

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Pohled pedagogů na poruchy chování a emocí dětí v mateřských školách

Bakalářská práce

Autor: Adéla Zámečnicková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci
v etopedických zařízeních
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D, MBA
Oponent: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D



Zadání bakalářské práce

Autor:	Adéla Zámečnicková
Studium:	P21K0037
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
Název bakalářské práce:	Pohled pedagogů na poruchy chování a emocí dětí v mateřských školách
Název bakalářské práce AJ:	Educators' view of behavioral and emotional disorders of children in kindergartens

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak pedagogové pohlíží na přítomnost žáků s poruchami chování a emocí v mateřských školách a jaké metody práce v praxi s těmito dětmi využívají. Teoretická část práce popisuje poruchy chování a emocí, charakterizuje dítě v předškolním věku a specifikuje úlohu pedagoga při výchově a vzdělávání dítěte s poruchou chování a emocí. Praktická část práce je tvořena kvalitativním výzkumným šetřením, které je realizováno pomocí polostrukturovaného rozhovoru zaměřeného na oslovené pedagogy z mateřských škol.

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

Vojtová, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Vyd. 1., Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3532-3.

Train, A. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D., MBA

Oponent: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 28.2.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Pohled pedagogů na poruchy chování a emocí dětí v mateřských školách* vypracovala pod vedením vedoucí Mgr. et Mgr. Petry Ambrožové, Ph.D, MBA, samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 17. 4. 2024

Adéla Zámečnicková

Poděkování

Mé poděkování patří především vedoucí práce paní Mgr. et Mgr. Petře Ambrožové, Ph.D, MBA, za cenné rady, skvělý přístup a pomoc při vypracovávání práce. Dále bych chtěla poděkovat oponentovi panu doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D za oponentský posudek. Poděkování patří rovněž panu PeadDr. Bc. Martinu Knytlovi, MBA, MCS za cenné rady a pomoc při celém studiu. A v neposlední řadě děkuji všem respondentkám.

Anotace

ZÁMEČNÍKOVÁ, Adéla. *Pohled pedagogů na poruchy chování a emoci dětí v mateřských školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 46 s. Bakalářská práce.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký pohled mají pedagogové na děti s poruchami chování a emoci v mateřské škole. Teoretická část práce je rozdělena na čtyři kapitoly, které se věnují hlavním pojmům práce. Seznamuje čtenáře s dítětem předškolního věku, popisuje náplň práce mateřské školy, věnuje se rovněž profesi učitelky mateřské školy a v neposlední řadě se věnuje hlavní problematice práce, a to klasifikaci jednotlivých poruch. Pátá kapitola, empirická část, je založena na rozhovorech, při nichž byly respondentkami čtyři učitelky z mateřských škol. Empirická část si klade za cíl zjistit, jaký pohled mají pedagogové na tuto problematiku, mimo jiné zkoumá formy vzdělávání, klima třídy a spolupráci mezi rodiči a respondentkami. Analýza zjištěných informací je založena na kategoriích vycházejících z dílčích otázek. Z kategorií pak vyplývají jednotlivé kódy, které vycházejí z odpovědí respondentek.

Klíčová slova: předškolní věk, pedagog, mateřská škola, emoce, chování, poruchy

Annotation

ZÁMEČNÍKOVÁ, Adéla. *Educators' view of behavioral and emotional disorders of children in kindergartens*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2024. 46 pp. Bachelor Thesis

The aim of the bachelor's thesis is to find out what view teachers have on children with behavioural and emotional disorders in kindergarten. The theoretical part of the thesis is divided into four chapters which deal with the main concepts of the thesis. It introduces the reader to the pre-school child, describes the job description of the kindergarten, it also discusses the profession of the kindergarten teacher and last but not least it discusses the main issue of the thesis, namely the classification of different disorders. The fifth chapter, the empirical part, is based on interviews in which the respondents were four kindergarten teachers. The empirical part aims to find out the teachers' views on this issue, examining, among other things, forms of education, classroom climate and cooperation between parents and respondents. The analysis of the information found is based on categories based on the sub-questions. The categories then yield individual codes based on the respondents' answers.

Keywords: preschool age, educator, kindergarten, emotions, behavior, disorders

Prohlášení

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

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	9
1 Vývoj dítěte v předškolním věku.....	10
1.1 Vymezení období předškolního věku	10
1.2 Charakteristika období předškolního věku	11
1.3 Kognitivní procesy dítěte předškolního věku	12
1.4 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí	13
2 Dítě v mateřské škole	14
2.1 Význam mateřské školy v životě dítěte	14
2.2 Spolupráce mateřské školy a rodičů	16
3 Pedagog v mateřské škole a jeho úloha při výchově a vzdělávání nejen dětí s poruchami chování a poruchami emocí.....	17
3.1 Profese učitelky mateřské školy	17
3.2 Profesionální způsobilost učitelky mateřské školy	18
3.3 Práce s dětmi v mateřské škole	19
4 Klasifikace poruch chování a emocí.....	23
4.1 Problémové chování není porucha chování	23
4.2 Poruchy chování a emocí	24
4.3 Etiologie poruch chování a emocí	25
4.4 Klasifikace poruch chování a emocí	26
4.5 Prevence poruch chování a emocí	28
5 Pohled pedagogů na poruchy chování a emocí dětí v mateřských školách.	30
5.1 Metodologie šetření	30
5.2 Charakteristika výzkumného šetření	31
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku	31
5.4 Výzkumný problém, dílčí výzkumné otázky, tazatelské otázky	32
5.5 Průběh výzkumného šetření	34
5.6 Analýza dat	34
5.7 Vyhodnocení empirické části.....	39
Závěr	41
Zdroje použité literatury	42
Seznam příloh.....	45
Přílohy.....	46

Úvod

Z mého pohledu je problematika dětí s poruchami chování a emocí v dnešní době velice rozšířená. Ještě více tedy problémové chování. Pracuji jako učitelka v jedné vesnické mateřské škole, a proto je toto téma pro mě samotnou velice blízké. Při své praxi jsem se setkala s mnoha dětmi, které měly značné odchylky v chování. Touto prací bych chtěla sobě, ale i ostatním pedagogům z mateřských škol přiblížit práci s těmito dětmi a předat jim zkušenosti ostatních kolegů.

V první polovině teoretické části se seznámíme se samotným vývojem dítěte předškolního věku. Vymežíme si tuto dobu a seznámíme se například s charakteristickými prvky pro období předškolního věku. V další části se zaměříme na samotnou mateřskou školu, na pobyt v ní a na autoritu v podobě učitelky/učitele. V druhé polovině se zaměříme na problémové chování u dětí, od kterého postupně přejdeme ke klasifikaci poruch chování a emocí u dětí. Popíšeme si jednotlivé druhy, jejich příčiny a také následky.

Empirická část je zaměřena na hlavní cíl této práce. Zkoumá pohled pedagogů na poruchy chování a emocí dětí z mateřských škol. Výzkum byl realizován prostřednictvím osobních rozhovorů s učitelkami působícími v mateřských školách v okrese Náchod. Výzkumné šetření obsahuje informace o integraci dětí s poruchami chování a emocí, o spolupráci s rodiči, o vztazích ve třídě, a také zkoumá metody, které učitelky při výchovně vzdělávacím procesu využívají.

Pokud se zaměříme na vztah k oboru, tak je již známo z názvu, že se budeme zajímat o děti, které mají značné odchylky ve svém chování. A právě Etopedie je obor, o který se jednotlivé poruchy chování, ale i ostatní poruchy opírají. Děti s problémovým chováním, s poruchami chování a emocí nenajdeme pouze v etopedických zařízeních, ale i právě v běžných zařízeních, jako je mateřská škola, a proto je důležité si navzájem mezi pedagogy poskytnout informace a zkušenosti z praxe, získané při práci s těmito dětmi.

Cílem celé bakalářské práce je zjistit, jak pedagogové vnímají děti se značnými odchylkami v chování ve své třídě a předat tak informace ze své praxe pracujícím či budoucím učitelkám mateřské školy.

1 Vývoj dítěte v předškolním věku

Následující kapitola se zaměřuje na dítě v předškolním věku jako takové. Je zaměřena na charakteristické znaky, kognitivní schopnosti a vývoj jeho osobnosti.

1.1 Vymezení období předškolního věku

„Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen fyzickým věkem, ale sociálně, nástupem do školy. Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice a diferenciací vztahu ke světu.“ (Vágnerová, Krejčířová, 2021, str. 172)

„Termín 'předškolní' naznačuje, že jde o dobu před školou – a že to je vlastně jen pouhá příprava na významné věci budoucí. Jenom jakási tichá předehra k dramatickému ději školnímu.“ (Matějček, 2005, s.138) Zajisté tomu tak je, jde o období přípravy na budoucí život a nástup do školy. Což je nepřehlédnutelným krokem v životě dítěte, ale i jeho rodičů. Avšak pokud se na toto období zaměříme z pohledu vývojové psychologie, nejde zase až tak o období přechodné. Za období přechodné lze považovat mladší školní věk. (Matějček, 2005)

Tato doba vývoje je mnohdy chápána jako „*věk mateřské školy*“, avšak je důležité nezůstat pouze u tohoto pohledu. Ano, mateřská škola hraje ve vývoji dítěte důležitou roli, přičemž je důležité brát v potaz, že některé děti do mateřské školy nechodí. Především je ale podstatné zdůraznit, že i v tomto období je rodina základním prvkem ve výchově dítěte, na kterou mateřská škola navazuje a napomáhá následujícímu rozvoji dítěte. V této definici vycházíme ze slov Langmajera a Krejčířové. (Langmeier, Krejčířová, 2018)

Vývojem se zabývá rovněž i Říčan, který označuje toto období jako *Kouzelný svět předškoláka*, přičemž inspirací mu byl již zmiňovaný Matějček. Tento název hezky odráží rys dětské psychiky, tedy živost a odvalu fantazie. Ta v tomto období není zcela spojena s racionalitou a kázní. Avšak i ta je do jisté míry nutná. Abychom tomuto období dokázali porozumět, musíme se zajímat především o děti. Pokud je to možné, musíme být s nimi v kontaktu a nevycházet pouze z teorií. (Říčan, 2004)

1.2 Charakteristika období předškolního věku

„Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu.“ (Vágnerová, 2005, s.173). Jde tedy o období, kdy si dítě upevňuje roli nejen v rodinném prostředí, ale i mimo něj. Ve vztahu k vrstevníkům, autoritám, dospělým osobám apod. Okolní svět poznává prostřednictvím představivosti, napomáhá mu fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, avšak tyto procesy nejsou stále podmíněné logikou. (Vágnerová, 2005)

Toto období není pouze spojeno s rozvojem společenské stránky, ale dítě se také rozvíjí tělesně, pohybově, citově a intelektově. Tohoto rozvoje se dítě samo aktivně účastní a hledá různé podněty, podle svého zájmu. (Matějček, 2005) Je důležité zmínit, že ne všechny děti mají v tomto stejné možnosti, proto je důležité, jim podněty vytvářet, aby nedošlo třeba ke společenskému zaostávání. (Vágnerová 2005)

Jak je již uvedeno výše, v tomto období si dítě buduje vztahy i mimo rodinu, s vrstevníky, autoritami, cizími lidmi. Aby dítě tuto fázi zvládlo, musí se naučit určitému řádu, který tyto vztahy upravuje, dále se učí spolupracovat a sebeprosazovat. (Vágnerová, 2005)

Důležitou roli zde hraje řeč. Výslovnost zde není dokonalá, postupem času se zlepšuje a před vstupem do školy dítě užívá v optimálním případě všechny formy větné skladby. Aby tomu tak bylo, napomáhají mu k tomu různé básničky, písničky a hlasová cvičení. (Vágnerová, 2005)

Předškolní děti mají oblibu v pohádkách, které vedou k rozvoji jejich fantazie. „V dětské společnosti je zpravidla jako ryba ve vodě – a když ne, dělá nám to starosti.“ (Matějček, 2005, s.140) Díky ní si vytváří prosociální vlastnosti – souhra a spolupráce, společná zábava, první přátelství, soucit a soustrast. (Matějček, 2005)

Musíme zde zmínit i hru, jako důležitý prvek, proto je toto období často označováno jako *období hry*. Langmeier a Krejčířová považují hru za významný činitel při socializačním procesu. (Lagmaier, Krejčířová, 2018)

Dítě si v tomto období také lehce osvojuje hygienické, společenské a pracovní návyk prostředí, kde se pohybuje. Tyto faktory nám ukazují odchylky mezi dětmi a mohou nám pomoci odhalit zanedbávání, sexuální zneužívání, psychickou deprivaci nebo konflikty v rodině. (Vágnerová, 2005)

Děti v tomto věku si také více všimají odlišností a nápaditostí druhých dětí. Toto je výhodou u dětí, kteří jsou vývojově opožděné, mají odchylky v chování a potřebují pomoc. (Vágnerová, 2005)

1.3 Kognitivní procesy dítěte předškolního věku

Tato podkapitola je věnována jednotlivým kognitivním procesům, které odpovídají věku dětí předškolního období.

Vnímání – dítě se nezajímá o danou věc a její funkce, ale vnímá, že se z něčeho skládá a zajímají ho i věci, nacházející se uvnitř, co to dělá a proč to dělá. Proto dítě hračku rozebere dříve, než si s ní pohraje. Rozkládání je zde dřív, než skládání. Typické hračky jsou stavebnice lego, puzzle,...(Matějček, 2005)

To, co dítě vnímá zrakem, začíná vnímat i sluchem, je to však proces těžší. Dítě se učí rozkládat sluchem a poté zase skládat slabiky a hlásky. (Matějček, 2005)

Myšlení – u dětí předškolního věku je myšlení převážně ovlivněno emocemi, tedy například tím, co si přejí. Vagnerová a Lisá ve své knize uvádějí několik druhů myšlení v souvislosti s vývojem myšlení: Induktivní uvažování, Analogické uvažování, Kauzální uvažování, Deduktivní uvažování. (Vagnerová, Lisá, 2021)

Z předpojmové úrovně se dítě dostává k úrovni názorového myšlení, avšak s logikou se v tomto období zatím moc nesetkáme. „*Už sice umí vyvozovat závěry (např. usuzovat čeho je víc a čeho méně), ale tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru – zpravidla na vizuálním tvaru.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2018, str. 90) Z čeho můžeme vyvodit, že se s logikou v tomto období zatím moc nesetkáme. Před vstupem do školy se z dítěte stává větší realista a opouští tzv. *kouzelný svět dětství*. (Matějček, 2005)

Paměť – roli v rozvoji hraje zralost mozkových struktur, aktuální úroveň kognitivních schopností, jako jsou jazykové schopnosti, úroveň myšlení, ale i úroveň pozornosti. „*Roli hrají i osobní zkušenosti. Když dítě dokáže získané poznatky lépe zpracovat, pak si je i lépe zapamatuje.*“ (Vagnerová, Lisá, 2021, str. 212)

Kapacita paměti roste s věkem. Tříleté dítě si zapamatuje 2 čísla, čtyřleté dítě 3 čísla, pětileté řadu 5 čísel. Zpracování informací se pohybuje v nárustu přibližně o 15-20 % za rok. (Kail in Vágnerová, 2005)

Co se týče vzpomínek, trvalejší osobní vzpomínky se objevují kolem čtvrtého roku, do šesti let bývají útržkovité a v malém množství. (Vágnerová, 2005)

Pozornost – bdělost a schopnost reagovat jsou základními prvky pozornosti. Schopnost udržet pozornost se mění podle věku, kolem čtvrtého roku začíná dítě svoji pozornost regulovat. Dítě ve věku pěti let je schopné pozornost přesouvat mezi podněty. Zlepšování pozornosti je viditelné nárůstem odolnosti vůči rušivým vlivům působících okolo dítěte. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Emoce – emoční vývoj je charakteristický větší stabilitou a vyrovnaností. Projevy jsou intenzivní a snadno přechází od smíchu k pláči. Emoční prožitky jsou provázané s aktuální situací, tedy uspokojením a neuspokojením. Ubývají postupem času negativní emoční reakce.

Předškolní děti chápou význam jednotlivých emocí a začínají chápat příčiny emočních reakcí. Začínají se objevovat i vztahové emoce, jako je láska, sympatie, nesympatie, soucit,... (Vágnerová 2005)

1.4 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

Předškolní období je jedno z významných období rozvoje sebepojetí. V tomto období dítě začíná lépe pronikat do společnosti a jeho snahou je zde najít své uplatnění.

Při procesu osamostatňování a prosazování se dítě neseťkává pouze s pozitivními zážitky, ale také naráží i na ty negativní. Roli zde hraje emoční hodnocení vlastních projevů. (Vágnerová, 2005)

Předškolní dítě se při procesu sebepojetí zaměřuje především na pozorovatelné charakteristiky, tedy na zevnějšek, psychické vlastnosti, osobní preference, tělesné kompetence a například i k jaké přísluší sociální skupině. (Vágnerová, 2005)

Roli zde hraje i aktivita a iniciativa. Děti předškolního věku jsou zvědavé a chtějí se neustále účastnit nových činností, chtějí se učit nové dovednosti, prosazovat se a mají neustálou potřebu něco zvládnout a potvrdit tak svoje kvality. Pokud se dítěti něco nedaří, může prožívat selhání a cítit se jako jeho viníkem. (Vágnerová, 2005)

Sebehodnocení, a to především ve starším předškolním věku, je ovlivněno zkušenostmi, získanými z kontaktu s vrstevníky. Vrstevníci pro předškoláka představují významnou referenční skupinu. Dítě chce být jako oni, stejně se obléká, chce mít podobné věci, opakuje jejich chování. Proto se s nimi často srovnává. (Vágnerová, 2005)

Proces sebepojetí, sebehodnocení a utváření vztahů s vrstevníky, je nedílnou součástí pobytu dítěte v mateřské škole. Proto se v dalším kapitole budeme věnovat právě tomuto tématu.

2 Dítě v mateřské škole

Jak už víme, mateřská škola hraje důležitou roli v životě dítěte. Než se však dostaneme k významu tohoto období ve vývoji dítěte, je na místě se seznámit s legislativním rámcem působnosti mateřské školy.

Mateřská škola, hovorově školka, spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Průcha a Koťáková ve své publikaci uvádí následující zákon, kterým se mateřské školy řídí: „**Zákon č. 591/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.**“ (Průcha, Koťáková, 2013, str.75)

K mateřské škole se váže i spousta dalších zákonů, některé z nich si představíme v následující kapitole.

K předškolnímu vzdělávání se váže i mnoho dokumentů, podle kterých je činnost školek realizována. Kurikulum je počáteční dokument, ze kterého následně vyplývá Rámcový vzdělávací program a Školní vzdělávací program. Tyto dokumenty zajišťují řádný a pozitivní vliv ve výchově dětí při pobytu v mateřské škole. (Průcha, Koťáková, 2013)

2.1 Význam mateřské školy v životě dítěte

Ve vývoji dítěte hraje roli mnoho faktorů. Vedle rodiny, která je nejvýznamnějším prvkem tohoto procesu, stojí také prostředí. A právě zde vstupuje do života dítěte mateřská škola. I v tuto chvíli zde hraje významnou roli rodina, která se snaží dítěti pomoci toto nové období, co nejlépe zvládnout. Koťáková říká: „*Vstupem do mateřské školy je dítě vnímáno širší rodinou jako statečné, šikovné a bývá povzbuzováno a oceňováno.*“ (Koťáková, 2014, str.73)

Vstup do mateřské školy je náročná změna v životě, jak pro dítě, tak i pro rodiče. Jedná se však o důležitou a pozitivní změnu v jakékoliv oblasti vývoje. „*Všeobecně se uznává, že pobyt dětí v mateřské škole má blahodárny vliv na celkový kognitivní (rozumový), smyslový a emocionální vývoj dětí*“ (Průcha, Koťáková, 2013, str.41)

Adaptace by měla probíhat především v nejlepším zájmu dítěte. Splavcová a Kropáčková ve své knize uvádějí, že je pro dítě šetrnější, pokud si na nové prostředí může zvykat postupně. Tento postup se jeví jako samozřejmý, je však nutné podotknout, že je to zcela na dobrovolném rozhodnutí rodičů, nelze to nařídit. Optimální je, aby se rodiče a učitelka domluvili s předstihem. (Splavcová, Kropáčková, 2016)

Délka pobytu v mateřské škole je opět individuální. Každé dítě zvládá změnu prostředí a odloučení od rodičů jinak. Na to by měli rodiče brát ohled. I když s narůstáním věku dítě poznává své okolí čím dál více, umí si hrát bez problému s vrstevníky, zvětšuje se mu zásoba her, lépe na tom je i komunikační stránka, je i tak dobré, aby dítě nebylo v mateřské škole každý den do odpoledních hodin. Bez ohledu na věk by dítě mělo být alespoň jeden den v týdnu bez odpočinku v mateřské škole, tedy jít po obědě domů. (Gregora, Mertin, 2020)

Mateřská škola toho dává dětem opravdu hodně. Poskytuje rozvoj v oblasti rozumové, pomáhá k rozvoji osobnosti, fantazie, pohybových dovedností,....Není to ale jen o dovednostech, které si děti z mateřské školy odnášejí. Mateřská škola také předává dětem pravidla lidského soužití. Tyto pravidla se neučí pouze z různých her, ale také z každodenních lidských činností, které pak aplikují do své hry. (Průcha, Kořáková, 2014)

Jak je již zmíněno v předchozí kapitole, hra je jedním z prostředků učení v předškolním období. V mateřské škole tomu není jinak. Děti si hrají na situace ze svého okolí, které zpozorovaly, napodobují je, zkouší a zkoumají, a to je právě ta chvíle, kdy si začínají osvojovat pravidla soužití s ostatními. *„Nejzřetelněji to můžeme pozorovat v dětských hrách, kdy dítě vybírá výrazně působící rodinné činnosti nebo jejich části, jejich je svědkem a snaží se je napodobit.“* (Kořáková, 2014, str. 40) S hrou je spojená vnitřní motivace, emoce a prožitky, které ve velké míře podporují učení. Hra má pozitivní vliv na řečový a rozumový rozvoj, a rovněž rozvíjí i inteligenci. V mateřské škole se setkáme s hrou volnou, organizovanou nebo didaktickou. V každém věku má hra jiný charakter. *„Malé děti se vzájemně napodobují a inspirují, učí se spolu vycházet. Starší děti se snaží naplnit role postav, které odpozorovaly ve svém okolí nebo v pohádkách a příbězích, a zkouší tak chování, které ještě samy nemohou realizovat (řidič, kuchař, lékař, prodavačka, policista, hasič); jejich pozorování a vybavování je u postav, které je zajímají, stále obsazenější. U nejstarších dětí je to podobné, ale navíc vytvářejí spolupracující skupiny a vybírají témata něčím ozvláštěná nebo dosud nezpracovaná, a tam realizují různá nová pravidla (rytíři na hradě, pobyt na ostrově, na lodi).“* (Průcha, Kořáková, 2013, str. 106-107.)

Děti se začínají začleňovat do nového kolektivu, s tím tedy souvisí navazování vztahů s ostatními vrstevníky. Proces začleňování souvisí tedy se společným pobýváním dětí, s hledáním různých možností poznávání a se společnými aktivitami. Děti se učí jednat se svými vrstevníky, učí se řešit konflikty adekvátním způsobem a upevňují si svou

roli ve skupině. Třídy v mateřské škole mohou být věkově smíšené a věkově stejnorodé. Každý způsob má svá pozitiva, ale i negativa. Mladší děti ke starším vzhlíží, okoukávají jejich chování, starší naopak mladším dětem pomáhají a jsou za to rády oceňovány, jak ze strany učitelek, ale i dětí. Je však vždy důležité, zajistit takové podmínky třídy, které na děti působí pozitivně. (Průcha, Kořáková, 2014)

2.2 Spolupráce mateřské školy a rodičů

„Nastavení dobré spolupráce s rodinou dítěte je jedním z důležitých předpokladů zdárného průběhu předškolního vzdělávání.“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, str. 109)

Spolupráce mateřské školy a rodičů není jen vhodná, ale je i nezbytná. Děti nemají zcela rozvinuté komunikativní projevy, proto za ně v mnoha případech mluví rodič nebo učitelky, a to vždy v zájmu dítěte. (Kořáková, 2014)

Ze strany učitelky je nutné posilovat vzájemnou důvěru s rodiči a pomáhat překonávat případné bariéry. Je důležité si uvědomit, že kvalitní spolupráce nenastává při prvním příchodu dítěte do mateřské školy, ale již před ním. Kvalitní spolupráce s první institucí, v tomto případě s mateřskou školou, ovlivňuje pohled rodičů na instituce následující, jako je základní škola, později škola střední. (Splavcová, Kropáčková, 2016)

Mezi společné cíle rodičů a učitelek řadíme: a) vytvořit pozitivní prostředí pro rozvoj perspektivy, b) přesvědčit o přínosu a hodnotě mezilidských vztahů, c) podpořit odvahu dítěte tvořivě myslet a jednat, d) dovolit a pomoci dítěti utvářet si zdravé sebevědomí, e) dát dítěti jasný prostor v pravidlech pro spolužití, svěřit mu drobné povinnosti a dávat mu prožít pocity zodpovědnosti, f) pomoci dítěti, když se ukáží nějaké problémy v jeho vývoji. (Kořáková, 2014, str. 244)

Závěr této kapitoly lze shrnout těmito slovy: *Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právníckými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.*“ (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů § 1, odst.1)

3 Pedagog v mateřské škole a jeho úloha při výchově a vzdělávání nejen dětí s poruchami chování a poruchami emocí

Navážeme na předchozí kapitolu, která byla zaměřena na přítomnost dítěte v mateřské škole. Jeden z nejhlavnějších činitelů působící na dítě při pobytu v mateřské škole je učitelka. Proto bude tato kapitola věnována její úloze při výchově a vzdělávání dětí obecně.

3.1 Profese učitelky mateřské školy

„Učitelka mateřské školy je kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání. Měla by být osobnostně vyzrálá, flexibilní, tvůrčí, komunikativní, empatická. Také způsobilá k právním úkonům, zdravotně způsobilá, bezúhonná a ovládat dobře mateřský jazyk. Měla by respektovat individuální potřeby dítěte.“ (Kotová, 2021, s.12)

Učitelka mateřské školy je pedagogickým pracovníkem, který koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou sociálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost, a to přímým působením na osobu vzdělávanou. Dále je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnancem státu. Zákon, který upravuje práci učitelky mateřské školy zní následovně: „Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.*“ (MŠMT, online, cit. 2024)

Pokud vezmeme učitelku očima dětí, je to někdo, koho mají rády skoro jako jejich matku. Což je někdy pro samotnou matku těžké slyšet. Není novinkou, že děti mají své vzory a idoly, v mateřské škole tomu není jinak. Učitelka je pro děti jeden z hlavních vzorů, na kterém se mnohdy stanou emočně závislé. (Fialová, 2016)

„Také je autoritou a dítě její názory přijímá velmi dobře a nekriticky. Měla by být přátelská, ale zároveň důsledná a být respektována.“ (Kotová, 2021, s.12)

Tuto profesi si obvykle vybírají ženy, které se rády starají o děti a v dětství si často hráli na školku/školu a jejich dětský sen přetrval i do dospělosti. Předpokladem pro splnění tohoto „dětského“ snu je hudební sluch, estetické a výtvarné citění a pohybová zdatnost. (Fialová, 2016)

„Práce učitelky mateřské školy se třídou i jednotlivými dětmi a jejich rodiči je činnost veskrze praktická. Je tedy logické, že hledá zejména konkrétní návody, postupy, pomůcky, hry a cvičení. Ovšem pedagog, který nemá dostatečné odborné poznatky, v hlavě srovnané myšlenky, který nemá ujasněný názor na smysl a cíl edukace, na

prostředky, kterými bude těchto cílů dosahovat, na své místo v tomto procesu, hledá pouze praktické technické postupy, edukační figle, a stává se tak častěji hříčkou náhody, módních vlivů, výlučně vlastních zkušeností, nátlaku rodičů nebo nadřizených. Nebo zůstává v zajetí toho, co se naučil v dětství v rodině, případně v průběhu vlastního vzdělávání. Mnohem náhodněji se vyrovnává s neočekávanými náročnými situacemi. A těch dnes ve školství výrazně přibývá. Když má štěstí, tak může celý život pracovat velmi dobře. Přesto však jde o postup zbytečně riskantní. A hlavně neprofesionální. (Mertin, 2016, s. 11)

3.2 Profesionální způsobilost učitelky mateřské školy

„Kvalita a šíře profesní vybavenosti učitelky přímo souvisí s tím, že má působit a vzdělávat tak, aby schopnosti, dovednosti a vědomosti dětí byly rozvíjeny v širokém rozsahu jejich možností“ (Průcha, Kořáková, 2013, s. 60)

Pokud učitelka zastává vedle této role i roli mámy, je potřeba od sebe tyto dvě role odlišit. V mateřské škole musí striktně uplatňovat přístupy odpovídající požadavkům profese. Pokud by tomu tak nebylo, mateřská škola by zastávala funkci služby hlídací a nešlo by ji začlenit do instituce vzdělávací. Zároveň nelze uplatňovat roli učitelky, při domácí výchově. (Mertin, 2021)

Magistr Ondřej Koželuh ve svém rozhovoru pro učitelský časopis Informatorium uvádí následující klíčové schopnosti, dovednosti a povahové charakteristiky - učenlivost, lidskost, ochota a zájem. Naschvál zde nezmiňuje například hru na piano, to podle něho spadá do věcí, které se dají naučit. Poukazuje na to, že v dnešní době se jede na efekt, ale opomíjejí se skryté věci, jako například hodnoty. (Koželuh, 2024)

Výčet některých sociálních dovedností učitele podporující zdravý vývoj dětí:

- vcítění, empatie k jednotlivci i celé třídě,
- odlišování prožitků a pocitů od úvah a úsudků u sebe i u žáků,
- autenticit,
- respektování a tolerování odlišných pohledů,
- naslouchání,
- podporování sebekontroly a seberegulace žáků,
- rozvíjení sebedůvěry ve vlastní možnosti každého z žáků,
- vedení ke spolupráci, (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012)

Desatero pravidel pro práci učitelky mateřské školy podle Kotové:

1. Nikdy neslibuj to, co nemůžeš realizovat!
2. Když je potřeba, omluvte se!
3. Ved'te děti k samostatnosti, ale neopravujte je!
4. Naslouchej dítěti!
5. Buďte svá!
6. Buďte upřímná!
7. Projevujte respekt kolegyni (všem zaměstnancům)
8. Jednejte podle vlastních rad!
9. Nabídněte svou pomoc – dítěti i kolegyni!
10. Nešetřete pochvalou! (Kotová, 2021)

3.3 Práce s dětmi v mateřské škole

„Každá snaha porozumět tomu, jak se dítě vyvíjí, co se s ním děje, v čem má problémy a kde jsou jeho silné stránky, proč se chová právě konkrétním způsobem, jak si stojí v porovnání s vrstevníky či se stanovenými kritérii, kde jsou jeho rezervy či potenciality dalšího vzdělávacího rozvoje, ale i co ve škole prožívá a jaká je jeho pozice mezi vrstevníky je klíčová pro školní intervenci, a tedy i prevenci výraznějších problémů v budoucím rozvoji.“ (Mertin, 2016, str. 46).

Aby učitelka mohla s dětmi efektivně pracovat, musí je po celou dobu svého působení pozorovat, všimnout si pokroků, ale i problému. Tento proces jí ulehčuje diagnostiku dítěte, která je zároveň jednou z náplní práce učitelky. Diagnostika se skládá z dvou fází. Při první fázi jde o přesný, konkrétní a nehodnotící popis projevů dítěte, vzdělávacích výsledků, kritických událostí. Jde zde tedy i o případný problém, který může narušovat samotné vzdělávací nebo výchovné cíle. V druhé fázi se učitelka zaměřuje na hledání souvislostí mezi jednotlivými skutečnostmi, případně na možné zdroje nebo příčiny problémů. (Mertin, 2016)

Jak už zde bylo několikrát zmíněno, v předškolním období je velmi důležitá hra. Dítě se hrou přirozeně učí a pomáhá mu překonávat různé napjaté situace, které v jeho okolí vznikají. Volí si ke hře prostory, kamarády a hračky. Učitelka díky hře dostává spoustu nových a důležitých informací. *„Má možnost připravit pro dítě cíleně zaměřené hry, kdy se dítě na základě řízené hry učí a proniká hlouběji do tématu či oblasti, se kterou se spontánně setkat nemůže.“ (Kotová, 2021, str. 50)* Učitelka může hru ovlivnit tak, aby

byla kvalitní a hlavně pro děti přínosná. Hra by měl být především jednou z hlavních činností a měla by prolínat všechny oblasti vzdělávání, které vycházejí z Rámcově vzdělávacího programu. (Kotová, 2021).

Mezi nejčastější metody, které učitelka volí pro poznávání dětí jsou metody klinické. Mezi ty řadíme pozorování, rozhovor a analýzu toho, co dítě vytváří. Nezaměřuje se však pouze na informace získané v mateřské škole, ale i na informace poskytnuté od rodičů a jiných blízkých osob dítěte. Vedle těchto poznatků sbírá také anamnestické údaje. Vedle klinických metod stojí metody projektivní. Nejlákavější projektivní metodou jsou kresběné testy. Kresba nám může poskytnout spoustu důležitých informací nejen o dítěti, ale i o jeho rodině. V tomto směru se opět dostáváme k diagnostice. Tyto metody jsou u tohoto procesu využívány. Diagnostika sama o sobě, je proces trvající dlouhou dobu, avšak jen při pouhém pozorování získáme spoustu poznatků. A jak ve své knize uvádí Mertin: *„Je nepochybné, že diagnostický proces trvá po celou dobu, co dítě dochází do mateřské školy, není však možné, aby učitelka ještě v listopadu prohlašovala, že děti dobře nezná.“* (Mertin, 2016)

Mezi organizační formy učení, které učitelka při práci v mateřské škole využíváme řadíme: individuální, kolektivní a skupinové. Jednotlivé formy by se měly prolínat a učitelka by měla využívat všechny. Do metod učení spadá: sociální učení, spontánní učení, didaktické učení, prožitkové učení, kooperativní učení, motorické učení, slovní učení, názorné a demonstrační učení a v poslední řadě učení situační. (Kotová, 2021)

Práce s dětmi vyžadující speciální přístup

„Je důležité si uvědomit, že do mateřských škol přicházejí děti z různých prostředí, z různých rodin, s různými schopnostmi a dovednostmi. Mateřská škola by měla nabídnout prostor pro společný rozvoj a nabídnout podporu pro práci s dětmi, které například nemluví česky, mají odlišné sociální návyky, vyrůstají v nepodnětném rodinném prostředí, jsou hyperaktivní, mají mentální, fyzický či jiný handicap nebo naopak talent a nadání.“ (Kotová, 2021, str. 69)

V tuto chvíli do popředí vstupuje pojem inkluze. *„Inkluze vyjadřuje na prvním místě přesvědčení, že všichni lidé, tedy i všechny děti, patří do jedné společnosti, že nikoho nemáme právo vydělovat.“* (Mertin, 2016, str. 89)

V mateřské škole jde o takovou inkluzi, kdy dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváme s ostatními dětmi. Poté přichází na řadu integrace, kde je hlavním cílem, aby děti a dospělí dítě se speciálními potřebami přijali. (Kotová, 2021)

Jestliže se učitelka při své práci setká s dítětem, které speciální vzdělávání vyžaduje, může mu z počátku poskytnout podpůrné opatření 1. stupně. Ve chvíli, kdy toto opatření nestačí, je nutná návštěva Školského poradenského zařízení, kde jsou posuzovány speciální vzdělávací potřeby. Následně je vytvořen individuální vzdělávací plán podle stupně podpůrného opatření. Toto opatření poskytuje dítěti speciální pomůcky, hodiny speciální péče a asistenta pedagoga. (Kotová, 2021)

Strategie učitelky pro práci s dítětem s problémovým chováním

V mateřské škole se setkáváme s několika podobami chování. Výjimkou není problémové chování. Tento problém vyžaduje speciální přístup všech pracovníků. Učitelka by měla znát několik strategií, jak s takovým dítětem pracovat.

„První a nejdůležitější metodou při jednání s dětmi je tzv. pozitivní reinforcement neboli upevňování a podporování správného chování pro danou situaci. Měl by se používat často, ale ve správnou dobu. Navíc by měl být vždy doprovázen dalšími metodami, jejichž cílem je změna problémového chování. Správné chování se u dítěte upevňuje tehdy, když mu dospělý dá najevo, že oceňuje to, co dítě dělá.“ (Essa, 2011, str. 33) Je důležité mít na paměti, že podpora chování, kterou učitelka vyjadřuje, musí být upřímná a musí mít smysl, mechanické projevy a prázdné pochvaly dítěti neposkytnou pozitivní sdělení. Pochvala nemusí být pouze formou ústní, lze využít pochvalu prostřednictvím úsměvu, očního kontaktu nebo například objetím. (Essa, 2011)

Důležité je dítěti také poskytnout čas na sebekontrolu. Tato metoda by měla nastat ve chvíli, kdy se dítě projevuje agresivně a ohrožuje svým chováním ostatní děti. Dítě se vrátí do kolektivu ve chvíli, kdy samo uzná, že nabylo vyrovnanosti. (Essa, 2011)

Dále je vhodné dítěti umožnit odejít ze třídy. Pokud se dítě cítí přetížené hlukem, aktivitou nebo celkově klimatem třídy, může cítit potřebu, dostat se z místnosti pryč. Pokud se dítě začne cítit čím dál více hůř, může reagovat neadekvátně až agresivně. Je tedy dobré zřídit nějaké klidné tiché místo, kam má dítě možnost odejít a uklidnit své rozpoložení.

U menších dětí lze využívat metody spočívající v přesměrování pozornosti. Učitelka tedy nabídne jinou činnost či dítěti dá nějakou podobnou hračku, která mohla

konflikt způsobit. Tato metoda by neměla být využívána u starších dětí ve velké míře, zde by se měl učitel zaměřit spíše na řešení problémů. (Essa, 2011)

U spousty dětí je výskyt problémového chování spojen s vynucováním pozornosti. Zde nachází uplatnění vyhrazování času pro dítě. Tuto metodu by neměla využívat pouze učitelka, ale i rodiče, pokud vědí, že se dítě takto projevuje, právě z důvodu vynucování pozornosti. V případě učitelky je dobré si stanovit čas, kdy se danému dítěti bude věnovat. V tento čas by měla být učitelka s dítětem sama a měla by se věnovat pouze jemu. Je to sice velmi náročné na realizaci, ale lze k tomu využít čas ráno či odpoledne, kdy je v mateřské škole méně dětí. (Essa, 2011)

U starších dětí je dobré zařadit v tomto případě diskusi. Děti v tomto věku jsou ochotné s učitelem o problémech hovořit. Je však důležité, aby bylo dítě samo ochotné své chování změnit. (Essa, 2011)

V neposlední řadě je důležitá prevence, předcházet tedy vzniku samotného problémového chování. Aby mohl být tento proces uskutečněn, musí učitelka dítě pečlivě pozorovat. Musí vyzorovat, jaké podmínky u dítěte problémové chování spouštějí. Tato metoda je opět vhodná a účinná u menších dětí. (Essa, 2011)

Důležité pro profesi učitelky je neignorovat projevy chování u jednotlivých dětí. Učitel při volbě strategií musí být obezřetný, protože mají velký vliv na formování chování dítěte. (Essa, 2011)

4 Klasifikace poruch chování a emocí

Během života se setkáme s několika projevy chování, které je mnohdy nazýváno jako neposlušnost nebo chování rušivé. U velké části dětí se setkáme s tím, že občas neposlouchají či porušují pravidla, nicméně takové chování je pouze odrazem vývojového období, ve kterém se dítě nachází. Avšak v několika případech se může jednat o varovné signály, které povedou ke vzniku poruchy. (Pugnerová, Kvintová, 2016)

V této kapitole se zaměříme na jednotlivé druhy poruch chování a emocí, na jejich etiologii a případnou prevenci vzniku. Vysvětlíme si to nejdůležitější, a to rozdíl mezi problémovým chováním, a právě výše uvedenou poruchou chování.

4.1 Problémové chování není porucha chování

„Sociokulturní normy v každé době charakterizují určité projevy chování nebo prožívání dětí, mladistvých, které jsou všeobecně přijímány. Pokud se projevy konkrétního jedince liší od přijímané normy, stává se jejich nositel v očích druhých tzv. problémovým. Ne všechno, co se v chování malých dětí objeví, však musíme nutně označovat přídomkem „porucha chování“.“ (Michalová, 2012, str. 9)

Z výše uvedených informací tedy vyplývá, že problémové chování je běžně od počátku označováno za poruchu chování. Avšak to není zcela správně. Zároveň je nutné odlišovat běžné zlobení, které je pro děti v tomto věku charakteristické od toho zlobení, které je opravdu neúnosné. Zmiňované občasné zlobení může také znamenat, že si samo dítě zkoumá hranice trpělivosti svých rodičů. Poté samozřejmě zkouší, zda hranice rodičů zasahují do cizího prostředí a zda je nutné je dodržovat i tam, kde nejsou přítomni. Je tomu tak například v mateřské škole, právě tam se zkouší prosazovat a čeká, co bude následovat. Je tedy zapotřebí identifikovat příčiny, které ovlivňují přítomnost méně vhodného chování, které mohou odhalit nemalý počet důležitých informací. (Michalová, 2012)

Identifikace příčin odchylek v chování podle Michalové:

1. genetická výbava,
2. temperament dítěte,
3. osobní historie dítěte,
4. rodinná atmosféra,
5. vliv skupiny vrstevníků a subkultury,
6. stádium vývoje, ve kterém se dítě nachází. (Michalová, 2012)

4.2 Poruchy chování a emocí

Novák ve své knize uvádí: „*Jde o obecné označení problémového chování. Mnohé nedostatky počínají již v mladším školním věku. Velkou výjimkou nejsou ani děti, které se těžce přizpůsobují už v mateřské škole. Typický je vzdor, agresivita, nekázeň, odmítání výchovného režimu.*“ (Novák, 2014, str. 45)

„*Poruchu emocí a chování vnímáme jako bariéru na cestě k dospělosti a k normálnímu fungování v dospělosti. Ohrožuje budoucí kvalitu života dítěte.*“ (Vojtová, 2008, str. 52)

Pojem porucha chování označuje sociálně neakceptované chování, které neodpovídá požadavkům prostředí, ve kterém jedinec působí. Jde o problémy, které se promítají do jedincových reakcí, chování, ale i do jeho vztahů. (Michalová in Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

„*Porucha chování je blíže specifikována v Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) pod kódem F90–F98 Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a adolescenci. Charakterizována je jako opakující se agresivní, asociální a vzdorovitě chování, které překračuje běžné zlobení typické pro daný věk. Tendence narušovat pravidla neadekvátním způsobem se vyskytuje u jedince přibližně po dobu šesti měsíců v pravidelných intervalech.*“ (Šance dětem, 2023, online)

Obě poruchy mají nepříznivý vliv na sociální, školní, osobnostní a profesní dovednosti dítěte a zároveň mají negativní dopad na jeho výkony. Jedná se o postižení, kde se nejedná pouze o přechodnou reakci na nějakou nepříznivou událost, vyskytuje se nejméně ve dvou prostředí, přičemž jedno musí být školské a přetrvává i přes individuální intervenci, která je součástí individuálního vzdělávacího programu. (Vojtová, 2008)

Je důležité si uvědomit, že porucha chování pro dítě nemusí znamenat celoživotní zatížení. Hlavní roli zde hraje přístup vychovávaného k dítěti, rovněž láska ze strany rodičů, důsledná výchova a především spolupráce rodičů a pedagogů. (Michalová, 2012)

4.3 Etiologie poruch chování a emocí

Příčiny vedoucí k výskytu již zmiňovaných poruch nalezneme v individuální rovině nebo v sociální rovině života. Není však výjimkou, že se tyto dvě roviny propojují, a proto jsou rizika a faktory poruch intenzivnější. Rizika ve vývoji se prolínají do chování a dochází tak k rozvíjení poruch. (Vojtová, 2008)

Metodický portál RVP.CZ uvádí, že na vzniku poruch chování se podílí mnoha faktorů, většinou se jednotlivá rizika prolínají a jedná se tedy o multifaktoriální podmínění. Mezi příčiny vzniku tak řadí genetické dispozice, biologické dispozice, úroveň inteligence a rovněž také vliv sociálního prostředí. (Metodický portál RVP.CZ, 2012, online)

Etiologie podle Slomka:

a) Vliv sociálního prostředí

Jedná se primárně o vliv rodinného prostředí, přičemž rizikovými rodinami jsou rodiny psychopatických osobností, asociálních jedinců, rodiny s nevhodnými návyky nebo s nezájmem o dítě. Nebo naopak příliš ambiciózní prostředí. Vedle rodiny stojí prostředí školy, atmosféra, klima třídy, vztah s pedagogem a jeho včasné řešení případných problémů. A v neposlední řadě sem řadíme vliv prarodičů. (Slomek, 2010)

b) Geneticky podmíněně dispozice

Do této kategorie řadíme dispozice vedoucí k disharmonickému vývoji, někdy až k psychopatickému vývoji. Spadají sem také odchylky emočních a volních charakteristik. (Slomek, 2010)

c) Oslabení nebo porucha centrální nervové soustavy

Tato příčina se vyskytuje především v prenatálním či perinatálním období. Jedná se o podmínky vedoucí k vytvoření adaptačních poruch, přičemž jejich podkladem je impulzivita, kolísavé emoční ladění a snížená schopnost sebeovládání. Do této kategorie spadají například osoby s lehkou mozkovou dysfunkcí. (Slomek, 2010)

4.4 Klasifikace poruch chování a emocí

Sociální klasifikace poruch chování

Tato klasifikace se zaměřuje na konflikty mezi sociálním prostředím a jedincem. Má tři stupně závažnosti, a to disociální chování, asociální chování a chování antisociální.

Disociální chování se nejvýrazněji projevuje v rodinném a školním prostředí. Jedná se o chování nepřiměřené a nespolečenské, ale zvládnutelné běžnými postupy. Jsou to výkyvy od běžných společenských norem. Do této skupiny spadají drobné přestupky proti školnímu řádu, odmítání kontaktu, lži a vzdorovitost. (Slomek, 2010)

Asociální chování je takové, při kterém dochází ke značnému rozporu mezi společenskými normami. Sociální cítění jedince je na nižší úrovni nebo zcela chybí. Svým chováním ubližuje jedinec především sobě. Tato skupina zahrnuje záškoláctví, toxikománii, sebepoškozování a krádeže. Jedná se většinou o trvalejší charakter. (Slomek, 2010)

Chování antisociální je nejhorší stupeň této klasifikace. Toto chování je výrazně protispolečenské a poškozuje jedince, ale i jeho okolí. Zesiluje porušování zákonů. Do této kategorie spadá veškerá trestná činnost, sexuální delikty a jiné. Náprava je dlouhodobá a je nutné počítat s recidivou. (Slomek, 2010)

Školská klasifikace poruch chování

Školská klasifikace poruch se člení do třech skupin. První skupina vymezuje takové projevy chování, které vyplívají z konfliktu. Lze sem zařadit lhaní, záškoláctví a krádeže. Druhá skupina poruch je spojená s násilím, jako je například agrese nebo šikana. Poslední skupina, tedy třetí, je taková skupina poruch chování, které jsou spojeny se závislostmi, jako třeba toxikománie. (Vojtová, 2008)

Medicínské hledisko klasifikace poruch emocí a chování

Mezinárodní klasifikace MKN - 10 charakterizuje poruchy chování jako opakované a přetrvávající agresivní, asociální či vzdorovité chování. Jedná se o chování, které neodpovídá danému věku a překračuje přijatelné sociální chování. Projevy mají trvalejší charakter, přičemž by měly trvat déle jak šest měsíců. Porucha chování může být i projevem jiných psychických poruch. Mezi projevy tato klasifikace zařazuje přílišné prání či týraní, krutost k živým tvorům, ničení majetku, krádeže, opakované lži, výbuchy vzteku a jiné. (Mezinárodní klasifikace nemocí, 2024, online)

Vedle poruch chování tato klasifikace zmiňuje emoční poruchy, označuje ji za kvalitativní poruchu, která je samostatná a zároveň zmiňuje, že se jedná o zveličení normálního trendu ve vývoji. Mnohdy bývají poruchy chování a poruchy emocí propojeny a pak se tedy hovoří o Smíšených poruchách chování a emocí. (Mezinárodní klasifikace nemocí, 2024, online)

Klasifikace poruch chování podle MKN-10:

1. F90 – Hyperkinetické poruchy

Porucha aktivity a pozornosti, Hyperkinetická porucha chování, Jiné hyperkinetické poruchy chování, Hyperkinetická porucha NS

2. F91 – Poruchy chování

Porucha chování vázaná na vztahy v rodině, Nesocializovaná porucha chování, Socializovaná porucha chování, Opoziční vzdorovité chování, Jiné poruchy, Porucha chování NS

3. F92 – Smíšené poruchy chování a emocí

Depresivní porucha chování, Jiné smíšené poruchy chování, Smíšená porucha chování a emocí NS

4. F93 – Emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství

Separáčnická úzkostná porucha v dětství, Fobická anxiózní porucha v dětství, Sociální anxiózní porucha v dětství, Porucha sourozenecké rivality, Jiné dětské emoční poruchy, dětská emoční poruchy NS

5. F94 – Poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání

Efektivní mutismus, Reaktivní porucha přichylnosti dětí, Porucha desinhibovaných vztahů u dětí, Jiné dětské poruchy sociálních funkcí, Poruchy dětských sociálních funkcí NS (Mezinárodní klasifikace nemocí, 2024, online)

Žádoucí je zde uvést i Hyperkinetickou poruchu chování, i když nespadá do klasifikace poruch chování. Mezinárodní klasifikace nemocí dělí hyperkinetické poruchy na Poruchy pozornosti a hyperaktivity a Hyperkinetickou poruchu chování. Hyperkinetická porucha chování vychází z příznaků Poruchy pozornosti a hyperaktivity, přičemž je doplněná o problémy v chování. Vedle problémů spojených s pozorností, zbrklých reakcí a neschopností klidného sezení se objevuje výbušnost a impulzivita. Ze svých úrazů a trestů se většinou nepoučí. Děti s hyperkinetickou poruchou nedokážou kontrolovat své

reakce. Tato porucha se z velké míry objevuje i ve výzkumném šetření této bakalářské práce. (Pediatrie pro praxi, 2002, online,)

4.5 Prevence poruch chování a emocí

Dítě není schopno si při určitých problémech pomoci samo. Je závislé na pomoci druhý, ať už rodičů, příbuzných či učitelky z mateřské školy. Mnohdy rodiče přesouvají zodpovědnost na rodiče druhého, a chování dítěte přisuzují jemu. Je tedy otázkou, kdo by měl nejvíce umět s dětmi pracovat tak, aby bylo jejich chování regulováno. Rodiče svalují zodpovědnost na učitelku, učitelka na rodiče. „*Je však nezbytné si uvědomit, že formování chování u dětí předškolního věku je především v rukou rodičů. Na druhou stranu učitelka má více možností v tom, že pracuje se skupinou dětí, která může mít větší výchovnou sílu na problémové dítě než rodič.*“ (Michalová, 2012, str. 129)

Při práci s dětmi, které mají specifické potřeby je nutné dodržovat obecné požadavky výchovného působení. Je nutné dopřát čas sobě i dítěti, být trpělivý, působit kladně, ne záporně, nevštěpovat nereálné věci a být přesvědčivý. Vhodné je dítěti dopřát odpočinek, být dítěti částečně vzorem a důležité je brát v potaz momentální stav. (Michalová, 2012)

Better Health channel, v překladu Kanál pro zdraví, ve svém článku zmiňuje výčet preventivních opatření. Zmiňuje například rodičovskou výchovu, rodinnou terapii, kognitivně behaviorální terapii, sociální trénink, zvládání hněvu, podpora souvisejících problémů, povzbuzování a v neposlední řadě medikaci. (Better Health channel, 2012, online)

Děti předškolního věku vyžadují vymezení určitých hranic pro své chování, a to především bez násilí. Chování dětí předškolního věku funguje na základě odměny a trestu. U dětí s výraznými problémy v chování se často učitelka bez těchto prostředků neobejde, je však důležité při jejich používání dodržovat určité zásady. Nutné je, aby začala postupně ovlivňovat chování dítěte jeho motivace. Již několikrát zde byl zmiňovaný vzor, i zde tomu není jinak. Dítě je ve styku s mnoha lidmi a potýká se s několika autoritami. Co dítě vidí, co dítě slyší, si zapamatovává a přijímá za vlastní. V rodině se tak učí určitá pravidla a hodnoty, které tak následně ctí. Proto je důležité, aby rodiče, ale i učitelka mateřské školy, předávali dítěti pozitivní hodnoty a působili na ně především pozitivně. (Michalová, 2012)

Učitelka mateřské školy se během praxe setká s velkým počtem dětí a každé dítě bude jiné. Proto je důležité k nim tak přistupovat. Brát ohled na jejich individuality

a pomoc jim na cestě životem. Především těm dětem, které mají svou cestu složitější. Nutné je, aby problémové chování, či dokonce poruchy chování, poruchy emocí brala v potaz a dítě hned neoznačila jako zlobivé. Mnohdy se jedná o větší problém, než se zdá a je nutné najít tu správnou cestu a dítě navést tím správným směrem, někdy stačí jen změnit přístup.

5 Pohled pedagogů na poruchy chování a emocí dětí v mateřských školách.

Záměrem šetření je zjistit, jaký pohled mají pedagogové na děti s poruchami chování a emocí v běžných mateřských školách. Tato kapitola se zaměřuje na samotnou metodologii výzkumného šetření, představuje hlavní cíl celé bakalářské práce, popisuje jednotlivé respondenty a předkládá odpovědi na jednotlivé otázky, včetně přepisu jednoho rozhovoru. V neposlední řadě představuje analýzu a vyhodnocení empirického šetření.

5.1 Metodologie šetření

Cílem empirického šetření je především zjistit, jak pedagogové pohlíží na přítomnost žáků s poruchami chování a emocí v běžných mateřských školách. Dále se empirické šetření zaměřuje na metody práce s dětmi s poruchami, mimo jiné se zajímá na ovlivňování celkového klimatu třídy, ve které dítě s poruchou chování a emocí pobývá. V neposlední řadě se také toto šetření věnuje spolupráci pedagoga s rodiči těchto dětí, protože to sebou nese určitá specifika, dokonce i v některých případech problémy.

Výsledky tohoto šetření mají posloužit všem pedagogům mateřských škol, nejen těm, kteří ve třídě mají dítě s těmito specifickými problémy. Tato práce učitelkám zprostředkovává pohledy, názory, rady a doporučení svých kolegyně.

Výzkumné šetření je založeno na kvalitativním přístupu, k němuž je využita metoda rozhovoru. Hendl ve své publikaci uvádí: „*Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy.*“ (Hendl, 2023, str. 51).

Tři kritéria kvalitativního výzkumu

Kritéria z publikace Švaříčka, Šed'ové a kol.

1. Pravdivost a platnost výzkumu
2. Spolehlivost
3. Etická dimenze výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol.,2014)

5.2 Charakteristika výzkumného šetření

Jak již bylo uvedeno v podkapitole výše, výzkum je realizován metodou kvalitativní, tudíž probíhal v rámci rozhovoru. Pro výzkum byly vybrány čtyři učitelky z mateřských škol, s praxí minimálně dva roky a působící v okrese Náchod. Dvě učitelky disponují s praxí dlouholetou, zbylé dvě v této profesi působí druhým a třetím rokem.

Všechny učitelky byly vybrány na základě vzdálenostní dostupnosti, ochoty a zároveň bylo cílem najít zastoupení, jak v dlouhodobé praxi, tak v krátkodobé. Na oslovení pro zapojení do tohoto výzkumného šetření reagovaly všechny respondentky pozitivně a se zájmem a ochotou se podílely na jeho realizaci.

Výzkumné šetření vychází z pěti dílčích otázek, ze kterých vyplývá celkem třináct otázek tazatelských. Otázky jsou zaměřeny na metody práce, na celkové klima třídy, na spolupráci s rodiči a samozřejmě na pohled a názory.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je tedy tvořen ze čtyř učitelek s působností v mateřské škole. Dvě učitelky disponují s praxí dlouholetou, zbylé dvě v této profesi působí druhým a třetím rokem. Záměr volby těchto respondentek spočívá v představní několika odlišných pohledů, a to především v zastoupení praxe dlouholeté a praxe krátkodobé. Všechny respondentky pracují v mateřských školách v okrese Náchod.

Respondentka 1 (R1): Dvacetitříletá učitelka působící ve vesnické mateřské škole, praxe v oboru činí tři roky, nyní působí ve třídě věkově heterogenní. Nejvyšší dosažené vzdělání je Předškolní a mimoškolní pedagogika, zakončené maturitní zkouškou.

Respondentka 2 (R2): Čtyřicetiosmiletá učitelka z vesnické mateřské školy, délka praxe v oboru činí 24 let, aktuálně působí ve třídě dětí předškolních. Nejvyšší dosažené vzdělání zakončené maturitou je v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogiky.

Respondentka 3 (R3): Čtyřicetijednoletá učitelka z vesnické mateřské školy, sedmnáct let pracuje ve školství, z toho pět let v mateřské škole. Nyní působí ve třídě dětí ve věku dva až čtyři let. Nejvyšší dosažené vzdělání magisterské v oboru Speciální pedagogika, specializace: Speciální pedagogika pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogika předškolního věku a učitelství pro 1. stupeň základních škol.

Respondentka 4 (R4): Dvacetidvouletá učitelka mateřské školy. Dokončené studium na střední pedagogické škole. Praxe v oboru dva a půl roku. V budoucnu by si chtěla dodělat bakalářský titul.

5.4 Výzkumný problém, dílčí výzkumné otázky, tazatelské otázky

Jak již zde bylo zmíněno, cílem empirického šetření je zjištění pohledů pedagogů na děti s poruchou chování a emocí v běžné mateřské škole. Z tohoto hlavního cíle vyplývá cíl dílčí, který zajišťuje poskytnutí přesných a pravdivých informací a rad ostatním pedagogům ohledně této problematiky. Například to, jak s dětmi s poruchami chování či poruchami emocí pracovat, jak je začlenit bezpečně do kolektivu nebo jak efektivně spolupracovat s rodiči.

Dílčím cílem bakalářské práce je zjistit, jak jsou děti s poruchami chování a emocí přijímané ostatními dětmi, dále jaké formy pedagog pro práci s dětmi s těmito poruchami využívají a v neposlední řadě i to, jaká je jejich rodina, a jak spolupracují s pedagogem.

Výzkumný problém vychází z celého názvu této bakalářské práce a zní následovně: *Pohled pedagogů na poruchy chování a emocí dětí v mateřských školách.*

Výzkumná otázka zní: *Jaký mají pedagogové pohled na poruchy chování a emocí u dětí v mateřských školách?*

Dílčí výzkumné otázky

DVO 1

Jak pedagogové vnímají přítomnost dítěte s poruchami chování a emocí v běžné mateřské škole?

DVO2

Jaké metody využívají pedagogové při práci s dětmi s poruchami chování nebo emocí?

DVO3

Pokud se ve třídě nachází dítě s poruchou chování a emocí, jak to ovlivňuje celkové klima třídy?

DVO4

Jakým způsobem dostávají pedagogové informace o rodině dětí s poruchou chování a emocí?

DVO5

Jak funguje spolupráce pedagoga s rodiči dětí, které mají poruchy chování a emocí?

Transformační tabulka dílčích a tazatelských výzkumných otázek

Tabulka č.1 Transformace dílčích otázek v tazatelské otázky

Výzkumný problém	Dílčí výzkumné otázky	Tazatelské otázky
Jaký mají pedagogové pohled na poruchy chování a poruchy emocí u dětí v mateřských školách?	Jak vnímají pedagogové přítomnost dítěte s poruchami chování a emocí v běžné mateřské škole?	Navštěvují Vaši mateřskou školu děti, které se potýkají s poruchami chování a emocí? Případně jaký problém mají?
		Jak na Vás působí přítomnost dítěte s poruchou chování a emocí ve třídě?
		Jaká vidíte negativa na přítomnosti dítěte s poruchou chování a emocí ve Vaší třídě?
		Jaká vidíte pozitiva na přítomnosti dítěte s poruchou chování a emocí ve Vaší třídě?
	Jaké metody využívají pedagogové při práci s dětmi poruchami chování a emocí?	Jaké formy vzdělání využíváte při práci s dítětem s poruchou chování a emocí?
		Jaké využíváte pomůcky při práci s dítětem s poruchou chování a emocí, aby dokázal plnit své úkoly?
	Pokud se ve třídě nachází dítě s poruchou chování a emocí, jak to ovlivňuje celkové klima třídy?	Jsou děti s poruchou chování a emocí začleňovány do kolektivu bez problému?
		Jak reagují ostatní děti na problémové situace dětí s poruchou chování a emocí?
	Jakým způsobem dostávají pedagogové informace o rodině dětí s poruchou chování a emocí?	Znáte rodinnou situaci dítěte s poruchou chování a emocí ve Vaší třídě?
		Jak jste se k informacím o rodině dostala?
		Mluví s Vámi děti s poruchou a emocí o své rodině?
	Jak funguje spolupráce pedagoga s rodiči dětí, které mají poruchy chování a emocí?	Jsou rodiče dětí, které mají poruchu chování či poruchu emocí s Vámi ochotní hovořit o problémech jejich dětí spojené právě s poruchou?
		Jakým způsobem s rodiči komunikujete?

5.5 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na základě rozhovorů, kterých se respondentky účastnily osobně. S respondentkami R1, R2 a R3 byly rozhovory realizovány přímo na jejich pracovištích. S respondentkou R4 rozhovor proběhl v domácím prostředí.

Všechny účastnice výzkumu byly dopředu obeznámeny se zaměřením celé práce, jejího charakteru, ale i následném využití v praxi. Rovněž byly seznámeny s průběhem celého rozhovoru a zároveň byly respondentky ujistěny o anonymitě.

Všechny rozhovory probíhaly v klidné a přátelské atmosféře. Všechny respondentky byly ochotné odpovídat a aktivně se do rozhovoru zapojily. Respondentky některé odpovědi samy i více rozvinuly a poskytly tak rozsáhlé odpovědi.

5.6 Analýza dat

Na základě pěti dílčích výzkumných otázek, bylo vytvořeno šest kategorií, ke kterým byly přiřazeny jednotlivé kódy, vybrané z odpovědí každého z respondentů. Tato kapitola je zaměřená na interpretaci dat, získaných během výzkumného šetření.

Jednotlivé rozhovory byly z ručně psané formy přepsány do formy tištěné, aby kódování bylo přehlednější.

Pohled pedagoga na integraci dětí

Výzkumná otázka celého šetření zní následovně: *Jaký mají pedagogové pohled na poruchy chování a emoci u dětí v mateřských školách?* První dílčí otázky se tedy týkají této problematiky a zaměřuje se na to, jak pedagogové vnímají přítomnost dětí s poruchami chování a poruchami emoci v běžné mateřské škole.

Jak vnímají pedagogové přítomnost dítěte s poruchami chování a emoci v běžné mateřské škole?

Kategorie: Poruchy chování, jako rušivý element.

Kódy: problémové chování, hyperkinetická porucha chování, impulzivní chování, rušivý element, nedostatek prostoru, pozitivní chování

Analýza této kategorie odhalila výše uvedené kódy a k nim podrobné informace. Všechny čtyři respondentky potvrdily, že se v jejich třídě nachází dítě se značnými odchylkami v chování. Avšak ani jedna nepotvrdila výskyt poruch chování a emoci ve třídě. Důvod sama zmínila Respondentka 3: „Protože mám děti malé a u nich se těžko diagnostikuje.“ (Respondent 3, 2024) Z odpovědí tedy vyplývá, že v předškolním věku nelze tuto diagnózu podrobně odhalit. Kódování odhalilo, že se ve třídě nejvíce vyskytují děti

s Hyperkinetickou poruchou chování. Respondentka 3 zmínila výskyt problémového chování v její třídě. Ve většině případech byly k jedné diagnóze přidruženy další, a to v podobě vady řeči, impulzivního chování či dětské masturbace.

Bylo odhaleno, že přítomnost dítěte s poruchou působí na učitelku převážně negativně. Respondentky uváděly, že je to náročné a obtížné. Na jednu respondentku působí přítomnost dítěte s poruchou dost problémově a další respondentka označila dítě za rušivý element.

Tato kategorie rovněž zahrnuje negativa a pozitiva na přítomnosti dítěte s odchylkami v chování. Opět se všechny respondentky shodly na tom, že moc pozitivních věcí na tom nevidí. Avšak některé uvedly, že přítomnost napomáhá ostatním dětem k uvědomění, že ne všechny děti jsou stejné a zároveň dítě samotné může vidět pozitivní chování u ostatních. Konkrétně Respondentka 4 uvádí: „*Upřímně moc jich není. Ale zase musím zmínit, že je dobré, že děti vidí a poznají, že ne všechny děti jsou stejné. Učí se tím poznávat různé chování a situace. Pro chlapce je dobré, že naopak vidí pozitivní chování a vidí, co a jak se má dělat. Učí se spolupracovat a vycházet s lidmi.*“ (Respondentka 4, 2024) Jako negativa zmiňovaly respondentky nedostatek prostoru pro samotné dítě, ale i děti ostatní. Potřeba neustálého dohledu nad dítětem, ale i celkovou náročnost na přípravu.

Z analýzy předchozích informací lze tak odpověď na první dílčí otázku, že učitelky vidí spíše negativní prvky na přítomnosti dětí se značnými odchylkami v chování v jejich třídě. Rovněž tak jejich názor a pohled na danou problematiku je spíše negativní.

Práce s dětmi s poruchou chování a emocí

Druhá kategorie je vyvozena z druhé dílčí výzkumné otázky, která je zaměřena na metody práce s dětmi s poruchami. A vedle toho zmiňuje i konkrétní pomůcky, které učitelky v mateřské škole využívají.

Jaké metody využívají pedagogové při práci s dětmi s poruchami chování a emocí?

Kategorie: Forma vzdělávání podle potřeb dítěte.

Kódy: individuální, skupinové činnosti, individuální vzdělávací plán, asistent, motivace,

Druhá kategorie vymezuje formy vzdělávání a pomůcky pro děti se specifickými potřebami. Nejvíce respondentky zmiňovaly formu individuální, přičemž zdůrazňovaly nutnost a potřebu přítomnosti asistenta k dítěti. Ale rovněž se shodly v postupném začleňování do skupinových činností. U dvou respondentek se objevil i individuální vzdělávací plán, který byl dětem přidělen na základě třetího stupně podpůrného opatření.

Mezi pomůcky respondentky zařadily různé názorné obrázky, piktogramy se správným a nesprávným chováním nebo práci s tabletem. Byla zde i zmíněna práce s emocemi, kde Respondentka 1 zmiňuje: „*Ve třídě máme takovou škálu emocí. Jsou to vlastně sluníčka s obličejem a k tomu ještě Vzteklik. Takže chlapec na konci dne dává svoji značku na místo, podle toho, jak se ten den cítil.*“ (Respondentka 1, 2024) U dětí s odchylkami v chování své uplatnění najdou spíše klidové aktivity. Respondentka 3 zmínila i důležitost motivace a pochval při práci s chlapcem s problémovým chováním.

Jak již bylo zmíněno, nejčastěji jsou využívány individuální formy vzdělávání. Snahou všech učitelek je postupně zapojení do skupinových činností. Všechny respondentky se shodly především v tom, že efektivnost práce a zároveň působnost dětí s poruchou chování ve třídě je závislá na přítomnosti asistenta. Ani jedna z respondentek s dítětem nepracuje sama.

Dítě s poruchou a ostatní děti

Třetí dílčí otázka se zabývá celkovým klimatem třídy, ve které dítě s poruchou pobývá. Zaměřuje se na to, jak je dítě začleňováno, a jak na něj reagují ostatní děti, především na vzniklé problémové situace.

Pokud se ve třídě nachází s poruchou chování a emocí jak to ovlivňuje celkové klima třídy?

Kategorie: Náročná situace pro všechny děti.

Kódy: vnímají, že je odlišný, nepřijaly ho, postupně ho přijaly, jsou překvapené, bojí se, brečí, napodobují ho, vůdce třídy

Všechny respondentky se shodly na jednom, celkové klima je přítomností dítěte s odchylkami v chování hodně ovlivněno. Vliv to má jak na samotné dítě, tak na děti ostatní. Děti dle slov respondentek jsou zpočátku nepřijímány ostatními dětmi, přivyknutí trvá dlouhou dobu, avšak ve většině případech je to proces s dobrým výsledkem.

Při problémových situacích, ale celkově i projevech dítěte, jsou ostatní děti ze třídy překvapené. Zároveň respondentky zdůrazňovaly, že se ostatní děti bojí, dokonce i některé uvedly, že děti brečí. Na druhou stranu bylo také zjištěno, že děti s problémovým chováním k sobě strhávají ostatní děti, které je napodobují. Respondentka 1 vnímá v mnohých případech zmiňované dítě, jako vůdce třídy.

Po delší docházce v mateřské škole a po přijetí dítěte do kolektivu, je pozitivně ovlivněno chování dítěte. Konkrétně Respondentka 2 říká: „*Po delší docházce a přivyknutí režimu to nevidím jako problém. Děti ji postupně přijaly. Chování se zlepšilo.*“ (Respondentka 2, 2024)

Z vyhodnocení třetí kategorie vyplývá, že klima třídy, kde je dítě ať už s problémovým chováním, či Hyperkinetickou poruchou chování je ve velké míře jeho přítomností ovlivněno. Počátky jeho přítomnosti jsou náročné pro všechny. Děti ho vnímají jako někoho odlišného a nechtějí ho mezi sebe. Postupně za pomoci učitelky dojde k jeho přijetí. Vypjaté situace jsou ve všech případech doprovázeny strachem, mnohdy i pláčem, záleží na povaze jednotlivých dětí ve třídě. Výjimkou není tedy ani napodobování a tendence strhnutí k nevhodnému chování.

Znalost rodinné situace

Následující kategorie vyplývá ze čtvrté dílčí otázky, která se zabývá rodinnou situací dětí s poruchou chování a emocí. Hlavním cílem otázky je zjistit, jak se učitelka mateřské školy orientuje ve znalosti rodinné situace.

Jakým způsobem dostávají pedagogové informace o rodině dětí s poruchou chování a emocí?

Kategorie: Komunikace s rodinou.

Kódy: rodiče nežijí spolu, rodiče jsou rozvedení, rodiče mají mezi sebou problémy, od asistentky, od babičky, od maminky, od otce

Znalost rodinné situace přináší učitelce mateřské školy velmi cenné informace. Proto je čtvrtá otázka zaměřena právě na tuto oblast.

Všechny respondentky znají rodinnou situaci dítěte a k informacím se dostaly bez problému. Výjimkou je Respondentka 1, v tuto chvíli informace rovněž zná, avšak cesta k nim nebyla jednoduchá. Uvádí: „*No informace bylo ze začátku těžké získat. Postupně přišli na to, že to bez toho nepůjde.*“ (Respondentka 1, 2024)

Z vyhodnocení této otázky vyplynulo, že všechny děti, o kterých respondentky mluví, jsou z nestabilního rodinného prostředí. Ve dvou rodinách spolu rodiče nežijí, v jedné rodině holčička žije s matkou a prarodiči, přičemž otce nezná. A ve čtvrté rodině spolu sice žijí, ale rodiče mají mezi sebou problémy. Ve všech případech má rodinná situace vliv na chování dítěte. Respondentka 4 říká: „*Asi rok jsou rozvedení. Od té doby mi přijde, že se chlapcovo chování zhoršilo.*“ (Respondentka 4, 2024) Nepříznivý vliv zmiňuje i Respondentka 3: „*Když se vrátí od tatínka je roz dováděný. Každý má jiný styl výchovy a z toho pak vyplývá chlapcovo problémové chování.*“ (Respondentka 3, 2024) Respondentka 2 zmiňuje: „*Hlavní kdo je vychovává je babička. Maminka je babičkou hodně ovlivněna.*“ (Respondentka 2, 2024) Nepříznivá situace je i v rodině Respondentky 1, ta uvádí: „*Rodiče spolu žijí, ale mají mezi sebou problémy, což si chlapec uvědomuje. Hodně ho vychovává jeho starší sestra.*“ (Respondentka 1, 2024)

Informace o rodině respondentky získaly buď od maminky nebo otce, dále informace poskytuje babička. V rodině, která není moc sdílná informace poskytla asistentka, která je zároveň jejich sousedka.

Ve třech případech o své rodině děti s respondentkami hovoří. Dokonce samy a se zájmem. Opakem je případ Respondentky 3. která zmiňuje: „*Řekne, co dělal o víkendu. Ale o své rodině není sdílný. Nemluví o ni moc.*“ (Respondentka 3, 2024)

Všechny respondentky potvrdily znalost rodinné situace, i když získání informací v některých případech nebylo jednoduché. Všechny děti, které respondentky zmiňují žijí v rodině, kde jsou značné problémy a ve většině případech rodiče spolu nežijí.

Spolupráce rodiny a učitelky mateřské školy

Poslední dílčí otázka se zaměřuje na spolupráci mezi rodiči a učitelkou. Řešit problémy není mnohdy jednoduchá záležitost. Někteří rodiče komunikují bez problému, někteří o případných problémech nechtějí ani slyšet.

Jak funguje spolupráce pedagoga s rodiči dětí, které mají poruchy chování a emocí?

Kategorie: Spolupráce není vždy jednoduchá.

Kódy: ochotní vše řešit, nejsou spíš ochotní, ústně mezi dveřmi, telefonicky, přes zprávy, konzultace

Respondentky uvádějí rozdílné odpovědi na tuto problematiku. Tři rodiny jsou ochotné spolupracovat a řešit problémy, rodina Respondentky 1 spíše není ochotná. Avšak ne ve všech případech probíhá spolupráce stejným způsobem. Respondentka 2 uvádí: „*Nejvíc teda komunikujeme s babičkou. Ona vše zajišťuje.*“ (Respondentka 2, 2024) Respondentka 3 ve své odpovědi zmiňuje komunikaci jenom s matkou. Slova Respondentky 4: „*Otec je ochotný a matka mi přijde, že až tak ne. Celkově je komunikace s otcem lepší.*“ (Respondentka 4, 2024)

Ve způsobech komunikace se všechny respondentky shodly. Všechny hovoří s rodiči převážně ústně, a to mezi dveřmi, při ranní příchodu do mateřské školy nebo při vyzvedávání. Náhlé a nečekané situace řeší telefonicky. Ve dvou případech, a to u Respondentky 3 a 4 občas dojde k písemné komunikaci přes zprávy. Ve všech případech se objevila také možnost konzultace o problémech přímo mezi rodiči a pedagogy.

Z odpovědí vyplývá, že spolupráce mezi rodiči a pedagogy je hodně individuální. V každém případě spolupracuje někdo jiný a každý je jinak ochotný. Krom jedné rodiny je spolupráce na lepší úrovni. Co se týče způsobu komunikace, v tom se všechny respondentky shodly.

5.7 Vyhodnocení empirické části

Cílem výzkumného šetření bylo zjištění toho, jaký mají pohled pedagogové na poruchy chování a emocí dětí v mateřských školách. Dílčí cíle byly rozděleny do pěti dílčích otázek, které společně utvořily třináct tazatelských otázek. Jednotlivé otázky byly zaměřeny na názory pedagogů, na metody vzdělávání, na klima třídy, na rodinnou situaci a závěrečná otázka zjišťovala, jaká je spolupráce rodin a pedagogů.

Hned na začátku došlo k malému problému. Z odpovědí respondentek bylo odhaleno, že se v mateřských školách s poruchami chování a emocí běžně nesetkáme. Důvod uvedla i jedna z respondentek, která ve své odpovědi zmínila nízký věk dětí, tudíž je obtížné u předškolních dětí k takové diagnóze dojít. Avšak všechny respondentky uvedly příklady, ve kterých mají jejich děti ze třídy určité odchylky v chování. Tři respondentky při celém rozhovoru hovořily o chlapcích, jedna respondentka mluvila o dívce. Nejvíce se v odpovědi objevila Hyperkinetická porucha chování, jedna respondentka zmínila problémové chování. Přičemž téměř ve všech případech byla přidružena další diagnóza, například vada řeči.

Z výzkumu je patrný spíše negativní pohled na přítomnost dítěte se značnými odchylkami ve třídě. Respondentky uvedly důvody, jako je narušenost celkového klimatu třídy, náročnost na přípravu, potřeba neustálého dohledu nad dítětem a jiné. Pozitiv na tom respondentky mnoho nevidí. Zmíněn byl například pozitivní vzor chování pro děti s nevhodným chováním, nebo poznání toho, že ne každý je jiný.

Ve vzdělávacích formách se všechny respondentky shodly, i přes to že každá hovořila o jiném dítěti. Převažovaly formy individuální, přičemž u každého dítěte je snaha o postupné zapojení do skupinových činností. Respondentky se shodly nejen ve způsobech práce s jedincem, ale také v nutnosti a potřebě asistenta ve třídě.

Dítě s odchylkami v chování neovlivňuje pouze práci učitelky, ale i život ostatních dětí v mateřské škole. Děti jsou z problémových situací překvapené, při projevech agresivního chování se některé děti bojí, dokonce se objevuje i pláč. Respondentky zmiňovali i napodobování nežádoucího chování ostatními dětmi, přičemž jedna označila zmiňované dítě za vůdce třídy. Z výzkumu vychází také dlouhé a obtížné začleňování dítěte s nežádoucím chováním do kolektivu. Snahou všech učitelek je právě přijetí dítěte ostatními dětmi.

Nutná je také znalost rodinné situace. Pedagog má možnost tak zjistit cenné informace, případně odhalit příčinu problémových situací. V tuto chvíli všechny res-

pondentky rodinnou situaci znají. Z analýzy odpovědí vyplývá, že všechny zmiňované děti pochází z nestabilního rodinného prostředí. V tom také vidí respondentky ve spoustě situacích příčinu nevhodného chování.

Pokud se nachází ve třídě dítě s nějakým problémem, je o to více spolupráce s rodinou důležitější. Avšak v mnoha případech komplikovanější. Tři respondentky mají s rodiči, v jednom případě s babičkou, dobrou spolupráce. Rodina Respondentky 1 není tolik ochotná problémy jejich dítěte řešit. Nechtějí si přiznat, že zrovna oni mají dítě s diagnózou.

Sice se zdá, že zmiňované učitelky mají hodně negativní přístup k dětem s problémovým chováním či Hyperkinetickou poruchou. Avšak z celkové atmosféry rozhovorů bylo cítit, že i když takové dítě ve třídě mají, je jejich snahou mu pomoci nejen zvládat jeho náročné situace, ale také jeho začlenění do kolektivu. Zároveň se snaží ostatní děti citlivě obeznámit s danou situací a ukázat jim, že každý je jiný a každý má nějaké problémy. Je však důležité zmínit důležitost asistenta ve třídě. Všechny respondentky mají ve třídě asistenta a jeho pomoc využívají každý den. Z odpovědí respondentek lze vyvodit, že bez něho by to opravdu nešlo.

I když na začátku rozhovoru bylo hned zřejmé, že ve výzkumu nepůjde přímo o poruchy chování a emocí, mohl být nadále výzkum realizován. Všechny respondentky mají ve třídě dítě, které má značné odchylky v chování, proto byl rozhovor veden tímto směrem. I když se v současné době u dětí poruchy chování a emocí neobjevují, nikdy nelze vyloučit, že se v budoucnu nemůžou objevit. Proto je také snahou učitelek pečovat o děti tak, aby v budoucnu zvládly případné komplikace.

Závěr

První část bakalářské práce, tedy teoretická, vymezuje základní charakteristiky dané problematiky. Popisuje dítě v předškolním věku, přítomnost dítěte v mateřské škole a dále vymezuje práci učitelky mateřské školy. V kapitole čtvrté, jsou klasifikované jednotlivé poruchy chování a emocí, vymezeno je rovněž problémové chování a kladen je důraz na Hyperkinetické poruchy chování, které se následně objevují i v empirické části. Mimo jiné je část věnována i etiologii poruch chování a emocí.

Empirická část zahrnuje výzkumné šetření, jejíž tématem je *Pohled pedagogů na poruchy chování a emoci dětí v mateřských školách*. Již z názvu vyplývá cíl celého šetření. Výzkum byl realizován na základě kvalitativní strategie a realizován byl prostřednictvím metody rozhovoru. Z hlavní výzkumné otázky je vymezeno pět otázek dílčích, které pod sebou mají dohromady třináct tazatelských otázek.

Výzkumný vzorek byl utvořen ze čtyř respondentek, které představovaly učitelky z mateřských škol. Všechny respondentky musely splnit dvě podmínky. Jejich působnost musela být v okrese Náchod a praxe v oboru musela činit minimálně dva roky. Zároveň se podařilo najít dvě učitelky s delší praxí a dvě učitelky s praxí kratší.

Již na začátku všech rozhovorů bylo zjištěno, že u respondentek nelze hovořit o dětech s poruchou chování a emocí. Důvod je prostý. Děti předškolního věku jsou malé na diagnostikování tohoto problému. Tento problém lze považovat za jedinou překážku celého výzkumu. I přes to mohl být výzkum realizován. Respondentky zaměřily rozhovor na děti, které mají značné odchylky v chování, bylo tedy zmíněno chování problémové a v největším zastoupení zazněla Hyperkinetická porucha chování.

Z výzkumu vyplývá, že přítomnost dítěte s nějakým problémem je považován za velmi náročnou situaci, jak pro učitelky, asistentky, ostatní děti, tak i pro dítě samotné. Aby dítě se zmiňovanými problémy mohlo být součástí třídy, fungovat v ní a plnit své úkoly, je nutné stanovit různá opatření. A to například v podobě asistenta. Všechny respondentky právě asistentovi prisuzovaly velký význam při práci s dětmi s odchylkami v chování. I když byly ve výzkumu odhaleny negativní pohledy na tuto problematiku, nelze říct, že učitelky děti s problémy v chování odmítají ve své třídě. Jen je potřeba stanovit, za jakých podmínek to bude probíhat.

Výzkumné šetření může pomoci budoucím, a i stávající učitelkám v krizových situacích spojených s dítětem nejen s poruchou chování a emocí. Člověk není schopen vědět vše, proto je potřeba si mezi kolegy vzájemně pomoci. A to je cílem této práce.

Zdroje použité literatury

- ESSA Eva. *Jak pomoci dítěti: Metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Vydání první. Brno: Computer Press a.s., 2011. 300 s. ISBN 978-80-251-2928-9
- GILLNEROVÁ I., KREJČOVÁ L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Vydání první. Praha: Grada, 2012. 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9
- GREGORA Martin, MERTIN Václav. *Jdeme mezi děti: Co nás čeká v předškolními školním kolektivu*. Vydání první. Praha: Grada Publishing, a.s., 2020. 160 s. ISBN 978-80-247-5590-8
- HENDL Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Páté přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. 496 s. ISBN 978-80-262-1968-2
- FIALOVÁ Daria. *Za dveřmi mateřské školy*. Vydání první. Praha: KRIGL, 2016. 231 s. ISBN 978-80-881004-15-5
- KOTOVÁ Marcela., *Knížka pro začínající učitelky mateřské školy*. Vydání první. Praha: Portál, 2021. 133 s. ISBN 978-80-262-1721-3
- KOŤÁKOVÁ Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Vydání druhé. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3
- KOŽELUH Ondřej. *Učit v mateřské škole nemůžeme bez učenlivosti*. Informatorium. Praha: Portál. Roč. 31 (2024), č.2, s. 6-9. ISSN 1210-7506
- LANGMEIER, Jiří., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., Praha: Grada publishing as. 2018. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let vy vývoji a výchově dítěte*. Vyd. 1., Praha: Grada Publishing, a.s. 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1
- MERTIN Václav., *Abeceda pro učitelky mateřských školy*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 227 s. ISBN 978-80-7478-923-6
- MICHALOVÁ Zdeňka., *Předškolák s problémovým chováním*. Vydání první. Praha: Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-2620182-3
- NOVÁK Tomáš., *Mnohem větší dareba, než jsme čekali*. Vydání první. Praha: Grada Publishing a.s., 2014. 128 s. ISBN 978-80-247-5069-9
- PUGNEROVÁ Michaela., KVINTOVÁ Jana., *Přehled poruch psychického vývoje*. Vydání první. Praha: Grada, 2016. 296 s. ISBN 978-80-247-5452-9
- PRŮCHA Jan., KOŤÁKOVÁ Soňa., *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vydání první. Praha: Portál, 2013. 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4

- ŘÍČAN Pavel. *Cesta životem*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5
- SLOMEK Zdeněk., *Etopedie*. Vydání první. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského Praha, 2010. 96 s. ISBN 978-80-86724-84-6
- SPLAVCOVÁ Hana., KROPÁČKOVÁ Jana., *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 167 s. ISBN 978-80-262-1042-9
- ŠAUEROVÁ Markéta., ŠPAČKOVÁ Klára., NECHLEBOVÁ Eva., *Speciální pedagogika v praxi*. Vydání první. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1
- ŠVAŘÍČEK Roman, ŠEDO VÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 979-80-262-0644-6
- VÁGNEROVÁ Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Vyd. 1., Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8
- VÁGNEROVÁ Marie, LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Universita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2021. 542 s. ISBN 978-80-246-4961-0
- VOJTOVÁ Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9.
- VOJTOVÁ V. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Druhé přepracované a rozšířené zadání. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6

Internetové zdroje

- BETTER HEALTH CHANNEL. *Behavioral disorders in children*. In: *Better Health Channel* [online]. 2012 [cit 2024-03-20]. Dostupné z: <https://www.betterhealth.vic.gov.au/health/healthyliving/behavioural-disorders-in-children>
- MALÁ Eva. *Hyperkinetické poruchy*. In *Pediatric pro praxi*. [online]. Praha: Dětská psychiatrická klinika FN Motol, 2002. [cit. 2024-04-04] Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2002/01/04.pdf>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška o předškolním vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2024-17-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

OLEJNÍČKOVÁ Jana., *Vzdělávání dětí s poruchou chování*. In: *Šance dětem*. [online]. Praha, 2023 [cit. 2024-03-19].

Dostupné z <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-poruchou-chovani>

UZIS, MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ. Desátá revize: aktualizovaná druhá verze. [online]. [cit 2024-03-21]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98>

VÁGNEROVÁ Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: Poruchy chování v dětském věku a dospívání*. In: *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. 2012 [2024-03-20].

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/16475/PSYCHOPATOLOGIE-PRO->

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů § 1, odst.1. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010–2024 [cit. 2024-17-03].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Seznam příloh

Příloha 1: Seznam tazatelských otázek

Příloha 2: Přepis rozhovoru s Respondentkou 1

Přílohy

Příloha 1: Seznam tazatelských otázek

TO 1: Navštěvují Vaši mateřskou školu děti, které se potýkají s poruchami chování a emocí? Případně jaký problém mají?

TO 2: Jak na Vás působí přítomnost dítěte s poruchou chování a emocí ve třídě?

TO 3: Jaká vidíte negativa na přítomnosti dítěte s poruchou chování a emocí ve Vaší třídě?

TO 4: Jaká vidíte pozitiva na přítomnosti dítěte s poruchou chování a emocí ve Vaší třídě?

TO 5: Jaké formy vzdělávání využívat při práci s dítětem s poruchou chování a emocí?

TO 6: Jaké využíváte pomůcky při práci s poruchou chování a emocí, aby dokázal plnit své úkoly?

TO 7: Jsou děti s poruchou chování a emocí začleňované do kolektivu bez problému?

TO 8: Jak reagují ostatní děti na problémové situace dětí s poruchou chování a emocí?

TO 9: Znáte rodinnou situaci dítěte s poruchou chování a emocí ve Vaší třídě?

TO 10: Jak jste se k informací o rodině dostala?

TO 11: Mluví s Vámi dítě s poruchou chování a emocí o své rodině?

TO 12: Jsou rodiče dětí, které mají poruchu chování či poruchu emocí s vámi ochotní hovořit o problémech jejich dětí, spojené právě s poruchou?

TO 13: Jakým způsobem s rodiči komunikujete?

Příloha 2: Přepis rozhovoru s Respondentkou 1

Tazatel:

Navštěvují Vaši mateřskou školu děti, které se potýkají s poruchami chování a emocí? Případně jaký problém mají?

Respondentka 1:

„Ve třídě mám chlapce, s poruchou pozornosti a má diagnostikované impulzivní chování. Odborník nevyloučil ani hyperkinetickou poruchu chování, ale to se uvidí po vyšetření.“

Tazatel:

Jak na Vás působí přítomnost dítěte s poruchou chování a emocí ve třídě?

Respondentka 1:

„No je to náročný. Obtížně se pracuje s kolektivem. Chlapec vyžaduje mou pozornost. Strhává s sebou ostatní děti.“

Tazatel:

Jaká vidíte negativa na přítomnosti dítěte s poruchou chování a emocí ve Vaší třídě?

Respondentka:

„Nejvíce negativ vidím na tom, že není dostatek prostoru na ostatní děti. Musí být neustále pod dohledem. Celkově se hůř pracuje s celou třídou. Bylo nutný udělat různá opatření ohledně bezpečnosti u chlapce i ostatních dětí.“

Tazatel:

Jaká vidíte pozitiva na přítomnosti dítěte s poruchou chování a emocí ve Vaší třídě?

Respondentka:

„Moc jich nevidím. Má i světlé chvílky kdy dokáže překvapit. Je to zároveň velice chytrý kluk. Taky si myslím že je dobré to, že děti poznají různé chování. To že není každý stejný.“

Tazatel:

Jaké formy vzdělávání využívat při práci s dítětem s poruchou chování a emocí?

Respondentka:

„Pokaždé na něho funguje něco jiného. Takže využíváme práci individuální, ale to je potřeba s asistentkou. Ale snažíme se ho zapojit do kolektivních činností. V těch zvládá fungovat, pokud je to něco, co zrovna chce. Ve třídě máme na tabuli takovou škálu našich emocí. Jsou to vlastně sluníčka s obličejem a ještě Vzteklika. Takže chlapec na konci dne dává svoji značku na to místo, podle toho, jak se ten den cítil.“

Tazatel:

Jaké využíváte pomůcky při práci s poruchou chování a emocí, aby dokázal plnit své úkoly?

Respondentka:

„Úplně žádné pomůcky nemáme. Ale když zvládl nějakou činnost, a hlavně ji teda dokončil mohl si vybrat nějakou hračku nebo omalovánku co zrovna chtěl.“

Tazatel:

Jsou děti s poruchou chování a emocí začleňované do kolektivu bez problému?

Respondentka:

„Není to jednoduchý. Děti vidí rozdíly a dost na ně poukazují. Ale to že s nimi o tom často mluvíme tak vědí, že ho mají do kolektivu přijmou. Ze začátku ho moc nepřijaly, ale teď k němu i vzhlíží. Občas mi přijde jako vůdce třídy.“

Tazatel:

Jak reagují ostatní děti na problémové situace dětí s poruchou chování a emocí?

Respondentka:

„No tak někdo ho napomíná, někdo na něho chodí žalovat. Ale jsou i děti, které toho využijí a opičí se po něm.“

Tazatel:

Znáte rodinnou situaci dítěte s poruchou chování a emocí ve Vaší třídě?

Respondentka:

„Ano, znám již jejich situaci. Rodiče spolu žijí, ale mají mezi sebou problémy, což si chlapec uvědomuje. Hodně ho vychovává jeho starší sestra. No informace bylo ze začátku těžké získat. Postupně přišli na to, že to jinak nepůjde.“

Tazatel:

Jak jste se k informacím o rodině dostala?

Respondentka:

„Od asistentky. Bydlí ve stejné ulici, takže se s rodinou dobře znají. Proto se rodiče svěřovali nejdřív hlavně jí. Ona nám pak některé informace poskytla.“

Tazatel:

Mluví s Vámi dítě s poruchou chování a emocí o své rodině?

Respondentka:

„Občas s námi o ní mluví. Hlavně o tom, jak to doma funguje. Co se mu nelíbí. Prostě převážně mluví o negativních věcech. Třeba, že se rodiče hádali. O setře mluví hezky.“

Tazatel:

Jsou rodiče dětí, které mají poruchu chování či poruchu emocí s vámi ochotní hovořit o problémech jejich dětí, spojené právě s poruchou?

Respondentka:

„Spíš nejsou. Nechtějí si přiznat, že má chlapec problémy. I když na to upozorňují na jeho kroužkách. Přijde mi, že se za chlapce stydí.“

Tazatel:

Jakým způsobem s rodiči komunikujete?

„Především teda při vyzvedávání chlapce ze školky. Chtějí slyšet, jak se ten den choval. Jenomže si z toho vezmou jen ty problémy, ale chlapce nepochválí, když se mu něco povede.“