou definovány pojmy, jako jsou problémové chování v MŠ, problémový žák v MŠ, autismus, porucha ADHD a agresivní dítě v MŠ. Praktická část je zpracována především metodou pozorování problémových dětí v kolektivu ostatních dětí v MŠ a pozorování následných reakcí dětí ostatních. Dále je v práci zmapován současný stav výzkumu v oblasti výše zmíněného chování.

Klíčová slova: problémové chování dítěte, mateřská škola, porucha chování, výchova dítěte.



## **Annotation**

ČÁPOVÁ, Michaela. *Problematic behavior of the child in kindergarten*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 50 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis focuses on the problematic behaviour of children in kindergarten, especially disrespecting an adult, aggression and lying. The objective of the bachelor's thesis is to analyse the problematic behaviour of a child in kindergarten and the subsequent reactions of other children to this behaviour. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. In the theoretical part, concepts such as problematic behaviour in kindergarten, problem pupil in kindergarten, autism, ADHD disorder and aggressive child in kindergarten are defined. The practical part is processed primarily by the method of observing problematic children in the collective of other children in the kindergarten and closely following the subsequent reactions of other children. Furthermore, the work maps the current state of research in the area of the above-mentioned behaviour.

Keywords: child's problematic behaviour, kindergarten, behaviour disorder, child education.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

# Obsah

Úvod .....	10
<b>1 Obecné normy chování dítěte.....</b>	<b>12</b>
1.1 Norma.....	12
<b>2 Styly výchovy v rodině a dopad na dítě.....</b>	<b>14</b>
2.1 Styly výchovy v rodině .....	14
2.1.1 Model tří stylů podle Kurta Lewina.....	14
2.1.2 Model devíti polí způsobu výchovy podle Jana Čápa .....	15
2.1.3 Výchovné styly podle Michalové .....	16
<b>3 Problémové chování dítěte v mateřské škole .....</b>	<b>18</b>
3.1 Definice chování .....	18
3.2 Problémové chování dítěte.....	18
3.2.1 Rozdělení základních znaků problémového chování.....	19
3.2.2 Identifikace příčin problémového chování .....	19
3.2.3 Faktory možného vzniku problémového chování nebo poruch chování ..	21
3.2.4 Motivace k nežádoucímu chování .....	23
<b>4 Nejčastější problémy chování dítěte v mateřské škole.....</b>	<b>25</b>
4.1 Agresivní děti .....	25
4.1.1 Prevence agresivity v mateřské škole .....	26
4.1.2 Nácvik sebekontroly .....	26
4.2 Strach a úzkost .....	27
4.3 Lhaní .....	27
4.3.1 Bájeví lež .....	28
4.3.2 Pravá lež.....	28
4.4 Nadměrné upoutávání pozornosti .....	28
4.5 Negativismus.....	28
4.6 Děti s odlišným mateřským jazykem .....	28
<b>5 Nejčastější poruchy chování dítěte v mateřské škole .....</b>	<b>29</b>
5.1 ADHD .....	29
5.1.1 Diagnostická kritéria pro ADHD podle DSM-IV .....	29

5.2	ADD .....	30
5.3	Poruchy autistického spektra (PAS).....	30
<b>6</b>	<b>Rozdíl mezi problémovým chováním a poruchou chování.....</b>	<b>32</b>
6.1	Problémové chování .....	32
6.2	Poruchy chování .....	32
<b>7</b>	<b>Zmapování současného stavu výzkumu v oblasti problémového chování dítěte v mateřské škole .....</b>	<b>33</b>
7.1	Shrnutí výsledků výzkumu.....	35
<b>8</b>	<b>Praktická část .....</b>	<b>36</b>
8.1	Cíl výzkumu .....	36
8.2	Výzkumný problém.....	36
8.3	Výzkumné otázky.....	36
8.4	Výzkumný soubor .....	37
8.5	Výzkumné metody .....	37
8.6	Analýza dat.....	37
8.7	Interpretace zjištění .....	38
8.7.1	Výsledek pozorování MŠ 1.....	38
8.7.2	Výsledek pozorování MŠ 2.....	39
8.8	Diskuze.....	41
<b>Závěr .....</b>	<b>.....</b>	<b>45</b>
<b>Zdroje.....</b>	<b>.....</b>	<b>46</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>.....</b>	<b>49</b>
<b>Seznam grafů.....</b>	<b>.....</b>	<b>50</b>

## Seznam použitých zkratk

ADD	Attention Deficit Disorders (Porucha pozornosti bez hyperaktivity)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorders (Porucha pozornosti s hyperaktivitou)
CNS	Centrální nervová soustava
DSM-IV	Diagnostic and Statistical Manual od Mental Disorders (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch)
MŠ	Mateřská škola
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PAS	Poruchy autistického spektra
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

## Úvod

Téma bakalářské práce týkající se problémového chování dítěte v mateřské škole mě vedl především samotný zájem o tuto problematiku. Také jsem chtěla získat širší spektrum informací o určitých problémech a poruchách v chování. Jelikož pracuji v mateřské škole jako učitelka, setkávám se s touto problematikou stále častěji a dle mého názoru je toto téma stále aktuálnější, a to i vzhledem k trendům výchovy.

Děti s problémem v chování se objevují v našich běžných školách a školských zařízeních stále častěji. U rodin se setkáváme s různými styly výchovy, každá rodina má nastavená jiná pravidla či jiné hodnoty. Co může být v jedné rodině považováno za normu, v jiné rodině nemusí hodnoceno stejně. Při nástupu do mateřské školy se děti, ale i rodiče seznamují s pravidly MŠ a mohou vznikat jisté odchylky v chování dítěte. Kurt Lewin velmi dobře rozčlenil druhy výchovných stylů, kterými se v práci zabývám. Je důležité rozpoznat, kdy se na dítěti odráží špatný vliv výchovy rodičů, kdy nemá vymezené hranice a v zásadě vykazuje nežádoucí chování, případně kdy jde o dítě, které má poruchu chování. Ve skutečnosti je skupina dětí s problémem v chování velmi různorodá a vykazuje širokou škálu symptomů abnormálního a asociálního chování včetně přidružených emocionálních poruch, vzdorovitého a násilného chování. Je také za potřebí si ujasnit, co je to norma čili normální chování dítěte v předškolním období a co je problémové chování dítěte. Uvedený název problémové chování v každém z nás evokuje negativní pocit, a jelikož za ním stojí spousta proměnných, lze říci, že se jedná o vysoce zátěžové chování pro učitele.

Z mého pohledu lze v mateřské škole za problémové chování dítěte označit jakékoliv chování, které je pro učitele nepřijatelné. Je tím myšlen případ, kdy takové chování dítěte narušuje běžný chod třídy a dítě ohrožuje bezpečnost svoji i ostatních dětí. Jako první na neukázněné chování dítěte reaguje tedy učitel, ale mohou reagovat i ostatní děti. Ve své praxi jsem se setkala s tím, že pokud se jedno dítě chová špatně, ostatní děti to pedagogovi oznámí. I děti mezi sebou vycítí, když je někdo problémový, a většinou to špatně snášejí.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je uvedeno, co je považováno za normu v chování, co je problémové chování, jaké jsou styly výchovy v rodině. Je popsán rozdíl mezi problémovým chováním a poruchou

chování. Rovněž byl zmapován současný stav výzkumů v oblasti problémového chování dítěte v MŠ. V praktické části je mým hlavním výzkumným cílem zjistit, jak reagují děti na problémové chování jiného dítěte. V rámci kvantitativního výzkumu se pomocí metody strukturovaného pozorování snažím nalézt odpovědi na stanovené hlavní otázky, které jsou pro tuto práci důležité. Zabývám se především tím, jak reagují děti na problémové chování jiného dítěte a zda je rozdíl v reakcích na problémové chování u dívek a chlapců. Data byla zapsána do tabulek a následně byl připojen komentář.

Věřím, že tato práce bude přínosná zejména pro učitele mateřských škol, kteří se o tuto problematiku zajímají a chtějí své znalosti obohatit.

# 1 Obecné normy chování dítěte

## 1.1 Norma

Než bude pozornost věnována problémovému chování dítěte, je potřeba uvést, jaká je hranice mezi tím, co je v chování normální a co už je považováno za problémové či abnormální.

Podle Michalové (2012, s. 12): „Hranice mezi tím, co je v chování normální a co abnormální, je mnohdy sotva postřehnutelná. Pokud vyjdeme z představy, že to, co je časté, je normální, může se stát, že normální, a tedy časté je něco, co se nám osobně vůbec nebude líbit, co může být dokonce škodlivé a nebezpečné. Hodnota, která má podle tohoto pojetí největší četnost, se tak stává normou. Avšak ne vždy je toto hledisko zcela vyhovující, neboť jestliže je četnost nějakého znaku v populaci velká, neznamená to ještě, že by měl být normou pro celou společnost.“

Podle Slowíka (2016, s. 22–23): „Norem existuje nepřeberné množství, přičemž většina z nich se s časem a vývojem společnosti mění, některé zanikají, a naopak se objevují nové. Normalita je stav osoby, jedince, věci, situace nebo jevu odpovídající té normě, z jejíhož hlediska je normalita posuzována. Zásadním kritériem je tedy pojetí normality, které při posuzování (hodnocení) sledujeme. Nejčastějším způsobem hodnocení konkrétního člověka je jeho porovnávání s ostatními (věkově i jinak srovnatelnými) jedinci a posouzení míry jeho odlišnosti od stanovených hraničních hodnot statisticky zjištěné normy. Prakticky všichni, kdo se z hlediska statistického pojetí vymykají normě, mají značně ztíženou situaci ve společnosti a často se u nich vyskytují obtíže s plnou sociální integrací v rámci komunity.“

Oba výše zmínění autoři popisují normu chování obdobně. Norma je ve výsledku něco, na co je daná společnost zvyklá, a je velmi častým jevem, že pokud se u daného jedince objevuje nežádoucí chování, je to považováno za abnormální nebo problémové. Autoři se shodují ve významu pojmu „abnormální“, což je něco pod hranicí normy. Abnormalita nemusí být chápána vždy negativně, neboť i velmi inteligentní dítě může být chápáno jako problémové.

U rodin se lze setkat s různými styly výchovy, každá rodina má nastavená jiná pravidla či jiné hodnoty. Co může být v jedné rodině považováno za normu, nemusí být v jiné



rodině hodnoceno stejně. Při nástupu do mateřské školy se děti, ale i rodiče seznamují s pravidly MŠ a mohou vznikat jisté odchylky v chování dítěte. Každé dítě reaguje na změny jinak, a pokud jeho reakce způsobují značné potíže, je zapotřebí úzká spolupráce s rodinou.

## **2 Styly výchovy v rodině a dopad na dítě**

Michalová (2012) uvádí, že rodina má svůj styl a způsob výchovy. Ale také každá jiná dospělá osoba včetně učitelek v mateřské škole preferuje svůj výchovný styl, jenž opět na jedno dítě platí a na další dítě nikoliv. Výchovný styl či tzv. způsob výchovy obsahuje především dva vzájemně spjaté aspekty vztahů dospělých a dětí – emoční vztah k dítěti a formu výchovného řízení. Jedná se o klíčové momenty v interakci a v komunikaci dospělých (rodičů, prarodičů, učitelů,...) s dítětem. Nesmí se zapomínat, že způsob výchovy v rodině je součástí životního stylu rodiny, je jeho relativně stabilní charakteristikou a souvisí s řadou spolupůsobících momentů. Mezi ně se řadí především sociokulturní podmínky a výchovné tradice. Obojí se nepochybně promítá do stylů výchovy. Stejně tak vlastní zkušenosti, které si pro výchovu dětí všichni otcové a matky přinášejí ze své původní rodiny, jsou nezanedbatelné. Do výchovy se samozřejmě promítnou také vlastnosti rodičů a jejich vzájemný vztah či osobní problémy, které je sužují a s nimiž si někdy nedokážou operativně poradit. Také nelze zapomínat na to, že i vlastnosti a projevy samotných dětí ovlivňují výchovu v rodině. Lze tedy říci, že se ve výchově jedná o projev vzájemného působení dospělých a dětí. Z jedné strany styl výchovy ovlivňuje osobnost dítěte, zároveň však projevy dítěte ovlivní dospělého v jeho chování k němu.

### **2.1 Styly výchovy v rodině**

V mateřské škole se setkávají různé typy dětí s různým typem výchovy. V případě, že se člověk stane rodičem, volí svoji vlastní cestu při výchově svého dítěte. V poslední době se objevila celá řada trendů ve výchově a vzdělávání dětí. Rodič si může zvolit, jak bude své dítě vychovávat. Vzniklo mnoho modelů a návodů na výchovu dítěte. Pro účely této bakalářské práce byly vybrány teorie od Lewina, Čápa a Michalové.

#### **2.1.1 Model tří stylů podle Kurta Lewina**

Jako objevitel výchovných stylů je považován Kurt Lewin. Ten se svými spolupracovníky začal pozorovat různé způsoby výchovného vedení dítěte. Podle experimentů pak vytvořil model tří stylů výchovy (Čáp, 1993):

Autokratický (autoritativní) styl výchovy se vyznačuje hlavně přísným vedením dítěte. Vychovatel přehlídí jeho potřeby a přání, součástí výchovy jsou časté rozkazy a tresty.

Je potlačena iniciativa a samostatnost dítěte, jeho výkon závisí na pochvalách. Takto vychované dítě je podle výzkumů Lewina buď zcela submisivní, nekriticky přijímající veškerá rozhodnutí vychovatele, anebo se v něm probouzí agresivita a opovrhování autoritami.

Integrační styl (demokratický) je postaven na vzájemném respektu, důvěře a podporování iniciativy dítěte. Vychovatel s dítětem hodně diskutuje. Snaží se ho neomezovat v jeho rozhodování, ale existuje předpoklad jasných, předem vytyčených pravidel. Odměny a tresty jsou nahrazeny spíše výchovnou metodou příkladu. Kladené požadavky jsou rozumné a jejich kontrola přiměřená. Z Lewinova výzkumu vyplynulo, že takto vychovávané děti mají nejmenší problémy s kázní a samy hodnotí tento styl výchovy jako nejvíce žádoucí.

Liberální styl (slabé vedení) je typický pro vychovatele, který neklade na dítě požadavky žádné nebo jen velmi nízké. Jejich následná kontrola je nízká, ba zcela žádná. Jedná se o jakousi výchovu bez hranic. Dítě dává přednost slabému výchovnému řízení, nicméně současně při něm pociťuje jistý diskomfort v podobě nedostatku organizace činnosti a postrádá vedení.

### **2.1.2 Model devíti polí způsobu výchovy podle Jana Čápa**

Dlouhodobé úsilí Čápa (1996) a jeho spolupracovníků o zdokonalení předchozích přístupů vyústilo ve vytvoření modelu dvanácti polí způsobu výchovy (1992), kdy vycházeli z kombinace tří forem emočního vztahu a čtyř typů výchovného řízení. I přes značný posun v nahlížení na jednotlivé možnosti výchovy Čáp odhalil jeho původní nedostatky a přepracoval ho v model devíti polí způsobu výchovy (1994), který je často používaný ve výzkumech rodinné výchovy dodnes, viz tabulka 1.

Tabulka 1 Model devíti polí způsobu výchovy

Emoční vztah	Řízení silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální výchova, rozporné řízení se záporným vztahem
Záporně-kladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
Kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální výchova se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
Extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Zdroj: (Čáp, Čechová, & Boschek, 2000, s. 6)

### 2.1.3 Výchovné styly podle Michalové

Podle Michalové (2012) každá výchovná situace předpokládá, že jsou na dítě kladeny určité nároky, požadavky a dospělí určují, zda a jak dlouho budou tyto požadavky kontrolovány. Míra a rozsah požadavků, způsob jejich kladení a stupeň kontroly či volnosti dítěte pak vytvářejí základní formy výchovného řízení:

Silné řízení – tvoří množství úkolů, požadavků a nároků spojené s jejich důslednou kontrolou.

Střední řízení – bývá typická přiměřená míra nároků a požadavků a jejich kontrola.

Slabé řízení – charakterizuje minimum požadavků a úkolů či cílů bez důslednější kontroly.

Učitelka v mateřské škole se jako první osoba v systému vzdělávání setkává s různými typy výchovy, v každé rodině to funguje jinak, na děti jsou kladeny jiné nároky, mají jiné zvyky a návyky. První okamžik střetu nastává při příchodu dítěte do mateřské školy

a v procesu adaptace dítěte na prostředí mateřské školy. V mateřské škole jsou daná jasná pravidla, která učitelé vytvářejí společně s dětmi tak, aby jim děti rozuměly, ale jsou jasně nastavená a je nutné, aby je děti dodržovaly. Existuje samozřejmě snaha o individuální přístup, ale to bohužel při počtu 24 dětí ve věku 2–4 let s jednou učitelkou není zcela možné. V každé mateřské škole (i v té, kde působí autorka) je zapotřebí dodržovat režim dne.

Jako ukázka je využit režim dne z mateřské školy, kde autorka pracuje:

**Režim dne – třída Sluníčka (ZŠ a MŠ Smidary, 2021)**

6.00 – 8.20 volné aktivity dětí, řízené činnosti, ranní cvičení

8.20 – 8.50 hygiena, svačina

8.50 – 9.20 řízené činnosti, příprava na pobyt venku

9.20 – 11.20 pobyt venku, hygiena

11.20 – 12.00 oběd, hygiena, příprava na odpolední odpočinek

12.00 – 14.00 odpočinek

14.00 – 14.30 hygiena, odpolední svačina

14.30 – 16.00 zábavné činnosti, hry

## **3 Problémové chování dítěte v mateřské škole**

### **3.1 Definice chování**

„Již samotný termín chování vymezuje souhrn reakcí jedince, které jsou patrný zvnějšku a vychází ze změny prostředí či situace.“ (Hutyrová et al., 2019, s. 63)

„Chování představuje souhrn vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu a je děleno na instinktivní, návykové a rozumové. Širším pohledem se chování jeví jako veškerá odpověď organismu na vnější podněty včetně odpovědí tělesných.“ (Hartl, 2004, s. 88)

Během dětství se může objevit celá řada negativních projevů v chování, které je možné označit právě za problémové. Jejich škála sahá od projevů fyzické nebo verbální agrese a tlaku na ostatní přes lhaní a krádeže až k negativismu, neschopnosti kontaktu, přecitlivělosti, závislosti, k motorickému neklidu, obtížím se zaměřením pozornosti a soustředěnosti nebo k problémům se sebepojetím (Národní pedagogický institut, 2020).

### **3.2 Problémové chování dítěte**

Podle Hartla (2004, s. 201): „Pojem problémové dítě je považován za nepřesný. Nejčastěji označuje dítě, které svým chováním reaguje na výchovné působení jinak než převážná většina ostatních dětí. Jde o dítě, které lže, krade, chodí za školu, toulá se. Kvůli nedostatečným znalostem a zkušenostem tak ale mohou být označovány i děti mimořádně vynalézavé, zvědavé, čilé a pohyblivé.“

Saigi (1995) říká, že problémovým chováním se rozumí chování jedince, který řeší chybně své konflikty. Dítě s problémovým chováním zpravidla vyžaduje odlišnější a náročnější přístup než právě dítě se standardním chováním.

Problémové chování může být často spojováno s nedostatkem obratnosti, neschopnosti navazovat přátelské vztahy nebo s nedostatkem znalostí společenských taktik a strategií v jednání s druhými dětmi. Nežádoucí chování je nutné utlumovat tak, že se nikdy neposiluje pozorností, smíchem či oceněním dospělého (Matějček & Pokorná, 1998).

Z výše uvedeného textu můžeme usoudit, že problémové chování dítěte je ve výsledku takové chování, kterým jedinec špatně řeší své konflikty, nebo reaguje jinak na výchovné podněty než ostatní děti. Je důležité, abychom takové chování nepodporovali. Takový jedinec vyžaduje specifický a odlišný přístup.

### **3.2.1 Rozdělení základních znaků problémového chování**

Hutyrová (2019) rozdělila základní znaky problémového chování dítěte, jimiž jsou:

1. Chování nerespektující sociální normy – neplatí pro dítě, které není schopno pochopit význam norem a hodnot, jako jsou např. děti s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra (PAS) nebo pocházející z jiného sociokulturního prostředí. O poruchu chování se jedná tehdy, když jedinec normy chápe a rozumí jim.
2. Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy – charakteristický bývá nedostatek empatie, značné zaměření na sebe včetně snahy o okamžité uspokojování vlastních potřeb. Jsou to jedinci, kteří kvůli nezažitému pozitivnímu emočnímu vztahu porušují práva jiných lidí, neakceptují sociální normy a nejsou ohleduplní klidem.
3. Agresivita coby rys osobnosti nebo chování – jedná se o verbálně nebo neverbálně vyjádřené silné reakce zlosti a hněvu, a to i na banální podněty – kompromisu dosahuje takový jedinec jen s obtížemi.

### **3.2.2 Identifikace příčin problémového chování**

S výskytem problémového chování dětí by si učitelka v mateřské škole měla položit otázky, jimiž zkoumá své vlastní chování vůči konkrétnímu dítěti. Učitelka by měla pátrat i po tom, proč dítě vykazuje známky problémového chování a zda je v jejích možnostech toto dítě správně a řádně učit. Měla by být otevřená všemu. Důležitá je úzká spolupráce s rodinou. Měly by být nastaveny takové hranice a pravidla, jež budou ve prospěch dítěte, ale i učitele a nebudou na úkor ostatních dětí. Po přezkoumání vlastního chování může totiž dojít k závěru, že základní příčinou může být ona sama. Proto by při přezkoumání měly být minimálně dvě učitelky. Prvním krokem k dítěti, které má problémové chování, je změna přístupu pedagoga.

Soubor otázek vedoucích k porozumění problémovému chování (Michalová, 2012):

1. Považují všechny učitelky, které mají zkušenosti s problémovým chováním konkrétního dítěte, jeho chování za skutečný problém?
2. Jedná se opravdu o problémové či poruchové chování?
3. Nemělo by dojít k ujasnění, co je problémové chování?
4. Jde o problémové chování dítěte, nebo spíše o problémové vnímání ještě přiměřeného chování?
5. Jsou k dispozici záznamy o problémovém chování dítěte z různých situací?
6. Je možné, že příčinou problémového chování je zdravotní problém dítěte?
7. Je možné, že příčinou problémového chování je psychická odchylka?
8. Je možné, že dítě má problémy s chováním pouze při pobytu v mateřské škole?
9. Je možné, že problémové chování dítěte souvisí s tím, jak se k němu chovají ostatní děti ve třídě?
10. Je možné, že problémové chování dítěte souvisí s přístupem učitelů nebo učitelek k němu?
11. Je možné, že problémové chování se vyskytuje pouze v určitou denní dobu? Pokud ano, mohlo by toto chování souviset s rozvrhem činností?
12. Je možné, že problémové chování dítěte souvisí s výchovnými strategiemi jeho rodičů?

Po důkladném rozboru odpovědí na uvedené otázky je vždy šance přijít na to, jakým směrem se při řešení konkrétního případu ubírat. Důležité však je na dílčí otázky odpovídat objektivně a přijít na skutečné jádro problému.

V tabulce možných příčin problémového chování dítěte rozděluje Michalová (2012) příčiny do různých kategorií, viz tabulka 2.



Tabulka 2 Možné příčiny problémového chování

Vnitřní	Vnější	Mezilidské
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duševní zdraví</li> <li>• Epilepsie</li> <li>• Potíže se sluchem či zrakem</li> <li>• Kognitivní (poznávací) schopnosti</li> <li>• Dieta</li> <li>• Tělesné postižení</li> <li>• Vedlejší účinky léků</li> <li>• Bolest</li> <li>• Zneužívání návykových látek</li> <li>• Závislost</li> <li>• Fenotypy (soubor všech pozorovaných vlastností) chování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hluk</li> <li>• Teplota</li> <li>• Přelidněnost</li> <li>• Osvětlení</li> <li>• Nedostatečná/ přílišná stimulace</li> <li>• Barvy</li> <li>• Zasedací pořádek</li> <li>• Sterilní prostředí</li> <li>• Nepředvídatelné zvyky</li> <li>• Nedostatečné pochopení druhé osoby</li> <li>• Nerespektování soukromí</li> <li>• Osobní prostor</li> <li>• Restriktivní kontrolované prostředí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poškození smyslového vnímání</li> <li>• Problémy s komunikací</li> <li>• Nedostatečné oceňování</li> <li>• Kulturní zvláštnosti</li> <li>• Postoje, očekávání a zkušenosti</li> <li>• Pozornost</li> <li>• Zklamání</li> <li>• Strach</li> <li>• Naučené chování</li> <li>• Nízké sebevědomí</li> <li>• Frustrace (zklamání)</li> </ul>

Zdroj: (Michalová, 2012, s. 17)

### 3.2.3 Faktory možného vzniku problémového chování nebo poruch chování

Hutyrová (2019) rozdělila různé faktory, které se týkají vzniku problémového chování, ale i poruch chování:

**Biologické faktory**, kdy například neurologická porucha zpracovává nervové impulzy dítěte, kvůli tomu vznikají nervová nerovnováha v činnosti neurotransmiterů, nerovnováha v hormonu testosteronu nebo serotoninu, perinatální komplikace. Jejich vlivem dochází k jemným odchylkám ve struktuře a funkcích CNS.

**Genetické faktory** se přenášejí přes generace a hyperkinetická porucha či porucha chování u rodičů se tak může stát předobrazem pro chování dítěte. Výzkumy ukázaly, že 40 % otců s diagnostikovaným syndromem ADHD mělo alespoň jedno dítě s ADHD, a pokud měli oba rodiče tuto diagnózu, pak by 84 % z nich mělo dítě se syndromem ADHD.

Za **psychologické faktory** jsou považovány: hledání náhradního uspokojení (ztráta či opakovaná frustrace), emoční deprivace (dlouhodobá citová deprivace), poruchy adaptace, disharmonický vývoj osobnosti (dětem chybí schopnost navazovat hlubší vztahy), ale i projevy jiných závažných psychických nemocí (deprese, bipolární porucha).

Do skupiny **sociálních faktorů** patří například rozvrácená rodina a domov, závažné psychické onemocnění rodičů, nedostatečné materiální a emociální zázemí, neuspokojování zásadních biologických potřeb dítěte, zanedbávání finančního zabezpečení. Dítě s problémovým chováním nebo poruchou chování může být vnímáno rodinou jako obětní beránek, když na jeho chování rodina svádí veškeré svoje problémy bez snahy je řešit.

Michalová (2012) uvádí tyto možné příčiny problémového chování:

**Genetická výbava**, kterou dítě zdědilo po rodičích, tělesná stavba a komplex chemických struktur, jenž řídí všechny naše tělesné systémy. Lidé s vrozenou predispozicí k násilnému chování se při napadení budou chovat agresivněji než lidé bez této dispozice.

**Temperament dítěte** – některé děti reagují na obtíže klidně, jiné neustále bojují, a pokud ani jeden z rodičů nemá stejné vlastnosti jako dítě, je to pro rodinu značně zneklidňující.

**Osobní historie dítěte** – mohou existovat významné okamžiky a události, které zcela jistě měly silný vliv na formování současného způsobu chování.

**Rodinná atmosféra** – nejlépe se člověk cítí jako součást skupiny, která ho přijímá a chce. Dítě se dá ovlivnit, protože teprve hledá své hranice, vymezuje se vůči okolí, citlivě reaguje na změny atmosféry.

**Vliv skupiny vrstevníků a subkultury** – potřeba přizpůsobit se přáním a plánům lidí, kteří jsou pro dítě vzorem (v dětství rodiče, v období dospívání skupina vrstevníků).

**Stadium vývoje**, ve kterém se dítě nachází – problémy z předešlého vývojového období mohou ovlivňovat jeho současné projevy chování a prožívání.

Vágnerová (2005) uvádí rozdělení příčin problémového chování a poruch chování takto:

**Biologické faktory** – zde se jedná se o organické poškození mozku, poškození nebo oslabení centrální nervové soustavy.

**Genetické dispozice** – genetickou dispozicí je zejména úroveň temperamentu, u dětí se projevuje zvýšená dráždivost na jakékoliv podměty, snížení zábran, vyskytuje se impulzivní chování se zvýšenou dráždivostí.

**Úroveň inteligence** – není jedním z hlavních předpokladů problémového chování.

**Vlastní úroveň uvědomění svého chování** – morálka a pocit viny (vnitřní pocity).

### 3.2.4 Motivace k nežádoucímu chování

Vágnerová (2012) rozdělila motivaci k nežádoucímu chování takto:

Potřeba stimulace – uspokojované chování, které se vymyká standartu, může být bráno, jako stimulace potřebného vzrušení. Důvodem nežádoucího chování (problémového chování) může být i nuda, což může být zdůvodňováno obměnami výroků jako „mě to nebaví“ nebo „je to sranda“.

Potřeba citové jistoty a bezpečí – dítě prostřednictvím svých činů, chce upoutat na svou pozornost. Vzniká vazba na nevhodnou autoritu, nebo připojení k partě slouží jako náhražka citového zakotvení v rodině (dítě je v partě, byť jen za určitých okolností, akceptováno, parta se pro něj stává „rodinou“, a proto přejímá i její hodnoty a normy a chová se podle nich).

Potřeba seberealizace – dítě má obtíže s dosažením ocenění a uznání sociálně přijatelnějším způsobem. Poté vede děti k seberealizaci nežádoucím směrem, dítě chce získat prestiž a potvrdit vlastní hodnotu. Jednání, které je skupinou vysoce hodnocené, může být společností klasifikováno jako asociální až delikventní.

Potřeba úniku z aktuálně tíživé situace – jedná se o takzvané „volání o pomoc“, dítě nejedná uvědoměle, i když se chová tak, jako by vědělo, že mu toto jednání nějak pomůže – příkladem může být to, že se dítě nechá „chytit při činu“, protože má například zdravotní potíže, které nemá kapacitu řešit.

Potřeba získat žádoucí materiální prostředky – jedná se o potřebu vlastnit to, co by určitým způsobem potvrzovalo sociální prestiž dítěte (značkové oblečení, elektronika, aj.) nebo mu umožňovalo žít preferovaným stylem života.

## 4 Nejčastější problémy chování dítěte v mateřské škole

Tato kapitola je věnována nejčastějším druhům problémového chování dítěte v mateřské škole. Jde především o takové chování, které je vnímáno jako chování narušitele. Dle autorčina názoru je možné hovořit o problémovém chování u dítěte tehdy, narušuje-li běžný chod třídy a z části i bezpečnost dětí. Také záleží na přístupu učitelky k problémovému dítěti, jak reaguje na danou situaci samotné dítě a dále ostatní děti. Z vlastní zkušenosti autorky lze konstatovat, že problémové chování dítěte je chápáno jako vysoce zátěžové.

### 4.1 Agresivní děti

Agresivita je definována jako „tendence k útočnému jednání vůči druhé osobě nebo okolí“ (Špaňhelová, 2014).

„Agresivní děti jsou ty, které si navzájem ubližují, které trpí, indikují intervenci v aktu ubližování sobě samým a ostatním.“ (Hergenhan, 2017)

Michalová (2012, s. 115) uvádí: „Agresivitou rozumíme výbuchy vzteku, které bez morálních zábran eskalují vůči ostatním, vůči sobě nebo vůči věcem. Vyhrůžování, řvaní, bití, kousání, plivání, škrábání, strkání a kopání jsou příklady toho, jak některé děti reagují na sebemenší podnět. Tyto neřízené výbuchy vzteku vyvolávají v kolektivu třídy mateřské školy značný strach především u mladších, slabších a neprůbojných dětí.“

S agresivními dětmi se lze setkat již v mateřské škole, kdy právě formou vzteku, křičením a boucháním dávají najevo svůj nesouhlas či stres. Podle Matějčka (2007) agresivní chování se zvyšuje, jelikož děti nemají možnost se určitým způsobem odreagovat. Další zdroj agresivity může být třeba stres, napětí, nejistota nebo úzkost dítěte. Agrese je tedy jakousi obranou proti úzkosti. Tyto děti se domáhají pozornosti násilím, napadají druhé, a proto je pro ně těžké navázat přátelské vztahy s ostatními dětmi. Zdrojem agresivity může být také nedostatečné citové uspokojení dítěte. Citová deprivace může vyvolat tendenci k náhradnímu uspokojení, a dítě tak může někomu působit bolest či mu jiným způsobem ubližovat tak, aby mu vlastní chování přineslo uspokojení.

#### **4.1.1 Prevence agresivity v mateřské škole**

Michalová (2012) uvádí, že projevy problémového chování dítěte zejména v předškolním věku, jsou současně signály, jež dítě k dospělému vysílá jako žádost o pomoc. Důležitý přínos mateřské školy spočívá právě v započetí správné terapie. Škola by měla podporovat každodenní výchovné působení a pokusit se přimět rodiče ke spolupráci s cílem minimalizace obtíží dítěte. Právě metoda pozorování nám může pomoci při posuzování a odhalení příčin agresivního chování dítěte a jedná se o hledání situací, které u dítěte spouští agresivitu.

„Agresivně se chovající děti mají často narušené vnímání tělesnosti. Nejsou schopny přijmout pozitivní tělesné kontakty.“ (Michalová, 2012)

#### **4.1.2 Návik sebekontroly**

Michalová (2012) se také zabývá technikami, které regulují agresi u dětí v kolektivu. V publikaci se lze setkat s metodami náviku sebekontroly, jako jsou želví strategie, tři kroky ke zklidnění, umění hrát si, rytmus a arteterapie.

Želví strategie je technika, která upřednostňuje sebekontrolu před vnější kontrolou. „Ačkoli je při jejím osvojování využíván vnější systém posilování žádoucího chování, děti se učí, jak mohou získat kontrolu nad svým chováním.“ (Michalová, 2012, s. 122) Želví technika byla vytvořena na Státní univerzitě v New Yorku v USA a autory jsou Marlene Schneider a Arthur Robin (1978). Tato strategie používá termín „želva“, protože se dítě v případě ohrožení schovává do svého krunýře (stočí se do klubíčka, zaleze pod stůl). Děti se učí, jak se stáhnout do svého imaginárního krunýře, právě když se cítí ohroženy silnými pocity, vnějšími událostmi nebo jiným typem problému, které provokují k útoku nebo odplatě.

Za jednu z dalších výhodných strategií k náviku sebekontroly autoři publikace považují „tři kroky ke zklidnění“, kdy se při zvládnutí techniky sebekontroly posílí sebehodnocení dítěte. Dítě by se mělo naučit kontrolovat své chování samo, místo aby jej někdo kontroloval zvnějšku. Dítě přestane samo sebe vnímat jako špatné a získá pozitivnější zpětnou vazbu od své učitelky, bude se tak cítit bezpečněji, jelikož své problémy dokáže řešit samo.

Tři kroky ke zklidnění Michalová (2012) pojmenovala takto:

1. „Zastav se (STOP).
2. Dlouze a zhluboka se nadechni.
3. Pojmenuj problém a svůj pocit.“ (Michalová, 2012, s. 123)

## **4.2 Strach a úzkost**

S tímto problémem se učitelé setkávají převážně na začátku školního roku, kdy do mateřské školy nastupují nové děti. Většina dětí po několika týdnech dokáže kontrolovat své emoce, nepláče a začíná si hrát. Také se ale lze setkat s emočním rozpoložením dítěte, které je velmi plačtivé a úzkostné. Nedokáže se odloučit od matky, celé dny propláče.

Podle Krejčířové (2006) je důležité umět rozeznat strach od úzkosti. Úzkost nemá konkrétní obsah a dítě nedovede popsat, čeho se bojí. Naopak strach se váže na konkrétní podněty, situace a předměty. Autorka také uvádí, že nadměrná úzkost v předškolním období dítěte může být doprovázena poruchou přijímání jídla, spánku (poruchy usínání, noční můry, děsy) a neurotickými návyky, jako jsou cucání palce, kousání nehtů, když tyto činnosti dítěti slouží pro uvolnění napětí.

Dítě, které právě prožívá nějakou ze zátěží, jako jsou strach či úzkost, má samo problém, ale zároveň může být vnímáno pedagogem jako problémové dítě.

## **4.3 Lhaní**

Podle Vágnerové (1997) se lhavost vyskytuje spíše až ve školním věku, kdy je dítě schopné rozlišit omyl od vědomého záměru a vzpomínku od vlastní fantazie. Dítě nejčastěji lze s vědomým úmyslem se vyhnout potížím a získat jistou výhodu. Jde o způsob úniku ze vzniklé osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedokáže vyřešit jinak. Je důležité brát ohled na vývojovou fázi a věk dítěte, protože předškolní dítě nedokáže zcela rozlišit reálný svět od fantazijního. Dítě by pak nemělo být trestáno, pokud se jedná o dětskou lež, kdy ještě není schopno rozlišit realitu od fantazijní představy.

#### **4.3.1 Bájivá lež**

O bájivé lži se hovoří tehdy, když si dítě vymyslí příběh, kde samo hraje nějakou roli. Dítě prožívá vyprávění tak silně, že samo začne věřit ve svou pravdu. Cílem je upoutat posluchače, ale také si dítě může kompenzovat nedostatky v neuspokojování základních biologických potřeb (Vágnerová, 1997).

#### **4.3.2 Pravá lež**

U pravé lži si už dítě zcela uvědomuje svůj úmysl lhát a ví, že příběh není pravdivý. Dítě lže za účelem získat výhodu nebo se vyhnout nepříjemné situaci. Tento druh lži se projevuje spíše u starších dětí (Vágnerová, 1997).

#### **4.4 Nadměrné upoutávání pozornosti**

Za nadměrným upoutáváním pozornosti jsou často skryty pocity méněcennosti a citové i společenské neuspokojení dítěte. Dítě se snaží prosadit v kolektivu a projevuje se „šáškováním“, se kterým se lze setkat spíše u chlapců (Hutyrová, 2019).

#### **4.5 Negativismus**

Negativismus se projevuje odmítáním a nerespektováním autorit, odmlouváním a neposlušností. Toto chování je automaticky bráno jako problémové chování dítěte, takže dítě dostane nálepkou problémového dítěte. Pokud je dítě ve školním věku, přetrvává období vzdoru, které je typické pro raný dětský věk, a je tedy možné mluvit o signalizující nerovnoměrnosti duševního vývoje (Hutyrová, 2019).

#### **4.6 Děti s odlišným mateřským jazykem**

Do skupiny nejčastějších problémů v chování je třeba zařadit také děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Pokud dítě s OMJ nastoupí do mateřské školy, nastane velký zlom.

Dítě nerozumí, pedagog nerozumí a oba se snadno dostanou do nepříjemné situace. Dítě má zažitě určité návyky ze své rodiny, a náhle má začít plnit režim dne MŠ.



## 5 Nejčastější poruchy chování dítěte v mateřské škole

### 5.1 ADHD

ADHD znamená Attention Deficit Hyperactivity Disorders, neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou.

„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity.“ (Zelinková, 2003, s. 196)

„Syndrom ADHD byl pozorován již ve starověkém Řecku a jeho hlavními příznaky jsou hyperaktivita, impulzivita a poruchy pozornosti.“ (Kirbyová, 2000, s. 194)

Podle Zelinkové (2003) jsou děti s ADHD zbrklé, neposedné, neumějí být v klidu, neumějí plánovat a přebíhají od jedné činnosti k druhé, nic nedokončí. Velmi snadno se nechají rozptýlit něčím nežádoucím, jako jsou pohyby, předměty nebo zvuky. Sedět vydrží jen několik minut, neustále mluví nebo skáčou druhým do řeči. Kvůli tomu bývají neohleduplné, ale je důležité si uvědomit, že za to nemohou, nedokážou své chování ovládnout. Většinou tyto děti vše zaujme, zajímá a věnují tomu svou pozornost, nebo naopak vůbec nevnímají.

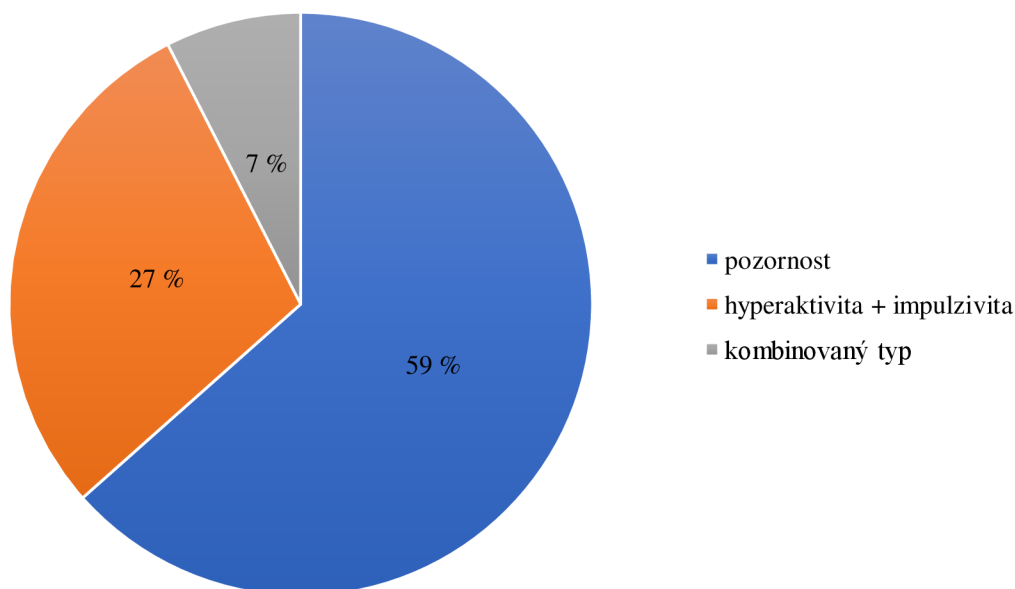
#### 5.1.1 Diagnostická kritéria pro ADHD podle DSM-IV

Diagnostický manuál podle DSM-IV nevyžaduje současnou přítomnost všech základních příznaků pro diagnózu ADHD, ale podle toho, jak se jednotlivé symptomy podílejí na klinickém obraze, rozlišuje tři subtypy poruchy:

- ADHD inattentive type (s převládající poruchou pozornosti),
- ADHD hyperactivity/impulsivity type (s převládající hyperaktivitou a impulzivitou),
- ADHD combined type (smíšený typ).

Klinické odhady četnosti jednotlivých podtypů ADHD uvádějí, že nejběžnější je smíšený typ, který je následován typem s dominující poruchou pozornosti a nakonec typem s výraznou hyperaktivitou a impulzivitou, viz graf 1.

Graf 1 Zastoupení jednotlivých subtypů ADHD u dětí podle DSM-IV



Zdroj: (Drtílková& Šerý, 2007, s. 25)

## 5.2 ADD

ADD znamená Attention Deficit Disorders, neboli poruchu pozornosti bez hyperaktivity.

Michalová (2012) uvádí, že na rozdíl od ADHD se tato porucha nepotýká s hyperaktivitou a impulzivitou. U ADD převažují obtíže v oblasti pozornosti a v percepčně motorických schopnostech.

Děti s ADD v mateřské škole často reagují pomaleji a déle se učí novým věcem, nic nestíhají, nedokážou si udržet pořádek ve věcech. Tyto děti nevyrušují, ale často jsou takzvaně „duchem nepřítomné“.

## 5.3 Poruchy autistického spektra (PAS)

Hartl (2004, s. 27) popisuje autismus jako „poruchu vztahu k realitě, stažení se do světa fantazie, sociální izolace, egocentrické, nerealistické myšlení, snění, myšlení postiženého je zaměřeno výhradně na osobní potřeby, odtržené od skutečného světa“.

Podle Thorové (2008, s. 4): „Vývoj dítěte je narušen zejména v těchto základních oblastech: porozumění neverbální a verbální komunikaci a možnosti aktivně ji využívat, chápání sociálního chování, které má vliv na schopnost chápání interakce s dospělými

a vrstevníky, adaptabilita a přizpůsobení se nárokům každodenního života, problematické temperamentové rysy.“

Michalová (2012) uvádí, že u dětí s PAS lze pozorovat tři základní projevy, které se označují také jako **základní autistická triáda**:

- nedostatečnou smyslovou integraci čili představivost,
- nedostatečně rozvinuté emociální reakce (nezájem se rychle mění ve vzrušení),
- omezenou schopnost komunikace.

Thorová (2008) uvádí, že obecně platí, že vývojovými poruchami častěji trpí chlapci. Také u děvčat je porucha autistického spektra vzácnější. Průměrně uváděným poměrem jsou 3–4 chlapci s autismem na jednu dívku.

Rozlišují se dva typy poruchy autistického spektra. Jedním z typů je dětský autismus a druhý typ se označuje jako atypický autismus.

### **Dětský autismus**

„Z hlediska neuropsychologického problému dítěte vyvěrají z potíží s vnímáním (příjem informací) a zpracováním informací (problémy v oblasti emocí a myšlení).“ (Thorová, 2008)

Stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od mírné formy (málo symptomů) až po těžkou (velké množství symptomů). Problémy se musejí projevit v každé části základní diagnostické triády. Kromě poruch v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a představivosti mohou, ale nemusí lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek odlišným až velmi zvláštním chováním. Typická je značná variabilita symptomů.

Za příčiny vzniku Michalová (2012) považuje dědičnost, metabolické poruchy, virové i infekční choroby (zarděnky, problémy v těhotenství matky, nedostatek kyslíku při narození, encefalitidu aj.).

## **6 Rozdíl mezi problémovým chováním a poruchou chování**

### **6.1 Problémové chování**

Problémové chování označuje nevhodné chování dítěte ve školním věku. Může se jednat o chování nerespektující společenské normy, neschopnost udržovat běžné sociální vztahy anebo o jednání s prvky agrese.

Pohledem speciální pedagogiky je problémové chování takové, které svými opakovanými projevy obtěžuje a ruší okolí, ale svou intenzitou a četností nedosahuje úrovně poruchy chování. Mělo by být učitelem pedagogicky ve spolupráci se školským poradenským pracovištěm zvládnutelné. Při opakovaných a dlouhodobých projevech může problémové chování vyústit až do projevů poruchy chování.

Problémové chování se může vyznačovat menší intenzitou nežádoucích projevů chování, časovou omezeností a motivací ke změně a lze ho většinou zvládnout běžnými pedagogickými postupy (Národní pedagogický institut, 2020).

### **6.2 Poruchy chování**

„Uznávanou definicí poruch chování se stalo zdravotnické pojetí – definování podle WHO (Světové zdravotnická organizace). Poruchy chování jsou zde charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem asociálního, agresivního a vzdorovitého chování.“ (Janků, 2009, s. 9)

Podle Michalové (2012, s. 15): „Poruchou chování je obvykle nesprávně označeno problémové chování způsobené celou řadou jiných poruch nebo reakcí dítěte v situaci, s níž si nedovede jinak poradit. V období věku mateřské školy se zpravidla jedná o poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD), afektivní poruchy, poruchy adaptace a jiné. Ty však mohou být reakcí na stresovou situaci, v níž se dítě špatně orientuje nebo se nedokáže adaptovat.“

Jde o poruchy chování u dětí, jako jsou například poruchy autistického spektra (PAS) nebo ADHD.

## **7 Zmapování současného stavu výzkumu v oblasti problémového chování dítěte v mateřské škole**

Pro účely této práce autorka ke zmapování současného stavu výzkumu v oblasti problémového chování dítěte v MŠ použila tři výzkumy z bakalářských prací, které se zabývají podobnou problematikou. Cílem je zanalyzovat současný stav výzkumu o problémovém chování dítěte v mateřské škole. V bakalářských pracích, ze kterých bylo čerpáno, se především diskutuje o tom, co je chápáno jako problémové chování dětí v MŠ, a jak tuto problematiku vnímají učitelky MŠ.

V bakalářské práci Pejřilové (2022), která se zaměřila na názory na problémové chování a na pohled učitelek v mateřské škole, bylo cíle výzkumu dosaženo metodou polostrukturovaného rozhovoru s kvalitativními odpověďmi. Tohoto výzkumu se účastnily dvě učitelky různých mateřských škol, které charakterizovaly problémové chování dětí v MŠ, kde působí.

Pro tuto práci byla využita a zanalyzována otázka: „Jaké chování považují učitelky mateřských škol za problémové?“ Na otázky odpovídaly dvě respondentky, které měly podobné názory.

Za problémové chování považují především agresivitu a nerespektování pravidel, dále zmínily také hyperaktivitu a autismus. Obě respondentky se nezávisle shodly také na tom, že problémem dost často bývá i jiný mateřský jazyk. V závěru výzkumu je také uvedeno, že se respondentky u Pejřilové shodly, že se problémové chování projevuje spíše u chlapců a kolem 4. roku.

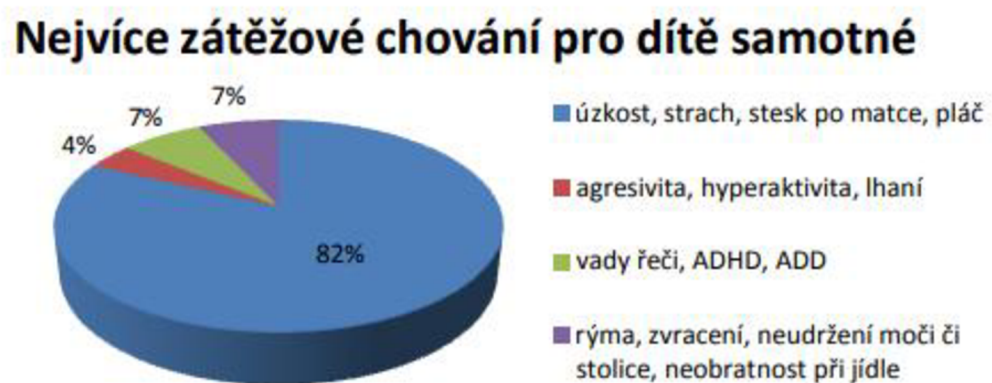
Dle názoru autorky této práce se respondentky shodly s výrokem Michalové (2012), jelikož proces adaptace je velmi důležitý při nástupu dítěte do MŠ. Lze souhlasit i s tím, že zařadily do problémového chování jiný mateřský jazyk než češtinu. Pokud učitelce dítě nerozumí a ona jemu, může mezi nimi docházet k různým střetům. I to může učitel (učitelka) vnímat jako problémové chování, pokud to vyhodnotí tak, že dítě nerespektuje pravidla. Dítě by požadovanou činnost snad zvládlo, ale pokud nerozumí a neuposlechne, učitel to vnímá jako vzdor.

Další provedený výzkum je z bakalářské práce Příbylové (2013), která ve své práci provedla kvantitativní výzkum. Použila dotazníkové šetření, přičemž dotazník obsahoval otevřené i uzavřené otázky.

V předložené práci byla analyzována otázka č. 1: „Problémový žák v mateřské škole je?“ Podle respondentů je to agresivní asociální narušitel atmosféry ve třídě, který nerespektuje pravidla. Na druhou stranu jej popisují jako nešťastné, nemocné, určitým způsobem od kolektivu odlišné dítě, kterému však musí být věnována pozornost.

Dále byla v práci analyzována otázka č. 2: „Jaká skupina projevů chování dítěte je pro Vás samotnou nejvíce zátěžová?“ Z celkového počtu respondentů 72 (100%), označilo 56 (78 %) respondentů agresivitu, hyperaktivitu a lhaní za nejzávažnější problémové chování. 7 respondentů (10%) naopak označilo úzkost, strach, stesk po matce a pláč. 5 respondentů (7%) označilo rýmu, zvracení, neudržení moči či stolice a neobratnost při jídle a vady řeči, ADHD a ADD označili 4 respondenti (5%), viz graf 2 níže.

Graf 2 Jaká skupina projevů chování dítěte je pro Vás samotnou nejvíce zátěžová



Zdroj: (Příbylová, 2013, s. 37)

Z výsledku dotazníkového šetření je již zřejmé, že v této práci se učitelky shodly na nejzávažnějším problémovém chování, za něž nejčastěji považují agresivitu, hyperaktivitu a lhaní.

Následující výzkum byl proveden v bakalářské práci u Hladíkové (2020), kdy byl výzkum realizován pomocí polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol. Autorka pokládá otázky šesti učitelkám mateřské školy. V této práci byla použita výzkumná otázka, která zkoumá, co je podle učitelek považováno za problémové chování.

Tři z šesti učitelek považují za problémové chování dítěte agresi a zlost vůči druhému.

Učitelka č. 1 uvedla: „Jako popsání bych použila asi zlobení? Děláním naschválů někdy kamarádům nebo neposlouchání. Tam už to pak záleží na tom, co je pro koho ta hranice mezi tou určitou normálností a tím problémem, a myslím si, že každý má tu hranici jinou... Já ale třeba problémové dítě beru jako to, které je zlé a opravdu ubližuje a dělá to cíleně.“ (Hladíková, 2020, s. 40)

Učitelka č. 6 vypověděla: „Jedním slovem bych řekla asi nepřizpůsobiví... Je to podle mě nějaké nerespektování stanovených pravidel a vlastně celkově nerespektování té dospělé osoby... A určitě se jedná i o ubližování ostatním, takže tady můžeme mluvit o nějakém způsobu agrese.“ (Hladíková, 2020, s. 41)

Naopak jedna učitelka považuje za problémové chování nevychovanost dítěte a jeho neukázněnost.

## **7.1 Shrnutí výsledků výzkumu**

Hlavním cílem bylo zmapovat současný stav výzkumu problémového chování dítěte v mateřských školách. Pro účely této bakalářské práce byly využity tři bakalářské práce. V každé práci se diskutuje o podobném tématu, tedy: co je pedagogem považováno za problémové chování.

V závěru bylo zjištěno, že učitelé mateřských škol nejčastěji považují za problémové chování dítěte agresi. Často jde i o nerespektování pravidel či nevychovanost dítěte. Dále jsou za problémové chování dítěte považovány také hyperaktivita, lhaní a jiný mateřský jazyk.

## **8 Praktická část**

### **8.1 Cíl výzkumu**

Hlavním cílem této bakalářské práce je analyzovat problémové chování dítěte v mateřské škole a následné reakce ostatních dětí. Cílem je zjistit, jak děti reagují na problémové chování jiného dítěte a jaké chování děti považují za problémové. Pomocí pozorování ve třídách mateřských škol byl proveden výzkum problémového chování. Data byla zaznamenána v tabulce a následně byly vyhodnoceny výsledky.

Příklady problémového chování, které byly vybrány do praktické části k pozorování, jsou: agrese (ublížení nějaké osobě nebo majetku, vůči sobě) a nerespektování dospělého člověka (neuposlechnutí, vyrušování).

### **8.2 Výzkumný problém**

V práci byl využit deskriptivní (popisný) výzkumný problém. Dle Gavory (2000, s. 26) „deskriptivní výzkumný problém zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Při takovém výzkumu se obvykle používá jako výzkumná metoda pozorování, škálování, dotazník nebo interview“.

V této práci si autorka stanovila výzkumný problém: zjistit reakce dítěte na problémové chování jiného dítěte.

### **8.3 Výzkumné otázky**

Výzkumné otázky byly vytvořeny takovým způsobem, aby korespondovaly s tématem. Pro výzkum byly stanoveny tyto výzkumné otázky, které budou v závěru práce zodpovězeny.

- VO 1: Jak reagují děti na problémové chování jiného dítěte?
- VO 2: Je rozdíl v reakcích na problémové chování u dívek a chlapců?



## **8.4 Výzkumný soubor**

Cílovou skupinu tvořily děti mateřských škol ve věku od 3 do 6 let. Celkem bylo přítomno 39 dětí ze dvou MŠ v Královéhradeckém kraji. Pozorování bylo prováděno ve třídách mateřských škol během dopoledních hodin.

## **8.5 Výzkumné metody**

Jako výzkumná metoda pro bakalářskou práci bylo zvoleno strukturované pozorování a jedná se o kvantitativní výzkum. Touto metodou byly získány veškeré potřebné informace k výzkumu.

Podle Gavory (2000, s. 76) znamená pozorování „sledování činností, lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení“.

## **8.6 Analýza dat**

Výzkumné šetření bylo realizováno v jarním období v roce 2023. Celkem byla uskutečněna dvě pozorování a všechna byla provedena osobní účastí. Určení času a místa záleželo na učitelkách dané MŠ a já se přizpůsobila tak, aby co nejméně narušovala běžný chod třídy a neovlivnila chování dětí. Celkem jsem navštívila dvě mateřské školy označené jako MŠ 1 a MŠ 2 v Královéhradeckém kraji nedaleko jejího bydliště.

MŠ 1: Mateřská škola s celodenním provozem a kapacitou 52 dětí ve věku od 2 do 7 let. Děti jsou rozděleny do dvou tříd podle věku. Třída Sluníčka pro mladší děti a Duhová třída pro děti starší. Jedná se o menší mateřskou školu. Výzkumné šetření bylo prováděno v Duhové třídě (4–6 let).

MŠ 2: Jedná se o větší mateřskou školu, která má 5 tříd – žlutá (nejmenší děti), červená (3–4 roky), oranžová (4–6 let), modrá (6–7 let), zelená (předškoláci). Každá třída je odstupňována podle věku dítěte. V MŠ jsou děti od 2 do 7 let. Je zde i jedna třída, kterou navštěvují především děti s odkladem školní docházky. V této mateřské škole bylo provedeno výzkumné šetření ve třídě zelené (předškolní děti 5–6 let).

## 8.7 Interpretace zjištění

Pozorování bylo nejdříve zaznamenáváno formou poznámek a následně byly výsledky přepsány do této práce. Údaje byly zpracovány do tabulky doplněné o slovní popis.

### 8.7.1 Výsledek pozorování MŠ 1

Pozorování bylo prováděno v MŠ ve třídě Duhové, kde jsou děti ve věku od 4 do 6 let. V den pozorování bylo přítomno 18 dětí (10 chlapců, 8 děvčat).

Bylo pozorováno agresivní chování (ublížení nějaké osobě nebo majetku) a nerespektování dospělého člověka (neuposlechnutí pokynů, vyrušování).

Tabulka 3 Problémové chování MŠ 1

Druh problémového chování		Četnost	Reakce dětí na problémové chování
Agrese	ublížení jiné osobě	5x	1x ublížené dítě plakalo, 2x křik, 1x vrácení uhození, 1x nahlášení učitelce
	poškození majetku	1x	1x nahlášení učitelce (s pláčem dítěte)
Nerespektování dospělého člověka	neuposlechnutí pokynů	3x	1x nahlášení učitelce, 1x dítě samo napomínalo, 1x nabídnutí pomoci
	vyrušování	10x	10x děti napomínaly dítě, které vyrušuje

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka je rozdělena do dvou hlavních kategorií, a to do kategorií agrese a nerespektování dospělého člověka. Tyto kategorie jsou dále rozčleněny. Kategorie agrese je v tabulce rozdělena na ublížení jiné osobě, poškození majetku.

Ublížení jiné osobě bylo zaznamenáno celkem pětkrát. Proběhlo během volných her u stolečku v dopoledních hodinách. Děti, které někomu ublížily, byli tři chlapci a dvě děvčata. První ublížení nastalo hned ráno, při konfliktu o hračku. Zde byl „útočníkem“ chlapec, kterému se nelíbila přítomnost holčičky v blízkosti jeho hračky. Zvedl se a plácnul ji do ramínek. Holčička se rozplakala. Jako další reakce byl zaznamenán dvakrát křik. Agresory byli chlapci, kteří při uklízení hraček vzali naschvál hračku,

kteřou chtělo uklidit jiné dítě. Došlo ke konfliktu a dvě děti (1 děvče, 1 chlapec) začaly na „agresora“ křičet. Další reakcí bylo jednou vrácení uhození, kdy tentokrát byla „agresorem“ holčička. Konflikt nastal u stolečku při kreslení. Šlo o dvě děvčata. Agresivní holčička si vzala pastelku druhé holčičky a ta si ji chtěla vzít zpět. Agresivní holčička ji plácla a ta druhá jí to vrátila. Poslední zaznamenanou reakcí bylo jednou nahlášení učitelce. Konflikt se odehrával v šatně, při chystání na pobyt venku. Děti čekaly na lavičce, až se ostatní děti oblečou. Na lavici si šel sednout chlapeček, který odstrčil holčičku, až spadla na zem. Ta to poté šla nahlásit učitelce.

Poškození majetku bylo zaznamenáno pouze jednou. Celá situace vznikla kvůli dohadování o hračku. Chlapci se nemohli dohodnout, kdo si hračku vezme první, a začali se o ni přetahovat, až se hračka rozbila. Chlapeček to šel s pláčem nahlásit (s hračkou si hrál každý den).

Další hlavní kategorií je nerespektování dospělého člověka. To bylo rozděleno na neuposlechnutí pokynů a vyrušování. Jako první bude uvedeno neuposlechnutí pokynů, které se odehrálo třikrát (chlapci). První vyzozorovaná situace, kdy dítě neuposlechno pokynů, byla při uklízení hraček. Dítěti vadilo, že jeden chlapec neuklízí a ještě si hraje. Šlo to tedy nahlásit učitelce. Druhá situace vznikla při přechodu na svačinu, kdy děti měly být tiše, a jeden chlapec začal povídat. Holčička, která stála za ním, ho napomenula, aby byl tiše. A třetí situace vznikla za přítomnosti rumunské holčičky, která česky nerozumí. Děti měly uklízet hračky na stolečku a rumunská holčička nerozuměla, a tak nedělala, co měla. Přišla za ní jiná holčička, vysvětlila jí, co má dělat, vzala ji za ruku a šly spolu hračky uklidit.

Jak je zřejmé z tabulky, největší četnost z problémového chování mělo vyrušování s počtem 10. Převážně se jednalo o vyrušování během řízené činnosti, kdy děti nevěnovaly pozornost učitelce. Vyrusování probíhalo v podobě pošťuchování a šeptání. Reakce ostatních dětí byly negativní. Často těm, které vyrusovaly, říkaly „bud' ticho, neslyším paní učitelku“ nebo „nech toho“ či „psst“.

### **8.7.2 Výsledek pozorování MŠ 2**

Pozorování bylo prováděno v MŠ ve třídě zelené, kde jsou děti ve věku od 4 do 6 let. V den pozorování bylo přítomno 21 dětí (12 chlapců, 9 děvčat). Výzkum probíhal v dopoledních hodinách.

Tabulka 4 Problémové chování MŠ 2

Druh problémového chování		Četnost	Reakce dětí na problémové chování
Agrese	ublížení jiné osobě	4x	1x pláč, 1x křik, 1x vrácení uhození, 1x nahlášení učitelce
	poškození majetku	0x	/
Nerespektování dospělého člověka	neuposlechnutí pokynů	6x	1x nahlášení učitelce, 2x dítě samo napomínalo, 3x přidání se
	vyrušování	13x	5x napomínání dítěte, 5x žalování, 3x přidání se

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 4 je rozdělena stejně jako tabulka 3, tedy do dvou hlavních kategorií, a to do kategorií agrese a nerespektování dospělého člověka. Tyto kategorie jsou dále rozčleněny. Agrese je v tabulce rozdělena na ublížení jiné osobě a poškození majetku.

Ublížení jiné osobě bylo v této MŠ zaznamenáno čtyřikrát. První situace vznikla při konfliktu dvou dětí (chlapec a děvče), kdy chlapeček strčil do holčičky a ta se rozplakala. Druhý konflikt vznikl při nepůjčení hračky. Účastnili se toho dva chlapci, kteří se nemohli dohodnout, kdo si vezme hračku. Jeden z chlapců druhému hračku vytrhl a ten začal křičet. Třetí situace se týkala reakce vrácení uhození a nahlášení učitelce, kdy při pobytu v jídelně se chlapci dohadovali o poslední kousek ovoce. Jeden z chlapců si vzal rychle ovoce a strčil si ho do úst a ještě plácnul druhého chlapce. Ten mu to vrátil a šel to nahlásit učitelce.

V této MŠ při autorčině pozorování nedošlo k poškození majetku.

Další důležitou kategorií v tabulce je nerespektování dospělého člověka. Neuposlechnutí pokynů bylo zaznamenáno šestkrát. První reakcí dítěte bylo jednou nahlášení učitelce. Týkalo se to situace při ranních činnostech u stolečku (výtvarná činnost). Děti dostaly zadání a jeden chlapeček nedělal nic. Dítě, které sedělo vedle něho, to šlo nahlásit učitelce. Druhá reakce byla zaznamenána hned dvakrát, a to, že dítě druhé samo napomínalo. Stalo se to při uklízení hraček, kdy dva chlapci neuklízeli a

ještě si hráli. Dvě holčičky šly za nimi a napomenuly je. Dalším zpozorovanou reakcí bylo, že se děti přidaly k účastníkům. Opět to bylo při uklízení hraček, kdy dva chlapci a jedna holčička se přidali k hraní.

Vyrušování bylo zaznamenáno třináctkrát. Převážně se jednalo o vyrušování během řízené činnosti, kdy děti nevěnovaly pozornost paní učitelce. Vyrušování probíhalo formou pošťuchování a šeptání. Reakce ostatních dětí byly negativní. Často jim říkaly „buď ticho, neslyším paní učitelku“ nebo „nech toho“ či „psst“. Napomínání dítěte proběhlo pětkrát a vyrušovali jenom chlapci. Nahlášení paní učitelce bylo zaznamenáno pětkrát, a to při zpívání písně s klavírem. Vždy to byli titíž dva chlapci. Dětem vadilo, že si povídají. Poslední zaznamenaná reakce byla, že se děti třikrát přidaly k vyrušování. Nechaly se strhnout a zapojily se do dialogu.

## **8.8 Diskuze**

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo analyzovat problémové chování dítěte v mateřské škole a následné reakce ostatních dětí, tedy zjistit, jak děti reagují na problémové chování jiného dítěte a jaké chování děti považují za problémové. Výzkum byl prováděn metodou pozorování ve dvou třídách mateřských škol, kde jsem se zaměřila na děti ve věku od 4 do 6 let. Pozorování probíhalo vždy během jednoho dopoledne. První výzkumná otázka zněla: Jak reagují děti na problémové chování jiného dítěte? Druhá pak byla ve znění: Je rozdíl v reakcích na problémové chování u dívek a chlapců?

Následně budou shrnuty nejdůležitější výsledky výzkumu. Děti v mateřské škole chápou problémové chování jiného dítěte jako negativní faktor, kdy je chování, které vybočuje z normy, velmi obtěžuje. Je to chování, které se liší od normálu či standardu. Děti považují za problémové chování převážně nerespektování pokynů učitele, konkrétněji řečeno vyrušování. Z výsledku pozorování v mateřských školách autorka došla k závěru, že toto chování je z pohledu dětí nejvíce považováno za problémové, tedy nejvíce na toto chování reagovaly. Dalším typem problémového chování z pohledu dětí je samotná agresivita. Děti mají často tendenci chovat se agresivně, a to jak vůči sobě, tak i k majetku. Neváží si pomůcek, hraček a dalšího vybavení. Na začátku práce byly stanoveny dva výzkumné cíle, na které zde bude předložena odpověď.

- VO 1: Jak reagují děti na problémové chování jiného dítěte?

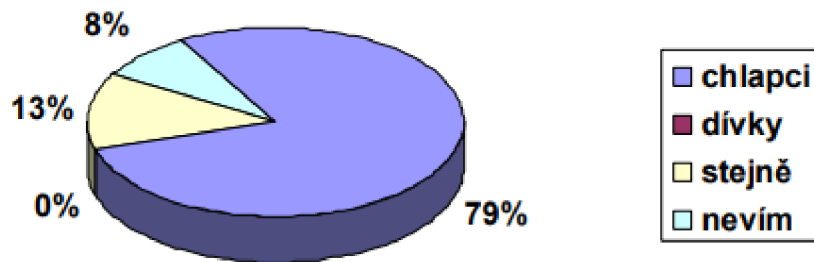
Je důležité opomenout, že výzkum byl prováděn ve dvou mateřských školách a bylo přítomno 39 dětí. Během pozorování jsem byla přítomna ve třídách. Z výzkumu vyplynulo, že na problémové chování děti často reagují napomínáním problémového dítěte. Pokud dítě vyrušovalo nebo neuposlechlo, často ho děti samy napomenuly. Druhou reakcí s velkým počtem zastoupení bylo nahlášení učitelce. Jak již bylo uvedeno v komentářích pod tabulkou, děti chodily nahlašovat učitelce, pokud jiné dítě dělalo, co nemá. Další vyzpozorovanou reakcí byl pláč, křik, vrácení uhození, přidání se k problémovému chování. Jedna zajímavá reakce, kterou je důležité zmínit, byla nabídnutí pomoci. Z mého pohledu lze říci, že reakce dětí byly spíše negativní. Jako negativní reakce jsou myšleny pošťuchování, plácnutí, pláč nebo zapojení do problémového chování. Příčin takového chování dítěte může být několik. Například dítě reaguje agresivně, protože to je v jeho rodině považováno za běžné. Pokud agresi v rodině vidí každý den, považuje to za normální a zařadí si to do svého vzorce chování.

- VO 2: Je rozdíl v reakcích na problémové chování u dívek a chlapců?

Musíme brát v potaz to, že se z takto malého počtu pozorování a počtu dětí nedá zevšeobecnit. Jedná se pouze o výsledek pozorování ze dvou MŠ. Avšak pozorování naznačuje to, že jsou značné rozdíly v reakcích u dívek a chlapců. Chlapci reagovali více impulzivně, nenechali si všechno líbit. Velmi často se mezi sebou dohadovali. Nejvíce vznikaly konflikty o hračky, kdy převažující reakcí byly vykřiknutí a postrčení. K problémovému chování se přidávali spíše chlapci, naopak děvčata se snažila vzniklý problém nejprve vyřešit v klidu. Ráda bych zmínila závěrečné práci Hrbková (2008), kde zmiňuje projevy agresivního chování z hlediska pohlaví podle učitelek, dojdeme k závěru, že agresivitu projevují převážně chlapci (79%), u dívek to činí (0%), viz graf 3. Dle mého pozorování a výsledků paní Hrbkové, dojdeme ke shodným názorům.

Graf 3 Projevy agresivního chování z hlediska pohlaví

### Projevy agresivního chování z hlediska pohlaví



Zdroj: (Hrbková, 2008, s. 31)

Ve své práci jsem si dala za cíl zjistit, jakým způsobem reagují děti na problémové chování jiného dítěte. Do své bakalářské práce jsem použila svůj výzkum, výsledky, které z něho vycházejí, nejsou všeobecné. Reakce dětí jsou zaznamenány a popsány v tabulce. Nejčastější reakcí bylo napominání dítěte, druhé zastoupení bylo nahlášení paní učitelce. Jako další reakce byl pláč, křik, vrácení, nabídnutí pomoci, přidání se k problémovému chování. Z mého pohledu lze v mateřské škole za problémové chování dítěte označit jakékoliv chování, které je pro učitele nepřijatelné. Je tím myšlena skutečnost, kdy takové chování dítěte narušuje běžný chod třídy a bezpečnost samotného dítěte a ostatních dětí. Jako první na neukázněné chování dítěte reaguje tedy učitel, ale mohou reagovat i ostatní děti. V dosavadní praxi bylo zaznamenáno, že pokud se jedno dítě chová špatně, ostatní děti to přijdou říci. I děti mezi sebou vycítí, když je někdo problémový, a většinou to hůře snášejí. Děti s problémovým chováním se objevují v českých běžných školách a školských zařízeních stále častěji. Je obtížné určit, zda je to tím, že se školy na tento problém více zaměřují, že je k dispozici více odborníků, či se problémové chování opravdu více projevuje. Je důležité rozpoznat, kdy se na dítěti odráží špatný vliv výchovy rodičů, kdy nemá vymezené hranice a v zásadě projevuje nežádoucí chování, případně kdy jde o dítě, které má poruchu chování. To však není předmětem této práce.

Pokud dojde ke srovnání výsledků s jinými závěrečnými pracemi, lze konstatovat, že se výzkumníci spíše zajímají o pohled učitele na problémové chování než o pohled

dítěte. Z výzkumu Pejřilové (2022) vyšlo, že učitelky považují za problémové chování především agresivitu a nerespektování pravidel, dále také za problémové chování považují hyperaktivitu, autismus, ale i jiný mateřský jazyk. Jak již bylo uvedeno, respondentky se shodly s výrokem Michalové (2012), jelikož proces adaptace je velmi důležitý při nástupu dítěte do MŠ. Lze souhlasit i s tím, že respondentky zařadily do problémového chování jiný mateřský jazyk, než je čeština. Pokud učitelé dítě nerozumí a on jemu, může mezi nimi docházet k různým střetům. I to může učitel vnímat jako problémové chování, pokud dítě nerespektuje pravidla. Lze pouze usoudit z pozorování, jaké jsou reakce dítěte, nelze si však být jist, co si dítě myslí v danou chvíli.

Je zapotřebí uvést také limity této práce. Za nejdůležitější limit lze považovat už to, že autorka byla přítomna během pozorování. Děti se mohou chovat jinak v běžný den, také záleží na tom, jak jsou děti naladěné. Děti se obecně chovají jinak za přítomnosti dospělého, rády se předvádějí. Pozorování bylo prováděno pouze ve dvou běžných mateřských školách a autorka zde strávila dvě dopoledne. Výzkum probíhal pouhým pozorováním, chování dětí nebylo nahráváno. Zaznamenány tedy byly jen nejvýraznější reakce dětí.

Jako doporučení je třeba především uvést, že je důležité se na problém podívat z více stran, pokud se problémové chování projevuje častěji (jaká je situace v rodině, jaký je spouštěč). Velmi důležitý je v tomto případě individuální přístup a jednoznačná motivace. Právě v pedagogickém oboru by děti neměly být „škatulkovány“ nebo automaticky zařazovány do problémové skupiny, protože se pak učitelé zaměří spíše na to, co dítě dělá nebo udělalo špatně. Pedagogové si všímají právě negativního chování, než aby si všímali a vyzdvihovali kladné chování dítěte. A v tomto případě by pedagogové měli zapojit pozitivní motivaci, a pokud se dítě chová přijatelně vůči normám, pak ho pochválit.

Přínos tohoto výzkumu spočívá v tom, že popisuje, jak se děti chovají v přítomnosti problémového dítěte. Popisuje, jaké jsou časté reakce právě na problémové chování, když dojde ke konfliktu. Vypozorovala jsem, že z hlediska dospělých to jsou především záporné reakce. Dítě, kterému bylo ublíženo, reagovalo především zpětnou agresí. Děti nejvíce upozorňovaly a také za problémové chování považovaly především vyrušování a nerespektování dospělé osoby.



## Závěr

V bakalářské práci jsem stručně popsala, co je považováno za normu chování, jaké jsou odchylky a hranice mezi problémovým chováním a poruchou chování. Zaměřila jsem se také na různé výchovné styly, které dopadají pozitivně nebo negativně na dítě. Bylo popsáno nejčastější problémové chování dítěte, jako je nerespektování dospělé osoby, neuposlechnutí pokynů, agrese a lhaní. Také jsem považovala za důležité zpracovat nejčastější poruchy chování, které úzce souvisejí s tímto tématem. Dále byl zanalyzován současný stav výzkumu ohledně problémového chování, ze kterého vyplynuly jako nejčastější typy problémového chování agrese a nerespektování pravidel či nevychovanost dítěte.

Cílem práce bylo zjistit, jak reagují děti na problémové chování jiného dítěte. Jako výzkumná metoda bylo zvoleno pozorování, při kterém bylo zaznamenáváno veškeré dění ve třídě. Bylo zjištěno, že nejpočetnější reakcí dětí je napomínání problémového dítěte. Z výzkumu je patrné, že děvčata reagují na problémové chování mírněji než chlapci, a také, že jsou více ochotna pomoci druhému v nesnázích. Chlapci často volili tvrdší způsob domluvy nebo ukázání nesouhlasu. K mému překvapení děti nejčastěji reagovaly na problémové chování, které nastalo při nerespektování dospělého člověka, tedy pedagoga. Nejčastějšími projevy dítěte při nesouhlasu byly napomínání, nahlášení, pláč, plácnutí, nabídnutí pomoci, ale také přidání se k problémovému dítěti. Pojem problémové chování ve většině z nás evokuje negativní pocit, jelikož za tím stojí celá řada proměnných, lze však říci, že se pro učitele jedná o vysoce zátěžové chování.

Jako přínosné a nadějně vidím řešení problémového chování dítěte ve spolupráci rodiny a školy. Škola má velkou škálu možností, jak takové chování zmírnit, ale jsou opravdu důležité komunikace a vůle ze strany rodiny.

Domnívám se, že se mi podařilo splnit cíl práce. Tato práce může sloužit laické veřejnosti, učitelům a rodičům jako možná příručka o problémovém chování dítěte.

## Zdroje

- Barbera, M. L., & Rasmussen, T. (2018). *Rozvoj verbálního chování*. Masarykova univerzita.
- Bělík, V., Hoferková, S., Kraus, B. et al. (2017). *Slovník sociální patologie*. Grada.
- Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním*. Triton.
- Bendová, P., Dlouhá, J., Kaliba, M., & Kalibová, P. (2015). *Vybrané kapitoly z psychologie a etopedie nejen pro speciální pedagogy*. Gaudeamus.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha.
- Čáp, J., Čechová, V., & Boschek, P. (2000). *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Český statistický úřad. *Sňatky a rozvody*. <https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/snatky-a-rozvody>
- Drtilková, I., & Šerý, O. (2007). *Hyperkinetická porucha – ADHD*. Galén.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.
- Hergenhan, A. (2017). *Agresivní dítě?* Portál.
- Hladíková, V. (2020). *Projevy problémového chování dětí pohledem učitelů mateřských škol*. [Bakalářská práce]. digilib.k.utb.cz. <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/48070>
- Hrbková, J. (2008). *Projevy a zvládání agresivity v předškolním věku*. Bakalářská práce (Bc.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta.
- Hutyrová, M. et al. (2019). *Děti a problémy v chování: Etopedie v praxi*. Portál.
- Janků, K. (2009). *Dítě sporuchou chování a emocí*. Ostravská univerzita.
- Kirby, A. (2000). *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Portál.

- Langmaier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Matějček, Z. (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál.
- Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998) *Radosti a strasti: Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. H & H.
- Michalová, Z. (2012). *Předškolák s problémovým chováním*. Portál.
- Michalová, Z. (2012, 16. září). *Předškolák s problémovým chováním: Prevence agresivity v mateřské škole*. Národní pedagogický institut. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PI/16489/PREDSKOLAK-S-PROBLEMOVYM-CHOVANIM-PREVENCE-AGRESIVITY-V-MATERSKE-SKOLE.html>
- Národní pedagogický institut (2020, 24. srpna). *Problémové chování*. <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/problemove-chovani#huty3>
- Pejřilová, M. (2022). *Problémové chování dětí očima učitelek mateřských škol*. [Bakalářská práce, Masarykova univerzita] Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/mpenr/BP.pejrilova.pdf?zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Ddite%26start%3D20;info=1>
- Příbylová, V. (2013). *Problémové dítě v mateřské škole*. [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita]. Vysokoškolské kvalifikační práce Theses. <https://theses.cz/id/cx5ob7/?isslhret=Vendula%3BP%C5%98IBYLOV%C3%81%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dvendula%20p%C5%99ibylov%C3%A1%26start%3D1>
- Sagi, A. (1995). *Problémové děti v mateřské škole: děti ustrašené a agresivní, děti s poruchami řeči, děti, které se pomočují, děti, které si cucají palec nebo okusují nehty*. Portál.
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Grada.
- Syslová, Z. (2004). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním věku*. Mladá fronta.
- Thorová, K. (2008). *Poruchy autistického spektra*. APLA.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Karolinum.

Vágnerová, M. (1999). *Vývojová psychologie*. Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.

Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Portál.

ZŠ a MŠ Smidary. (2021, 31. května). *Režim dne*. <https://www.zssmidary.cz/#/day-regime?pageType=2>

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Model devíti polí způsobu výchovy .....	16
Tabulka 2 Možné příčiny problémového chování .....	21
Tabulka 3 Problémové chování MŠ 1.....	38
Tabulka 4 Problémové chování MŠ 2.....	40

## **Seznam grafů**

Graf 1 Zastoupení jednotlivých subtypů ADHD u dětí podle DSM-IV .....	30
Graf 2 Jaká skupina projevů chování dítěte je pro Vás samotnou nejvíce zátěžová .....	34
Graf 3 Projevy agresivního chování z hlediska pohlaví.....	43