

UNIVERZITA JANA AMOSA KOMENSKÉHO PRAHA

magisterské kombinované štúdium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Drahotína Fil'arská

Problémové správanie a emocionálne ťažkosti detí predškolského
veku

Praha 2012

Vedúci diplomovej práce:
PhDr. Ondříšková Edita

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies
2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Drahotína Fil'arská

Thesis is the problematic behaviour and emotional difficulties of
pre-school children.

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:
PhDr. Ondříšková Edita

Prehlasujem

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z nich som pri spracovaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitetnej knižnici.

V Humennom dňa 01.03.2012

Bc. Drahotína Fiľarská

Pod'akovanie

Chcela by som sa poďakovať vedúcemu diplomovej práce PhDr. Edite Ondriškovej za pedagogické usmernenie, podnetné rady, konzultácie, za podporu a trpezlivosť.

Ďakujem všetkým respondentom za ich ochotu spolupracovať pri prieskume.

Anotácia

Témou diplomovej práce je problémové správanie a emocionálne ťažkosti detí predškolského veku. Naším cieľom je na teoretickej a praktickej báze prezentovať pohľad učiteliek materských škôl na problematiku správania sa detí v materských školách. Poukázať na príčiny, prejavy problémového správania a navrhnúť model riešenia problémov dieťaťa v správaní v spolupráci s rodinou.

Prieskumnú vzorku tvorilo 50 detí predškolského veku. Pozorovaním sme zisťovali úroveň socializácie dieťaťa pri hrách a určovali, ktoré sú najčastejšie formy porúch správania a prežívania. Metódou k získaniu dát bol jeden dotazník zameraný na dieťa, realizovaný rozhovor s učiteľkami materských škôl a analýza odbornej literatúry.

Kľúčové pojmy

Predškolský vek. Dieťa a rodina . Materská škola. Poruchy správania u detí.

Problémové správanie. Etiológia a symptomatológia porúch správania. Tvorivo-humanistická výchova. Hra.

Annotation

The topic of my diploma thesis is the problematic behaviour and emotional difficulties of pre-school children. The aim of the thesis is to present the kindergarten teachers' views on these problems from theoretical and practical bases. We want to show the causes and manifestations of problematic behaviour and suggest the modus of solution children's problems with the family cooperation. The exploratory sample was created from 50 pre-school children. We investigated the level of socialization by observation the children's plays and assigned which forms of conduct disorders is most common. The methods to obtain data were the analysis of the literature and questionnaires. The first questionnaire was focused on children, the second were dialogues with pre-school teachers

Key words

Pre-school Age. A Child and a Family. A Kindergarten. Children Conduct Disorders. Problem Behaviour. Etiology of Behavioral Disorders and Symptomatology. Creatively - Humanistic Education. A Play.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČASŤ	
1. EMOCIONALITA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU	11
1.1 Materská škola ako činiteľ rozvoja emocionality detí	12
1.2 Z rodiny do materskej školy	13
1.3 Tvorivo-humanistická výchova v predprimárnom vzdelávaní	17
2. PORUCHY SPRÁVANIA AKO VÝSLEDOK EMOCIONÁLNYCH ŤAŽKOSTÍ DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU	21
2.1 Vymedzenie pojmu porúch správania	22
2.2 Klasifikácia porúch správania	24
2.3 Príčiny porúch správania	26
2.4 Symptomatológia porúch správania	30
3. PORUCHY SPRÁVANIA U DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VEKU	32
3.1 Výskyt porúch správania	33
3.2 Poruchy správania a vek	34
4. ZISŤOVANIE A DIAGNOSTIKOVANIE PORÚCH SPRÁVANIA U DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VEKU	36
4.1 Metódy diagnostikovania	38
4.1.1 Diagnostika hrou	42
EMPIRICKÁ ČASŤ	
5. Popis prieskumu	44
5.1 Cieľ a hypotézy prieskumu	44
5.2 Metodika prieskumu	45
5.3 Charakteristika súborov respondentov	46
5.4 Organizácia prieskumu	47
5.5 Dotazník	47
5.5.1 Analýza výsledkov	48
5.5.2 Vyhodnotenie dotazníkov	49
6. MOŽNOSTI INTERVENČIE PRI MODIFIKÁCIÍ PORÚCH SPRÁVANIA DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU	58
6.1 Preventívne prístupy	59
6.2 Uplatňovanie výchovných metód pri odstraňovaní porúch správania	60
6.3 Intervenčné techniky, výchovné programy	62
6.4 Úloha učiteľa pri prevencii a odstraňovaní porúch správania	63
6.5 Výchovný plán	65
ZÁVER	77
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV	78
ZOZNAM OBRÁZKOV	82
ZOZNAM PRÍLOH	83

ÚVOD

Prečo sú deti v súčasnosti agresívne? Tuto otázku si kladie asi väčšina z nás. Je to globálny problém stretávame sa s ním stretávať všade, v rodinách, v školách, aj na detských ihriskách. Týka sa všetkých vekových kategórii bez rozdielu pohlavia. Kto je za to zodpovedný? Koho je to vina, že agresivita sa zahniezdila v srdciach našich detí, rastie a je dobre živená. Spoločnosti? Rodičov? Deti?

Dnešná doba kladie veľké nároky na celú rodinu a rodičia často popri vlastných problémoch už nemajú čas na riešenie tých najdôležitejších otázok, otázok svojich detí.

A tak priestor dostávajú mimorodinné vplyvy, ktoré v tichosti pôsobia na osobnostný rozvoj ale aj rozklad našich detí. Je dosť smutné, že s násilím sa stretávame aj na miestach, kde sa v minulosti agresivita „liečila“. Je to oblasť športu, hlavne kontaktné športy hokej, futbal. Títo športovci sú neraz pre deti a mládež veľkými vzormi a preto je nesmierne dôležité už v rannom veku deti upozorniť, že násilie nie je tá správna cesta k víťazstvu, že tí športovci, ktorí to násilie preferujú sú náležite za to potrestaní a tak násilie neostáva nepotrestané.

O problémovom správaní detí v materských školách sa nehovorí tak často ako o správaní sa detí v základných školách. Absentuje aj odborná literatúra. A tá čo existuje zaznamenáva postupný nárast detí v materských školách s problémovým správaním.

Tému diplomovej práce sme si vybrali na základe autorky, ktorú problematika zaujala hlavne z profesijného hľadiska, keďže pracuje 23 rokov ako učiteľka materskej školy. Veď aj jedným z dôležitých dôvodov, prečo si vybrala štúdium Špeciálnej pedagogiky bola snaha lepšie pochopiť príčiny správania sa detí pri organizovaných a neorganizovaných činnostiach v materskej škole. Štúdiom sme hľadali odpovede na otázky: Prečo deti reagujú tak, ako by sme od dieťaťa v tomto veku neočakávali: útokom, krikom, bitkou. Prečo v detskom slovníku pribúdajú vulgarizmy. Súvisí problémové správanie s dedičnosťou, vnútornou energiou alebo výchovou?

Ako reagovať na detský vzdor? Ustúpiť, alebo vydržať? Zlomiť ho?

Cieľom diplomovej práce bolo prieskumom zistiť, ktoré sú najčastejšie formy porúch správania a prežívania detí predškolského veku a zistiť kvalitu socializácie detí v hrách. Diplomová práca pozostáva z teoretickej a empirickej časti. Teoretická časť je spracovaná na základe odbornej literatúry. Obsahuje štyri kapitoly. V prvej kapitole sa venujeme emocionalite detí a činiteľom, ktorý ju rozvíjajú a tými sú rodina a materská škola. Charakterizujeme obdobie detstva a význam implementácie tvorivo - humanistickej výchovy do edukačného procesu detí v predškolskom období. Druhá kapitola vymedzuje pojmy súvisiace s poruchami správania, ako aj ich klasifikáciu, etiológiu a symptomatológiu. Tretia kapitola prezentuje výskyt porúch správania detí. Štvrtú kapitolu sme venovali diagnostikovaniu dieťaťa predškolského veku, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou práce učiteliek materských škôl a nenahraditeľná pri depistáži problémových detí a následnej eliminácii nežiaduceho správania.

Pedagogické diagnostikovanie umožňuje pedagógom v edukačnom procese zisťovať, hodnotiť, identifikovať úroveň dieťaťa. V tejto časti sa venujeme hre, ktorá je základnou metódou v práci s deťmi, predstavuje mikrosvet v ktorom sa odrážajú túžby, trápenia, radosti. Prezentujeme hru ako možnosť sebavyjadrenia, odreagovania, porozumenie vlastným zážitkom.

V empirickej časti sme zisťovali najčastejšie formy porúch správania a prežívania detí predškolského veku. Dotazníkom sme spoznávali úroveň socializácie detí v hrách. Percentuálne sme zisťovali koľko je v skúmaných materských školách bezproblémových detí, detí, ktoré sú labilné a treba im venovať individuálnu starostlivosť a koľko je detí, ktorým je potrebné venovať intenzívnu starostlivosť a pozornosť. Štruktúrovaný dotazník sme využili ako hlavnú metódu. Súčasťou dotazníka bolo pozorovanie dieťaťa pri hrách. Dotazníkový prieskum sme realizovali v bežných materských školách. V šiestej kapitole sme rozoberali možnosti intervencií pri modifikácii porúch správania, rozoberali sme osobnosť tvorivého učiteľa od ktorého sa vyžaduje aby bol flexibilný, tvorivý, profesionál, odborník, morálne čistý. V tejto časti sme rozpracovali plán správania sa dieťaťa s poruchami správania, s cieľom minimalizovať posilňovanie nežiaduceho správania a možnosť fyzického a citového

ubližovania iným deťom alebo ostatných. V pláne sme využili spoluprácu s rodičmi, tanečným terapeutom.

Pre učiteľky materských škôl je dôležité poznať a rozumieť správaniu detí, emocionálnemu vývinu. Je dôležité poznať, ktoré dieťa potrebuje viac pozornosti, ktoré menej, ktoré sú varovné signály, že s dieťaťom sa niečo deje.

Podľa nášho názoru vo vzdelávaní učiteliek materských škôl chýba vzdelanie z oboru špeciálna pedagogika aj napriek tomu, že v súčasnej dobe je trendom integrovať detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried škôl a školských zariadeniach určených pre deti a žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Už v Miléniu sa uvádzalo, že jedným z kľúčových pilierov reformy školstva je vzdelávanie pedagógov a odborných pracovníkov. Ide o zmenu učiteľovho myslenia, štýlu práce, prístupu k žiakom. Miron Zelina to pomenoval behom na dlhé trate. Učiteľ - bežec si musí vytýčiť cieľ ako motiváciu, ktorá mu bude pomáhať prekonávať prekážky. Cez ktorú nadobudne psychickú kondíciu pri plnení sna o dobrej výchove.

Záverom treba spomenúť aj to, že negatívne stavy v správaní a prežívaní spravidla sprevádzajú hlboké zmeny v organizme dieťaťa, že tieto stavy u deti vyvolávajú napätie, neraz aj útok, či už fyzický, alebo verbálny.

Aj preto sa musíme usilovať o to, aby sme spoznali príčiny agresivity našich detí, predchádzali im a výchovne „civilizovali“ ich prejavy. Je dôležité aby každý človek, dieťa disponoval emocionálnou inteligenciou, ktorá mu pomáha poznať a ovládať svoje vlastné city. Buduje schopnosť motivovať a riadiť samého seba, byť vnímavý k emóciám iných, a vytvárať medzilidské vzťahy. Goleman (1997) tieto vlastnosti charakterizuje ako sebedovedomie, sebariadenie, sebamotivácia, empatia, angažovanosť.

Je pre nás dôležité, aby z dieťaťa vyrástol zdravý dospelý jedinec, ktorý dokáže správne reagovať na záťažovú situáciu, aby ju dokázal riešiť, primerane a bez násilia. Takýto človek potom sám v budúcnosti dokáže svoje deti správne viesť na ceste k dospelosti.

1. EMOCIONALITA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Predškolský vek je krátke obdobie v živote človeka, no práve tento čas dáva jedinečnú možnosť rozvíjať vrodené danosti celistvej osobnosti. Platí to aj pre rozvoj a formovanie citového sveta dieťaťa. Sebadôvera, sebaovládanie, sebaúcta, zvedavosť a prístupnosť všetkému novému, schopnosť empatie, radosť zo styku s inými a kooperácia, patria k spôsobilostiam emocionálnej inteligencie, ktorá je kľúčom plnohodnotnému životu človeka (Semanová, Miňová, 2008).

Človek prichádza na svet tak málo pripravený, žeby bez pomoci nebol schopný vo svojom živote pokračovať. Celý rad inštinktov, s ktorými sa narodil, rýchlo vyhasína, jeho telesný a psychický vývin v porovnaní s inými živočíchmi prebieha pomaly a prakticky všetkými základným činnostiam potrebným na život sa musí učiť. Pritom práve v najrannejšom období života sa vytvárajú útvary a funkcie, ktoré sú základom konečnej štruktúry jedinca.

Nielen prvé dni, ale niekoľko počiatočných rokov je potrebné poskytovať dieťaťu podporné a rozvíjajúce činnosti a vytvoriť priestor, kde by mohli naplniť svoje rozvojové predpoklady. Deklarácia o právach dieťaťa, ktorá vstúpila do platnosti v roku 1990 definuje dieťa: Dieťaťom sa rozumie ľudská bytosť mladšia 18 rokov, pokiaľ plnoletosť nie je zákonom stanovená skôr (Kolláriková, Pupala, 2001).

Skeptici sa divia, prečo sa deti majú učiť emóciám. Pýtajú sa: "Neobjavujú sa emócie u detí prirodzene samy od seba?". Odpoveď znie „nie“, dnes už nie. Mnohí vedci sa domnievajú, že ľudské emócie sa vyvinuli primárne ako mechanizmy nutné k prežitiu. Strach nás chránil pred nebezpečenstvom, hnev nám pomáhal prekonávať bariéry, radosť a šťastie nachádzať v spoločnosti druhých. Naši primitívni predkovia dokázali svoje emócie prispôbovať, na nás kladie moderný život emočné nároky, ktoré príroda nepredpokladala. Aj v našom emočnom vybavení stále dôležitú úlohu zohráva hnev, no príroda nepočítala s tým, že ho možno tak ľahko vyprovokovať sledovaním televízie, hraním videohier. Naš evolučný vývoj nemohol tušiť, ako ľahko bude niekedy osemročnému chlapcovi vytiahnuť pištoľ a zastreliť spolužiaka za to, že ho údajne urazil (Shapiro, 2009).

V predškolskom veku sa dieťa začína formovať ako osobnosť, ako individualita. Súvisí to s vývinom sebauvedomenia a vôle. Vyhranujú sa jednotlivé vlastnosti osobnosti – schopnosti, temperament, charakter a záujmy (Končeková, 2007).

Emócie zaraďujeme k motivačným psychickým procesom, pretože majú na naše správanie motivačný účinok. Emócie sú zážitky spojené s uspokojovaním alebo neuspokojovaním primárnych (základných) potrieb napr. potreba jedla, vody, vzduchu - v jednoduchšej podobe ich nachádzame i u zvierat (Izdenciová, 2009).

1.1 Materská škola ako činiteľ rozvoja emocionality detí

Materská škola má dať dieťaťu taký základ, aby malo po celý život potešenie zo vzdelania. Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupín a kolektívu (MŠ SR, 2008).

Vo výchovných programoch orientovaných na dieťa sa materské školy zameriavajú na rozvíjanie sociálno-psychologických schopností detí a na stimuláciu a kultiváciu ich emocionálnych prejavov. V rôznych hrách a aktivitách detí, v ich spoločných činnostiach môžeme rozvíjať sebaopoznávanie detí, poznávanie vrstovníkov i dospelých, rozširovať komunikačné schopnosti či predpoklady ku kooperatívnej správaní (Mertin, Gillernová, 2009).

Sociálno – kongnitívno – emocionálna oblasť dieťa v predškolskom období sa stáva vyrovnannejšie, znižuje sa citová dráždivosť a city sa stávajú stálejšími:

zlepšuje sa schopnosť sebaovládania, ustupuje impulzivita: dozrievanie citov spočíva v tom, že dieťa postupne ovláda afekty a emócie, s čím sa spája interiorizácia (zvnútornenie) ich pohybovo – verbálnych prejavov vo vývine vyšších citov: dochádza k intelektualizácii citov, čo znamená prechod od nevedomých emócií k vyšším citom: dieťa v tomto období ľahko nadväzuje kontakty s rovesníkmi inými ľuďmi (Šimová, Dargová, 2001).

S emocionálnym vývojom v predškolskom veku celkom iste súvisí identifikácia dieťaťa s pohlavnou rolou. Rôzni autori sa zhodujú v tom, že asi v štyroch rokoch dieťa vie, že jeho pohlavná identita je nemenná. V predškolskom veku už dieťa dokáže o svojich zážitkoch, o emóciách bežne rozprávať, postupne sa učí hlbšie ich reflektovať, spájať ich s určitými podnetmi. Je zrejmé, že rozprávanie s dieťaťom o pocitoch a zážitkoch priaznivo ovplyvňuje jeho emocionálny rozvoj. Ku koncu predškolského obdobia sú deti schopné kontrolovať a ovládať svoje zážitky (Mertin, Gillernová, 2009).

Slovo „emócia“ sa často používa rovnocenné so slovom „pocit“. Zdá sa, že existuje nekonečné množstvo pocitov: radosť, zlosť, náklonnosť, spokojnosť, hanblivosť, obava, sklamanie, panika, hnev... Mnohotvárnosť pocitov a ich prepojenosť s myslením, psychickým stavom, biologickým stavom, ako i pripravenosťou konať spôsobuje, že je problematika emócií veľmi komplexná. Pocity teda nemôžeme oddeliť od myšlienok (Brockert, Braunová, 1997).

Rozsah učenia napodobením pre sociálny a emocionálny rozvoj dieťaťa je neobyčajne široký – napodobňovaním sa učí živému či zdržanlivému prejavu citov, gestikulácií, mimiky a podobne. Dôležitou podmienkou napodobňovania je prítomnosť modelov a vzorov. Pre deti predškolského veku sa významnými vzormi stávajú rodičia, blízke osoby z rodiny, učiteľky materských škôl, súrodenci, niekedy aj vrstovníci. Deti sa od nás učia, či už chceme, alebo nechceme, učia sa tým, že sú s nami, pozorujú ako sa vyrovnávame s rôznymi situáciami. Učenie sociálnym spevňovaním je založené na odmenách a trestoch sociálnej povahy. Odmeny sú efektívnejšie ako tresty, a pre stimuláciu citového vývoja to platí vrchovate (Mertin, Gillernová, 2009).

1.2 Z rodiny do materskej školy

Materská škola uznáva dominantnú rolu rodiny v rozvoji dieťaťa, a preto sa spolupráci s rodinou maximálne otvára nielen pre bežné organizačno - prevádzkové kontakty, ale sa usiluje o skutočné partnerstvo a prípadnú spoluúčasť rodičov vo vzdelávacích programoch (Kolláriková, Pupala, 2001).

Obdobie predškolského veku má značný vplyv na ďalší život jedinca. Preto dôležitú úlohu pri formovaní postojov, názorov, formovaní osobností dieťaťa predškolského veku má rodina a materská škola (Majzlanová,1998) .

Rodinu tvoria najmenej dvaja ľudia rôznych generácií, spojený spravidla pokrvným zväzkom. Je to prvé a citovo najdôležitejšie spoločenstvo v celom našom živote a pôsobí na nás v tom najcitlivejšom a najplastickejšom období. Vplyv rodiny je dlhotrvajúci, respektíve celoživotný. Naš vzťah k rodičom je základným vzorom každého neskoršieho ľudského kontaktu (Izdenczyová, 2009) .

Životné prostredie v duševnom vývoji človeka je zložitým a mnohostranným faktorom, prostredníctvom ktorého sa získavajú skúsenosti s prírodnými a sociálnymi javmi a kultúrnymi danosťami. Ani pôsobenie prostredia nemôžeme chápať nezávisle, ale len v súčinnosti s inými činiteľmi; podnety z prostredia majú veľmi zložitú povahu, pôsobia permanentne behom celej ontogenézy a z tých najrozmanitejších aspektov ako podnety materiálne, ekonomické, sociálne, ideové, morálne, kultúrne a pod. Tie rovnaké podnety prostredia sa rozlične participujú v rôznych rozvojových štádiách (Kuric, 2000) .

Kikušová a Kostrub (2002) uvádzajú, že detstvo sa odohráva v istom čase a priestore a tento čas a priestor ohraničujú dospelí. Scenár detstva je časový rozvrh všetkých aktivít a činností detí, ktoré spoločnosť dospelých naplánuje a organizuje deťom.

Detstvo je obdobie, v ktorom sa odohrávajú zásadné zmeny vo vývoji jedinca, pričom najintenzívnejší rast a vývin prebieha v predškolskom období. Útle detstvo je najdôležitejším obdobím aj preto, že sa v ňom tvoria základy pre ďalšie obdobia. V tomto období sa vývin uskutočňuje dvoma procesmi – zretím a učením. Aj keď sa učenie môže urýchliť, postup fáz zretia sa nemôže zmeniť, alebo preskočiť. Zmyslom detstva je rast v súlade a jednote zretia a učenia, pričom základným motívom detstva je uspokojenie práve toho stavu a potešenia byť dieťaťom. Hodnotu detstva ovplyvňuje miera a naplnenie potrieb a rozvojových predpokladov vzhľadom ku kvalite formatívnej činnosti.

Dieťa predškolského veku označuje J. Vaňek (1986) ako pureilné obdobie. V. Příhoda (1981) ako predškolské detstvo, iný ako vekom hry (in.Šimová,Dargová, 2001). Tí, ktorí sa orientujú na somatický a motorický vývin dieťaťa, ho nazývajú obdobím zdokonaľovania pohybov a osvojovania si prvých pohybových kombinácií. Mení sa telesná schránka dieťaťa. Dieťa rýchlo rastie, priberá na hmotnosti (2-3 kg). Stráca sa buclatosť a telo sa stáva štíhlejšie. Svalstvo je mäkké, oblé, formované viac tukom než svalovinou. Dovršuje sa osifikácia zápästných kostičiek, čo umožňuje vývoj jemnej motoriky. Chôdza je neobratná, lebo deti našľapujú na cele chodidlo (Šimová, Dargová, 2001).

Vývoj poznávacích procesov nasleduje veľmi rýchlo. Pre vnímanie je charakteristické to, že dieťa podľa Kurica (1986) nedokáže detailne analyzovať vnímaný predmet. Vníma ho globálne, povrchne a obrysovo. Vnímanie času je nepresné. Nedokáže postrehnúť trojrozmernosť vecí, v priestore preceňujú diaľku, nechápu väčšie zemepisné celky. Úplnejšie a presnejšie sú vnemy až koncom obdobia predškolského veku. Typická je veľmi dobre rozvinutá fantázia so znakmi animizmu a antropomorfizmu.

Konfabulácia, ako ďalej uvádza, je charakteristickým znakom psychiky dieťaťa predškolského veku a mylne sa považuje za klamstvo, pretože dieťa si vyplňa medzery a nedostatky v pamäti. Tieto detské klamstvá zanikajú v šiestom až siedmom roku života. Je to najslubnejšie obdobie v rozvíjaní inteligencie (Šimová, Dargová, 2001).

Myslenie detí sa vyznačuje niektorými osobitosťami. Je to konkrétnosť spojená so zmyslovým poznávaním, účelnosť a funkčnosť. Deti pochopia najlepšie to, s čím priamo manipulujú, čo vidia a počujú. Preto nepredkladáme dieťaťu už hotové, sformované poznatky a informácie na zapamätanie, ale uvádzame ho do situácie, aby sa k týmto poznatkom dopracovalo, aby premýšľalo a aktívne objavovalo (Schmidlová, 1999/2000,č.7).

B. Bloom dospel k záverom, že do ôsmeho roku života sa inteligencia rozvinie až na 80% celkovej jej úrovne. Ide predovšetkým o rozvoj rečových schopností, poznávacích záujmov a percepčných schopností (Šimová, Dargová,2001).

Po treťom roku si dieťa vytvára čoraz zložitejšie vzťahy k celému svojmu okoliu. Zaujíma citový postoj k veciam, javom a ľuďom. Ešte vždy viac cíti ako myslí. Jeho správanie do značnej miery určujú city, ktoré sú bezprostredné, intenzívne ale stále.

Citové kvality sú ako u dospelého. Dieťa sa vie tešiť, hnevať, smútiť, báť sa, mať rád, nenávidieť, hanbiť sa, žiarliť. Formujú sa už intelektuálne, estetické, morálne a sociálne city. Svoje skutky hodnotí len s pomocou dospelého, každodennou skúsenosťou, overovanou pochvalou, alebo pokarhaním. Ako každá jedná osobnosť, tak aj dieťa spracúva podnety vonkajšieho prostredia príznačným spôsobom podľa toho, na akej konkrétnej úrovni psychiky sa nachádza (Mujkošová,2003/04, č.5,s.5).

Podľa Kikušovej a Kostruba (2002) dieťa síce nemá také množstvo sociálnych skúsenosti ako dospelá osoba, ale táto rozdielnosť by nemala viesť k jeho podceňovaniu práve naopak, k akceptovaniu rozdielnosti.

Dospelá osoba (rodič, učiteľ) si musí uvedomiť, že dieťa má:

- vlastné myslenie,
- vlastné predstavy a koncepcie sveta,
- vlastné názory a postoje k veciam a k osobám okolitého sveta,
- vlastnú aktivitu,
- vlastné záujmy, motívy a ciele svojho snaženia,
- vlastnú vôľu,
- vlastné individuálne potreby,
- vlastné špecifické osobitosti.

Dieťa predškolského veku sa na život pripravuje, ale žije a zároveň prežíva život, ktorý je charakteristický len preň, čiže prežíva autentické detstvo.

Súčasná pedagogika akceptuje osobnosť dieťaťa ako osobnosť rovnocenného partnera, ktorému dospelý nevládne, nerozhoduje zaň v plnej miere (rozhoduje však o jeho bezpečnosti, výchove, výžive, ošatení a pod.), ale s ktorými spolupracuje. Rešpektuje vlastnú cestu napredovania osobnosti dieťaťa, ktorá je individuálna (Kikušová, Kostrub,2002).

Detstvo ako uvádza Podhájecká (2008) je bohatstvom potencialít rastu a rozvoja. Dieťa je v ranných vývojových fázach značne obmedzené tým, čo vie a čo dokáže urobiť, zvládnuť na čo stačí. Ale má v sebe zakódovaný, a zatiaľ ešte nerozvinutý,

budúci zdroj rozumovej energie, ktorý ho bude v budúcnosti poháňať po celý zvyšok života. Dá sa to prirovnať k batérii, ktorú je nutne najskôr nabiť na plnú kapacitu, aby v budúcnosti čo najdlhšie svietila. Úlohou rodičov a pedagógov v procese edukácie je tento detský energetický zdroj nabíjať.

1.3 Tvorivo-humanistická výchova v predprimárnom vzdelávaní

Vzdelávanie detí v materskej škole v SR sa od 1. septembra 2009 uskutočňuje (v súlade s § 161 ods. 27 školského zákona) len podľa vzdelávacích programov. Pri výchove a vzdelávaní začlenených detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa okrem Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie využívajú aj vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením, ktoré tvoria jeho súčasť. Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením boli schválené pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Tvorbu ŠVP ovplyvnili viaceré vzdelávacie koncepcie – najmä tvorivo-humanistická koncepcia, z ktorej vychádza aj Milénium – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania v SR. V strede záujmu tejto koncepcie je dieťa ako aktívne vzdelávajúci sa subjekt, zameriava sa na rozvoj jeho osobnosti. Táto koncepcia sleduje, aby sa dieťa nielen učilo a naučilo, ale aby bolo jeho vzdelávanie spojené s humánnymi aspektmi – pokojná atmosféra, minimálny stres, aby sa deti v materskej škole cítili spokojné, neohrozované, aby boli učiteľmi prijímané také, aké sú, bez predsudkov (Hajdúková a kol., 2009).

Moderný humanizmus je svetonázor, ktorého korene vyrastajú z racionálneho myslenia, a preto otvára pre nás cesty ako chápať vesmír v prírodovedeckom zmysle miesto predstáv o jeho nadprirodzenom pôvode. Humanisti odmietajú absolútne authority a zjavené múdrosti. Podporujú slobodu skúmania, ktorá je základom vedeckého myslenia aj filozofie (Beňo, 2003).

Tvorivosť je v dnešnom svete jedna z najdôležitejších schopností pre lepšie presadenie sa v živote. Konkrétne fakty a postupy sa často mení rýchlejšie, než stihneme naučené vedomosti uplatniť. Malé deti sú mimoriadne nápadité a túto

schopnosť je potrebné podporovať a rozvíjať vo všetkých činnostiach v materskej škole i mimo nej – v rodine a všade tam, kde deti trávia veľa času (Fichnová, Szobiová, 2007).

Slovo humanizmus je latinského pôvodu a znamená ľudskosť, ľudomilnosť. K predstaviteľom patria, napríklad J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, M. Montessoriová a mnohí ďalší. Ak by sme to mali vyjadriť zrozumiteľne a stručne, potom možno povedať, že ide o pretvorenie školy, respektíve o jej opätovný návrat k ponímaniu J. A. Komenského, to je aby škola bola dielňou ľudskosti (Petlák, 2004).

V procese humanizácie sa mení vzťah učiteľa a dieťaťa z autoritatívneho učiteľocentrického (vzťah subjekt – objekt) na rovnocenný partnerský vzťah, v ktorom má dieťa i učiteľ rovnakú dôstojnosť a úctu (vzťah subjekt – objekt). Učiteľ nepouča, ale skôr napomáha dieťaťu získať spôsobilosti v najširšom slova zmysle a stáva sa tak facilitátorom (uľahčovateľom) výchovy dieťaťa (Miňová, Gmitrová, Mochnáčová, 2001).

Model tvorivo-humanistickej výchovy predstavuje systémový prístup vo výchove. Na strane kognitívnych procesov je na vrchole tvorivé myslenie a tvorivosť ako najucelenejší a najproduktívnejší systém osobnosti. Tvorivosť je predpokladom pre autokreáciu, pre tvorbu samého seba, svoje tvorivé bytie. Na strane nonkognitívnych procesov je vrcholom humanizmus a humanizácia človeka, ako spôsob jeho poľudštenia. Spojenie tvorivosti a humanizácie predstavuje aj určitý model prepojenia rozumu a citu človeka. Ich konvergencia do činnosti je vyjadrená v modeli THV tým, že ku každej psychickej funkcii sú pridelené činnosti, pomocou ktorých sa dajú vlastnosti človeka rozvíjať (Zelina, 1996).

Učiteľ – humanista, ako tvrdí Beňo (2003), nikdy nezabúda, že jeho žiaci a študenti sú síce ľuďmi z rôznych vrstiev, rôzneho výzoru, rôznych pováh, majú osvojené rôzne zvyky, ba i zlozvyky, dokážu sa správať pekne, milo, ale i príkro a občas i šteklivo, provokačne i arogantne, sú medzi nimi deti bohatých i chudobných rodičov, niektoré sú čistučké a voňavé, iné menej čisté, ba aj celkom chabo oblečené: deti zo šťastných kompletných rodín, deti z navonok kompletných, no nešťastných rodín, ale i deti, ktoré veľmi túžia poznať otca, ale do konca života sa im to asi

nepodarí, no aj deti, ktoré nikdy nepoznali obidvoch rodičov a pravdepodobne ich ani nikdy nepoznajú. V hrudi každého z nich však bije rovnaké ľudské srdce.

Humanizmus načrtáva odvážne nové obrazy budúcnosti a plodí dôveru v schopnosti ľudskej rasy vyriešiť problémy racionálnymi prostriedkami a optimistickým postojom (Beňo, 2003).

Základným východiskom humanistickej orientovanej výchovy je vnútorné presvedčenie dospelého, že v každom dieťati (aspoň potenciálne) je už prítomná budúca pozitívna osobnosť, ktorú z neho chceme vychovať. Procesy, v ktorých sa utvára charakter človeka môžeme ovplyvniť len nepriamo, najmä vytváraním vhodných podmienok napríklad stimulujúce prostredie. Takto chápanú výchovu podľa Sokrata prirovnávame k práci záhradníka alebo pôrodníka (vychovávateľské umenie – TECHNÉ MAIEUTIKÉ). Predpokladáme, že rozvoj charakteru je autonómny proces riadený zvnútra. Výchova je preto záležitosť výsostne tvorivá (Miňová, Gmitrová, Mochnáčová, 2001).

Tvorivo humanistická výchova je všeobecným systémom rozvoja psychických procesov a funkcií osobnosti. Z tejto východiskovej filozofickej podoby zámerne nerozlišujeme medzi postihnutým a štandardným dieťaťom. Humanistický prístup A. Combs, A. Maslow, C. Rogers a i. zdôrazňuje, že výchova je interakčný proces stretnutia osobnosti s osobnosťou. Tvorivo humanistickej výchovný systém sa snaží personalizovať každé dieťa, t.j. rešpektovať jeho zvláštnosti a posilniť jeho jedinečnosť seberealizácie (Zelina, 1996).

Jedným z východísk tvorivo humanistickej výchovy je štruktúrované nonkongnitívnych funkcií. Systém KEMSAK tvoria tieto funkcie a stratégie:

K – kognitivizácia – jej cieľom je naučiť detí poznávať, myslieť a riešiť problém.

E – emocionalizácia – jej cieľom je naučiť dieťa cítiť a rozvíjať jeho kompetencie pre cítenie, prežívanie, rozvíjať jeho city, emócie.

M- motivácia – jej cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby, úsilie osobnosti, jej aktivity.

S -socializácia a komunikácia – jej cieľom je naučiť dieťa žiť s druhými ľuďmi, naučiť ho komunikovať, tvoriť progresívne medziľudské vzťahy.

A – axiologizácia – jej cieľom je rozvíjať progresívnu, hodnotovú orientáciu osobnosti, učiť hodnotiť.

K- kreativizácia – jej cieľom je rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života.

Do obsahu výchovy a vzdelávania detí predškolského veku sú integrované prierezové témy, ktoré sa prelínajú vo všetkých tematických okruhoch (Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra) a vzdelávacích oblastiach (perceptuálno-motorickej, kognitívnej, sociálno-emocionálnej). Prierezová téma osobnostný a sociálny rozvoj napomáha utvárať a rozvíjať základy osobnostnej integrity, prosociálneho cítenia a správania a harmonického spolunažívania detí s dospelými. Smeruje k schopnosti plnohodnotne a zodpovedne žiť v neskoršom veku. Prostredníctvom osobnostného a sociálneho rozvoja dieťa nadobúda osobné a sociálne spôsobilosti a osobnostné kvality, ktoré pozitívne pôsobia aj na jeho kognitívny rozvoj. Dôležité je hry a iné výchovno-vzdelávacie činnosti zaraďovať v MŠ tak, aby rozvíjali sebaúctu, sebadôveru, sebareflexiu (spoznávanie seba a rozmyšľanie o sebe), prevzatie zodpovednosti za svoje správanie (aj ako prevencia proti agresivite a šikanovaniu) a vychovávali a vzdelávali deti k rešpektovaniu ľudských práv (Kolektív autorov,2011).

2. PORUCHY SPRÁVANIA AKO VÝSLEDOK EMOCIONÁLNYCH ŤAŽKOSTÍ DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Poruchy správania, viažuce sa niekedy na emocionálne poruchy alebo maladjustáciu, majú širokú variabilitu foriem. Niekedy sa iba málo, alebo vôbec neviažu na konkrétne dianie (v triede), na hru, komunikáciu alebo inú interakciu. Môže ísť o opakovanú agresiu, deštruktivitu, pohybový nepokoj. Títo jedinci majú často problémy vo výchovno-vzdelávacom procese, v nadobúdaní školských zručnostiach a je dosť veľkým problémom organizovať pre nich adekvátne stratégie výučby. Niekedy vo verbálnom či neverbálnom prejave možno u nich pozorovať extrémny strach, smútok, pocit viny alebo sebaobviňovanie (Slomek, 2010).

Správanie a činnosť dieťaťa predškolského veku sú usmerňované motívmi, ktorých štruktúra sa neustále mení po stránke kvalitatívnej aj kvantitatívnej. Podľa E. Berna (1992) prichádzame na svet s tromi základnými darmi, a to spontánnosťou, prirodzenosťou a samostatnosťou. Spontánnosť chápeme ako aktivitu a prirodzenosť ako samostatnosť. Problém vidí v tom, že výchovou strácame tieto dary už v predškolskom veku. Od narodenia po dosiahnutia dospelosti si musí vyvíjajúca sa osobnosť vytvoriť v kojeneckom veku základy samostatnosti, v predškolskom veku iniciatívu, v mladšom školskom veku snaživosť a v dospelosti rôzne aspekty identity (in Šimová, Dargová, 2001).

Súčasná rodina však zodpovednosť za požiadavky na výchovu dieťaťa nezvláda. Hodnotová orientácia a v náväznosti na to i prístup k rodičovstvu sa mení. Vstup do zamestnania otvára mladým ľuďom široké možnosti ku kariére a hlavne tam, kde majú obidvaja partneri profesionálne ambície, sa dramaticky mení životný štýl a výchovne podmienky (Kolláriková, Pupala, 2001).

Chovanie dieťaťa v období vzdoru je agresivita v podstate "normálna". Tá patrí k zdravému vývoju a nemala by byť preceňovaná. V pedagogickej oblasti sa však pod

pojmom agresivita väčšinou zaraďujú výbuchy zlosti, ktoré bez morálnych zábran a hraníc prepukajú voči ostatným. Vyhrážanie, bitka, hryzenie, pľuvanie, strkanie a kopanie sú príklady toho, ako môže dieťa bežne reagovať na podnet. Má sa dieťa naučiť svoje momentálne pocity a nálady neventilovať formou násilia, musí sa ich naučiť vedome vnímať, hodnotiť a vyjadrovať sa k nim (Erkert, 2004).

Výchova v osobnostne orientovanej materskej škole kladie dôraz na rozvoj emocionálnej inteligencie a individuálnych schopností dieťaťa . Existujú všeobecne platné metódy citového rozvoja človeka, ako je napríklad výchova umením, výchova prírodou, výchova citovým príkladom a podobne. Ako uvádza Semanová, Miňová (2008), v citovej oblasti dochádza k trom hlavným poruchám, problémom:

1. Neuróza – dieťa neovláda svoje city, vybuchuje, je nervózne. Môže to prerásť až do hystérie.
2. Psychopatia alebo asociálnosť citov – dieťa má zle orientované ciele citov, napríklad, že sa teší z bolesti druhých.
3. Apatia – ide o pokles alebo úplne vymiznutie citových reakcií a záujmu o okolie. Najlepšou výchovnou metódou v tomto smere je vytvorenie citovo podnetného prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Sú to nielen podnety ľudské, ale aj estetické, etické, intelektové.

2.1 Vymedzenie pojmu porúch správania

Majzlanová (1998) poruchy správania charakterizuje ako odchýlku od bežného očakávaného správania – odchýlka od výchovných štandardov normality, v správaní je vysoká frekvencia výskytu negatívnych prejavov správania, a je zaznamenaná vysoká intenzita týchto prejavov.

Train (2001) chápe poruchy správania ako opakujúce sa obrazy disociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania. Ak je takéto správanie u daného jedinca extrémne, malo by porušovať sociálne očakávanie primerané veku, a preto je závažnejšie ako obyčajná detská nezbednosť alebo rebelstvo v adolescencii.

Do tejto skupiny Dudziňská (1977) zaraďuje konflikty, agresivitu, bitky detí. Do druhej skupiny dáva zlostné správanie, hnevania, prenasledovanie, bojkot. V tretej skupine udáva pýchu a povýšenosť. Do štvrtej skupiny uzavretosť a samotárstvo. O agresivite začíname hovoriť vtedy píše Ranschburg (1982), keď je dieťa schopné hodnotiť dosah svojho jednania aspoň čiastočne, alebo keď ubližuje úmyselne a pociťuje radosť z ničenia a z cudzej bolesti. O agresivite začíname hovoriť už v predškolskom veku (in. Majzlanová, 1998).

Autorka Antier (2004) uvádza, že agresivita je súčasťou ľudskej prirodzenosti. Hra veľkú úlohu vo vývoji dieťaťa. Vnútoraná prudkosť dáva dieťaťu energiu a motiváciu, ktoré sú dôležité pri sebaprekonávaní. Úlohou výchovy nie je teda agresivitu celkom odstrániť, ale usmerniť ju, aby bolo možné mobilizovať túto energiu pre dosiahnutie pozitívnych cieľov ako pre seba, tak aj pre ostatných.

Ťažkovychovatel'né deti sa výrazne odlišujú od slabomyseľných. Intelektuálne sú normálne, ba môžu byť až nadané v určitom smere, ale v rodine, v škole a vo svojom sociálnom prostredí sa nesprávajú riadne. Zafixovali sa u nich nesprávne návyky a stali sa podkladom pre vzdorovitosť, neposlušnosť, luhanie, krádeže a pod. Najčastejším prejavom ťažkovychovatel'ných detí sú: vzdorovitosť, neposlušnosť, detská lož, detské krádeže, úteky a túlanie (Gaňo, 1962).

Sociálna narušenosť, alebo obtiažná vychovateľnosť, sa vyznačuje takými poruchami správania, ktoré sa nedajú zvládnuť obvyklými pedagogickými prostriedkami, a vyžadujú preto, zvláštnu výchovnú starostlivosť (Sovák, 1980).

Pod psychosociálnym narušením sa rozumie také narušenie sociálnej a psychickej integrity, v dôsledku ktorého sa jedinec maladaptívne správa, t. j. vybočuje z pásma normality a vedome či mimovoľne porušuje spoločenské, morálne alebo právne normy – koná v rozpore s očakávaním. To sa súhrne označuje ako porucha správania (Vašek, 2005).

Agresia je najbežnejšia odpoveď na frustráciu. Niektorí autori sa domnievajú, že každá agresia je výsledkom frustrácie. Môže byť vonkajšia zameraná na veci, zvieratá,

iných ľudí alebo vnútorná, zameraná na samého seba. Každá agresia môže mať podobu verbálnu: hrubé výrazy alebo fyzickú: kopnutie do dverí, facka (Zeľová, 1997).

Predškolský vek je krátke obdobie v živote človeka, no práve tento čas dáva jedinou možnosť rozvíjať vrodené danosti celistvej osobnosti. Platí to aj pre rozvoj a formovanie citového sveta dieťaťa. Sebadôvera, sebaovládanie, sebaúcta, zvedavosť a prístupnosť všetkému novému, schopnosť empatie, radosť zo styku s inými a kooperácia, patria k spôsobilostiam emocionálnej inteligencie, ktorá je kľúčom plnohodnotnému životu človeka (Semanová, Miňová, 2008).

Agresívne správanie často provokuje spätnú agresiu zo strany ostatných boje, bitky, vzájomné fyzické a verbálne napadanie, pretrvávajúca nenávisť. Učiteľov agresívne správanie irituje častejšie ako iné druhy správania. Toto správanie je pre deti veľmi rizikové vzhľadom na neskorší výskyt delikvencie (juvenilnej alebo u dospelých) a iných foriem maladjustácie – drogovej závislosti a pod. (Majzlanová, 1998).

2.2 Klasifikácia porúch správania

Klasifikácia porúch správania nie je jednotná. Vcelku ju podľa názorov odborníkov možno rozdeliť do dvoch smerov:

1. Poruchy správania orientované extrapersonálne
2. Poruchy správania orientované intrapersonálne

Poruchy správania orientované extrapersonálne D. Cullinam (G. N. Haring, Mc. L. Cormic, 1991) hovorí v tejto súvislosti o konfliktoch s prostredím. Zaraďuje sem agresivitu, útoky na iných, hyperaktivitu, sociálnu maladjustáciu, negativizmus, agresívne, hyperaktívne, asociálne a antisociálne správanie.

P. Klíma a J. Klíma (1978) hovoria o poruchách správania na podklade výchovnej alebo sociálnej narušenosti. Zaraďujú sem predovšetkým zlé návyky, neposlušnosť, vzdorovitosť, lož, úzkosť, strach. Medzi sociálne narušené správanie patrí disociálne správanie. Sú to detský vzdor, túlanie, neposlušnosť. Na začiatku ich možno odstrániť bežnými výchovnými prostriedkami.

Pri poruchách správania orientovaných intrapersonálne možno hovoriť o správaní, ktoré súvisí s osobnostnými problémami, sprevádzanými pocitmi úzkosti, strachu a sociálnou inkompetenciou. P. Klíma a J. Klíma(1978) sem zaraďujú poruchy správania na podklade psychických ochorení a nervových porúch (in. Majzlanová, 1998).

Zdeňek Slomek (2010) uvádza členenie porúch správania podľa stupňa závažnosti, obsahu a foriem:

správanie disociálne- neprimerané, nespoločenské, avšak zvládnuteľné vhodnými pedagogickými postupmi. Nenadobúda sociálne dimenzie. Pri riešení týchto problémov sa uplatňujú poradenské inštitúcie, svoje miesto tu má terapeutický prístup psychológa či špeciálneho pedagóga,

správanie asociálne - je už viditeľný rozpor so zvyklosťami spoločenskej morálky, väčšinou chyba sociálne cítenie jedinca, prípadne je na nízkej úrovni. Tým ako jedná, väčšinou škodí sám sebe. Riešenie už vyžaduje špeciálny pedagogický prístup, zapojenie nielen poradenského systému, ale aj riešenie prostredníctvom špeciálnych výchovných zariadení, zdravotníckych inštitúcií a terapeutických pracovísk,

správanie antisociálne- má povahu protispoločenského konania, ktoré poškodzuje ako jedinca, tak i jeho okolia, spoločnosť, ohrozuje majetok, hodnoty i život svoj aj druhých. Reeducácia sa uskutočňuje v školských zariadeniach pre výkon ústavnej či ochrannej výchovy. V prípade mladistvého je realizovaná i vo väzenských inštitúciách.

Poruchy správania ako uvádzajú Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol.(2091) zahrňujú dva zásadne odlišné typy diagnózy: poruchy so špatnou prognózou a poruchy s lepšou prognózou. Poruchy správania so špatnou prognózou sú viac-menej trvalé a kontinuálne. Kontinuita poruchy ide od porúch správania v predškolskom veku, cez disharmonický vývoj osobnosti s nesocializovanou poruchou správania v adolescencii do disociálnej psychopatie v dospelosti. Patria sem: Dezinhibovaná porucha v detstve (F94.2), Nesocializovaná porucha správania (F91.1), Porucha opozičného vzdoru (F91.3).

Poruchy s lepšou prognózou sú buď reakciou na určité prostredia, napr. porucha správania vo vzťahu k rodine (F91.0), alebo vznikajú pri skupinových aktivitách: socializované poruchy správania (F91.2).

F. Kábele a L. Edelsberger (1989) rozdeľujú poruchy správania z hľadiska závažnosti na:

- disociálne správanie, ktoré nie je spoločensky nebezpečné, ale vymyká sa z noriem. Ide tu o prejavy vzdoru, neposlušnosti, prípadne iné odchýlky, na báze neuróz, napríklad tiky, nutkavé konanie, chorobná úzkosť, fobie.
- asociálne správanie: záškoláctvo, toxikománia, závislosť od hier a pod.
- antisociálne správanie, závažnejší stupeň porúch správania, ktoré je spoločensky nebezpečné a je zacielené protispoločensky, lebo sa porušujú právne normy spoločnosti, čo je už sankciované. Na označenie tohto stupňa sa používa aj termíny delikvencia či kriminalita (in. Vašek, 2005).

2.3 Príčiny porúch správania

Všeobecne autori zastávajú tri stanoviská. Prvá časť hovorí o vnútornej, čiže biologickej podmienenosti porúch správania, druhá časť zastáva názor, že poruchy správania sú podmienené primárne vonkajšími faktormi (psychologické faktory), tretia skupina autorov hovorí o spolupôsobení vonkajších a vnútorných podmienok pre možný vznik porúch správania.

Biologizujúca teória, ktorá dominovala na prelome 19. a 20. storočia, zdôrazňovala rozhodujúcu rolu dedičstva v psychickom vývoji človeka. Vychádzalo sa z predpokladov, že človek prichádza na svet s hotovým programom vývoja na základne dedične získaných vlôh. Toto nativistické pojmávanie vtedy za hybnou silou považuje vrodené faktory a takmer neberie v úvahu exogénne, vonkajšie vplyvy prostredia a výchovy. Ide tu len o mechanické prenášanie poznatkov vtedajšej genetiky z rastlín a zvierat na človeka. Toto chápanie bolo hrubozrnné a veľmi jednostranné, až fatalistické. Na základe zdedených vlôh sa môžu vplyvom prostredia, predovšetkým sociálneho, vytvárať i značne rozdielne psychické vlastnosti. Ani jeden človek vo

svojom živote nerealizuje všetky geneticky dané možnosti, ale môže prenášať genetickú informáciu zo svojich rodičov na svojich potomkov (Kuric, 2000).

Shapiro (2009) vidí príčinu aj v rodine. Vedci, ktorí skúmali, ako rodičia reagujú na svoje deti zistili, že existujú tri základné spôsoby výchovy a to autoritársku, zhovievavú a autoritatívnu. Autoritárski rodičia stanovujú prísne pravidlá a očakávajú, že ich deti budú dodržiavať. Sú presvedčení, že deti by sa mali „držať skrátka“ a nedovolia im vyjadrovať svoj názor. Títo rodičia sa snažia viesť domácnosť založenú na systéme a tradícií, i keď sa vo veľa prípadoch ich dôraz na poriadok a precíznosť stáva bremenom. Veľa štúdií naznačuje, že tieto deti prísnych rodičov v živote nedopadajú dobre. Majú sklon byť nešťastné, sťahujú sa do seba a majú problém dôverovať druhým.

Shapiro (2009) ďalej prezentuje zhovievavého rodiča, ktorý sa snaží byť čo najchápavejší a najústretovejší, ale majú sklon byť pasívni voči výchovným hraniciam alebo reakciám na neposlušnosť. Na deti nemajú veľké požiadavky, nevedú ich k cieľom, veria, že deti sa majú vyvíjať podľa svojich sklonov.

Autoritatívny rodič dokáže nájsť rovnováhu medzi jasne stanovenými hranicami a rodinným prostredím. Vedie svoje deti ale ich neovláda, vysvetľuje im čo robia, dávajú deťom príležitosť podieľať sa na rozhodovaní. Adamová, Luptáková, Reiszová, Varjú (2006), spomínajú závažné krízy v rodine (dlhodobá nezamestnanosť, alkoholizmus...), ktoré spôsobujú citovú depriváciu dieťaťa, poruchy emocionálnej rovnováhy a prejavy strachu.

Slomek (2010) určuje etiológiu porúch do troch skupín:

A, vplyv sociálneho prostredia - predovšetkým vplyv rodiny. Vplyv príliš ambiciózneho prostredia, ktorému neodpovedá naturel dieťaťa. Vplyv školského prostredia, atmosféra, podpora priaznivých väzieb v triede, včasné riešenie problémov pedagógom, eliminácia šikany a podobne. Do tejto kategórie patrí i nevšímavosť rodičov k spôsobu trávenia voľného času ich detí, neznalosť okruhu kamarátov.

B, geneticky podmienená dispozícia – dispozícia k disharmonickému vývoju, prípadne až psychopatickému.

C, oslabená alebo porucha centrálnej nervovej sústavy - predovšetkým v období prenatalného alebo perinatálneho. Základom je kolísavé emočné ladenie, impulzivita a nižšia schopnosť sebaovládania.

Hoci existujú dôkazy potvrdzujúce myšlienky, že niektoré poruchy sú dedičné, hlavne v prípade dlhodobých a závažných porúch existuje príliš veľa ďalších okolností ovplyvňujúcich vývoj dieťaťa, než by sa dalo jednoducho povedať: „Je to v génoch.“ Preto by sa dalo rozumnejšie povedať, že väčšina porúch vlastne dedičný charakter nemá, že niektoré deti sú v dôsledku svojej genetickej výbavy k poruchám iba viac disponované – sú oveľa viac citlivejšie na vplyvy akýchkoľvek nepriaznivých okolností, v ktorých sa môžu ocitnúť (Train, 2001).

Humanistické psychologické smery najviac zdôrazňujú sebauváranie človeka, ktorý si sám stanovuje ciele svojho konania. Dnes prevláda multifaktorálne chápanie podmienenosti ľudskej psychiky, pri ktorom sa berie do úvahy súčasné vzájomné pôsobenie viacerých faktorov. Zjednodušene môžeme hovoriť o biologickej determinácii, o sociálnej determinácii a o autoregulácii. K biologickej determinácii patrí všetko zdedené a vrodené. Sociálnu determináciu ovplyvňuje sociálne prostredie. Autoregulácia znamená, že človek nie je pasívny produkt dedičnosti a výchovy, ale tiež sám pôsobí na svoje okolie i na seba (Izdenciová, 2009).

Na deti rôzne podnety z ich životných prostredí pôsobia rôzne: inak neživá príroda, inak živočíšny svet a inak samotný ľudia, ktorý bývajú najsilnejšími podnetmi. Nepriaznivé životné prostredie môže mať však i rozmanité atribúty materiálne i spoločenské a ideové povahy : ekologické, ubytovacie, podvýžive, rodinne rozvrátené, citovo chudé, frustračné, stresové, ideovo a politicky rozporuplné, netolerantné, autoritatívne a pod. Nejednak človek nosí v sebe po celý život traumatické zážitky z detstva, keď jeho rodičia do neho netaktne projektovali svoje vlastné nesplnené túžby a ideály a nútili ho do činností, ktorými deptali krehké sebavedomie – hoci chceli pre neho to najlepšie (Kuric, 2000).

K fixácií agresívneho správania u detí dochádza vtedy, ak rodičia a učitelia nevenujú dostatočnú pozornosť rozvoju žiaducich foriem správania. Z preventívneho

hľadiska je potrebné podchytiť prirodzenú agresivitu a modifikovať takým spôsobom, aby vyústila do sociálne pozitívnej činnosti (Majzlanová, 1998).

Deti, ktoré sa spolu hádajú a bijú, sú často poriadne rozčúlené a rozpálené. Kvôli týmto pocitom obvykle nie sú schopné navzájom sa počúvať, porozumieť si. Bez ohľadu na to, či je prítomný nejaký sudca alebo nie, musia deti rešpektovať určité pravidlá, napríklad navzájom sa počúvať a nechať si čas na vyjadrenie. Musia vedieť, že nadávky ani vzájomné obviňovanie ku spoločnému riešeniu nevedú. Keď na seba v skupine dieťa stále upozorňuje nápadným alebo násilným správaním, ostatných to samozrejme neteší a nechcú sa s ním hrať (Erkert, 2004).

Tieto deti ako ďalej tvrdí Erkert (2004) sa tak pomerne rýchlo dostávajú do pozície outsidera a ťažko sa zbavujú svojho neobvyklého správania. Trvalé odmietnutie až úplné zatratenie, ktoré tieto deti nevyhnutne pociťujú, vedie spravidla k tomu, že ich agresívne správanie ešte viac zosilnie. Je preto veľmi žiaduce, aby sme agresívnym deťom venovali lásku a uznanie, pretože sú pre ne veľmi dôležité. K tomu, aby sa chýbajúci pocit vlastnej hodnoty zas obnovil, musíme posilniť predovšetkým pozitívne správanie a vyhýbať sa pokiaľ je to možné trestom.

Ak bolo dieťa svedkom alebo účastníkom vážnej nehody, zločinu alebo nejakého nešťastia, bude bezpochyby nejako reagovať. Na stresové situácie deti reagujú rôzne – niektoré sú prirodzene odolné, iné sú zraniteľnejšie. Napríklad deti, ktoré boli priamymi svedkami incidentu, pri ktorom došlo k násiliu, nebudú môcť spať. Udalosť sa im môže v spomienkach živo vracieť, začnú sa báť tmy a môžu mať nočné mory. Začnú byť podráždené a úzkostné (Train, 2001).

Chorobu, hovorí Train (2001) ak bolo dieťa v útlom veku vážne choré alebo ležalo po nejakej nehode v nemocnici, mohli sa u neho vyvinúť poruchy emócií a správania. Rozvod. Hoci sa rodičom môže zdať, že veľmi malé deti nechápu, čo sa deje, nakoniec prijmu emócie svojich rodičov a môžu sa dostať do tiesňových situácií. Deti sú vystavené nielen búrlivým výmenám názorov a vzrušeným emóciám, ale ťažkosti sa ich taktiež môžu dotýkať priamo, pretože rodičia, ktorí sú vo veľkom strese bojujú, sa o deti nedokážu riadne postarať.

2.4 Symptomatológia porúch správania

V našej spoločnosti sa dáva agresivita najčastejšie do súvislosti s negatívnym spôsobom správania, ktoré siahajú od drobných nevraživostí až k vandalizmu alebo dokonca k úmyslu zabiť. Naproti tomu, sotva niekto hovorí o pozitívnej agresivite, pri nej napríklad v nebezpečenstve, životu ohrozujúcej situácii človek okamžite pristúpi k činu (Erkert, 2004).

Typickými prejavmi porúch správania v predškolskom veku sú: hyperaktivita, hypoaktivita, detská neuróza, agresivita: fyzická, verbálna, klamstvo a detská lož.

Detskú lož je treba vždy hodnotiť vo vzťahu k vývojovej úrovni dieťaťa. Rozlišujeme tri druhy lží: konfabulácia – normálny jav u dieťaťa predškolského veku, vzniká zamenou spomienok alebo fantazijných predstáv. V podstate nejde o poruchu správania v pravom zmysle slova, pretože chyba úmysel, skreslenie reality a cielenosť (Slomek, 2010).

Dieťa si často vymýšľa a konfabuluje tvrdí Kuric (2000) ; päťročné dievčatko napr. vraví“ Mama mi chcela dať na zadok, a ja hop na okno, a hop na strom, a hop zo stromu na zem“. Známe sú konfabulácie s alogickými príbehmi, rozprávajúce o mýtických bytostiach, čarodejnicach, vílach, ktoré si deti vo fantázii individuálne pretvárajú.

Lož bájivá uvádza Slomek (2010). Je to vymýšľanie nepravdivých príbehov, kde dieťa spravidla hra atraktívnu rolu. Disponované bývajú deti s hysteroidnými rysmi, či deti určitým spôsobom deprimované. Opäť chýba vedomie nepravdy, chyba účelovosť – nejde o poruchu správania, za ktorú by dieťa malo byť trestané. Pravá lož – je charakteristická vedomím nepravdivosti, je typické i sledovanie nejakého účelu. Je možné ich sledovať prevažne až v školskom veku, kde lož má už inú významovú hodnotu. Krádeže– sú charakterizované zámernosťou, hovoríme o nich vtedy, keď je dieťa schopné pochopiť pojem vlastníctva a akceptovať danú normu správania (moja vec, cudzia vec). Vždy je potrebné posudzovať niekoľko kritérií: miesto krádeže, spôsob krádeže, cieľ krádeže.

Problémom hyperaktivity detí sa zaoberal Dobson (1995), ktorý hyperaktivitu (ktorá sa volá aj hyperkineza, ľahká mozgová disfunkcia, impulzívna porucha a označuje sa ešte ďalšími najmenej tridsiatimi inými termínmi) definuje ako neustály a nekontrolovateľný pohyb. Väčšinou sa k tomu pridáva aj nekľud a neschopnosť sústrediť sa. Zdôraznil slovo nekontrolovateľný, pretože dieťa, ktoré trpí touto poruchou, je absolútne neschopné vydržať sedieť v kľude na stoličke alebo trochu ubrať na tempe svojich aktivít.

Správanie zahŕňa všetky pohyby, reakcie, úkony človeka, jeho vnútornú činnosť a jej zložky. Správanie môžeme pozorovať, registrovať, s pomocou prístrojov merať. Do správania patrí i sčervenanie alebo zblednutie, zmeny v dýchaní a srdečnej činnosti, všeobecne vegetatívne reakcie. Dôležitou formou ľudského správania je aj reč (Čáp, Mareš, 2001).

3. PORUCHY SPRÁVANIA U DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VEKU

Psychodynamické, behaviorálne, kognitívne a predovšetkým biologické teórie považujú skúsenosti z detstva za kriticky dôležité pre duševné zdravie v dospelosti. Úzkostné stavy, opakovane trestané prejavy hyperaktivity a impulzivity, opakované neúspechy a celá rada ďalších nepochopených alebo nesprávne interpretovaných odchýliek od požadovanej normy negatívne ovplyvňujú vývin osobnosti dieťaťa a vo svojich dôsledkoch pretrvávajú až do dospelosti (Zelinková, 2007).

Každý prechod (napríklad z rodiny do materskej školy) súvisí s rozličnými životnými udalosťami, ktoré sú na individuálnej úrovni, na úrovni rodiny a na úrovni okolia, zároveň prináša fázu zmien. Každý prechod má svoj obsah, ktorý súvisí so špecifickými požiadavkami. Hlavným ukazovateľom optimálneho priebehu sociálno-psychologickej adaptácie u detí je formovanie adekvátneho správania, schopnosť vytvárať kontakty s pedagógom, vrstovníkmi, ale aj formovanie návykov v kognitívnej činnosti (Orieščiková, Kastelová, Skokanová, Vašek, 2010).

Dieťa, ktoré má v prvých rokoch života dobré emocionálne zázemie, získava lepšie predpoklady pre duševný vývin, je samostatnejšie, aktívnejšie, úspešnejšie. Preto je prirodzené, že vytvorenie priaznivých podmienok pre vývin dieťaťa je jednou z dôležitých úloh všetkých inštitúcií, kde sa jeho výchova uskutočňuje. Z vývinového hľadiska je teda veľký predpoklad k tomu, že včasne podchytené nevhodného správania u detí predškolského veku možno pretransformovať do prijateľnej podoby (Majzlanová, 1998).

Významným poznatkom je zistenie, že je zaznamenaný postupný nárast porúch správania už v mladšom školskom veku. Nevhodné a neprimerané správanie niektorých detí v konečnom dôsledku prináša mnoho výchovných a vzdelávacích problémov. Preto je nevyhnutné, čo najskôr poznať príčiny nevhodného správania dieťaťa a zabezpečiť najvhodnejšie a najúčinnnejšie spôsoby nápravy, prípadne podmienky prevencie (Kopasová, 2007).

Rôzne poruchy bývajú v detstve bežné – ale obvykle sa na ne, bohužiaľ, nepríde včas. Rodičia i učitelia problémy dieťaťa často prehliadajú, skôr ich označujú za prechodné obdobie a nechcú uznať, že dieťa má psychický problém, pokiaľ sa niečo vážne nestane. Zdravotných problémoch súvisiacich s činnosťou mysle a mozgu sa bojíme natoľko, že sme ochotní obetovať šťastie a telesné zdravie svojich detí. Pokiaľ sa dieťa zle správa, potom existuje možnosť, že trpí vnútorne a môže byť po stránke fyzickej, intelektuálnej a emočnej oslabené (Train, 2001).

3.1 Výskyt porúch správania

Pohybový nepokoj je jedným z najbežnejších príznakov toho, že s dieťaťom nie je niečo v poriadku. Môže to byť prejav momentálnej úzkosti a napätia. Len čo sa situácia vyrieši, napríklad tým, že rodič dieťa vypočuje a upokojí, nepokoj zvyčajne rýchlo ustúpi. Nepokoj, ktorý trvá krátko a ustúpi rýchlo, keď sa vyrieši situácia, nepokladáme za poruchu. Nepokoj sa stáva poruchou, keď zostáva trvalou črtou správania dieťaťa (Šebek, 1993).

Príčin, prečo sa tak správajú, je veľa, jednými z nich je zásoba energie v organizme, ktorá uvoľňuje “nesocializované“, na presadzovanie okamžitých cieľov. Potom je to úzkosť a agresia, ktoré sú dve strany tej istej mince.

Deti s takýmito pocitmi a stavmi utekajú pred silnejšími a bijú slabších. Nevedia nadväzovať kontakt, priateľské vzťahy. Ocitnú sa v akomsi začarovanom kruhu. Správny prístup rodičov a učiteľov, môžu čiastočne eliminovať veľké percento zdrojov úzkosti, napätia, neistoty a stresov.

Citová derivácia citovo neuspokojeného dieťaťa vyvoláva tendenciu k náhradnému uspokojeniu. Takéto dieťa bez výberu a rozlíšenia spôsobuje niekomu bolesť- trápi zver, týra druhé dieťa, ubližuje slovom a činom - s pocitom vnútorného uspokojenia. Organické poškodenie mozgu choroby, poúrazové stavy dieťaťa. (Kopasová, 2007).

V materských školách sú pomerne častým problémom nadmerne živé, hyperaktívne deti. Tieto deti sú nápadné najmä motorickým nepokojom, nesústredenosťou, mnohovravnosťou (Majzlanová, 1998).

Často ich záujmu neuniknú najrozličnejšie vedľajšie alebo novovzniknuté podnety, takže prerušujú, prípadne vôbec nedokončia začaté činnosti, či už je to hra, práca v škole alebo školská príprava doma. Častým, ale takisto nie „povinným“ príznakom hyperaktívnych detí je ich zvýšená úrazovosť. Úrazovosť spôsobuje sčasti nepozornosť a z časti nešikovnosť dieťaťa (Šebek, 1993).

Hypoaktívne dieťa býva málo pohyblivé, málovravné pasívne, s prevahou útlmových prejavu. Zvyknú sa u neho objavovať aj výbuchy zlosti, lebo býva terčom posmechu ostatných. Takéto deti sú pomalé, neobratné, nezhovorčivé, vydržia dlho v nečinnosti, do ničoho sa nezapájajú. Väčšinou pôsobia ako bezproblémové, poslušné. Niekedy pôsobia dojmom zaostalého dieťaťa (Majzlanová, 1998).

3.2 Poruchy správania a vek

Podľa Zelinu, Tureka a Rosu ideálom výchovy a vzdelávania by mal byť dobrý (čestný, morálny, charakterný), múdry (vzdelaný, tvorivý), aktívny (samostatný, pracovitý, iniciatívny), šťastný (vyrovnaný, zdravý) a zodpovedný (v konaní voči sebe, ľuďom, životnému prostrediu) človek (Hajdúková a kol., 2009).

Dieťa v tomto veku má veľmi dobre rozvinutú fantáziu. Oživuje neživé predmety, zvieratám pripisuje ľudské vlastnosti. J.Kuric (1986) to označuje ako animizmus a antropomorfizmus. Konfabulácia, ako ďalej uvádza, je typickým znakom psychiky dieťaťa predškolského veku a mylne sa považuje za klamstvo, pretože dieťa si vyplňuje medzery a nedostatky v pamäti, v rozumových možnostiach svojou fantáziou. Tieto klamstvá zanikajú v šiestom až siedmom roku života.

Senzorické myslenie sa nahrádza konkrétnym a názorným myslením, ktoré sa viaže na skutočné, konkrétne predmety a deje (in.Šimová, Dargová, 2001).

Podľa výsledkov môžeme konštatovať, že poruchy správania u detí predškolského veku rastú s vekom – vo väčšom počte sa vyskytujú v najstaršej vekovej skupine a sú viac zastúpené u chlapcov ako u dievčat (Majzlanová, 1998).

Silná potreba sociálneho kontaktu sa prejavuje už od začiatku kojeneckého štádia, ale malé dieťa sa viaže predovšetkým na dospelých. Až v štvrtom a piatom roku sa u dieťaťa prejavuje tendencia a potreba spoluúčastníkov pri jeho činnostiach. Dieťa sa dokáže pri hre slušne chovať, podeliť sa o hračku, je ochotné pomôcť, a tým sa dieťa pri hre učí vzájomne sa rešpektovať (Kuric, 2000).

Dôvody, prečo sa deti snažia riešiť svoje konflikty násilím, sú veľmi rozdielne. Hlavne po víkende môžeme v materských školách často pozorovať, že niektoré deti svojím agresívnym správaním vlastne napodobňujú to, čo vnímajú pri sledovaní určitých televíznych filmov, videofilmoch, počítačových hrách. Zvlášť na nich pôsobí, keď agresívnym spôsobom jedná ich obľúbená postava. Násilnícke scény majú väčší vplyv, ak deti sedia pred televíznou obrazovkou dlho samy (Erkert, 2004).

Malé dieťa, ktoré je silne úzkostné, môže byť extrémne hanblivé a plaché. Môže sa primknúť k matke a je plné úzkosti, keď matka odíde z miestnosti. Môže mať problémy so spánkom a môžu ho pravidelne trápiť nočné mory. Môže mať strach zo zvierat a predstavovať si stvorenia, ktoré mu chcú ublížiť. Až bude starší, bude stále potrebovať uistenie, že je všetko v poriadku: bude často potrebovať potvrdiť, že je také dobré ako spolužiaci. V dobe dospievania bude mať väčšiu starosť o svoj vzhlad než väčšina ostatných detí. Jeho bežná hladina úzkosti môže mať príčinu toho, že sa bude prejedat', alebo naopak prestane jesť. Môže si vypestovať rôzne fobie (Train, 2001).

Pokiaľ sa vaše dieťa zle správa, tak existuje možnosť, že trpí vnútorne a že môže byť po stránke fyzickej, intelektuálvej a emočnej oslabené môže ísť o ADHD poruche pozornosti spojenej s hyperaktivitou, poruche pri ktorej dieťa nie je schopné sa koncentrovať a býva vyčerpávajúcim spôsobom impulzívne a hyperaktívne. U dieťaťa, ktoré si ustavične vymýšľa a chodí za školu, môže odborník odhaliť poruchu správania CD, alebo dieťa, ktoré veľmi zlostí, ktoré sa v jednom kuse háda a rozčuľuje, môže trpieť poruchou opozičného vzdoru ODD (Train, 2001).

4. ZISŤOVANIE A DIAGNOSTIKOVANIE PORÚCH SPRÁVANIA U DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VEKU

Cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť čo najširší rozvoj osobnosti. Uvedený cieľ môže dosiahnuť špeciálny pedagóg ako formujúci a informujúci činiteľ len pod podmienkou, že svoje výchovno – vzdelávacie pôsobenie cieľavedomé riadi, to je plánuje, organizuje, reguluje, motivuje a taktiež aj pravidelné hodnotí. Diagnostika je teda poznávací proces, ktorého cieľom je získať o diagnostikovanom objekte alebo jave čo najhlbšie a najkomplexnejšie poznatky, ktoré napomáhajú formulovať závery v zhrňujúcom konštatovaní – v diagnóze. (Vašek, 2006) .

Dôležitým kritériom kvalitnej edukačnej činnosti v predškolských zariadeniach je pedagogická evalvácia, ktorá sa prelína celým systémom edukačného procesu v materských školách.

Kvalitnú edukačnú činnosť zabezpečuje manažment školy, ktorý plánuje, organizuje činnosť, motivovanie a vedenie ľudí, kontrolu a hodnotenie, ktoré vedú k novým a efektívnym výsledkom v rozvoji žiakov, učiteľov, zamestnancov a školy (Zelina, 2006). Kontrola a hodnotenie práce učiteľov, personálu školy, žiakov patrí do operatívneho riadenia, ale obsahuje aj príležitosť ku spätnej väzbe, vyhodnoteniu nedostatkov a poučenia sa z nich, obsahuje premýšľanie ako lepšie, kvalitnejšie robiť prácu (Zelina, 2006).

V súčasnej dobe je predškolská výchova u nás na vysokej úrovni. Adekvátna predškolská edukácia môže zlepšovať edukáciu detí tým, že napomáha rozvíjaniu detskej osobnosti, ich vzdelávacieho potencionálu, a to s dlhodobými účinkami ich celkovej výkonnosti (Guziová a kol., 1999). Vytvára v psychickom a osobnostnom vývine našich detí adekvátne predpoklady na to, aby bolo dobré pripravené na plnenie požiadaviek. Aby učiteľka mohla čo najlepšie poznať dieťa a porozumieť jeho konaniu, musí ho poznávať a posudzovať vo výchovnej interakcii a kontexte, ktorý konkrétne konanie dieťaťa sprevádza. Je to teda prístup orientovaný na dieťaťa. Základom prístupu orientovaného na dieťa je dôsledné rešpektovanie zásady individuálneho

prístupu vo výchove a vzdelávaní dieťaťa, diferenciácia a individualizácia cieľov, úloh a činností dieťaťa, primeranosť edukačného obsahu a procesu vekovým a individuálnym osobitostiam detí. Dôležitým predpokladom pre úspešné učenie sa detí predškolského veku je, aby sa zakladalo na ich aktuálnych vedomostiach. Úlohou učiteľa je na základe diagnostikovania podporovať jeho vývin

Bežne sa stretávame s deťmi emočne dobre vyladenými, ktoré často prejavujú radosť, nadšenie, občas ľútosť, strach či zlosť, ale tiež vstupuje do rôznych.

Asi 7% predškolských detí má problémy, ktoré odborníci čo do závažnosti označujú za priemerné, a ďalších 15% má mierne problémy. Rodičia menších detí sa často obávajú nekľudného, rušivého správania. Uďávajú, že ich detí neustále vyžadujú pozornosť a dajú sa len veľmi ťažko zvládať. Medzi ďalšie bežné príznaky patrí nočné i denné pomočovanie, nespavosť a problémy s jedlom.

Z pohľadu výchovno-vzdelávacej činnosti je vždy potrebné rešpektovať skutočnosť, že porucha správania ovplyvňuje možnosti práce s dieťaťom a jeho celkový osobnostný rozvoj, výrazne sa podieľa na výsledkoch pedagogického charakteru a v celom komplexu pôsobenia sa dotýka i budúceho pracovného uplatnenia jedinca ako v zmyslu profesijnej prípravy, tak i výkonu (Slomek, 2010).

Individuálny prístup nie je ničím navyiac, není to ani výsada, ani kárne opatrenie. Je to proste pozornosť a ohľad na jedinečnosť každého dieťaťa, umenie jednať s ním tak, ako mu to najviac prospieva, a vedieť voliť stratégie výchovných postupov, ktoré sú akoby šité na mieru (Kolláriková, Pupala, 2001).

Pri hodnotení sociálne - emočného správania sa snažíme na základe pozorovania, rozhovoru, poprípade ďalších metód popísať najčastejšie spôsoby správania v jednotlivých oblastiach: ako pôsobí dieťa v bežných situáciách, ako nadväzuje kontakty, či sa dokáže presadiť, akým spôsobom reaguje na konflikty, ako dieťa prijíma kritiku, aký je jeho vzťah k práci, je iniciatívny, emočne labilný (Zelinková, 2007).

Vývoj dieťaťa ovplyvňujú tri základné systémy, rodina, škola, spoločnosť. Pri diagnostike sociálnych vplyvov sa sústreďíme na diagnostiku rodiny. Základné témy,

na ktoré sa máme zamerať: zdravotný stav dieťaťa a ostatných členov rodiny, vzťahy v rodine, súrodenci, štýl rodinnej výchovy. Motivácia má veľmi blízko k citom dieťaťa. City sú pre motiváciu detí veľmi dôležitým činiteľom, pretože vyúsťujú do hodnotových systémov osobností (Valachová, 2009).

4.1 Metódy diagnostikovania

Metódy pedagogickej diagnostiky môžeme rozdeliť podľa týchto kritérií:

- podľa počtu diagnostikovaných žiakov – hromadné, skupinové, individuálne
- z hľadiska etáp diagnostického procesu – metódy získavania, triedenia, spracovania a vyhodnocovania diagnostických údajov
- podľa stupňa komplexnosti – objektu diagnostikovania
- podľa stupňa objektívnosti

Najčastejšie sa diagnostické metódy rozdeľujú na dve základné skupiny – metódy štandardizované a neštandardizované, pričom neštandardizované metódy bývajú chápané ako metódy subjektívne a súčasne ako také, ktoré nemajú definované svoje základné vlastnosti, teda validitu, realibilitu a pod. Štandardizované metódy v tomto chápaní sa používajú za objektívnejšie a vedeckejšie. Za štandardizované metódy sú považované tie, ktoré sú zostavené podľa určitých princípov konštrukcie a súčasne sú overené na reprezentatívnej vzorke s presne stanovenými normami interpretácie ich výsledkov (Baďuríková a kol., 2001).

Diagnostické pozorovanie je nepretržitý úkon, ktorý učiteľ vykonáva pri každom styku s dieťaťom. Vyznačuje sa cieľavedomosťou a výberom sledovaných udalostí a javov. Nižším stupňom pozorovania je voľné pozorovanie, pri ktorom učiteľ systematický a s určitým výberom pozoruje prirodzený prejav detí.

Pozorovanie z diagnostického hľadiska rozdeľujeme na základné druhy:

1. Náhodné, nesystematické - pozorovanie nie je diagnostickou metódou v pravom zmysle slova, ale je priamou súčasťou praktickej činnosti učiteľa, čiže sa vyznačuje vysokou participáciou.
2. Systematické pozorovanie predpokladá vytvorenie prehľadu, záznamového hárka, škály hodnotenia, poprípade využitia techniky - videokamera. (Varcholová, Maliňáková, Miňová, 2003, s. 10).
3. Orientačné pozorovanie obyčajne vyvoláva určitá situácia, zvláštnosť správania žiakov. Nepodlieha žiadaným pravidlám a nemá vymedzený predmet pozorovania. Preto ako o skutočnej metóde pedagogickej diagnostiky môžeme hovoriť len o systematickom pozorovaní, ktoré má zámerný charakter. Podľa dĺžky trvania delíme metódy pedagogickej diagnostiky na:
 - krátkodobé
 - dlhodobé (Baďuríková, 2001, s 212).

Východiskovou a základnou metódou (Opravilová, 1988) pedagogického diagnostikovania v edukačnom procese je predovšetkým dlhodobé pozorovanie a zisťovanie čo najširších súvislostí spolu s posúdením všetkých výchovných vplyvov, ktoré pôsobia na dieťa. Krátkodobé pozorovanie (Zelinková, 2007) môže dať podnet na dlhodobé pozorovanie. Pozorovanie delí na náhodné (príležitostné) alebo systematické.

Podľa množstva pozorovaných javov rozlišujeme:

1. celostné, ktoré zahŕňa sledovanie všetkých pozorovateľných prejavov osobnosti alebo situácie,
2. špeciálne, dotýkajúce sa len určitého typu prejavov, ktoré je užšie a konkrétnejšie

Podľa množstva pozorovaných osôb môžeme rozlišovať pozorovanie:

1. individuálne
2. skupinové

(Varcholová, Maliňáková, Miňová, 2003).

Pozorovanie podľa Gavoru (2001) znamená sledovanie činností dieťaťa a jej vyhodnotenie. Gavora (2001) metódu pozorovania v pedagogickom diagnostikovaní

označuje za najbežnejšiu a najčastejšie používanú a charakterizuje dva druhy pozorovania:

1. neštruktúrované
2. štruktúrované

Neštruktúrované pozorovanie – pri tomto type pozorovania pozorovateľ nemá pripravenú nijakú schému. Pozoruje len voľne, ale systematicky tie veci, ktoré ho zaujímajú. Pozorovateľ zaznamenáva, ktoré činnosti prebehli a v akom poradí. Zachycuje sa len málo detailov, napr. čo robili jednotlivé deti.

Pozorovateľ nevchádza do triedy so zámerom, na ktorú udalosť sa sústreďí. Až neskôr si udalosť vyberá, pozoruje a opíše. Ide o dôležitú situáciu, v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Pozorovanie kritickej udalosti nemá korektívny zámer. Z pozorovania sa obyčajne vyhotovuje záznam. Je formou odborného dokumentu.

Štruktúrované pozorovanie – pri tomto type pozorovania pozorovateľ používa dopredu pripravené pozorovacie kategórie, ktoré mu presne určujú, čo má pozorovateľ a ako má pozorovanie zaznamenávať. Je to takzvaný pozorovací systém. Ako uvádza Gavora (2001), tento pozorovací systém vedie učiteľa k presnému zmapovaniu a vyhodnoteniu pozorovacej skutočnosti. Štruktúrované pozorovanie sa najvýhodnejšie používa pri činnostiach, ktoré prebiehajú v dobre kontrolovateľnom priestore a ktoré sú istým spôsobom organizované. Dobre sa pozoruje činnosť v triede, ktorá je riadená učiteľom.

Pozorovanie môže byť priame a nepriame.

Pri priamom pozorovaní pozorovateľ priamo vidí pozorované osoby a činnosti. Pozorované kategórie kóduje do pripraveného hárku tak, ako ich vidí a počuje.

Pri nepriamom pozorovaní pozoruje činnosť, ktorá bola predtým nahraná. Nahrávka je výhodná, pretože umožňuje opakované pozorovanie (čo je niekedy potrebné, pretože pri jednom pozorovaní nemožno zachytiť všetky kategórie). Nevýhodou je, že pozorovateľ nezískava živý kontakt s pozorovanou realitou, neprežije

sám jej atmosféru, takže je o niečo ochudobnený. Dobrým riešením je kombinácia priameho a nepriameho pozorovania.

Nahrávka môže byť audiálna alebo vizuálna. Pri audiozázname uniká vizuálna stránka pozorovaného a nie sú pozorovateľné nezvukové neverbálne prejavy. Napriek tomu zvukový záznam poskytuje dostatok údajov a pre mnohé analýzy úplne dostačuje.

Analýza produktov detských činností. Pedagogické diagnostikovanie produktov detských činností ako metóda pedagogického diagnostikovania sa uplatňuje aj v materskej škole. Pedagogické diagnostikovanie produktov detskej činnosti zahŕňa v sebe obsahovú aj formálnu stránku hodnotenia. Ide o hodnotenie zvládnutia úlohy, ktorú dieťa plní prostredníctvom činností a výsledkom je produkt:

- kresba, maľba
- modelovanie
- konštruktívny výtvar z kociek, skladačiek, papiera a pod. ,
- pracovný list

(Gmitrová, Podhajecká, 2007).

Opravilová (1988) odporúča sledovať celý proces tvorby detského produktu:

- postup utvárania,
- slovný komentár dieťaťa k vlastnej činnosti.

V prvom rade je to diagnostické hodnotenie detskej kresby, alebo iných produktov výtvarného prejavu či z iných materiálov, ktoré vypovedajú o úrovni zručnosti, tvorivosti dieťaťa. Prostredníctvom výtvarného prejavu vyjadruje dieťa svoje záujmy, želania, zážitky, túžby, ako aj možné konflikty, ktoré vznikajú z týchto záujmov a želaní, postojov a vzťahov. Vývin a zvláštnosti detského výtvarného prejavu nie sú podmienené len vekom dieťaťa, jeho psychickými osobitosťami, ale závisia aj od vonkajších podmienok, v ktorých dieťa vyrastá. Pri hodnotení detského výtvarného prejavu musíme poznať prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, medziľudské vzťahy v rodine a v škole, anamnézu dieťaťa a jeho súčasný stav (Varcholová, Maliňáková, Miňová, 2003).

Kvalita produktov detských činností závisí od mnohých faktorov, ktoré ju ovplyvňujú, ako cvik, príležitosť, intelektová vyspelosť, celkový telesný stav a iné. V súčasnosti sa používajú viaceré štandardné kresebné testy. Treba zdôrazniť, že všetky kresby – testy majú iba orientačný charakter a pomáhajú len spresniť diagnózu. (Varcholová, Maliňáková, Miňová, 2003).

V poslednej dobe využívame aj modernejšiu metódu hodnotenia produktov detskej činnosti a tou je portfólio. Ide o súbor rôznych produktov dieťaťa, ktoré dokumentujú prácu dieťaťa a jeho vývin za určité obdobie/ Hamus, 1993-94, s. 6-7/. Portfólio pokladáme za formu vedenia záznamov o dieťati (nepovinná pedagogická dokumentácia), ktorá slúži učiteľovi v predškolskej edukácii: na dokumentovanie vývinu dieťaťa za dané obdobie pre vlastnú pedagogickú prácu s dieťaťom a vzájomnú spoluprácu učiteľov v triede, na plánovanie individuálnej práce s dieťaťom, na dokumentovanie vývinu dieťaťa za dané obdobie pri výchovnom poradenstve s rodičmi (Gmitrová, Podhájecká, 2007, s.20).

4.1.1 Diagnostika hrou

Deti sa radi hrajú, radi hry opakujú a majú radosť z obmien. Veľa hier, ktoré bežné deti spoločne medzi sebou i s dospelými hrajú, obsahujú prvky, ktoré podporujú rozvíjanie rôznych schopností. Snáď v každej hre sú obsiahnuté rôzne možnosti rozvoja dieťaťa – napríklad v oblasti senzomotorickej, rečovej, emocionálnej či etickej, ale tiež často spoločne s nimi možnosti práve pre rozvíjanie psychosociálnych schopností. (Mertin, Gillernová, 2003).

Hry odrážajú život dieťaťa a vplyvy, ktoré na neho pôsobia. Podľa nich sa dá posúdiť, na akej úrovni vývinu dieťa práve je, čo vie o okolitej skutočnosti, čo ho zaujíma, ovplyvňuje. V hre je dôležité vypočítať si, aký význam jej dieťa prikladá, aký význam pripisuje hračke, aký zmysel v hre samé nachádza (Varcholová, Maliňáková, Miňová, 2003).

Dramatické hry umožňujú získať mnoho cenných poznatkov z vnútorného sveta dieťaťa, ktoré sa navonok nemusia manifestovať. Ide o sociálne vzťahy dieťaťa k okoliu

a okolia dieťaťa, tak ako to pociťuje ono, o vlastnú sociabilitu, o záujmy dieťaťa, želania, túžby a pod. Tieto údaje spravidla nie sú bežnými prostriedkami dostupné (Varcholová, Maliňáková, Miňová, 2003).

Učiteľ pozoruje a diagnostikuje v tvorivých hrách prejavy dieťaťa:

- pri manipulácii s predmetmi a hračkami
- pri orientácii v hrovom prostredí
- pri plnení úlohy v hranej roli
- pri rozvíjaní obsahu hry
- pri verbálnej a neverbálnej komunikácii v hranej roli
- pri správaní sa dieťaťa k spoluhráčom
- pri organizovaní hry
- pri pohybe dieťaťa (Gmitrová, Podhájecká, 2007)

Hru ako diagnostickú situáciu možno využiť:

a) Pri posudzovaní a hodnotení jednotlivých vybraných premenných, akými sú napríklad úroveň vedomosti, reč, lateralita, motorika, funkcionovanie zmyslových orgánov, sociabilita a iné. Diagnostik ich pozoruje, zaznamenáva a hodnotí podľa určitých kritérií či noriem.

b) Pri posudzovaní a určovaní úrovne schopnosti dieťaťa hrať sa (akú hru sa hrá), najmä z hľadiska nárokov na realizáciu hry (na myslenie, obrazotvornosť, tvorivosť a podobne, ktoré treba pri hre uplatniť). V tomto prípade sa hra posudzuje ako celok (Vašek, 2006).

EMPIRICKÁ ČASŤ

5. POPIS PRIESKUMU

V teoretických východiskách práce sme analyzovali emocionalitu detí predškolského veku, uviedli sme ucelený pohľad na príčiny, symptomatológiu a klasifikáciu porúch správania. Teoretická analýza ukázala niekoľko relevantných vzťahov a súvislostí, ktoré tvorili teoretické východisko nášho skúmania v empirickej časti.

5.1 Cieľ a hypotézy prieskumu

Cieľom nášho prieskumu je analýza frekvencie a najčastejšie formy porúch správania a prežívania detí predškolského veku. Je zameraný na formy vzniku a ťažkosti.

Vypracovali sme čiastkové ciele:

1. Zistiť a bližšie špecifikovať formy porúch správania a prežívania detí predškolského veku.
2. Analyzovať prejavy správania sa detí predškolského veku pri hrách.
3. Spracovať modely riešenia pri možnostiach intervencie porúch správania u detí predškolského veku.

Pre potreby empirického výskumu sme uvedené čiastkové ciele formulovali do troch výskumných problémoch:

1. Ktoré sú typické poruchy správania u detí predškolského veku.
2. Aké sú prejavy porúch správania u detí predškolského veku.
3. Aké sú možnosti intervencie pri modifikácií porúch správania u detí predškolského veku.

Na základe teoretických východísk práce a empirických poznatkov z praxe sme formulovali naše predpoklady do dvoch hypotéz:

H 1: Najčastejším negatívnym prejavom v správaní dieťaťa predškolského veku predpokladáme hyperaktivitu, detskú neposlušnosť a agresivitu.

Dedukcia z hypotézy H1:

Pri testovaní hypotézy H1 vychádzame z predpokladu, že najčastejším negatívnym prejavom dieťaťa predškolského veku je hyperaktivita, detská neposlušnosť a agresivita. Pri tvorbe hypotézy H1 sme sa opierali o poznatky z praxe, ktoré sme dopĺňali o odborné práce Majzlanovej (1998), Zelinkovej (2007), Antiera (2004) a iných, ktorí sa tiež zaoberali danou problematikou.

H2: Predpokladáme, že deťom je potrebné venovať intenzívnu výchovnú starostlivosť prostredníctvom individuálnych vzdelávacích programoch.

Dedukcia z hypotézy H2:

Pri testovaní hypotézy H2 vychádzame z predpokladu, že v materských školách je potrebné venovať zvýšenú pozornosť deťom, ktorých reakcie nezodpovedajú normám spoločenského správania. Hry na usmerňovanie agresivity pre deti navrhol Erkert (2004), kurikulárny projekt na rozvíjanie emocionality dieťaťa Semanová, Miňová (2008).

5.2 Metodika prieskumu

Na diagnostikovanie foriem a frekvencie najčastejších porúch správania sme využili štruktúrovaný dotazník ako hlavnú metódu, ktorého poslaním je urobiť určité predpovede týkajúce sa daných javov. Prieskum prebiehal v spolupráci s učiteľkami materských škôl. Výskumnú vzorku tvorilo 50 respondentov, ktoré sme oslovili formou anonymného dotazníka. Naš výskum sme realizovali prostredníctvom dotazníku. Dotazník bol anonymný, vypracovaný so súhlasom rodičov a zisťoval správanie dieťaťa pri hre.

5.3 Charakteristika súborov respondentov

Cieľom prieskumného zamerania sme chceli zistiť, aké sú najčastejšie formy porúch správanie u detí predškolského veku a aké sú ich prejavy v hrách. Následným vyhodnotením dotazníku zistíme, koľko percent pozorovaných detí je bezproblémových, koľko percent je detí labilných a treba im venovať individuálnu starostlivosť a koľko percent detí potrebuje intenzívnu výchovnú starostlivosť.

Základný súbor predstavujú učiteľky a detí vidieckych a mestských materských škôl. Pre potreby sme vybrali 50 detí a 10 učiteľiek materských škôl, ktoré sme oslovili formou anonymného dotazníka. Učiteľky deti pozorovali počas celého dňa v materskej škole. Výsledky prieskumu sme vyhodnocovali v celom výberovom súbore detí a výsledky porovnávame.

Dve materské školy, kde boli deti sledované, boli umiestnené na vidieku a jedna materská škola bola mestská. Prieskum sme robili v najstaršej vekovej skupine. V skupine 50 sledovaných detí bolo 47 detí, ktoré do materskej školy chodili tretí alebo štvrtý rok, iba 3 detí boli vo svojej skupine nové. V sledovanej skupine 50 detí bolo iba 21 dievčat, ale 29 chlapcov, čo sa odrazilo aj na charaktere hier i spôsob reakcií. Väčšina odborníkov sa zhoduje, že chlapci častejšie ako dievčatá v hrách viac riskujú, bojujú, hádajú sa Dobson (2007), Antier (2004).

Tab. 1: Demografické údaje o skúmaných detí

	Dievčatá		Chlapci		Spolu	
	N	%	N	%	N	%
Mesto	14	28%	18	36%	32	64%
Dedina	7	14%	11	22%	18	36%

Z celkového počtu 50 detí sa prieskumu zúčastnilo 29 chlapcov a 21 dievčat. Sú to deti rok pred povinnou školskou dochádzkou.

5.4 Organizácia prieskumu

V prieskume sme oslovili štyri učiteľky materských škôl, ktoré formou otázok štruktúrovaného dotazníka odpovedalo na deväť otázok. Tieto učiteľky pozorovali 50 detí pri hrách. Učiteľky sa vyjadrovali k správaniu dieťaťa pri hre, jeho riešenia konfliktných situácií, reakciách na napomenutie, upozornenie. Učiteľky pozorovali a zaznamenávali negatívne a pozitívne citové prejavy, komunikáciu, kooperáciu. Sledovali citové prejavy, náladovosť. Následne sme oslovili desať učiteliek materských škôl, ktoré v tabuľke: Frekvencia výskytu foriem porúch správania, mali určiť poradie najčastejších negatívnych prejavov v správaní.

V našej práci sme použili dotazník, ktorý obsahoval uzavreté položky. Využívali sme prevažne priame otázky, rovnako aj špecifické a nešpecifické otázky. Z hľadiska podmienok použitia išlo o dotazník doručovaný osobnou formou.

Do vyhodnocovania boli zaradené kompletne vyplnené dotazníky. Získané údaje sme spracovali a vyhodnotili. Pre deti sme v prieskume využili metódu priameho pozorovania prostredníctvom hry a zážitkového učenia, ktorého výsledky uvádzame v časti diplomovej práci 5.5.2. Využívali sme prirodzené kódovanie s použitím štvorstupňovej posudzovacej škály. Pozorovanie sme realizovali od októbra 2011 do januára 2012. Výsledky dotazníka a tabuľky sú zaznamenané v slovnej a grafickej podobe v časti diplomovej práce 5.5.2 .

5.5 Dotazník

Dotazník : Správanie sa dieťaťa pri hre je zameraný na to ako sa dieťa správa v hre. Na základe tohto dotazníka sme zistili, či je skupina respondentov bezproblémová, to znamená, že akceptuje vhodné riešenia pre obe strany, pri hre reaguje a akceptuje napomenutia, upozornenia. V spoložití s inými deťmi prejavuje

známky altruizmu, prejavuje nesebeckosť, láskavosť a pri hre prejavuje radosť a spokojnosť. Alebo naopak, rieši konfliktné situácie bitkou, nedbá na napomenutia, upozornenia, v hre prejavuje agresivitu. V závere sme dotazník vyhodnotili. Hodnotenie má tri škály. Hodnotenie 1: Dieťa je bezproblémové. Hodnotenie 2: Dieťa je labilné, treba mu venovať individuálnu starostlivosť a pozornosť. Hodnotenie 3: Dieťaťu je potrebné venovať intenzívnu výchovnú starostlivosť. V rámci dotazníku učiteľky materských škôl pozorovali správanie sa detí v hrách počas celého dňa v materských školách.

Počas realizácie sme u detí zistili nasledujúce kompetencie, ktoré boli pre nás úlohami.

1. Ako rieši dieťa konfliktné situácie
2. Aké sú reakcie na napomenutie.
3. Aké sú reakcie na upozornenie.
4. Aké sú negatívne citové prejavy.
5. Aké sú pozitívne citové prejavy.
6. Ako je dieťa prijímané inými deťmi.
7. Citové prejavy, nálada.
8. Komunikácia.
9. Kooperácia.

Všetky kompetencie majú štvorbodovú škálu, ktorá je vyjadrená kvalitou.

5.5.1 Analýza výsledkov

Prvým problémom, ktorý sme v našej práci skúmali, bolo zistiť a bližšie špecifikovať najčastejšie negatívne prejavy detí predškolského veku. Učiteľky postupne určovali poradie zvolených foriem porúch správania. Tieto formy číslovali od 1 do 10 podľa častosti výskytu. Tento dotazník vyplňalo 10 učiteliek materských škôl. Na základe získaných výsledkov môžeme konštatovať, že poradie nás neprekvapilo. Potvrdila sa hypotéza H1, že najčastejším negatívnym prejavom v správaní dieťaťa predškolského veku predpokladáme hyperaktivitu, detskú neposlušnosť a agresivitu.

5.5.2 Vyhodnotenie dotazníkov

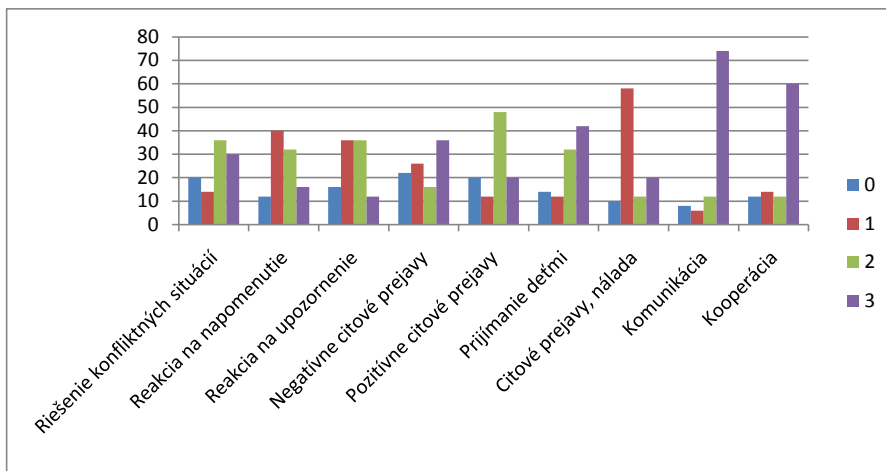
Úlohou učiteliek bolo určiť poradie z dole uvedených foriem nežiaduceho správania a prežívania detí predškolského veku.

Tab. 2: Frekvencia výskytu foriem porúch správania

Frekvencia výskytu foriem porúch správania		Priemer
1.	hyperaktivita	0,90
2.	detská neposlušnosť	0,94
3.	agresivita	0,86
4.	klamstvo a detská lož	0,67
5.	krádež	0,47
6.	úzkosť a strach	0,62
7.	hypoaktivita	0,43
8.	detská neuróza	0,25
9.	problémy pri osvojovaní vedomostí, zručností a návykov	0,21
10.	zdravotné problémy	0,15

Za najčastejšiu formu poruchy v oblasti správania a prežívania v materskej škole uviedlo desať učiteliek materských škôl hyperaktívne detí. Prejavujú sa nepokojom neustále sa vrtia na stoličkách, pobejú sem a tam v nevhodných situáciách. Prechádzajú z jednej činnosti do druhej, bez toho aby aspoň jednu z nich dokončili. Nedokážu sa trvale sústrediť na danú úlohu. Na druhé miesto sa dostala detská neposlušnosť, kedy deti vedome nerešpektujú príkazy, zákazy dospelých. Detská neposlušnosť ak nie je správne usmerňovaná môže prerásť až do vzdorovitého správania a neskôr sa môže stať trvalou vlastnosťou človeka. Tretiu určili učiteľky agresivitu. Agresívne správanie ako hovorí Zelinková (2007) môže byť naučenou formou reakcií, ktoré vznikajú nápodobou agresívneho rodiča alebo vzorov z televízie. Tieto pozorovania sú pre učiteľa veľmi dôležité, pretože je rozdielny prístup k deťmi, ktoré je hyperaktívne a k deťmi, ktoré sa chová agresívne a tým vážne narúša klímu v triede.

Graf 1: Správanie dieťaťa pri hre



Celkové vyhodnotenie dotazníka o správaní sa detí v materských školách nám potvrdil hypotézu H2, to znamená, že sú detí v predškolskom veku, ktoré sú labilné a potrebujú individuálnu starostlivosť a pozornosť. Vyplnením dotazníka sme získali nasledujúce vyhodnotenia: 1 bodových – 109 b

2 bodových – 240b

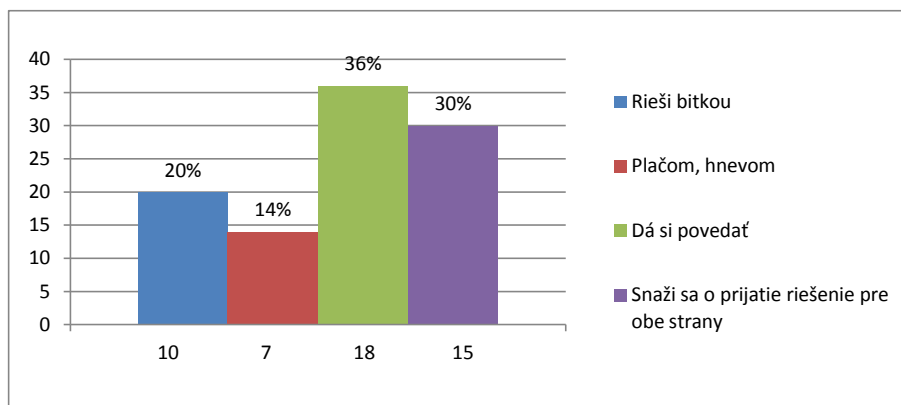
3 bodových – 465b

Skóre je 16,12 boda. V tabuľke je táto skupina detí zaradené do druhej kolónky v bodovom rozpätí od 9 bodov do 18 bodov. Prieskum potvrdil predpokladanú hypotézu H2 o správaní sa detí pri hrách. Dôležité je zisteným skutočnostiam venovať náležitú pozornosť a negatívne prejavy eliminovať v spolupráci s rodinou alebo v spolupráci s inými odborníkmi alebo inštitúciou kompetentnou riešiť dané problémy. Aj napriek týmto výsledkom dieťa v predškolskom veku zámerne vyhľadáva rovesníka k hrám. Potrebuje jeho účasť, spoluprácu.

Tab. 3: Hodnotenie dotazníka

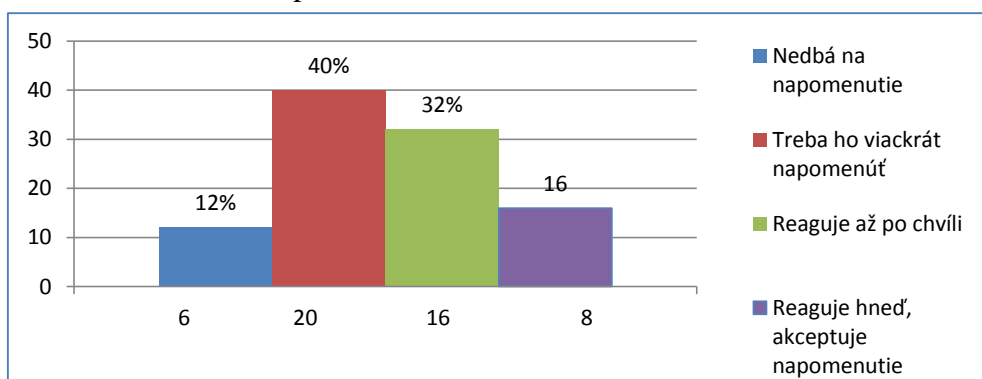
Hodnotenie dotazníka	
18 - 27 bodov	Dieťa je bezproblémové
9 – 18 bodov	Dieťa je labilné, treba im venovať individuálnu starostlivosť a pozornosť
0 - 9 bodov	Dieťaťu je potrebné venovať intenzívnu výchovnú starostlivosť.,

Graf. 2: Riešenie konfliktných situácií



Na tomto grafe môžeme vidieť, že až 20% detí sa uchýľuje k riešeniu konfliktných situácií bitkou a 30% sa snaží pre asertívne riešenie danej situácie. 14% pozorovaných detí problém v hre rieši plačom alebo hnevom a 36% si dá poradiť. Tento prieskum nám jednoznačne ukázal, že prejavy agresivity v elementárnych hraniciach sa vyskytuje aj u detí v materských školách. Agresivitu v materských školách učiteľky charakterizovali ako výbuchy zlosti k ostatným deťom, k veciam. Strkanie, kopanie, škrabanie sú príkladom toho ako deti reagujú na sebamenší podnet.

Graf 3: Reakcia na napomenutie



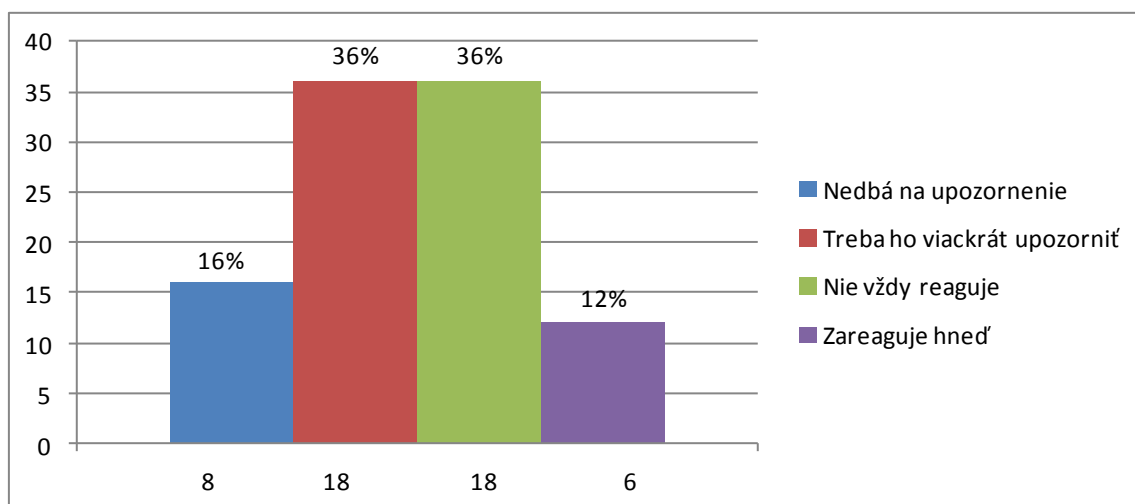
Z grafu nám vyplynulo, že 40% detí v hre musíme viackrát napomenúť, 16% detí reaguje hneď, akceptuje napomenutia. 12% pozorovaných nedbá na napomenutie kamaráta a v hre pokračujú. 32% detí reaguje po chvíli.

Dôvodom prečo dieťa nedbá na napomenutie nemusí byť vždy výsledkom detskej neposlušnosti, alebo neakceptácia dospelého. Dieťa môže byť zaujaté charakterom alebo obsahom hry , a tým má menší rozsah pozornosti.

Jedným z dôvodov môže byť aj to, ako uvádzajú Mertin, Gillerová (2003), Podhájecká (2008), že hra je pre dieťa vážnym zamestnaním. Deti vedia, že je to len ako, ale pritom sú celý vtiahnutí do deja hry, rozprávajú s neexistujúcimi kamarátmi, plne veria tomu, čo prežívajú. O to ťažšie je sa potom vrátiť do reality. Tiež čas je pre ne úplne iný, nemajú predstavu čo , je za chvíľu, čo za hodinu.

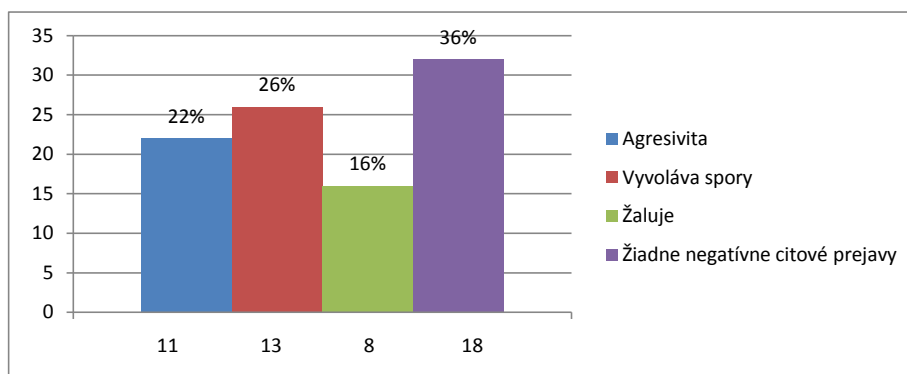
Autori odporúčajú chvíľku predom upozorniť deti, že bude činnosť nutné ukončiť, prípadne sa ich dotknúť, aby nás naozaj vnímali.

Graf 4: Reakcia na upozornenie



Z prieskumu vyplynulo, že 16% detí na upozornenie nereaguje. 36% detí síce reaguje, ale až po viacnásobnom upozornení. 36% detí nie vždy reaguje na upozornenie a 12 % zareaguje hneď.

Graf 5: Negatívne citové prejavy

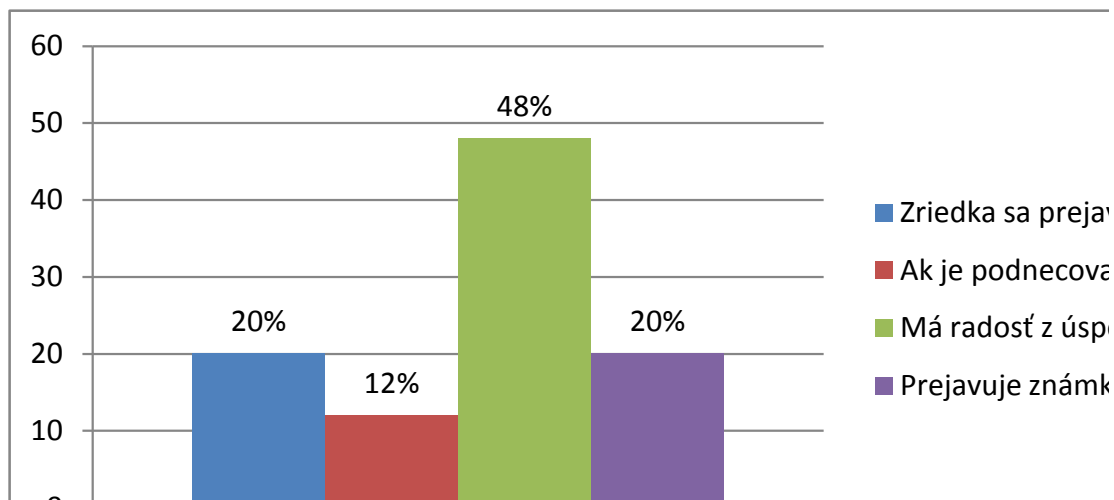


Odpovede na otázky o výskyte negatívnych citových prejavoch v hre poukazujú, že 22% detí pri hre prejavuje agresivitu. 26% vyvoláva spory, 16% žaluje. Z grafu môžeme usúdiť, že neprimerane veľké percento detí vykazuje rôzne známky negatívnych prejavov pri hre strkanie, slovný útok, bitka. 36% skúmaných detí neprejavovalo v hre negatívne citové prejavy. Boli dobrými spoločníkmi v hre, mali potrebu sociálneho kontaktu s vrstovníkmi čím sa potvrdila ich zrelosť.

Hrou dieťa vyjadruje to čo žije. Agresivita v hre detí môže mať viacero príčin. Za zvýšenú agresivnosť môžeme viniť aj televízie, ktoré preferujú komerčnosť pred mravnosťou. Dennodenne sa stretávame s rôznymi formami násilia. Svedčia o tom reklamné biboardy na filmy, filmy, počítačové hry ktoré sú v dnešnej dobe natoľko reálne, že si dieťa potom nemusí uvedomovať rozdiel medzi realitou a virtuálnym svetom. Druhým faktorom môže byť, že rodičia deťom venujú dostatok pozornosti. Dieťa tak nedostane návyky k disciplíne a úcte k okoliu. Problém vo výchove dieťaťa môže nastať aj vplyvom nekompletnej rodiny, kde rodič nedokáže plniť ako finančnú, tak aj sociálnu úlohu oboch rodičov. Väčšinou keď dieťaťu chýba otec, tak je dieťa rozmaznávané, keď chýba matka tak dieťa je citovo ochudobnené.

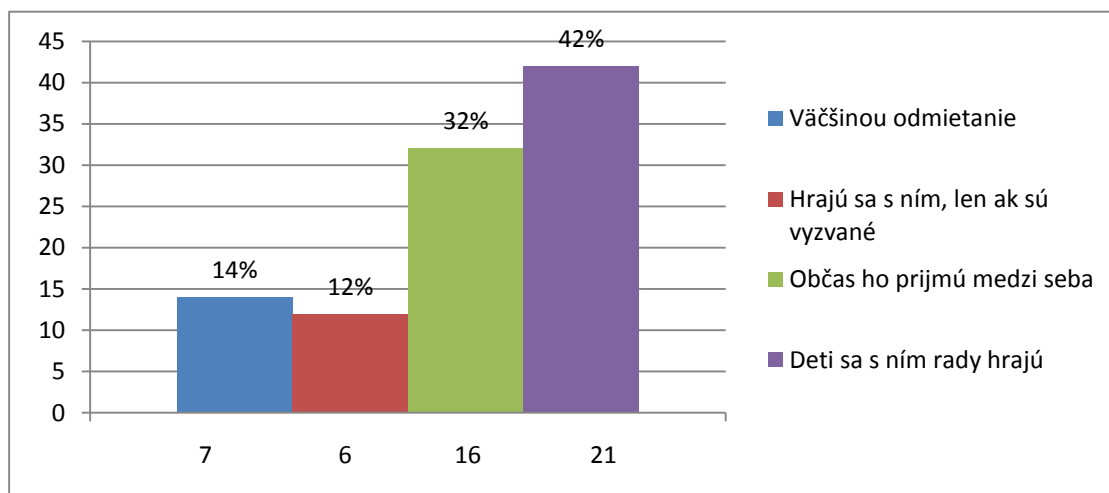
V týchto nekompletných rodinách rodič má ešte menej času pre svoje dieťa lebo musí rodinu zabezpečovať sám, vtedy je dieťa často odkázané samo na seba. A to môže mať neblahé dôsledky na jeho vývin či už sociálno-emocionálny, kognitívny alebo perceptuálno-motorický.

Graf 6: Pozitívne citové prejavy



Prieskum nám ukázal, že 20% detí vo veku 5-6 ročných dokáže v hrách prejavovať známky altruizmu, nezištnej pomoci iným, v ochote obetovať sa pre iných. 48 % detí má radosť z úspechu druhého kamaráta. 12 % detí má radosť z úspechu kamarátov ak je podnecované, nabádané napríklad učiteľkou. Aj tieto deti nakoniec uznávajú kamarátovi úspech. Grafom sa ukázal zaujímavý obraz, až 20 % detí v hre zriedkakedy prejavujú pozitívne citové prejavy alebo vôbec neprejavujú.

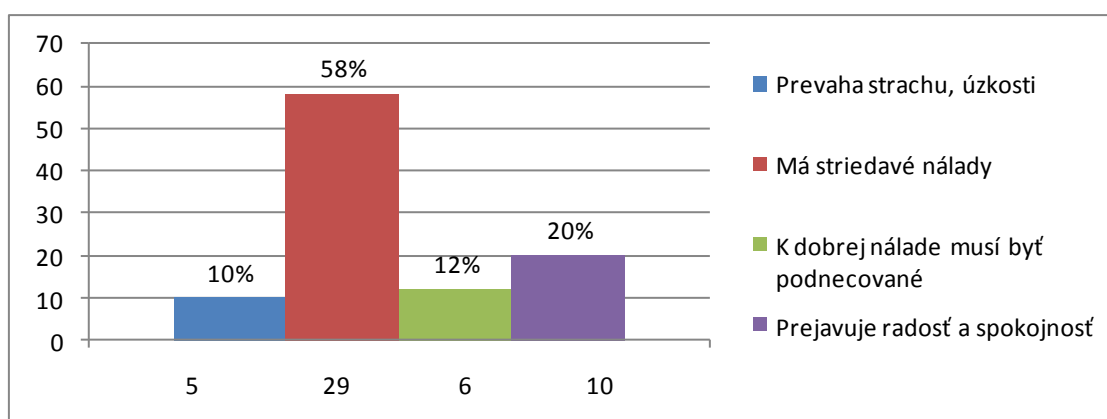
Graf 7 : Prijímanie deťmi



Prijímanie dieťaťa dieťaťom sa prejavuje náklonnosťou k nemu. Prieskumom sme zistili, že 42% detí nemá problém pri začlenení sa do hier. Sú to deti s ktorými sa ostatní radi hrajú. 32% detí je niekedy akceptované a niekedy nie. Na tento výsledok

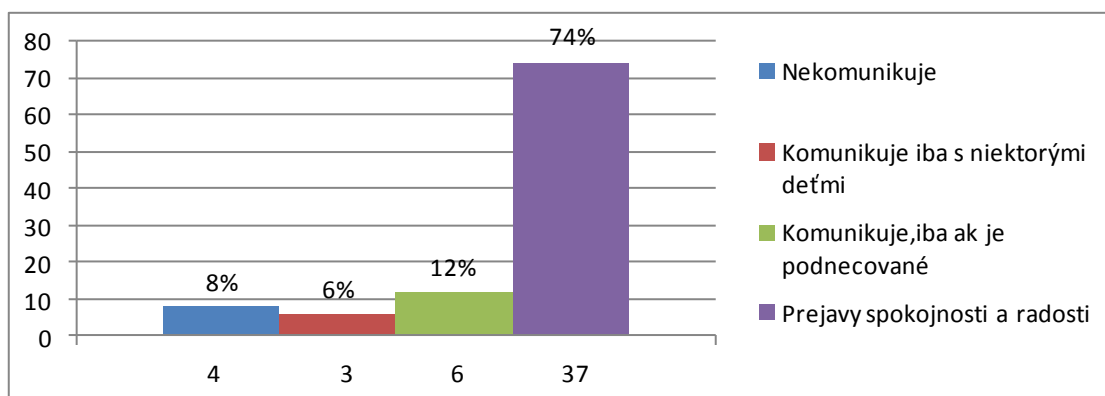
poukazuje veľa faktorov. Vzhľadom k tomu, že dieťa, ktoré v hre prejavuje negatívne citové prejavy, až agresivitu, ktoré len ťažko akceptujú názory iných v hre aj napriek tomu deti ho celkom nevyklúčujú z kolektívu. Graf nám poukazuje na fakt, že 14% detí ma problém s včleňovaním sa do hier, sú väčšinou odmietnutí druhými účastníkmi hier. S 12% detí sa ostatní hrajú, len ak sú k tomu vyzvané.

Graf 8: Citové prejavy, nálada



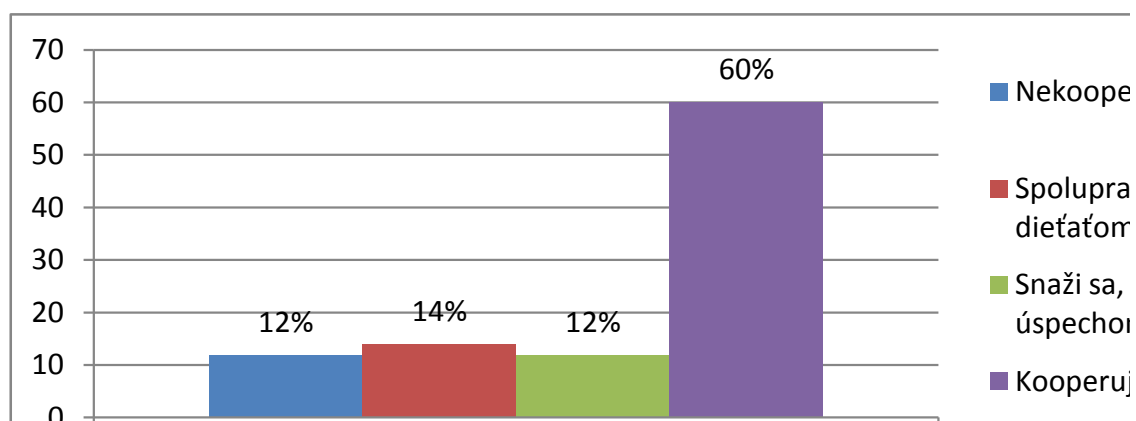
Tento graf nám ukazuje zaujímavú štatistiku, že viac ako polovica sledovaných detí až 58% v hre prejavuje náladovosť . Jednou z dôležitých príčin striedania nálad pri hrách učiteľky uvádzajú momentálne zloženie pováh detí pri hre, ich temperament, sociálno-emočnej klíme pri hre, vzájomnej akceptácii , komunikácii 20% detí prejavuje radosť , priateľstvo, srdečnosť, akceptuje názory kamarátov. Táto skupina detí sa dá prehovoriť, aj keď s nápadom v hre na začiatku nesúhlasili. 10% detí v hre prejavuje strach a úzkosť pri hrách. Odmietajú hru z obavy, že sa napríklad zašpinia, strach z výšky, ktorý im bráni zapojiť sa do hier, majú problém pri oslovovaní kamaráta. 12% detí musí byť k dobrej nálade podnecované.

Graf 9: Komunikácia



V tomto grafe môžeme vidieť, že 74% detí dokáže vyjadrovať svoje nápady, myšlienky, pocity a pri hre nadväzovať a viesť rozhovor s inými deťmi. Ale dokáže aj aktívne počúvať, čo mu pomáha rozvíjať komunikatívnu kompetenciu. 8% detí v predškolskom veku z pozorovanej vzorky nekomunikuje. Sú to deti, ktoré nevyhľadávajú v hre spoločníka, skôr samotú. Rady kreslia, maľujú, stavajú pazzl. 6% detí komunikuje iba s niektorými deťmi, a 12% komunikuje iba ak je podnecované kamarátmi, keď im odpovedajú. Gavora (2003) uvádza, komunikačná kompetencia je schopnosť jedinca používať jazykovú vyjadrovaciu prostriedky, aby rečou účelne a funkčne zvládol rôzne komunikačné situácie a sociálne dianie. Komunikačná kompetencia nie sú vlastne jazykové pravidlá, ale sociálne pravidlá.

Graf 10: Kooperácia



Tento prieskum nám ukázal, že 60% detí v tomto období dokáže spolupracovať pri hre s kamarátom, riešiť spoločné úlohy. V hrách vystupovali ako zohratý tím, kde mal každý svoju úlohu napríklad jeden opravoval auto, druhý staval cestu. Pri hre si

pomáhali, pri menšom nedorozumení sa dokázali dohodnúť bez zásahu učiteliek. Tieto deti majú vytvorený k vrstovníkom dobrý vzťah a navzájom komunikujú. 12% detí pri hre z rôznych príčin nespolupracuje. Učiteľky uvádzali jedným z dôvodov plachosť, alebo nedokážu akceptovať pravidlá hier. 14% detí pri hre spolupracuje s jedným dieťaťom, sú to deti ktoré majú v triede jedného najlepšieho kamaráta, s ktorým sa chcú hrať a od ktorého vyžadujú aby sa hral len s ním. 12% detí sa snaží pri hrách spolupracovať ale nie vždy s úspechom, sú to deti, ktoré chcú byť v hre v pozícií samozvaného vodcu, chcú sa presadiť bez ohľadu na iných.

6. MOŽNOSTI INTERVENCIE PRI MODIFIKÁCIÍ PORÚCH SPRÁVANIA DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Je dôležité vysvetľovať budúcim rodičom, učiteľom, študentom medicíny, psychológie, pedagogiky, budúcim pôrodným asistentkám a detským zdravotným sestram, čo všetko osobnosť malého dieťaťa potrebuje. To, že sa budúci odborníci dozvedia oveľa viac o používaní techniky než o citoch dieťaťa, ktoré im raz budú, súčasne so svojou zraniteľnou dušou, zverené, čo jeho budúcnosť tiež ovplyvní, musíme považovať za smutné svedectvo našej citovej chudoby (Prekopová, 2007).

Aby dieťa mohlo čerpať sily pre nové podnikanie, aby nachádzalo cestu od „ja“ k „ty“ a rozvíjalo svoju vlastnú identitu, musí mať istotu stálego návratu do hniezda, musí mať zaručene svoje miesto bezpečia, ..

Pojem rizikové dieťa sa používa v zahraničnej literatúre k označeniu jedincov i celej skupiny detí, u ktorých môžeme z akýchkoľvek dôvodov predpokladať neúspešnosť v škole. Patria sem deti sociálne slabších rodičov, z nepodnetného rodinného prostredia, národnostnej minority, deti s poruchami reči, deti ohrozené poruchami učenia z dôvodu dedičnosti a pod. Označenie rizikové dieťa nie je nálepkou, ale signálom, aby dieťaťu bola venovaná špeciálna starostlivosť (Zelinková, 2007).

Reedukácia a korekcia porúch správania spočíva vo vybudovaní a posilňovaní autoregulačných mechanizmov jedinca vo vytváraní akceptabilnej hierarchie hodnôt, v posilňovaní pozitívnych foriem správania, vo vybudovaní vhodných stereotypov správania, v posilňovaní vôľového konania, v schopnosti prekonať prekážky, pokiaľ sa vyskytuje syndróm agresivity v odbornom znižovaní tenzií a odstraňovaní agresivných faktorov (Vašek, 2005).

Nádejnou je intervencia založená na pôsobenie spoločnosti, napríklad preventívne programy centrovane na depistáž a častú intervenciu v rodinách, v škole. Aj napriek tomu, že majú vplyv na obmedzenie rizika vzniku porúch správania, nie sú masovo rozšírené. Kritickým bodom je stále otázka identifikácie dieťaťa, potom výcviku

vhodných terapeutov a v neposlednej miere ekonomické otázky – nie sú peniaze (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol., 2091).

6.1 Preventívne prístupy

Podľa mnohých odborníkov je oveľa ľahšie nevhodnému správaniu u detí predchádzať ako ho odstraňovať (Majzlanová, 1998).

Najprv musíme usilovať o dôveru, ktorá tvorí základ utvárania osobnosti. Citlivým životným úsekom je narodenie dieťaťa a doba bezprostredne po tom. Všetky formy nežného pôrodu a „rooming-in“ celých 24 hodín sú správne, pretože zabezpečujú dieťaťu trvalú kontinuitu a budúcim očakávaným vnímaním.

Ďalším citlivým obdobím je okolo siedmeho mesiaca – predvídavé myslenie a cieľavedomé jednanie. Problém nastáva ak chce dieťa samo rozhodovať. Autorka doporučuje často, ale nie vždy pranie dieťaťa uspokojiť. Prakticky nám nič nestojí v ceste pranie splniť a pre ten moment dieťa uspokojili. Len myšlienka na budúcnosť búcha na poplach (Prekopová, 2007).

Pocity sa podriaďujú vlastnej logike, ktorá je sama o sebe presvedčivá, aj keď sa čisto z rozumového hľadiska sa javí ako nelogická. Je to skratka psychológia. To, čo vyzerá na prvý pohľad tak zložito, znamená veľkú šancu. Logika pocitov sa dnes postupne dešifruje a celá oblasť psychických porúch sa môže prostredníctvom myšlienok, ktoré sprevádzajú naše pocity, stať prístupná psychoterapii. Praktizuje sa to v kognitívnej terapii správania, ktorá sa dnes kryštalizuje ako najlepšia forma psychoterapie (Brockert, Braunová, 1997).

Interakčné hry predstavujú efektívne výchovne postupy, ktorými dospelí môžu pôsobiť na prežívanie a správanie dieťaťa, na rozvoj tých schopností a rysov osobnosti, ktoré bez nadsázky dieťa kultivuje v jeho ľudskej podstate. Ciele týchto hier sa zameriavajú na efektívne utváranie psychosociálnych schopností detí, na rozvíjanie prežívania a primeranosti prejavovania citov i na rozvíjanie vzájomných vzťahov medzi dospelými a deťmi i deťmi navzájom (Mertin, Gillernová, 2003).

Materská škola pripravuje dieťa na život v spoločnosti v súlade s jeho individuálnymi vekovými osobitosťami. Materská škola sa od rodiny líši predovšetkým tým, že táto inštitúcia naplňa potrebu dieťaťa po kontakte s rovesníkmi, čo pri vytvorení priaznivej sociálnoemocionálnej klímy pozitívne ovplyvňuje rozvoj osobnostných vlastností dieťaťa – utváranie základov emocionálnej gramotnosti, prosociálneho a environmentálneho cítenia a správania, návykov k zdravému spôsobu života (Orieščiková, Kastelová, Skokanová, Vašek, 2010).

6.2 Uplatňovanie výchovných metód pri odstraňovaní porúch správania

Hra je základnou metódou v práci s deťmi predškolského veku. Hra a dieťa sú pojmy, ktoré nerozlučne a už od pradávna patria k sebe. V živote dieťaťa má hra nepopierateľný význam. Je dôležitým edukačným prostriedkom. Veď je základnou a najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa predškolského veku. Je prejavom jeho zdravého vývoja a zároveň mu pomáha zmocniť sa sveta, porozumieť mu a pochopiť ho (Šimová, Dargová, 2001).

Emocionálne hľadisko hry – dieťa si vytvára vzťahy nielen k určitým činnostiam, ale aj k ostatným deťom a dospelým. V priebehu hry však vznikajú aj náhle emócie, prežívanie konkrétneho citu. Medzi kladné prejavy emócií patrí radosť, spokojnosť súhlas, sympatia a medzi záporne namrzenosť, nespokojnosť, nesúhlas, antipatia, hnev. Emócie detí majú však vo veľkej miere charakter rýdzo osobného záujmu, egoizmu, návykov. Tieto druhy emócií treba výchovou usmerňovať (Šimová, Dargová, 2001).

Podhájecká (2006) charakterizuje hru nasledovne: *„Hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá dokáže transformovať do chápatelnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné*

pocity, postoje, vlastné kompetencie a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na ceste dnu i von.“

J. A. Komenský považoval hru pre zdravý vývin detí za rovnako dôležitú ako výživu a spánok. Podľa neho hra pôsobí blahodarne na zdravie (pohybom, behom, zápasením): zmysly (prezeraním noviniek, kresieb a i.): rozum (pretekaním): pamäť (opakovaním): súdnosť (hádankami a dišputami): pracovnú čulosť a horlivosť (múdro zameranými prácami): výrečnosť (nepripravenými rozhovormi, skladaním listov a reči) (Šimová, Dargová, 2001).

Z predpokladu, že hra je dominantná činnosť dieťaťa a rozvíja sa v súvislosti s jeho rečou, že prostredníctvom hry a reči sa dieťa včleňuje do ľudského spoločenstva a učí sa s ním kooperovať a že komunikácia je v istom zmysle hrou – súhrou a protihrou komunikačných zámerov účastníkov, vychádzajú i úvahy J. Keselovej (2001,2003) o možnej existencii analogických princípov vývoja hry a dialógu.

Predpokladom rozvoja osobnosti dieťaťa v hre je, aby dospelý účastník hry cieľavedome načrtával a individuálne modeloval obsah hry, pripravoval optimálne edukačné prostredie a čas pre samotnú hru, ponúkal ku hre primerané informácie. Vtedy sa hra stáva najpriateľnejším spôsobom učenia, nástrojom na rozvoj detskej osobnosti. Participácia dospelého účastníka na hre umožňuje vzájomný individuálny a interaktívny kontakt, účasť dospeléj osoby zvyšuje u dieťaťa záujem o hru a umocňuje u neho aj radosť z hry (Podhájecká,2008).

„Hra je podľa viacerých významných odborníkov jednou z podmienok učenia sa, pretože dieťa hrou zisťuje, ako veci, javy, ľudia okolo neho fungujú (alebo prečo sa niečo deje), ale aj zisťuje, čo môže urobiť, a ako veci, javy, ľudí okolo seba môžu vlastnými schopnosťami ovplyvniť. Hra je efektívny prostriedok učenia, pretože komplementárne spája všetky nutné podmienky učenia a to: indukčnú skúsenosť, kognitívnu disonanciu (poznávaciu nerovnováhu), sociálnu interakciu, fyzickú skúsenosť a využitie vlastnej kompetentnosti.“ (Kikušová S., Králiková M., 2004)

Na základe uvedeného možno zhrnúť, že nevyhnutným predpokladom pre efektívne rozvíjanie kompetencií dieťaťa predškolského veku je osobnostná zrelosť

učiteľa materskej školy, jeho ľudské a odborné – profesionálne kompetencie, ktoré nemožno od seba oddeliť (Guziová a kol., 2008).

6.3 Intervenčné techniky, výchovné programy

Emočná výchova, alebo ako hovoria niektorí pedagógovia, emočná gramotnosť musí byť smerovaná do emočnej a mysliacej časti mozgu. Nestačí s deťmi rozprávať o tom, čo môžu robiť, ak sa im niekto vysmieva, musia si vyskúšať v praxi ovládanie svojej podráždenosti v situácií, keď prežívajú výsmech (Shapiro, 2009).

Divadlo vo výchove Theatre in Education (TIE). Podstatou je divadelné predstavenie hrané väčšinou profesionálnymi hercami, ktoré je zamerané na vzdelávacie a výchovne, poprípade u ohrozenej skupiny mládeže i sociálno-preventívne ciele (Valenta, 2001).

Terapia hrou (Play Therapy) je zameraná na využitie terapeutického potenciálu hier, to je hier v nedivadelnom slova zmyslu v individuálnej práci prevažne s deťmi poprípade i s ich rodinami, chorými, sexuálne zneužitými, deti s problémami v pestúnskej starostlivosti a deťmi s frustrujúcim zážitkom bolestivej straty blízkej osoby, deti trpiacich rozvodom, neúplnosti rodiny či životom v rodine disfunkčnej, deťmi s poruchami učenia a správania (Valenta, 2001).

Psychodrama je dramatická improvizácia zameraná k terapeutickým účelom, kde klient dramatizuje svoje zážitky, priania, postoje a fantázií. Psychodráma sa dodnes vo výbere techník drží viac-menej osvedčených morenovských postupov, medzi ne patrí predovšetkým hranie vlastnej role, monológ, alter ego a dvojník (stelesňuje vnútorný hlas protagonistu), výmena rolí za účelom vžitia sa do myslenia toho druhého a zrkadlo, pri tom pomocní herci portrétnujú protagonistu v jeho prítomnosti (Valenta, 2001).

Niektoré typy správania sa odstraňujú princípom vyhasínania. To znamená, že pri neprimeranom správaní dieťaťa nevenujeme pozornosť ale všimame si len žiaduce prejavy (Majzlanová, 1998).

6.4 Úloha učiteľa pri prevencii a odstraňovaní porúch správania.

Učiteľka materskej školy je okrem matky a otca či iných blízkych dospelých pre deti veľmi významným dospelým, je autoritou, o ktorej dieťa nepochybuje. Je samozrejmé, že učiteľky nemôžu mať tak intenzívny citový vzťah k dieťaťu ako rodičia. Môžu však využiť svojich profesijných schopností a zámerne pôsobiť na sociálny a citový vývoj dieťaťa. Na rozdiel od rodiny, práca so skupinou detí dáva viac možností k stimulácií, poskytuje deťom prirodzené prostredie pre porovnávanie a rôzne formy sociálneho učenia (Mertin, Gillernová, 2003).

Kompetencie sú súbor profesijných zručností a dispozií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Základné skupiny pedagogických kompetencií budúcich učiteľov navrhol aj V. Švec (1995). Sú to kompetencie: smerujúce k edukácii, osobnostné, rozvíjajúce.

1. V kompetenciách smerujúcich k edukácii rozlišuje:

- psychodidaktické, ktoré sú zamerané na projektovanie postupov stimulujúcich učenie detí, realizáciu uvedených projektov edukácie (poznámka: t.j. tie kompetencie, ktoré učiteľovi umožňujú realizovať projektové vyučovanie);
- komunikatívne, ktoré sú prioritou účinnej komunikácie s deťmi v rôznych pedagogických situáciách;
- diagnostické, ktoré umožňujú učiteľovi diagnostikovať nielen vedomosti, spôsobilosti, zručnosti detí, ale tiež ich prekoncepty, štýly učenia, potenciality, t.j. rozvojové možnosti, vzťahy medzi deťmi a klímou školskej triedy.

2. Osobnostné kompetencie podmieňujú úspešnosť pedagogického pôsobenia.

Zahŕňajú najmä:

- zodpovednosť učiteľa za svoje rozhodnutia, za dôsledky realizácie pedagogickej komunikácie;

- tvorivosť učiteľa, jeho flexibilitu, empatiu, autenticitu, schopnosť akceptovať seba a iných.

3. Rozvíjajúce kompetencie člení na:

- adaptívne, ktoré mu umožňujú orientovať sa v spoločenských premenách a orientovať v nich i svoje deti; • výskumné, ktoré by mu umožnili riešiť vedeckými metódami pedagogické problémy, skúmať, reflektovať svoju činnosť; • sebarefektívne, umožňujúce mu zamýšľať sa nad svojou pedagogickou činnosťou a projektovať zmeny v tejto činnosti;

- autoregulatívne, ktorých prioritou je zdokonaľovať svoj výchovnovzdelávací štýl.

Zmeniť dieťa znamená najskôr ho poznať, pochopiť vnútorné príčiny jeho správania a rozdielny uhol pohľadu, ktorým vidí svoj svet i naše snaženie. Až keď poznáme aspoň niektoré príčiny správania dieťaťa, môžeme začať plánovať zmeny – väčšinou v celom systéme.

Németh (2010) vo svojej odbornej publikácii uvádza osobnostné morálne kvality, ktorými by mali disponovať poradcovia v poradenstve a psychoterapii. Tieto osobnostné kvality má mať aj pedagóg pracujúci s deťmi s problémovým správaním. Sú to: empatia, úprimnosť, integrita, pružnosť, rešpekt, pokora, kompetentnosť, spravodlivosť, múdrosť, odvaha.

Vytvorenie priaznivej klímy v zmysle naplnenia tvorivo-humanistických dimenzií vytvára emocionálne bezpečie. Umožňuje to len tvorivý, spolupracujúci, láskavý a súčasne náročný učiteľ (Handzelová, Ilavský, Olšavská, Prékop, 2006).

V tejto časti chceme prezentovať výchovný program s cieľom postupne odstraňovať nežiaduce formy správania šesť ročného dieťaťa.

6.5 Výchovný plán

V tejto práci sme sa zamerali na poruchy správania orientované extrapersonálne. Do tejto skupiny Dudziňská (1977) zaraďuje deti:- agresívne- zlostné- provokatívne. Sú to poruchy správania na podklade výchovnej alebo sociálnej narušenosti.

Prejavy agresívneho správania.

V správaní sa prejavujú zlé návyky, neposlušnosť, vzdorovitosť, lož. Spôsob agresívneho správania sa v konkrétnej podobe prejavuje rôznymi bitkami, napádanie iných, neposlušnosťou, vzdorovitosťou, odvrávaním, útočnosťou, neznášanlivosťou, vysmievanie sa iným.

Agresívne správanie často provokuje spätnú agresiu zo strany ostatných. Sú to boje, bitky, vzájomné fyzické a verbálne napádanie, pretrvávajúca nenávisť. Takéto správanie vážne narušujú klímu edukačného procesu.

Ako predchádzať agresívnemu správaniu

1. musí sa dieťa naučiť vedome vnímať, hodnotiť svoje pocity a nálady
2. musia sa deti naučiť počúvať sa, porozumieť si navzájom
3. musia sa deti naučiť rešpektovať určité pravidlá
4. musia vedieť, že nadávky ani vzájomné obviňovanie ku spoločnému riešeniu nevedú

Pocity agresívneho dieťaťa

Keď na seba v skupine, dieťa, stále upozorňuje nápadným alebo násilným správaním, ostatných to samozrejme neteší a nechcú sa s ním hrať. Tieto deti sa tak pomerne rýchlo dostávajú do pozície outsidera a ťažko sa zbavujú svojho neobvyklého správania. Trvalé odmietnutie až úplné zatratenie, ktoré tieto deti nevyhnutne pociťujú, vedie spravidla k tomu, že ich agresívne správanie ešte viac zosilnie. Je preto veľmi žiaduce, aby sme agresívnym deťom venovali lásku a uznanie, pretože sú pre ne veľmi dôležité. K tomu, aby sa chýbajúci pocit vlastnej hodnoty zas obnovil, musíme posilniť predovšetkým pozitívne správanie a vyhýbať sa pokiaľ je to možné trestom.

Základná charakteristika výchovného plánu

Cieľová skupina: 6 ročné deti

Forma: hry a hrové činnosti

Cieľ: minimalizovať posilňovanie nežiaduceho správania a možnosť fyzického a citového ubližovania dieťaťa alebo ostatných.

Naša práca je zameraná na odstránenie nežiaducich prejavov v správaní 6 ročného dieťaťa Gabriela, ktorý si svojim násilným správaním narušil vzťahy v kolektíve detí. Pracujem s celou skupinou detí, aby sa zlepšila klíma v triede.

Cieľovou skupinou: deti veku 5 – 6 rokov. Pracujeme s 10 člennou skupinou.

Dospelý účastníci: učiteľka v materskej škole

Druh porúch: 1 dieťa s agresivitou – fyzická (bitky)

Frekvencia stretávania: denná

Charakteristika prostredia: klasická trieda MŠ v ktorej sú vytvorené hracie kútiky, v rohu triedy sú pohodlné podložky na ležanie s vankúšikmi, plyšové hračky (relaxačný kútik).

Socio-empodografické charakteristiky cieľovej skupiny: Pracujeme s desať člennou skupinou. V tejto skupine je jedno dieťa s nežiaducimi prejavmi správania. Chlapec často v komunikácii s deťmi používa vulgárne slová. Vo vystupovaní k deťom, a presadzovaní sa v hre zas fyzické útoky. Dôležité je podchytiť chlapcovu agresivitu a modifikovať ju takým spôsobom, aby vyústila do sociálne pozitívnej činnosti.

Má výrazne konflikty s prostredím, ktoré sú následkom jeho agresívneho správania. Na druhej strane Gabriel má spontánny záujem o činnosti a poznávanie. Je aktívny, zvedavý v súvislosti s kognitívnymi, psychomotorickými úlohami. Pri hre potrebuje spoločnosť detí. Vyhladáva vedúce a vodcovské úlohy.

Počas práce s nim používam obmedzenia, nie tresty. Učíme deti, že na agresivitu nereagujeme agresivitou. Nepoužívame ani nadávky, vyhrážky alebo krik. Nedorozumenia medzi deťmi sťažujú edukačný proces v materskej škole a sú prekážkou pri vytváraní príjemnej atmosféry v skupine.

Časová charakteristika plánu

V období projektu sa stretneme:

- stretnutie so psychológom a rodičmi 1 krát za 2 mesiace poobede po 16,00 hod.
- rozhovor s rodičmi problémového dieťaťa 1 krát do týždňa (podľa potreby rodiča, učiteľa) doobeda, poobede
- s tanečným terapeutom, rodičmi a deťmi 2 krát za tri mesiace, poobede po 16,00 hod.
- s dieťaťom a skupinou 2 krát do týždňa, pondelok, streda doobeda
- na rodičovských stretnutiach 1 krát za dva mesiace

Ako budeme plniť vytýčený hlavný cieľ:

- **spoluprácou s rodičmi**

Úloha: *hľadať možné príčiny vzniku a pretrvávania nežiaducich prejavov agresivity*

Dôležité sú vzťahy, rozhovory medzi učiteľkou a dieťaťom, rodičmi a učiteľkou. Navštívime rodinu problémového dieťaťa. Je dôležité skvalitniť komunikáciu medzi rodinou a školou. V rámci práce s rodičmi budeme organizovať rodičovské združenia na zlepšenie informovanosti o problémoch negatívnych prejavov správania detí.

Cieľom spolupráce s rodičmi bolo upevniť partnerstvá. Umožniť rodičom spoznať školu, kolektív detí a rodičov navzájom. Dokázať im, že úspech dieťaťa v edukačnom procese závisí od jednotného pôsobenia školy a rodiny. Rodič si postupne musí uvedomovať, že učiteľ je ten, kto má právo a povinnosť oboznámiť a poukázať na neakceptovateľné správanie ich dieťaťa v materskej škole.

- **spoluprácou tanečným terapeutom - 2 stretnutia**

Stretnutie: Tanečná terapia pre mamičky s deťmi.

Počas trvania projektu sa tanečná terapia ako forma relaxácie uskutoční minimálne 2 krát. Terapiu bude viesť cvičiteľka (nie učiteľka) s certifikátom na prevádzanie tanečnej terapie. Pri tanečnej terapii sa uvoľňujú zablokované pocity a úzkosti, cieľenými pohybovými aktivitami sa stimulujú energetické zdroje tela. Pri tanečnej

terapii s deťmi sa využíva kombinácia hudby a pohybu na rozvíjanie pohybových schopností detí, motorickej a priestorovej koordinácie formou hry. Cieľom je nielen fyzické uvoľnenie, ale aj psychické (zbavenie sa prebytočnej energie u detí, podvedomého strachu a úzkostí). Terapia je zameraná nie na odstraňovanie zjavných psychických a fyzických ťažkostí detí a matiek, ale najmä podvedomých.

- **spoluprácou pedagóga s rodičmi – 1 stretnutie**

(popis jedného ukázkového stretnutia rodiča a učiteľ)

Stretnutie: Príčiny agresivity

Téma pre rodičov: Príčiny, prejavy, riešenia agresivity u detí v materskej škole. Hry na odbúranie stresu živý večer s rodičmi na tému „ Ako posilniť dieťa voči agresivite“.

Premyslíme a zvolíme deň a hodinu stretnutia, aby to vyhovovalo väčšej časti rodičov, aby ich prišlo čo najviac. K vyvolaniu zvedavosti a záujmu rodičov vytvoríme vkusnú pozvánku. Rodičia sa na pozvánke dozvedia, ako bude večer prebiehať, k čomu im bude užitočný a čo sa očakáva od nich. Tým, že sa zapoja do výmeny názorov týkajúcej sa výchovy, nesmú mať obavy z toho, že sa budú pred nami spovedať. Kreatívne a s fantáziou zostavené poznámky pôsobia naviac veľmi príjemne, takže ich rodičia radi príjmu.

Pred prípravou pozvánok sa pedagógovia musia zhodnúť na tom, čo by chceli stretnutím ovplyvniť. Náš rodičovský večer bude zameraný na to,:

- aby sa zúčastnení rodičia počas večera cítili dobre (káva, čaj, tyčinky)
- aby rodičia mali dostatok času na vyjadrenie sa
- aby rodičia problematického Gabriela vedeli, že nie sú samy so svojimi pochybnosťami, úzkosťami
- aby hľadali odpovede na otázky rodičov a navzájom si vymieňali skúsenosti
- aby rodičia dostali možnosť samy nájsť riešenia problémov
- aby si rodičia spoločne vyskúšali hry a cvičenia, pri nich sa môžu dobre odreagovať

Dôležitý je postoj pedagóga k rodičom: rodičia by mali byť povzbudení, a nie len poučovaní, moralizovaní.

Priebeh večera:

A. Naviazanie vzájomného kontaktu (5-10 min).

Vhodnou zahrievacou hrou je : Stretneme sa na ostrove

Pomôcky: stoličky, hudba

Ostrovy tvoria kruhy, kde sú umiestnene 4 stoličky. Rodičia sa v miestnosti voľne pohybujú v rytme hudby. Ak hudba zastaví, rodičia si sadnú na stoličky. Keď každý sedí, navzájom sa v ostrovoch pozdravia, predstavia (podľa svojich detí). Keď začne znova hudba hrať, všetci svoje ostrovy znova opustia.

B. Hlavná časť programu: Ako posilniť dieťa voči agresivite (45-60 min.).

Potrebný materiál: papier A4, FIXY, prepisovačky, dve biele štvrtky formátu 70x50 cm, lepiaca páska

Krok 1. Keď zahrievaciu hru zopakujeme 5x , zostane rodič sedieť vo svojej ostrovnej skupine, hovoria spoločne o tom čo od stretnutia očakávajú. Zvolený človek v skupine nápady zapíše a potom ich prednesie v plénu. Potom sa stoličky dajú do jedného kruhu a podnety jednotlivých ostrovov sa zhrnú. Keď sú prednesené všetky body, pedagóg mal by jasne povedať, že ten kto očakáva recepty a záruky, nemôže byť uspokojený,

Krok 2. Potom rodičia dostanú otázku, čo si predstavujú pod pojmom agresivita. Pedagóg upozorní aj na pozitívnu agresiu, ktorá pomáha riešiť bez váhania obtiažne situácie.

Krok 3. Spoločne preberieme príčiny agresivity. Pedagóg ich napíše na štvrtku papiera a dá na tabuľu (dobrá viditeľné miesto) . Rodičia si uvedomia, že správanie sa s agresívnymi prvkami je ovplyvnené rôznymi faktormi (televízia, počítačové hry, videofilm, telesná a duševná zanedbanosť, zneužívanie detí, rodina).

Krok 4. Pedagóg položí otázku: “ Čo dodáva dieťaťu silu v jeho správaní.“ Odpovede rodičov zapíšeme na štvrtku papiera. Môžu sa tu objaviť hodnoty ako láska, bezpečie, opora, radosť zo života, kamarátstvo pri hrách, sila osobnosti, schopnosť vcítiť sa. Obidve štvrtky umiestnime vedľa seba, aby si rodičia uvedomili, že nie sú voči možným príčinám tak bezmocní.

Krok 5. Potom je vhodné zamerať na tri hlavné body o ktorých budeme spoločne diskutovať:

- A. Čo robiť, keď sa deti zlostia
- B. Vulgárne slová v reči dieťaťa

O týchto témach budeme diskutovať konkrétnejšie, avšak pozitívne – nájsť spôsob riešenia , čo by sa mohlo doplniť v programe, čím motivovať. Počas večera si s rodičmi zahráme ešte 2 hry. Pokiaľ sa v priebehu hry vyskytnú otázky alebo nejasnosti, spoločne ich prediskutujeme.

Záver: vyhodnotenie večera (15-20 minút)

Tu rodičov oboznámime s vhodnou odbornou literatúrou, s možnosťou zaujímavých hier v rodine, na brožúry soc. služieb alebo centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Vhodné je aj vyplnenie dotazníka, nápady pre ďalšiu spoluprácu:

- doplniť, čo by si v podobnej akcii ešte predstavovali
- uviesť, ako pocítovali atmosféru akcie

Dotazník by mal byť anonymný, aby rodičia vyjadrovali kritické poznámky a prania bez obáv.

- stretnutie so psychológom – 1 stretnutie

Odborná prednáška na tému: Máme doma agresívne dieťa. Prednáška je spojená s diskusiou.

Poznámky:

- Keď je dieťa odvedené z dosahu podnetov, nemalo by sa dostať do situácie, ktorá je pre neho príjemnejšia.
- Oddychový čas by nemal byť príliš dlhý.
- Oddychový čas by sa mal uplatňovať a spájať s nežiaducim správaním čo najskôr potom, čo sa takéto správanie objaví.
- Po skončení oddychového času by dieťa malo získať plnú podporu.

Všimli sme si, že dieťa sa nevhodne správa vtedy, ak sa mu v činnosti nedarí, tak začneme venovať viac pozorností, povzbudíme ho skôr ako začne nevhodne reagovať. Postupne sa musíme naučiť rozoznávať varovné signály. Spolu sa porozprávame pokojne, pomaly (pár viet), tým odvrátim pozornosť. Navrhнем pomoc. Dieťa pohladíme, pochválime, že nezareagoval hnevom, ale pokojne. V prípade, že prácu nedokončil pochválime ho za snahu. Neúspech dieťaťa príliš nezdôrazňujeme, motivujeme ho pozitívne. Oceňujeme aj úsilie dieťaťa. Nutnosťou pre vykonávanie účinnej primárnej prevencie je účasť celej spoločnosti.

V tejto časti využijeme aktivity smerujúce k vyrovnaní bio-psycho-socio pohody človeka a ich využívaním spejeme k napĺňaniu duševnej hygieny človeka – činnosti psychomotoriky. Psychomotorika je forma pohybovej aktivity, ktorá je zameraná na prežívanie pohybu. Vedie k poznávaniu vlastného tela, snahe porozumieť mu a prijať ho aj s nedostatkami. Vedie k spoznávaní okolitého sveta a k zážitkom pohybových aktivít. Využijeme prvky pohybovej muzikoterapie vrátane relaxačných techník.

Program a popis stretnutia s dieťaťom v hrových aktivitách

V hrách a hrových činnostiach hrám hry s agresívnym dieťaťom a s deťmi, ktoré o hru prejavia záujem:

Model stretnutia

Hry s cieľom: Odstrániť fyzické prejavy dieťaťa, vo vzťahu k iným deťom prostredníctvom hier

Aktivita č.1

Cieľ hry: Učíme sa vnímať svoje pocity a poradiť si s nimi - tu sa dieťa naučí vedome poznávať, rozlišovať a hovoriť o príjemných a nepríjemných pocitoch (láska, odpor, hnev, zlosť). Naučí sa dôverovať svojím pocitom.

- Názov pohybovej hry: Okamžiky šťastia
- Metódy a formy práce: prosociálna hra, rozhovor, lokomočné cvičenia
- Technické vyučovacie prostriedky: bubon

Postup hry: deti chodia po triede v rytme hudby tak dlho, pokiaľ bubnovanie neprestane. Potom si predstavia situáciu, kedy sú veľmi šťastné. Ak počujú silný úder bubna, môžu ukázať ako sú šťastné (vyskakovať, radostne kričať, alebo sa objímať). Potom opäť zaznie bubon, všetci utvoria kruh a spoločne diskutujú o nasledujúcich otázkach: z čoho máš najväčšiu radosť?, ako dávaš najavo, že si šťastný?, čo môžeš urobiť, aby si urobil šťastných iných?

Aktivita: 2

Názov interakčnej hry: Zlostný malý tiger

Cieľ: Aktívne prekonávať obtiaže hrou, nenásilne sa učiť jednať v určitých situáciách

Metódy a formy práce: krátke príbehy spojené s pohybom, dramatizácia poézie, ventilačné metódy

Technické vyučovacie prostriedky: hudba

Postup: deti počúvajú príbeh a postupne podľa textu básne „Malý zlostný tiger“, deti znázorňujú jednotlivé emocionálne prejavy: zlosť, nevšímavosť, ľahostajnosť,

pokora, priateľstvo, obdarovanie, srdečnosť. Prostredníctvom tejto dramatizácie si deti zdokonaľujú jemnú a hrubú motoriku, rozvíjajú fantáziu a trénujú pamäť.

Aktivita č.3

Názov hry: Klbko

Cieľ: Schopnosť prijať uznanie a pochvalu od iných. Pozitívne hodnotenie druhých a úcta k druhým

Metódy a formy práce: relaxačné metódy, rozhovor, hra s klbkom vlny

Technické vyučovacie prostriedky: klbko vlny

Postup: Deti si sadnú do tesného kruhu. Učiteľka hodí klbko dieťaťu a zároveň na jeho adresu povie niečo pekné, za čo ho chváli, obdivuje. V priestore kruhu si deti takýmto spôsobom hádžu klbko a prejavujú si uznanie, až sa vytvorí veľká farebná pavučina.

Obmena: Voľné miesto- deti sedia v kruhu na stoličkách alebo vankúšoch. Učiteľka má po svojej pravej ruke voľné miesto. Hovorí: „Po mojej pravej ruke je voľné miesto a príde si sadnúť Peťko lebo...“, Učiteľka vysloví na adresu dieťaťa pochvalu, uznanie a ono si príde k nej sadnúť. Dieťa, ktorému sa uvoľnila stolička po jeho pravej ruke pokračuje v aktivite ďalej(Blahutková, 2002).

Aktivita č.4:

Názov hry: Hra na čertíka

Do prostriedku miestnosti položíme zvýšenú podložku (najlepšie vrchný diel švédskej debny). Vyberieme medzi hráčmi čertíka, ktorý sa na ňu postaví. Ostatní hráči hrajú hru „Počítajme dva, tri štyri“ alebo „Na písmenká“. Akonáhle dá vedúci pokyn k vytvoreniu skupín (alebo zastaví sprievodnú hudbu), vybehne čertík z pekla a naháňa tých, ktorý nestačili vytvoriť skupinku zvoleného čísla alebo tých, ktorí nezaujali správnu polohu tela. Prvý chytený sa stáva čertíkom. Do pekla môže ísť viac čertíkov súčasne (podľa celkového počtu hráčov).

Obmena: - čertík má nafúknutý balónik a naháňa spoluhráčov s odbíjaním nad hlavou

- to isté, ale nafúknutý balón majú všetci
- to isté, ale čertík má dva nafúknuté balóny súčasne a naháňa spoluhráčov odbíjaním oboch

Poznámka: ako čertík s balónikom sa uplatnia najmä hyperaktívne deti a deti s poruchami pozornosti, hra je vhodná pre dyskalkulikov. Pre väčší fyziologický účinok môžu všetci chytení čertíci vykonávať rôzne cvičenia.

Špecifiká pri výchovných problémoch dieťaťa.

V prípade, že dieťa potrebuje skludniť, máme v triede vytvorený pokojný priestor, kde sa dieťa môže uchýliť, oddýchnuť si od ruchu, situácií, ktoré naň nepriaznivo pôsobia a mohli by vyvolať u dieťaťa neprimerané reakcie. S dieťaťom máme očný kontakt, dotykom dieťa ukludníme.

Čo budeme robiť, ak dieťa ubližuje rovesníkom, ak ich vyrušuje pri činnosti, ak sa nezapája do hry:

- Aby sme predišli návalom zlosti budeme dieťa poverovať rôznymi aktivitami, ktoré mu pomôžu redukovať napätie z prípadného neúspechu: dieťa rozdá pomôcky, utrie tabuľu.
- Posilníme jeho pozitívne konanie v aktivite ešte pred vzniknutím problému: chválime dieťa ako sa pekne zapája do činnosti, prejavíme radosť, že je medzi nami a spolu s nami pracuje.
- Necháme vyhasnúť jeho nevhodne správanie naším ignorovaním (len v prípade, že neubližuje iným).
- Môžeme ho načas odvieť z konfliktnej situácie na pokojné miesto. Dieťa neprehováram, ani mu nedohováram v záchvate zlosti. Reagujeme skôr pohľadom do očí. Výbuch zlosti necháme dozrieť, dodatočne dieťa netrestáme,

a ani ho neodmietame. K záchvatu zlosti sa správame ako k nedopatreniu a možným ústupom tým, že mu pomôžeme pochopiť a vyriešiť situáciu. Môžeme mu dať oddychový čas.

Hodnotíme úroveň sociálnej komunikácie. Reakcie detí –citové zaujatie, záujem o aktivitu (pasivitu, sústredenosť, reakcia na pokyny učiteľky). Hodnotíme úroveň psychických procesov – myslenie, reč, pozornosť. Schopnosť spolupráce a kooperácie s učiteľkou a žiakmi, úroveň zvládnutia úlohy.

Metódy výchovné- presvedčania, napodobňovania vzoru, požiadavky, príkazu, povzbudzovania, kontroly a hodnotenia

Metódy, ktoré sme využili: preventívne – identifikovanie agresivných faktorov a v eliminovaní ich pôsobenia

ventilačné – umožňovanie pravidelného odreagovania nadbytočnej energie či psychickej tenzie

relaxačné – umožňujú vhodnou formou relaxácie predchádzať tenziám a znižovať účinok stimulov agresívneho charakteru

posilňovania pozitívneho správania – podstatou metódy je odmena za žiaduce a spoločensky užitočné správanie

Metódy: pozorovania, rozhovor (voľný, štruktúrovaný, diagnostický, interview). Zásady: individuálneho prístupu, jednotného pôsobenia (škola, rodina, pradednecké centrá), komplexnosti, prevencie, dispenzarizácie (postupne zvyšovanie náročnosti).

Očakávania výchovného plánu:

1. zlepšiť sociálnu klímu v triede
2. výchovnou pochvalou a pozitívnou motiváciou postupne znižovať fyzické útoky
3. fyzický útok nahrádzať slovnou argumentáciou

Zlepšiť spoluprácu a komunikáciu medzi učiteľom a dieťaťom. Spoluprácou odborníkov, ktorých úprimná snaha je pomôcť dieťaťu sa zlepšujú výsledky a zvyšuje efektívnosť pôsobenia. Ak si dieťa pomocou nás osvojí určité techniky, ako sa s agresiou vyrovnáť alebo ako jej predchádzať, vyhne sa, ďalším komplikáciám a naša snaha nebude márna. Našou úlohou je pomáhať dieťaťu žiť zmysluplný život. Nesmieme ho odmietnuť ako nevychovaného, zlého výrastka.

ZÁVER

„Ludia ako jediné živé bytosti, dostali do vienka reč – možnosť dorozumieť sa medzi sebou. Dnes už nikto nepochybuje o tom, že najdokonalejším a najužívanejším prostriedkom dorozumievania je jazyk /reč/, ktorý funguje ako nástroj komunikácie“ (Klain, str. 10).

Od svojho narodenia vstupujeme do interakcie s viacerými partnermi. Do vzťahu s dieťaťom z pohľadu dospelého vstupujeme ešte pred narodením. Táto cesta medziľudského porozumenia a dorozumievania trvá celý život je prirodzenou súčasťou života každého človeka. Vytvára nesmierne cenné okno, ktorým môžeme sledovať sociálny, emocionálny a kognitívny vývoj jedinca.

Stretávame sa navzájom, komunikujeme medzi sebou a reagujeme na seba rôznymi spôsobmi. Iný je kontakt medzi rodičom a dieťaťom, iný medzi nadriadeným a podriadeným, iný medzi učiteľom a žiakom, iný medzi deťmi. Dieťa sa v tomto procese učí formulovať svoje myšlienky a názory, počúvať, analyzovať a posudzovať názory iného, zdôvodňovať svoje tvrdenia, uvedomovať si význam slova a jeho funkcie, ale aj to, že slovom možno druhému ublížiť a volí určité správanie.

Cieľom diplomovej práce bolo priblížiť problematiku správania sa detí v predškolskom veku, uviesť príčiny a prejavy. Prieskum sa konal prostredníctvom dotazníka, ktorý vyplňali učiteľky materských škôl. Prieskumom sa potvrdili hypotézy, že sú deti v materskej škole, ktoré potrebujú individuálnu starostlivosť a pozornosť pri eliminácii negatívnych prejavov v správaní. Optimalizácia edukácie si vyžaduje pohotové rozpoznanie ťažkostí detí a poskytovanie účinnej pomoci počas celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Odborná prax núti pedagógov, aby získavali čo najviac poznatkov o individuálnych osobitostiach svojich žiakov. Práve pasivita, zatváranie očí pred problémami, nezáujem alebo neschopnosť vo výchove, dovoľuje klíčiť takej burine akou je agresivita.

Alebo ako napísal C. Rogers, parafrázujem: „Nevieme presne, čo bude potrebovať žiak budúcnosti, ale jedno vieme istotne: budú problémy, konflikty a treba ich pripraviť na ich riešenie ...“.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ANTIER,E. *Agresivita dětí*.1. vyd. Praha: Portál,2004.ISBN 80-7178-808-2.
- ADAMOVIČ,E., LUPTÁKOVÁ,M., REISZOVÁ,E., VARJÚ,K. *Pracovní materiál pro nultý ročník základnej školy. Sociálny a emocionálny rozvoj*. 1. vyd. Prešov: MPC Prešov, 2006. ISBN 80-8045-383-7.
- BAĎURIKOVÁ,Z .a kol.: *Školská pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-223-1536-2.
- BEŇO,M. *Učiteľ humanistom*. 2. vyd. Žilina: Prometheus, 2003. ISBN 80-89044-75-1.
- BROCKERT, S., BRAUNOVÁ, G. *Testy emocionální inteligence*. 1.vyd. Bratislava: Ikar, a.s. , 1997. ISBN 80-7118-390-3
- ČÁP,J.,MAREŠ,J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DUDZIŇSKÁ,I. *Detské konflikty v předškolí výchově*. 1.vyd. Praha: Štátne pedagogické nakladateľstvo,1970. 14-307-77
- DOBSON, J. *Výchova chlapcov*. 2.vyd. Bratislava: Porta libri, 2007. ISBN 978-80-89067-43-5.
- ERKERT,A. 2004. *Hry pro usměrňování agresivity*. 1 vyd. Praha: Portál,2004. ISBN 80-7178-938-0.
- FICHNOVÁ,K. SZOBIOVÁ,E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál,s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- GAŇO,V. *Výchova defektných dětí*. 2.vyd. Bratislava:SPgN,1962. 67-544-62.
- GAVORA,P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UKB, 2003. ISBN 80-223-1716-0.
- GAVORA, P.: *Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní*. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001.
- GMTROVÁ, V., PODHÁJECKÁ, M.: *Pedagogické diagnostikovanie v edukačnom procese v materskej škole*. 1.vyd.Prešov:Metodicko-pedagogické centrum Prešov,2007.

- GUZIOVÁ,K. a kol.1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: MŠ SR ,1999. ISBN 80-967721-1-2.
- HAJDÚKOVÁ,V. a kol.2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. 1. vyd. Bratislava: MPC, 2009. ISBN 978-80-8052-341-1.
- HANDZELOVÁ,J., ILAVSKÝ,B., OLŠAVSKÁ,M., PRÉKOP,M. *Pracovný materiál pre nultý ročník základnej školy. Sociálny a emocionálny rozvoj*. 1. vyd. Prešov: MPC Prešov, 2006. ISBN 80-8045-383-7.
- HORT, V.,HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ,J. a kol. *Detská a adolescentní psychiatrie*. 1 vyd. Praha: Portál,2000. ISBN 80-7178-472-9.
- IZDENCZYOVÁ,N.2009.*Základy všeobecnej a sociálnej psychológie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2009. ISBN 978-80-8068-930-8.
- KIKUŠOVÁ, S.- KOSTRUB, D.2002. *Pedagogika*. Bratislava: SPN, 2002. ISBN 80-08-03293-6.
- KOLEKTÍV AUTOROV.2011.*Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: EXPRESPRINTs.r.o.,1999. ISBN 978-80-968777-3-7.
- KOLLÁRIKOVÁ,Z., PUPALA,B. *Predškolská primárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.ISBN 80-7178-585-7.
- KONČEKOVÁ,L.: *Vývinová psychológia*. Prešov: Vyd. Michala Vaška 2007.ISBN 978-80-7165-614-2.
- KURIC J. a kol. 1986. *Ontogenetická psychológia*. Praha: 1986. ISBN 80-08-01002-9.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelstvo s.r.o. 2000. ISBN 80-214-1844-3.
- MAJZLANOVÁ, K. *Poruchy správania u detí predškolského veku*.1. vyd. Bratislava: Humanitas,1998.ISBN 80-967890-4-X.
- MERTIN,V., GILLERNOVÁ,I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: PORTÁL, s.r.o.,2003. ISBN: 80-7178-799-X.
- MIŇOVÁ M., GMTROVÁ,V., MOCHNÁČOVÁ,H. *Prosociálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-17-6.
- MUJKOŠOVÁ, E.: *Rodina a materská škola*. In. *Predškolská výchova*.

roč. VIII, č. 5, 2003 / 2004, s. 1- 11, ISSN 0032-7220.

- MŠ SR. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 - pre predprimárne vzdelávanie*. Prievidza: Patria I., s.r.o.,2008. ISBN 978- 80-969407-5-2.
- NÉMETH,O. *Špeciálnopedagogické poradenstvo na Slovensku*.1. vyd. Bratislava:Sapientia,2010.ISBN 978-8089229-20-8.
- OPRAVILOVÁ, E. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.
- ORIEŠČÍKOVÁ, H.,KASTELOVÁ, A.,SKOKANOVÁ,A., VAŠEK,Š. *Komparatívna špeciálna pedagogika*. Ružomberok: Verbum, 2010. ISBN 978-80-8084-536-0.
- PETLÁK,E. *Všeobecná didaktika*. IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PODHÁJECKÁ.M. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove,2008. ISBN-978-80-8068-797-7.
- PREKOPOVÁ,J. *Malý tyran*. 5 vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-271-3..
- SEMANOVÁ,E.,MIŇOVÁ,M. *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku*.1.vyd.Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-85-2.
- SHAPIRO,L.,E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 3.vyd. Praha: Portál s.r.o.,2009.ISBN 978-80-7367-648-3.
- SCHMIDLOVÁ,A.: *Aplikácia environmentálnej výchovy do výchovno – vzdelávacieho procesu v materskej škole*. In *Naša škola*. roč. III, č.7, 1999/2000,s. 14-19, ISSN 1335-2733.
- SLOMEK,Z. *Etopedie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jána Amosa Komenského, 2010.ISBN 978-80-86723-84-6.
- SOVÁK,M. *Nárys špeciálnej pedagogiky*.6.vyd.Praha:Štátne pedagogické nakladateľstvo,1986. Č. 06-40-13/6.
- ŠEBEK, M.: *Nepokojné deti a ich výchova*. Bratislava: SPN, 1993. ISBN 8008016906.
- ŠIMOVÁ,G.-DARGOVÁ,J.2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2001. ISBN 80-89055-11-7.
- TRAIN,A. *Najčastejšie poruchy chování dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001.ISBN 80-7178-503-2.
- VALACHOVÁ,D. *Ako spoznať dieťa v materskej škole*.1.vyd. Bratislava: MPC, 2009. ISBN 978-80-8052-342-8.

- VALENTA, M. *Dramaterapia*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-586-5.
- VARCHOLOVÁ, M., MALIŇAKOVÁ, M., MIŇOVÁ, M.: *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkách materskej školy*, Prešov, Rokos, 2003. ISBN 80-89055-34-6.
- VAŠEK, Š. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jána Amosa Komenského, 2006. ISBN 80-86723-21-6.
- VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jána Amosa Komenského, 2005. ISBN 80-86723-13-5.
- ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vyd. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.
- ZELOVÁ, A. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 1. vyd. Košice: Katedra inžinierskej pedagogiky, 1997. ISBN 80-7099-314-6.

ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK A GRAFOV

Zoznam tabuliek

Tab. 1: Demografické údaje o skúmaných detí

Tab. 2: Frekvencia výskytu foriem porúch správania

Tab. 3: Hodnotenie dotazníka

Zoznam grafov

Graf č. 1: Správanie dieťaťa pri hre

Graf č. 2: Riešenie konfliktných situácií

Graf č. 3: Reakcia na napomenutie

Graf č. 4: Reakcia na upozornenie

Graf č. 5: Negatívne citové prejavy

Graf č. 6 :Pozitívne citové prejavy

Graf č. 7: Prijímanie deťmi

Graf č. 8: Citové prejavy, nálada

Graf č. 9: Komunikácia

Graf č. 10: Kooperácia

ZOZNAM PRÍLOH

PRÍLOHA A – SPRÁVANIE SA DIEŤA PRI HRE	I
PRÍLOHA B – FREKVENCIA VÝSKYTU FORIEM PORÚCH SPRÁVANIA	III

PRÍLOHY

Príloha A – Dotazník: Správanie sa dieťaťa pri hre

1. Riešenie konfliktných situácií

rieši bitkou	0 bodov
plačom, hnevom	1 bod
dá si povedať	2 body
snaží sa o prijatie riešenia pre obe strany	3 body

2. Reakcia na napomenutie

nedbá na napomenutie.....	0 bodov
treba ho viackrát napomenúť.....	1 bod
reaguje až po chvíli.....	2 body
reaguje hneď, akceptuje napomenutie.....	3 bod

3. Reakcia na upozornenie

nedbá na upozornenia.....	0 bodov
treba ho viackrát upozorniť.....	1 bod
nie vždy reaguje.....	2 body
zareaguje hneď.....	3 body

4. Negatívne citové prejavy

agresivita.....	0 bodov
vyvoláva spory.....	1 bod
žaluje.....	2 body
.....	3 body

5. Pozitívne citové prejavy

zriedka sa prejaví.....	0 bodov
ak je podceňované.....	1 bod
má radosť z úspechu druhých.....	2 body
prejavuje známky altruizmu.....	4 body

6. Prijímanie deťmi

väčšinou odmietne.....	0 bodov
hrajú sa s ním, len ak sú vyzvané.....	1 bod
občas ho prijímú medzi seba.....	2 body
deti sa s ním radi hrajú.....	3 body

7. Citové prejavy, nálada

prevaha strachu úzkosti.....	0 bodov
má striedavé nálady.....	1 bod
k dobrej nálade musí byť podnecované.....	2 body
prejavuje radosť a spokojnosť.....	3 body

8. Komunikácia

nekomunikuje.....	0 bodov
komunikuje iba s niektorými deťmi.....	1 bod
komunikuje iba ak je podnecované.....	2 body
prejavy spokojnosti a radosti.....	3 body

9. Kooperácia

nekooperuje.....	0 bodov
spolupracuje s jedným dieťaťom	1 bod
snaží sa, ale nie vždy s úspechom	2 body
kooperuje	3 body

Hodnotenie dotazníka	
18 - 27 bodov	Dieťa je bezproblémové
9 – 18 bodov	Dieťa je labilné, treba im venovať individuálnu starostlivosť a pozornosť
0 - 9 bodov	Dieťaťu je potrebné venovať intenzívnu výchovnú starostlivosť.,

Príloha B – Frekvencia výskytu foriem porúch správania

Frekvencia výskytu foriem porúch správania		Priemer
1.	hyperaktivita	
2.	detská neposlušnosť	
3.	agresivita	
4.	klamstvo a detská lož	
5.	krádež	
6.	úzkosť a strach	
7.	hypoaktivita	
8.	detská neuróza	
9.	problémy pri osvojovaní vedomostí, zručností a návykov	
10.	zdravotné problémy	

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Drahotína Fiľarská

Obor: Špeciálna pedagogika – 7506T002

Forma štúdia: kombinované štúdium

Názov práce: Problémové správanie a emocionálne ťažkosti detí predškolského
veku

Rok: 2012

Počet strán textu bez príloh: 70¹

Celkový počet strán príloh: 3²

Počet titulov českej literatúry a prameňov: 12

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 41

Počet internetových zdrojov: 0

Vedúci práce: PhDr. Edita Ondříšková

¹ zahrnuje počet strán od úvodu po záver práce (počet strán odbornej literatúry nepočítáme!)

² zahrnuje celkový počet jednotlivých strán príloh