

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

*ODLIŠNOSTI V CHOVÁNÍ DĚTÍ SE SOCIOKULTURNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM
V PŘEDŠKOLNÍM A ŠKOLNÍM VĚKU*

Martina Stojaníková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a to pod odborným vedením. Uvedla jsem zde také všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Jakubu Vávrovi, Ph.D. za pomoc a odborné vedení při zpracování této bakalářské práce. Zároveň děkuji pedagogickému sboru mateřské školy Karla Čapka Krnov a pedagogům ze Základní školy Žižkova, za možnost zpracování výzkumné části a samozřejmě mojí rodině za podporu a trpělivost.

Anotace

Jméno a příjmení:	Martina Stojaníková
Katedra:	USS
Vedoucí práce:	Mgr. Jakub Vávra Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	ODLIŠNOSTI V CHOVÁNÍ DĚTÍ SE SOCIOKULTURNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V PŘEDŠKOLNÍM A ŠKOLNÍM VĚKU
Název v angličtině:	DIFFERENCES IN THE BEHAVIOUR OF CHILDREN WITH SOCIO-CULTURAL DISADVANTAGE IN PRESCHOOL AND SCHOOL AGE
Zvolený typ práce:	Bakalářská práce
Anotace práce:	Bakalářská práce na téma odlišnosti v chování dětí se sociokulturním znevýhodněním v předškolním a školním věku. Pojednává také o poruchách chování u dětí, dále jsou uvedeny odlišnosti v chování u dětí a v neposlední řadě se zabývá vývojem dítěte předškolního a mladšího školního věku. Práce je zakončena kvalitativním výzkumem tzv. „ohniskovými skupinami“.
Klíčová slova:	Sociokulturní znevýhodnění, sociální postavení, odlišnosti v chování, dítě předškolního a školního věku
Anotace v angličtině:	Bachelor's thesis on the topic of differences in the behavior of children with socio-cultural disadvantages in preschool and school age. It also discusses behavioral disorders in children, differences in children's behavior are also listed, and last but not least, it deals with the development of children of preschool and younger school age. The work is finished with qualitative research, so-called "focus groups".
Klíčová slova v angličtině:	Socio-cultural disadvantage, social status, differences in behaviour, pre-school and school-age children
Přílohy vázané v práci:	Verbatim rozhovorů
Rozsah práce:	47 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část.....	7
1. Sociokulturní znevýhodnění.....	7
1.1 Sociokulturní prostředí.....	8
1.2 Sociální postavení.....	8
1.2.1 Sociální znevýhodnění.....	9
2. Poruchy chování a specifické poruchy chování.....	11
2.1 Porucha vztahů a komunikace.....	11
2.1.2 Specifické poruchy chování.....	12
2.2 Sociální význam poruch chování a jejich prevence.....	13
3. Odlišnosti v chování.....	15
3.1 Náročné a problematické chování.....	15
3.2 Poruchy chování a možné příčiny.....	16
3.2.1 Klasifikace poruch chování.....	16
3.2.2 Práce s nežádoucím chováním.....	18
4. Charakteristika dítěte předškolního věku a mladšího školního věku.....	19
4.1 Psychický vývoj dítěte předškolního věku.....	20
4.1.1 Sociální a emocionální vývoj dítěte.....	20
4.2 Dítě mladšího školního věku.....	21
4.2.1 Socializace dítěte mladšího školního věku.....	22
4.2.2 Faktory ovlivňující vývoj.....	23
5. Výzkumná část.....	24
5.1 Design výzkumu.....	24
5.2 Výzkumný cíl a výzkumná otázka.....	25
5.3 Výzkumný vzorek.....	25
5.4 Sběr dat.....	26
5.5 Analýza dat.....	27
6. Výsledky.....	28
7. Diskuse.....	31

7.1 Doporučení do praxe	34
8. Limity výzkumu.....	35
Závěr.....	37
Seznam příloh	43

Úvod

Odlišnosti v chování dětí se sociokulturním znevýhodněním, téma, které skrývá spoustu nezodpovězených otázek. Pro mnohé je to citlivé a ošemetné téma, které je často bráno na lehkou váhu. Bakalářská práce se zabývá tématem odlišností v chování dětí se sociokulturním znevýhodněním v předškolním a školním věku.

Cílem práce je odhalit odlišnosti v chování těchto dětí v mateřských a základních školách. Zjistit, jak jsou tyto znevýhodněné děti vnímány svým okolím. Jaké možné odlišnosti v chování se v tomto raném věku u dětí nejčastěji objevují. V dnešní době se často setkáváme s různými sociálně uspořádanými vrstvami, které se od sebe liší životními podmínkami i možnostmi. Dítě si bohužel rodiče nevybírám tak, aby byly naplněny a uspokojovány všechny jeho základní potřeby. Existuje mnoho dětí žijících v nepodnětném a nevyhovujícím prostředí, což se dále promítá do jejich života a ovlivňuje chování. Při práci v mateřské škole vnímám čím dál více dětí, které mají problémy v chování, nebo pocházejí z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, z neúplných či problémových rodin. Všechny tyto faktory ovlivňují negativně vývoj dítěte. Mateřská škola je často pro děti prvním socializačním činitelem, proto jsem do své práce zahrнула děti předškolního věku i děti mladšího školního věku, kde můžou být odlišnosti v chování četnější.

Text je koncipován do dvou částí. Jedná se teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část zahrnuje tyto 4 kapitoly: sociokulturní znevýhodnění, poruchy chování a specifické poruchy chování, odlišnosti v chování a charakteristika dítěte předškolního a mladšího školního věku. První kapitola je zaměřena na sociokulturní znevýhodnění a další problematiku tohoto téma, jako je sociální postavení či znevýhodnění. V druhé kapitole jsou popsána témata týkající se poruch chování, typů poruch chování, věnuje se také sociálnímu významu poruch chování a jejich prevenci. Následující kapitola nese název odlišnosti v chování, řadíme zde poruchy chování a možné příčiny, práci s nežádoucím chováním, náročné a problematické chování a také klasifikaci těchto poruch. Téma čtvrté kapitoly se zabývá charakteristikou dítěte předškolního a mladšího školního věku, zejména jeho psychickým, sociálním a emočním vývojem v tomto období. Dále řeší otázku socializace na školní prostředí, taktéž faktory ovlivňující vývoj v tomto období dítěte.

Teoretická část

1. Sociokulturní znevýhodnění

Často probíraná problematika pojmu sociokulturního znevýhodnění (Slowík,2007) která společně s tématy evropské a mezinárodní společenské integrace, v posledních letech řeší i otázky spojené s přistěhovalectvím a zvýšenou migrací obyvatel. S problematikou sociokulturního znevýhodnění se potýká i naše společnost. Sociální a sociokulturní znevýhodnění bývá spojováno s následujícími problémy (Slowík, 2007, s.500):

- komunikační a jazyková bariéra;
- rasová či národnostní odlišnost;
- zdravotní znevýhodnění, handicap
- nízký sociální status
- sociální a patologické prostředí rodiny (komunity)

Sociokulturní znevýhodnění, do nějž spadají jedinci odlišných etických skupin, kde často dochází až k jejich vyloučení ze společnosti. Kaleja (2014) uvádí, že je podstatné najít řešení daného problému, nejlépe na začátku, kdy dítě započíná školní docházku. V tomto období na dítě působí vrstevnická skupina ve třídě. Počáteční řešení problému spočívá v nadnesení se nad předsudky vrstevníků a společnosti v okolí dítěte. Dítě by se mělo cítit v osobním i školním životě uznávané a dostatečně oceňované. Následující řešení je založené na individuálním působení při vzdělávání určitého dítěte. Jedná se především o cizince, u nichž není znalost a úroveň českého jazyka příliš velká, tudíž nedochází k utváření sociálních vztahů. Pro tyto jedince je obtížné běžně fungovat ve společnosti, největší překážkou integrace je pro tyto děti pochopitelně odlišný mateřský jazyk. Dítě, které je zařazeno do prostředí mateřské školy se nejdříve adaptuje na nové a neznámé prostředí a zároveň je ve velmi stresující a nekomfortní situaci, ze stránky řeči a dorozumívání se s ostatními dětmi i dospělými (Vágnerová, 2007).

Častým důsledkem sociokulturního znevýhodnění je socializace a diskriminace, která může být různého původu např: národnostní, rasová nebo sociální. Znevýhodněné osoby mívají silnější přirozenou tendenci setkávat se a komunikovat především mezi sebou a vytvářet subkultury. Zmírňuje se tím především sociální deprivace a izolace znevýhodněných jedinců a zároveň se prohlubují bariéry mezi většinovou společností a minoritou (Slowík, 2007).

1.1 Sociokulturní prostředí

Průcha (2009) uvádí, že sociokulturně znevýhodněné prostředí je prostředí, které považujeme za nedostatečné. Prostor neumožňující dostatečný rozvoj dítěte, jeho schopností a dovedností. Můžeme jej charakterizovat různými rizikovými faktory. Těmito faktory máme namysli například věk matky, který je při narození dítěte nižší než sedmnáct let, nebo kdy je žena matkou tří a více potomků do dvaceti let. Můžeme zde zařadit i příliš mladé rodiče, či nezletilé rodiče. Dalšími rizikovými faktory jsou nedostatečná kvalifikace rodičů, psychické onemocnění nebo nedostatečná sociální integrace, například u cizinců. Dále chybějící podpora rodiny, nedostatečné podmínky pro žití, špatné či vůbec žádné stravovací a hygienické návyky. Některé děti bývají také vystaveny domácímu násilí, kdy ani neví, za co jsou bity. Ve znevýhodněném rodinném prostředí se často můžeme setkat s rodiči závislými na návykových látkách.

Prostředí, v němž žije určitá sociální skupina, se liší například způsoby komunikace, koníčky, hodnotovou orientací, a dalšími aspekty, které ovlivňují patřičným způsobem vývoj dítěte. Jde o důležitou část vzdělávacího procesu, zvláště v případě sociokulturního prostředí rodiny, v níž se dítě nejvíce rozvíjí před zahájením školní docházky. Vliv tohoto prostředí je tak silný, že určuje budoucí vzdělání jedince. Nepříznivé důsledky sociokulturního prostředí rodin na vývoj dítěte je možné utlumit, či zcela odstranit. Zavádějí se k tomu druhy kompenzačního vzdělávání, jako je v USA program Head Start, v ČR jsou to tzv. přípravné třídy. (Průcha, 2009).

1.2 Sociální postavení

Sociální postavení, jinak řečeno nízký ekonomický status (Průcha a kol. 2013, s. 273), „v sociologickém pojetí znamená socioekonomický status, neboli postavení jedince či skupiny v sociální a ekonomické struktuře společnosti“ značně ovlivňuje život jedince, jeho vzdělávání i životní styl. Pedagogické výzkumy uvádějí socioekonomický status, jako rodinné prostředí, které má vliv na vzdělávací výsledky a jiné problémy spojené se školní docházkou daného jedince. Index socioekonomického statusu je propojen s dalšími charakteristikami např: povolání či kapitál rodičů, či celé rodiny aj. Matoušek a kol. (2005) uvádí, že výše finančního příjmu rodiny značně ovlivňuje ekonomický status. Záleží také na počtu členů v rodině a životního stylu rodiny. Pravidelný příjem financí je základem pro bezproblémový chod celé domácnosti. Nedostatek financí se odráží ve společenském vyžití rodiny a mimoškolních

aktivitách dětí. Dalším aspektem je také vzdělání, které do určité míry ovlivňuje budoucí zaměstnání a tudíž i výši příjmu pro rodinu. Rodiny, které mají ekonomický statut na nízké úrovni bývají obvykle odkázané na finanční pomoc, zprostředkovanou odborem sociální správy, formou dávek sociálního zabezpečení.

1.2.1 Sociální znevýhodnění

Sociální znevýhodnění představuje problém socializace jedince, nebo skupiny, který zamezuje existenci ve společnosti. Mluvíme například o dětech či mládeži, vyrůstající v nepodnětném a nefunkčním rodinném prostředí, ale i o nedostatečně vzdělaných jedincích bez domova, nezaměstnaných, nebo také závislých na omamných látkách apod (Průcha, 2015). U takových jedinců se většinou jedná o frustraci v oblasti základních potřeb, absenci životních hodnot a společenských norem. Děti strádají v sociální oblasti, trpí sociálním vyloučením a často nepřijímají svou vlastní identitu (Slowík, 2016).

„Za dítě, či žáka se sociálním znevýhodněním se považuje podle odstavce 2, zejména dítě (žák) žijící v prostředí, kde nenachází potřebné podpory k dostatečnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce rodičů, či jedinec znevýhodněný neznalostí vyučovacího jazyka“ (73/2005, Sb. §1). Sociálně znevýhodněné děti se setkávají se sociálním vyloučením a diskriminací poměrně často. Spočívá v kulturních, rasových, sociálních ale i vztahových odlišnostech jedinců či skupin. Stejně menšinové skupiny jsou vytvářeny na základě stejných aspektů. Součástí těchto skupin, nebo rodin, jsou především děti, které se ve svém životě potýkají s mnoha problémy (Slowík, 2016). Děti sociálně znevýhodněné pocházejí z rodin s nízkým ekonomickým zázemím nebo z prostředí, kde dítě ohrožují sociálně patologické jevy. Tyto děti potřebují mít alespoň ve škole bezpečné zázemí, které jim poskytne možnost začlenění se do společnosti a prožití úspěchu ve většinové kultuře (Bartoňová, 2005).

Matoušek a kol. (2005) uvádí souvislost mezi sociálním znevýhodněním a sociálním vyloučením, které je dopadem sociokulturně znevýhodněných jedinců nebo nepříznivě žijících rodin. Nejčastějšími faktory jsou nezaměstnanost, nízké vzdělání, nevhodné zázemí, neznalost jazyka, nedostatečné vybavení, ztráta sociálních kontaktů. Jedná se o osamocené rodiče, kteří se dostali do nepříznivé či krizové životní situace.

Školský zákon (561/2004, Sb. § 16, 47) vymezuje od roku 2004 žáky sociálně znevýhodněné mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Sociální znevýhodnění ovlivňují tyto faktory:

- Rodinné prostředí ohrožené sociálně patologickými jevy
- řízení o udělení azylu na území ČR (Školský zákon, § 16).
- ústavní nebo ochranná výchova

2. Poruchy chování a specifické poruchy chování

Poruchy chování dělíme podle závažnosti, charakteru poruchového chování a míry komunity. Pokud jsou dlouhotrvající nebo závažnější, můžeme je brát jako prognosticky negativní. Dále diferencujeme neagresivní porušování sociálních norem, jako jsou (útěky, toulání se, záškoláctví, lži) a agresivní poruchy jako je (šikana, rvačky, vandalismus, násilí). Mezi těmito typy není přesná hranice, mohou se různě kombinovat (Vágnerová, 2008, s792). Poruchy chování můžeme charakterizovat jako: neschopnost jedince dodržovat či respektovat určité normy či pravidla chování odpovídající jeho rozumovým schopnostem a věku (Vágnerová, 2012). Za poruchy chování u dětí považujeme řadu projevů, které jsou nežádoucí a bývají příčinou narušení sociální adaptace. Vyskytujících se projevů může být celá řada, na základě nevyhovujícího výchovného působení na jedince (Martínek, 2015).

Ve speciální pedagogice a psychologii se užívá dimenzionální hledisko poruch chování. „Sleduje, jaký stupeň poruchy odpovídá daným projevům chování, jaká je hloubka poruchy a jak je chování jedince výrazné a odlišné od běžného chování“ (Vojtová, 2009, s. 65). Dimenzionální klasifikace dělí poruchy chování a emocí do čtyř skupin podle základních vzorců v chování dětí a mladistvých:

- poruchy chování: nezodpovědnost, verbální a fyzická agrese, negativismus, odmítání autority, vzdorovitost, ničení věcí,
- nevyzrálost: pasivita, lenost, denní snění, roztržitost, problémy s pozorností
- psychické problémy, osobnostní problémy: úzkost, stydlivost sociální uzavřenost, izolace, senzibilita
- socializovaná agrese: skupinové záškoláctví, identifikace s delikventní skupinou, skupinová agrese, skupinová loupež (Vojtová, 2009)

2.1 Porucha vztahů a komunikace

Poruchy vztahů a komunikace mohou mít mnoho příčin a podob, v následujícím textu se budeme zabývat nesocializovanou poruchou chování. Nesocializovaná porucha chování F91.1 (dle MKN-10): Nesocializovaná porucha chování tohoto typu je charakterizována kombinací agresivního a disociálního chování, které se projevuje silným narušením vztahů jedince ostatním dětem. Dítě s touto poruchou nemá hranice, porušuje pravidla. Často se chová odmítavě k autoritě, je hrubé, často se pere, tyranizuje či šikanuje mladší děti. Projevuje se také

silnými výbuchy zlosti a vzteku, ničí majetek. Nesocializovaná porucha se objevuje v různých situacích, nejčastější jsou projevy ve škole.

Narušená komunikační schopnost má také spoustu forem a příčin. Může se jednat o vrozenou, nebo později získanou poruchu v raném období dítěte. Narušení dělíme také na částečné nebo úplné. Narušená komunikační schopnost (NKS) je často spojována s jiným přidruženým postižením. Může jít o dětskou mozkovou obrnu, smyslové postižení, PAS (porucha autistického spektra), nebo psychické poruchy. Příčiny poruch můžeme dělit na orgánové nebo funkční. Škála postižení a jejich kombinací je široká. Zde můžeme řadit i genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, nepříznivé vlivy rodiny nebo okolí na dítě (Lechta, 2003).

2.1.2 Specifické poruchy chování

Termínem specifické poruchy chování rozumíme v odborné pedagogicko-psychologické terminologii poruchy chování, které jsou vrozené či dlouhodobé a mají specifické projevy. Termín „specifické poruchy chování“ využívá zákon (561/2004, Sb. §16,47) o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. Novela tohoto zákona (472/2011 Sb.) a na něj navazující vyhláška (73/2005, Sb.) vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela uvádí specifické poruchy chování i učení jako specifické vývojové poruchy.

Jednou z nich je tzv. syndrom ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou, která se projevuje specificky v chování. Děti a žáci s ADHD mohou mít problémy s udržením a koncentrací pozornosti. Mohou také zapomínat, co právě dělají, tudíž mohou být dezorientovaní. Děti s ADHD mají také potíže v oblasti pracovní paměti (Alloway & Alloway, 2015). V raném věku se může vyskytnout také porucha opozičního vzdoru, která se projevuje narušením vztahu k autoritám a neschopností dítěte přizpůsobit se normám a pravidlům, odpovídajícím jeho věku. Děti s touto poruchou jsou obtížně vychovatelné, kladou vzdor, často agresivní, negativistické k autoritám a odmítavé. Tato porucha se často rozvíjí spolu se syndromem pozornosti spojeného s hyperaktivitou, neboli ADHD (Vágnerová, 2008).

„Hyperaktivní syndrom je rizikovým faktorem pro vznik sekundárních poruch chování, mají charakter sociální maladaptace“ (Peštová, 2003, s. 52). Hyperkinetická porucha se projevuje jako deficit, a to v oblasti percepčních motorických a kognitivních funkcí. Nevhodné výchovné

přístupy při této poruše mohou způsobit vznik dalších poruch chování. Výskyt hyperkinetické poruchy je častější u chlapců než u dívek, přibližně v poměru 6:2. Děti s hyperkinetickou poruchou potřebují pedagogickou a psychologickou péči, eventuelně psychiatrickou péči.

Primární symptomy

- poruchy kognitivních funkcí
- impulzivitu
- sociální maladaptaci

Sekundární symptomy

- poruchy osobnosti
- neurotizace
- poruchy chování

Diagnostická kritéria hyperkinetické poruchy, která se mohou nebo nemusí projevit (Peštová, 2003, s. 53):

- v kojeneckém období – poruchou základních biorytmů,
- v batolecím a předškolním věku – dezinhibicí,
- ve školním věku – kognitivní dysfunkcí (porucha pozornosti, motivace, slovní a pracovní paměti),

2.2 Sociální význam poruch chování a jejich prevence

Nejefektivnější prevencí poruch chování je prevence prolínající se vývojovým obdobím jedince. Jedná se o intervenční strategii začínající v raném období, které následně pokračuje. (Michalová, 2011). Prevence čili předcházení poruchovému chování. V praxi je možné zaznamenat a včas rozpoznat vznik poruch chování. (Slomek, 2010).

Fáze prevence poruchového chování podle Jeřebáče (2018):

Primární prevence

Zahrnuje všechny žáky školy. Cílem je úplné zabránění vzniku poruch chování. Cílem primární prevence je zabránění vzniku poruch chování a dělí se na dva stupně:

- a) 1. stupeň – týká se pravidel školy a školního řádu
- b) 2. stupeň – opatření týkající se nácviku chování v problémových situacích.

Sekundární prevence

Je založena na prevenci menších skupin či vybraných problémových jedinců, činnosti jsou delší a finančně náročnější, než předešlé prevence. U sekundární prevence již k poškození došlo, snaží se tudíž o zmírnění nebo případné odstranění nežádoucích následků. Vágnerová (2012) upozorňuje, že rodina hraje už od začátku raného dětství v životě dítěte velmi důležitou roli. Práce s rodinou je stejně důležitá, jako práce s dítětem. Pokud se již v raném věku u dítěte vyskytnou příznaky poruchového chování, má rodina dítěte možnost navštívit centrum rané péče. Později ve školním věku může rodina s dítětem docházet do pedagogicko-psychologické poradny (PPP), či střediska výchovné péče (SVP), nebo navštívit výchovného poradce. Základem je práce s dětmi, u kterých sledujeme jakékoliv problémové chování. Práce s dětmi může být individuální nebo skupinová, děti mohou být zařazeny do specializované třídy, kde se nachází menší počet dětí, a tak je problémovému jedinci věnována větší pozornost pedagoga, než v běžné třídě.

3. Odlišnosti v chování

Poruchy a odlišnosti v chování můžeme krátce definovat jako „odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností“ (Vágnerová, 2004, s.779). Jde o dlouhodobé chování po dobu alespoň 6 měsíců, které se vyskytuje doma i mimo něj. U dětí předškolního věku se objevují varovné signály jako např: stereotyp, rigidita vzorce chování, intenzita chování či výchovná nepoddajnost.

Poruchy chování úzce souvisí s vývojem jedince a přístupem vychovávajícího. Příkladem může být typický výbuch zlosti, který je pro u tří letých dětí normální (Michalová, 2012). Chování je jednou z psychických činností, kterou se osobnost jedince projevuje navenek. „Lidská psychika je důležitou jednotkou chování a prožívání. „Chování má sociální dimenzi, je vyjádřením vnitřního stavu osobnosti a komunikací (sdělování stavu, emočního vyladění) bezprostředních postojů a pocitů k sobě a světu“ (Pešátová, 2003, s.14). U dětí v prvních třídách se nejčastěji jedná o potíže s ovládním nutkavého chování. Často neklidné děti vybíhají z lavic, povídají si, nebo ruší (Vágnerová, 2004).

3.1 Náročné a problematické chování

Problematické chování může mít celou řadu důvodů, pokud je dítě odmítavé ke spolužákům, učitelům nebo i činnostem, mluvíme o tzv. rezistenci neboli projevu odporu. Rezistence se může projevovat nerespektováním autority, odmítáním úkolů, nebo také tím, že se dítě cítí nepochopené. Často se chce dítě hádat, je protivné, apatické, zaujímá negativní postoj vůči svému okolí (Lojdrová, 2015). Příčinu chování nelze přesně určit, ovlivňují ji především vnější vlivy. Jde o způsob upoutání pozornosti na svou osobu. Dítě může zaujímat negativní postoj, pokud vyučování neodpovídá jeho očekávání, či vědomostem. Rezistentní chování dělí Čapek (2010) na aktivní a pasivní. V případě rezistence aktivní mluvíme o vulgaritě či šikaně, do negativní rezistence zahrnujeme projevy nezájmu, apatie, nespolupráce dítěte.

Problémové chování dělíme do následujících kategorií dle projevů (Štípek, 2011): Nevhodné reakce, neklidné či rušivé chování, výkyvy nálad, přehnané reakce, problém s navázáním dobrých vztahů a celkové problémy s učením. Dítě reaguje na podněty, které mu nejsou příjemné dvěma způsoby. Zvolí buďto únik, který spadá do pasivní strategie nebo je v útoku, který považujeme za aktivní strategii. Dítě svou vyvíjenou aktivitou dává najevo svou

nespokojenost. Ve většině případů je věnováno více pozornosti dětem, které volí strategii útoku, přičemž jsou obě strategie závažné. V knize Problémy s chováním Mertin píše na rozdíl od ostatních autorů o chování vhodném. Definuje jej jako „Chování, které umožňuje nerušené, bezpečné, současně i efektivní vzdělávání a dosahování maximálních výsledků“ (Mertin & Krejčová, 2013).

3.2 Poruchy chování a možné příčiny

Často jsou poruchy chování a emocí semknuty se sociálně podmíněnými příčinami. Mezi tyto příčiny řadíme „zle zvolené výchovné přístupy, patologické a nepodnětné rodinné prostředí“ (Slowík, 2016). Příčiny poruch chování v sociální rovině pocházejí z odmítání a nejistoty dítěte. Vojtová (2008) uvádí, že příčiny poruch chování či emocí jsou spojeny se zkušenostmi, které dítě během svého vývoje získává. Promítají se zde i reakce sociálního okolí na chování a jednání dítěte, které je odmítáno či přijímáno. Za největší riziko spojené se sociálním okolím dítěte je považována právě jeho rodina a prostředí, ve kterém vyrůstá. Později to může být také školní prostředí nebo tzv. „sociální síť“ dítěte.

U dětí s poruchou chování a emocí se může často projevovat tzv. „predisponující faktory poruch chování a emocí“. Může to být dědičnost, onemocnění, pohlaví, poruchy psychického typu, projevy mentální retardace (Slowík, 2016). Riziko vzniku poruch chování a emocí dále zvyšuje dle Vojtové (2008) genetická dispozice. Důležité je období prenatálního, perinatálního a postnatálního vývoje dítěte. V těchto vývojových fázích může dojít k oslabení centrálního nervového systému, který se projevuje jako: citová nevyrovnanost, impulzivita, snížená schopnost empatie, které mohou být hlavní příčinou budoucí poruchy. Můžeme tedy říct, že příčiny poruch chování a emocí jsou kombinací příčin, jako jsou sociální a psychologické faktory (Slowík, 2016).

3.2.1 Klasifikace poruch chování

„Klasifikační hledisko poruchy chování vychází z WHO (World Health Organisation, česky Světová zdravotnická organizace, ve zkratce SZO), z Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN), též ze standardů Americké psychiatrické asociace“ (Kaleja, 2013, s.70).

Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize – F90 – F94:

Hyperkinetické poruchy (F90)

- Porucha aktivity a pozornosti (F90.0)
- Hyperkinetická porucha chování (F90.1)

Poruchy chování (F91)

- Porucha chování ve vztahu k rodině (F91.0)
- Nesocializovaná porucha chování (F91.1)
- Socializovaná porucha chování (F91.2)
- Porucha opozičního vzdoru (F91.3)

Smíšené poruchy chování a emocí (F92)

- Depresivní porucha chování (F92.0)
- Jiné smíšené poruchy chování a emocí (F92.8)

Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství (F93)

- Separáčnická úzkostná porucha v dětství (F93.0)
- Fobická úzkostná porucha v dětství (F93.1)
- Sociální úzkostná porucha v dětství (F93.2)
- Porucha sourozenecké rivality (F93.3)
- Jiné poruchy emocí (F93.8)

Poruchy sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání (F94)

- Elektivní mutismus (F94.0)
- Reaktivní porucha přichylnosti (F94.1)
- Desinhibovaná porucha přichylnosti (F94.2)
- jiné poruchy sociálních vztahů v dětství (F94.8)
- porucha sociálních vztahů v dětství nespecifikovaná (F94.9)

3.2.2 Práce s nežádoucím chováním

Každá rodina je jiná a také jinak vychovává své děti. Sobotková (2001) uvádí, že v rodinách můžeme vidět různé výchovné styly. Ve výchově se mohou prolínat odměny, tresty a užívání dalších výchovných prostředků. Důležité je, jak dítě reaguje na styl výchovy. Ve výchově se odráží také životní styl celé rodiny, sociokulturní podmínky, vlastnosti jedince, tradice, zkušenosti rodičů, vztahy v rodině. Vlastnosti a projevy dítěte také ovlivňují výchovu. Jedná se o vzájemné působení dospělých a dětí (Michalová, 2012).

Rodiče se často obviňují z nesprávného vedení a výchovy dítěte. Takovéto jednání poukazuje na to, že zúčastnění nedokáží pochopit podstatu problému dítěte. U dětí předškolního věku formují jejich chování především rodiče, jejich vzor. Na druhém místě může být učitel také silným pomocníkem, často může mít větší výchovný vliv na dítě, než samotný rodič. U dětí je důležité aplikovat individuální přístup, který by měl ve spolupráci s rodiči a pedagogem přinést lepší výsledky (Michalová, 2012).

Odborníci uvádějí, že dítě potřebuje (Weikert,2007; Svoboda,2014; Train,2000).:

- lásku
- pochopení
- pocit bezpečí
- tělesný kontakt
- povzbuzování
- posilování sebevědomí

4. Charakteristika dítěte předškolního věku a mladšího školního věku

Jedinec a jeho vývoj je od samého prvopočátku, tudíž od početí až po okamžik smrti, ovlivňován vnějším prostředím a genetickými dispozicemi, které na sebe navzájem působí (Vágnerová, 2000).

Thorová (2015) uvádí, že v období předškolního věku dítěte dochází ke zpomalení vývoje, viditelný je vývoj individuální osobnosti dítěte. Předškolní období je významná etapa ve vývoji dítěte, propojuje vrozené dispozice s výchovou a učením se. Toto období nás poznamenává na celý život, jelikož v dospělosti rádi vzpomínáme na dětská léta. Pro vývoj dítěte je rozhodujících prvních šest let života dítěte. V období předškolního věku prochází dítě vývojovou fází, která probíhá přibližně kolem tří let věku dítěte a trvá až po nástup do školy. V předškolním věku se dítě učí být méně vázané na svou rodinu. Rozvíjí se především aktivity, které dětem umožňují prosadit se ve skupině vrstevníků. Dítě si postupně osvojuje pravidla a normy chování, znalost sociálních rolí a úroveň komunikace. U dítěte stále přetrvává egocentrické a prelogické myšlení, které vychází z dojmu dítěte a dané situace. Významnou složkou je také vývoj řeči u dítěte, v předškolním období mluvíme o tzv. „egocentrické řeči“. Dítě si povídá samo pro sebe, jde o vnitřní řeč dítěte, má obsah i strukturu (Vágnerová, 2000). Myšlení dítěte je nevratné, nepohyblivé a nepružné. Dítě v předškolním věku nerozumí všemu, co se kolem něj děje, proto realitu interpretuje svým způsobem, tak aby ji chápalo. Jde o tzv. „konfibilace“, kdy dítě spojuje fantazii se skutečností a je přesvědčeno o pravdivosti těchto informací. Fantazie a představivost je pro dítě relaxačním a harmonizujícím prvkem. Napomáhá dítěti vyrovnání se s nedostatkem zkušeností a talkem reality (Vágnerová, 2000).

Vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí podporuje začleňování do školského procesu. Sociálně znevýhodněné děti jsou v určitých oblastech omezené nebo z nich vyčleněné, zahrnujeme je tedy do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podstata spočívá v tom, že většina těchto dětí je integrována do běžného procesu škol. Je nutné ošetřit vzdělávání tak, aby bylo možné zařadit znevýhodněné dítě do kolektivu třídy a aby nedošlo k narušení ostatních dětí (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001).

4.1 Psychický vývoj dítěte předškolního věku

Langmeier a Krejčíková (1998) uvádějí, že jde o zlomové období, kdy dítě končí etapu, kdy se učilo chodit a následně běhat. Dítě vstupuje do etapy, nenápadných ale zásadních změn pro následující vývoj. V psychickém vývoji tohoto období sledujeme u dětí rozvoj jejich identity, poznávací proces a především jejich socializaci.

Dalším z mezníků psychického vývoje u dítěte předškolního věku je rozvoj identity osobnosti. Dítě již vnímá samo sebe jako subjekt, uvědomuje si vlastní identitu. Ovládá a vnímá své tělo, pozná se na fotografii, nebo v zrcadle. Děti se často ztotožňují s rodiči, což přispívá k posílení jejich dětské identity. Osvojují si vlastnosti a projevy chování blízkých osob. Jednou z částí dětské identity je i sociální role dítěte např: role žáka, kamaráda. Velkou roli hraje tzv. „gender role“, která zahrnuje ženskou a mužskou biologickou pohlavní roli. Ve čtyřech letech si dítě uvědomuje svou pohlavní identitu a přijímá fakt, že jde o trvalý znak (Vágnerová, 2000) S rozvojem identity souvisí i socializace. Je to proces, kdy se dítě začleňuje do společnosti, učí se sociálním rolím, osvojuje si hodnoty chování. Za stěžejní období socializace, která probíhá celý život se považuje právě období dětství (Buriánek, 1996).

4.1.1 Sociální a emocionální vývoj dítěte

Mluvíme-li o roli dítěte v dětské skupině, vztahy k ostatním dětem jsou ve většině případů nahodilé, přelétavé a nejsou trvalé. Neměli bychom vztahy dětí podceňovat, každé dítě by se mělo setkávat s ostatními dětmi a postupně se socializovat mezi skupinu vrstevníků, ať už ve školce, škole, nebo na hřišti. Důvodem je, že se dítě nedostává ve společnosti dospělých do takových situací jako ve styku s vrstevníky. Učí se tak pomáhat slabším, soupeřit a řešit problémové situace (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Názor na svět, myšlení, emoční prožívání vyjadřuje dítě předškolního věku hrou, kresbou nebo vyprávěním. Kresba v tomto období zaznamenává vývoj od čmáranic, pokusů o napodobení geometrických tvarů a čar, kresbu hlavonožce a následně postavy (Langmeier, Krejčířová, 1998). Hra a vyprávění, je dalším prostředkem k vyjádření postoje dítěte k sobě a ke světu. Také umožňuje dítěti vyrovnat se s problémy, prostřednictvím hry vyjadřuje své pocity a přání, přizpůsobuje ji reálným potřebám (Vágnerová, 2000). Vyprávění a hra slouží dítěti jako další prostředek k vyjádření vlastního postoje ke světu, k sobě samému a k interpretaci skutečnosti.

Symbolická hra umožní dítěti vyrovnat se s mnohdy problematickou realitou, dítě zde může symbolicky vyjádřit svá přání a přizpůsobit skutečnost svým potřebám (Vágnerová, 2000).

Sociální a emocionální vývoj dítěte ovlivňuje i sociální reaktivita. Jedná se o rozvoj škály emočních vztahů ve společnosti. Ve vývoji se jedná o přijetí norem, které si dítě vytváří, jde o určité příkazy a zákazy (Langmeier, Krejčíková, 1998). Tyto normy určuje sociokulturní prostředí, ve kterém dítě žije a vyrůstá. Osvojení si sociálních rolí představuje pro dítě přijetí určitých postojů a vzorců chování, které jsou ve společnosti od dítěte očekávány. V předškolním období může dítě téměř vše, nejsou na něj kladeny příliš velké nároky. Tomuto období říkáme období „schovávavosti“, kdy se od dítěte neočekává okamžité poslechnutí či čistota. Později je dítě vystavováno sociálnímu tlaku a je od něj očekáváno přizpůsobení se společenským normám (Langmeier, Krejčíková, 1998).

Pro každého z nás, tak i děti, jsou důležitou součástí zážitky, které se odehrávají v našich životech. Pro děti předškolního věku jsou zážitky zdrojem konkrétních činností. Děti prožívají radost ze spontánních činností, začíná se u nich rozvíjet smysl pro humor. Pokud se dítěti nějaká činnost nedaří, vyjadřuje to pocity vzteku či zlosti. Kolem čtvrtého roku života dítěte může převládat strach z neznámého prostředí, situací nebo z cizích lidí okolo dítěte. Předškolní děti často zažívají obavy nereálných bytostí, které jsou výplodem jejich fantazie. Začínají se rozvíjet city v oblasti sociální, intelektuální, estetické a etické. Sociální city se vyvíjí ve vztahu k dospělým, ale i k vrstevníkům. Na samém začátku předškolního období převládají vztahy dětí k rodičům. Kamarády nejdříve dítě nevnímá a nepotřebuje, hraje si samo, později však už dítě potřebuje ke hře partnera. Dítě si vytváří v tomto období sebecit, který ovlivňuje v předškolním věku egocentrismus (Šimíčková, Čížková a kol., 2008, s71).

4.2 Dítě mladšího školního věku

Období mladšího školního věku může být nazýváno také jako mladší školní období či latence. Období přetrvává od šesti do dvanácti let. V tomto období dítě poprvé nastupuje do školního zařízení, socializuje se, hledá si kamarády, zvyká si na nové prostředí, učí se respektovat autoritu (Kocourková, 2000).

Nejdůležitějším mezníkem tohoto období je právě nástup dítěte do školy. Mění se způsob života dítěte, kdy začíná mít povinnosti. Předměty, kterým se dítě učí ve škole, rozvíjí paměť, intelekt,

senzomotoriku, vytrvalost, pozornost a sebeovládání. Pokud je výchovný proces v pořádku, jsou uspokojovány potřeby dítěte jako je zvědavost, ocenění, uznání atd. Problémy nastávají při nedostatečné školní zralosti dítěte (Čáp, Mareš, 2001). U školní zralosti se nejčastěji hodnotí tělesná, emoční, kognitivní a sociální stránka dítěte. Školní zralost je jedním z předpokladů k nástupu do první třídy, dalšími předpoklady jsou: schopnost soustředit se a plnit úkoly, být emočně vyspělý a mít zájem o získání nových informací (Kocourková, 2000).

Myšlení dítěte v mladším školním věku se dá srovnat se stádií konkrétních operací podle Piageta. Na začátku období je dítě schopné reálného úsudku, k logickému úsudku je dítě schopno dospět až ke konci období. Postupem času si dítě rozšiřuje svou slovní zásobu a s ní také skládá delší věty. Komunikace je na vyšší úrovni, snaží se komunikovat i s dospělými (Kocourková, 2000). Postupným vývojem se zvyšuje schopnost sebekontroly. Dítě má v tomto věku za svůj vzor rodiče stejného pohlaví, kterého napodobuje. I tak se zvládá od rodičů odpoutat a navázat vztah se svými vrstevníky. Zájmové činnosti v tomto období jsou zejména pohybové hry nebo různé kroužky, které dítě pravidelně navštěvuje. Dítě pomalu jeví zájem o druhé a rozvíjí se u něj empatie (Kocourková, 2000). Na začátku školní docházky můžeme u dětí sledovat bouřlivé emoce, které bývají spojeny se strachem z posměchu nebo neúspěchu, v těchto případech se dítě může cítit ohrožené (Jánský, 2004).

4.2.1 Socializace dítěte mladšího školního věku

Socializace představuje celoživotní začleňování jedince do společnosti. Počáteční socializace začíná v rodině. Socializace umožňuje člověku utvářet společenské vztahy a pochopit vzorce chování (Hartl, Hartlová, 2010). Socializaci chápeme jako integraci jedince do společnosti. Jde o všestranný růst jedince, který se prolíná do prostředí a životních etap. Individualita každého z nás se odráží v socializačním procesu a proniká do společnosti. Předpoklady jedince a skupiny a jejich individuální rozdíly nezajišťují stejnou míru socializace, dle toho rozlišujeme několik stupňů v socializačním procesu. Socializační stupně podle Sováka:

- Integrace: je označení začlenění znevýhodněného jedince do prostředí společnosti. Integrovat můžeme jedince, který není závislý na pomoci ostatních a je schopen samostatně fungovat ve společnosti či daném prostředí.

- **Adaptace:** závisí na přizpůsobení se prostředí a znevýhodněnému jedinci, na přijetí a respektování pravidel a podmínek společnosti. Zásadní roli hraje osobnost jedince, který si na prostředí zvyká.
- **Utilita:** je neúplné začlenění znevýhodněného jedince do chodu běžné společnosti. Dává jedinci pocit potřebnosti, ale ne samostatně. Zde nedochází k úplné socializaci znevýhodněného jedince.
- **Inferiorita:** je nejnižší stupeň socializačního procesu. Znevýhodněný jedinec je ve fázi, kdy se není schopen socializovat do prostředí společnosti, často končí až úplným sociálním vyloučením daného jedince.

Stupně socializačního procesu jsou strukturovány tak, aby většinu znevýhodněných jedinců v různých stupních socializace integrovaly do společnosti, a aby nemuseli tito jedinci čelit sociálnímu vyloučení. Sociální znevýhodnění se nachází nejčastěji mezi stupni integrace a adaptace (Novosad, 2009).

4.2.2 Faktory ovlivňující vývoj

Rodina je faktorem, ovlivňující značně vývoj dítěte. Je také významnou součástí identity jedince. Podle Říčana (2006) má být rodina pro školáka útočištěm a v tvrdém a uspěchaném světě, „nástupním prostorem, ke všem velkým výbojům, které podniká“ a místem kde se mu věří, důvěřuje a cítí zde podporu. Vágnerová (2006) uvádí, že k zázemí emočnímu, které má rodina dítěti poskytovat, má také úlohu osobní prestiže a uspokojení potřeb jedince, včetně jeho seberealizace. V poslední řadě by pak rodiče měli zastávat funkci modelu rolí a chování, se kterými se dítě může ztotožnit a které bude v budoucnu následovat.

Významným činitelem je pro dítě také skupina vrstevníků, která pro něj představuje socializační prostředí. Dítě se v ní učí novým vzorcům chování, jak se chovat k ostatním, jak s nimi mluvit, vyrovnávat se s těžšími situacemi, jako je nepřátelství, nebo podřízení se vůdčí autoritě. V diskusi s vrstevníky se pak zase dítě „učí sdílet své pocity, problémy, konflikty a získává tak pocit důvěry“ (Kern, Michlová, 2006). Skupina může být také místem sdílení určitých životních zkušeností, společných problémů, přijetí norem hodnot a ideálů.

5. Výzkumná část

5.1 Design výzkumu

Výzkumná část bakalářské práce se bude zabývat analýzou dat prováděného výzkumu. Cílem je především doložit zpracované výsledky srovnání odlišností v chování sociokulturně znevýhodněných dětí v mateřské a základní škole. (Disman, 2002, s. 285) definuje kvalitativní výzkum, jako: „nenumerné šetření a interpretace sociální reality, s cílem odhalit význam sdělovaných informací“. Metodolog Creswell (1998, s.12) definoval kvalitativní výzkum následovně: „Kvalitativní výzkum je proces porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného problému. Výzkumník vytváří komplexní obraz, analyzuje typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí výzkum v přirozených podmínkách“.

Strauss a Corbinová (1999) hovoří o tom, že kvalitativní přístup představuje proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí, jehož cílem je získání uceleného obrazu těchto jevů, která jsou založena na specifickém vztahu mezi badatelem a účastníky výzkumu. „Výzkumný proces je ve většině případů kompromisem výhod a nedostatků. Jedou z výhod kvalitativního přístupu je získání hlubšího popisu případů. Nezůstáváme pouze na jejich povrchu, ale provádíme podrobnou komparaci daných případů, sledujeme vývoj a zkoumáme následné procesy. S cílem zohledňujeme působení kontextu, podmínky a lokální situaci. Kvalitativní výzkum nám poskytuje detailní informace, proč se daný fenomén objevil“ (Hendl, 2005, s.52).

Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s jedincem či skupinou jedinců. Situace, při níž výzkum provádíme je většinou obvyklá, banální. Výzkumník získává integrovaný pohled na předmět studie a pravidla fungující v dané oblasti. Typy dat vyskytujících se v kvalitativním výzkumu zahrnují především terénní poznámky z pozorování a rozhovorů, audio a videozáznamy, komentáře a co nějakým způsobem přibližuje všední život zkoumaných lidí (Miles a Creswell 2003, Huberman 1994, Bogdan, Biklen 1992).

5.2 Výzkumný cíl a výzkumná otázka

Cílem bakalářské práce je identifikovat odlišnosti v chování u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním a školním věku. Zjištění, zda se více dětí s odlišnostmi chování vyskytuje v mateřských nebo základních školách a o jaké odlišnosti se jedná. Cílem výzkumu je také získat názory a zkušenosti pedagogů pracujících s těmito dětmi.

Na cíl výzkumného šetření navazují dvě výzkumné otázky.

Výzkumná otázka 1: *Jakým způsobem vnímají a popisují pedagogičtí pracovníci odlišnosti v chování dětí se sociokulturním znevýhodněním v předškolním a školním věku?*

Výzkumná otázka 2: *Jak vnímají pedagogové v MŠ a na 1 stupni ZŠ problematiku dětí a žáků se sociokulturním znevýhodněním?*

Zmíněný cíl výzkumné otázky šetření je rozklíčován pomocí následující otázky, která byla položena pedagogickým pracovníkům v mateřských a základních školách:

Jaké máte zkušenosti, nebo co Vás napadne, když se řekne téma: „*ODLIŠNOSTI V CHOVÁNÍ DĚTÍ SE SOCIOKULTURNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V PŘEDŠKOLNÍM A ŠKOLNÍM VĚKU*“

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl prováděn ve dvou časových intervalech, kdy byl rozdělen na pedagogické pracovníky v prostředí mateřských škol a pedagogy, kteří učí na prvním stupni základních škol. Zcela náhodně bylo osloveno čtrnáct pedagogických pracovníků ve dvou různých zřízeních. Výzkum byl rozdělen na dvě části. První část výzkumu probíhala rozhovory mezi učitelkami mateřských škol, druhá část se věnovala rozhovorům mezi učitelkami prvního stupně základní školy. Všech čtrnáct pedagogických pracovníků bylo osloveno a seznámeno se záměrem použití dat a vyhodnocení výzkumu. Následně byl také podepsán písemný souhlas s rozhovory, bez něhož by nebylo možné výpovědi pedagogických pracovníků použít. by nebylo možné výpovědi pedagogických pracovníků použít. Kritériální výběr je dle Hendla (2005) takový výběr, kdy stanovujeme kritéria pro splnění vstupu do výzkumného souboru. Kritéria pro výběr byla stanovena takto:

1. Pohlaví: není rozlišeno
2. Věk: není stanoven
3. Pedagogický pracovník v MŠ a 1 st. ZŠ
4. Zkušenosti práce s dětmi se socio-kulturním znevýhodněním

5.4 Sběr dat

Zásadní byl výběr vhodné metodiky výzkumu. Pro tuto bakalářskou práci byla zvolen kvalitativní výzkum, jelikož jsou při tomto typu výzkumu studovány fenomény v celém rozsahu, lze tak lépe hledat více vztahů a případných návazností. Aby bylo dosaženo cílů, byla zvolena metoda tzv. „ohniskové skupiny“. Ohniskové skupiny dle Morgana (2001) jsou výzkumnou metodu, kterou získáme data s pomocí využití skupinových interakcí. Interakce mohou vznikat a probíhat spontánně v rámci rozhovoru či debaty na předem stanovené téma. Metoda ohniskových skupin je efektivní tam, kde je podstatný skupinový fenomén. Jedná se o zaměření diskuse na tzv. „ohnisko“, které je podstatou ohniskové skupiny. Nedílně se odvíjí od výzkumných otázek a cílů daného výzkumu. Cíl výzkumu však určuje výzkumník. Je však nutné, aby dané téma bylo dostatečně srozumitelné a celistvé (Miovský, 2006).

Rozhovory probíhali mezi sedmi účastníky výzkumu pracujícími v předškolním zařízení a sedmi účastníky, kteří pracují na prvním stupni základní školy. Ohniskové skupiny je doporučeno provádět v přirozeném a účastníkům výzkumu příjemném prostředí, probíhaly tedy vždy na půdě jejich pracoviště, tam kde to dobře znají. Většinou ve třídě, nebo sborovně, či místnosti, která umožnila usazení všech účastníků do kruhu, tak aby na sebe všichni viděli a komunikace byla příjemná. Účastníkům výzkumu byla položena pouze jedna otázka, na základě, které se jednalo o **nestrukturované rozhovory** (Miovský, 2006), kdy respondenti sdíleli své zkušenosti s tématem zcela volně. Pokud bylo zaznamenáno, že se odchyľují od tématu, byla jim otázka následně připomenuta.

Všechny rozhovory byly s písemným souhlasem pedagogických pracovníků zaznamenány pomocí diktafonu na mobilní telefon. Zaznamenaná data byla zpracována pomocí **obsahové analýzy** (Handl, 2005), která je vyhovující pro kvalitativní typy výzkumů. Obsahová analýza

byla zvolena pro komplexnost a ucelení výpovědí a dat. Byla nevhodnější pro následující výzkum. Výpovědi všech účastníků i celková organizace byla dostačující. Po získání výpovědí byla následně provedena transkripce. Vyhodnocování a analýza dat probíhala za pomoci obsahové analýzy a následně otevřeného kódování jednotlivých výpovědí. Všechny kódy jsou podloženy citacemi účastníků. Veškerý obsah výpovědí byl zachován

5.5 Analýza dat

Kvalitativní analýza dat je uměním zpracovat data smysluplným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku (Hendl,2012) V bakalářské práci byla zvolena kvalitativní obsahová analýza, jako metoda pro zkoumání odlišností v chování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v mateřských a základních školách prvního stupně. Scherer (2004, s. 29), uvádí, že kvalitativní obsahová analýza je charakteristická vysokou mírou otevřenosti a důkladným rozbořem jednotlivých mediálních obsahů. Pro zpracování většího množství obsahu textů je tato metoda zcela vhodná. Způsob rozboru je silně subjektivní

a výsledky jsou spjaty s výzkumníkem, tedy osobou, která daný výzkum provádí. Poznávací proces může být ověřen ostatními účastníky výzkumu jen podmíněně. „Analýza dat a jejich následný sběr probíhají současně, výzkumník sbírá data, dále provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhoduje, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou. Během těchto cyklů výzkumník své domněnky a závěry přezkoumává“ (Hendl, 2005, s 55).

Značná část při realizaci obsahové analýzy spočívá v kódování dokumentů. Ve daném textu vyhledáváme vybrané údaje a podle pevně stanoveného kódovacího klíče, jim přiřazujeme číselné hodnoty tzv. „kódy“. Jedná se o proces transformace prvků sdělení do standardizované podoby statických dat. (Schulz, Reifová, a kol., 2004). Na začátku, než získáme do daného tématu vhled, často považujeme všechny informace za důležité. Avšak v každém datovém korpusu jsou informace méně či více relevantní. Mohou se zde prolínat názory, postoje, dojmy, pocity, přehlednutí. Některé informace se mohou vícekrát opakovat, jiné jsou sdělovány spíše okrajově, nebo téměř implicitně. Pro následnou práci s jednotlivými daty je potřeba jednotlivé údaje roztrždit a zpřehlednit podle míry jejich relevance. pro zkoumané téma. K tomu nám napomáhají základní kroky postupu zakotvené teorie tzv. kódování (Strauss a Corbinova ,1999, s. 39). Při výchozím otevřeném kódování výzkumník vytváří základní kategorie, jež považuje za podstatné pro zkoumané téma. Jde o prvotní často poměrně hrubé třídění, které reflektuje hlavní charakteristiky daných jevů a jednání (Haethová, Cowleyová, 2004).

6. Výsledky

Tabulka obsahuje především výpovědi účastníků výzkumu, kterého se účastnilo celkem čtrnáct pedagogických pracovníků, kteří se rozhodli sdílet své zkušenosti a názory na dané téma. Výpovědi byly rozřazeny dle podobnosti do jednotlivých kódů. Dále jsou uvedeny doslovné citace účastníků výzkumu, jejichž podoba byla zachována. Výpovědi byly dále rozřazeny do pěti kategorií, podle daných kódů. V posledním sloupci tabulky nalezneme komentáře výzkumníka, k daným výpovědím. Výsledky výzkumu byly přehledně rozřazeny a vloženy do následující tabulky

VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Jaké máte zkušenosti, nebo co Vás napadne, když se řekne téma: „ODLIŠNOSTI V CHOVÁNÍ DĚTÍ SE SOCIOKULTURNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V PŘEDŠKOLNÍM A ŠKOLNÍM VĚKU“

KATEGORIE	KÓDY	KOMENTÁŘE
SOCIOKULTURNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ A SOCIÁLNÍ NÁVYKY	<p>U4: Pro děti, které jsou sociálně znevýhodněné je mateřská škola bezpečným místem</p> <p>U1: V naší třídě vnímám větší počet dětí, které pochází z nevyhovujícího sociokulturního prostředí</p> <p>U2: Většina dětí ve třídě nemá základní sociální návyky, tak jak to vidí doma, tak se chovají i ve školce a potom ve škole</p> <p>U6: Těmto dětem říkám „lepící“, děti, které mají doma málo podnětné prostředí a téměř nulové sociální návyky</p> <p>U7: Jeden chlapec od nás ze třídy pochází z takového prostředí, chodí docela zanedbaný</p>	<p>Účastníci výzkumu se shodují na tom, že děti v předškolním a mladším školním věku nejsou schopny tyto návyky ovlivnit. Výzkum ukázal, že bezpečněji a mnohem lépe se děti cítí v prostředí mateřských či základních škol. Základy sociálních návyků v tomto věku určují dětem především rodiče, pokud děti k určitým návykům nevedou, pak je děti nemají a učí se je až v zařízení do kterého dochází. Hodně těchto dětí působí na pedagogy, jako zanedbané. Většina bydlí v málo podnětném prostředí, některé základní věci vůbec neznají.</p>
DĚTI KULTURNÍ MENŠINY	<p>U2: Děti z těchto rodin mají hodně sourozenců, proto se jim nedostává tolik lásky a péče, jako ostatním dětem</p> <p>U5: Děti Romů mají častou absenci, jsou vulgární, projevují se až agresivně, teda, když už dojdou do školy, ale to je doopravdy málo</p>	<p>Většina účastníků výzkumu poukazuje na to, že problém je v první řadě v rodinném prostředí, ve kterém tyto děti vyrůstají. Děti mají častou absenci, která začíná již v předškolním vzdělávání, mají dluhy za školné a pak se to s nimi táhne i nadále. Některé děti by se i chtěly učit, ale nemají</p>

	<p><i>U1: Romské děti nenavštěvují žádné kroužky ve školce, ani mimo školku, důvodem je většinou nezájem rodičů, nikoli finance</i></p> <p><i>U7: Mezi Romy jsou i výjimky, ty nemusí nikdo chodit navštěvovat, protože se doopravdy snaží, některé rodiny jsou přesným opakem</i></p> <p><i>U3: Často se setkávám s dětmi, které žijí doopravdy v šiléných podmínkách a díky tomu nemají vyhlídky do budoucnosti</i></p>	<p><i>k tom správné podmínky a podporu ze strany rodičů. Rodiče jsou buď to lhotejní ke vzdělávání svého dítěte, nebo není v rodině dostatek financí na požadované pomůcky, skrz větší počet dětí v rodině. Pedagogové většinou řeší rozsáhlou absenci, dluhy rodičů v zařízeních a zanedbávání výchovy dítěte.</i></p>
<p>NEVHODNÉ RODINNÉ PROSTŘEDÍ</p>	<p><i>U7: Děti vyrůstající v nepodnětném a nevyhovujícím prostředí, mají nejen vzdělávací obtíže</i></p> <p><i>U4: Podpora těchto dětí je velká, záleží jen, jak je rodina ochotná spolupracovat, či nespupracovat, poté přichází sankce</i></p> <p><i>U1: V rodině jsou špatné ekonomické podmínky, rodiče jsou dlouhodobě nezaměstnaní, pobírají sociální dávky a příspěvky na děti</i></p> <p><i>U2: Myslím si, že je to hodně o rodině, jak to u nich doma funguje, na jaké místo staví vzdělání a další společenské potřeby.</i></p> <p><i>U5: Rodiny nemají prostředky na uhrazení obědů ve školní jídelně, úhradu školních pomůcek, výletů a dalších. Často je v rodinách více dětí, kterým se nedostává lásky a pochopení</i></p>	<p><i>Nejvíce těchto dětí pochází z nevhodného rodinného prostředí. Z výpovědí účastníků výzkumu je zřejmé, že tyto děti trpí jak psychicky, tak fyzicky, pokud vyrůstají doopravdy v nevhodném prostředí. Rodiny nechtějí ve většině případů spolupracovat s pedagogy ani zařízením. Jedná se hlavně o rodiny nacházející se ve špatné ekonomické situaci, která má fatální dopad na dítě.</i></p> <p><i>Děti z těchto rodin strádají, nemají dostatek lásky, ani pochopení. Často to zachází až tak daleko, kdy děti chodí hladové, špinavé, nemají dostatek oblečení, mají problémy v chování.</i></p>
<p>CHOVÁNÍ A EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ DĚTÍ</p>	<p><i>U6: Děti, které jsou jakkoliv znevýhodněné touží velice často po pochvale, pozornosti a zviditelnění se jakýmkoliv způsobem.</i></p> <p><i>U2: Často si vymýšlí, říkají, co doma dělají, co mají, co dostaly, kam jezdí, až bájně lžou, jako by chtěly, aby se jejich fantazie přeměnila ve skutečnost</i></p> <p><i>U1: Neumí prohrávat a vzteká se, i proto se s ní děti ve třídě nechtějí moc bavit a distancují se od ní</i></p> <p><i>U4: Jejich chování je jiné ve školce a potom, když jdou domů a komunikují s rodiči</i></p>	<p><i>Chování a emocionální vývoj začíná, již v raném dětství a později se promítá do chování dítěte. Účastníci výzkumu uvádějí, že si tyto děti často vymýšlí, aby byly zajímavé, nebo aby měli pozornost svého okolí. Problémy v chování jsou značné, děti jsou mnohdy agresivní, až nezvladatelné, neumí prohrávat, nechtějí se ničemu učit. V zařízení se naučí dodržování řád a pravidla, později však poleví.</i></p>

	<p>U5: Děti jsou zamlklé, tiché, víme že nám rozumí, ale neumí odpovédět, často se také stěhují a nenajdou tak stabilitu, přichází o kamarády</p>	<p>Některé děti odmítají, jakkoliv komunikovat, bojí se, jsou zamlklé. Často mají problém najít si kamarády.</p>
<p>SPOLEČENSKÉ A HYGIENICKÉ NÁVYKY DĚTÍ</p>	<p>U3: Některým dětem hrozně smrdí věci, jsou buď to zatuchlé, nebo rodiče doma kouří a neřeší a dítě pak smrdí jako „popelník“</p> <p>U2: Dobré to není ani co se týče společenských návyků, neumí pozdravit, poděkovat, poprosit.</p> <p>U7: Děti nepoužívají nebo neumí používat příbor, nemýjí si ruce, jí rukama</p> <p>U5: Nemají a nejsou vedeny ke společenským návykům, rodiče na ně kašlou, hygiena je u některých na hrozné, až nepochopitelné úrovni</p> <p>U1: Děti ve škole začínají poukazovat na to, že kamarád vedle trochu jinak „voní“</p>	<p>Základní společenské a hygienické návyky se u těchto dětí vidí zřídka. Pedagogové uvádějí, že děti neumí zdravit, děkovat, ani poprosit. Často chodí do zařízení špinavé, zapáchají a nemají dostatek oblečení. Dalším aspektem jsou hygienické návyky, které jsou již z rodinného prostředí nulové, děti nepoužívají kartáček na zuby, neví, jak si umýt ruce mýdlem. Často zapominají, nebo se těmito činnostem záměrně vyhýbají.</p>

7. Diskuse

Jak je již zmíněno cílem bakalářské práce je **identifikovat odlišnosti v chování u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním a školním věku**. Zjištění, zda se více dětí s odlišnostmi chování vyskytuje v mateřských nebo základních školách. Cílem výzkumu je také získat názory a zkušenosti pedagogů pracující s těmito dětmi. Zmíněný cíl výzkumného šetření je rozklíčován pomocí následující otázky, která byla položena pedagogickým pracovníkům v mateřských a základních školách: Jaké máte zkušenosti, nebo co Vás napadne, když se řekne téma: „*ODLIŠNOSTI V CHOVÁNÍ DĚTÍ SE SOCIOKULTURNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V PŘEDŠKOLNÍM A ŠKOLNÍM VĚKU*“

Cíl výzkumné otázky byl částečně naplněn, jelikož rozhovory mezi účastníky byly nestrukturované, nebylo tedy možné předpokládat, jak výzkum dopadne a kam rozhovory budou směřovat. Problémem byla také malá výřecnost účastníků výzkumu. Zásadní však bylo, aby se účastníci drželi daného tématu a výzkumné otázky. V textu se budeme dále společně zabývat odpověďmi na výzkumné otázky.

Odpověď na výzkumnou otázku 1: *Jakým způsobem vnímají a popisují pedagogičtí pracovníci odlišnosti v chování dětí se sociokulturním znevýhodněním v předškolním a školním věku?*

Výpovědi a názory účastníků výzkumu, tedy pedagogů mateřské a základní školy prvního stupně, byly pro výzkum klíčové. Bylo zjištěno, že v předškolních i školních zařízeních se nachází poměrně velké množství dětí, které mají odlišnosti v chování, na podkladě sociokulturního znevýhodnění. Tyto odlišnosti nejsou v předškolním věku, tak moc vnímány skupinou vrstevníku, jako později v mladším školním období. Ve škole již děti začínají poukazovat na to, že je něco jinak, že jejich kamarád je jiný, jinak „voní“, chodí špinavý a nenavštěvuje stejné kroužky jako ostatní děti. Což potvrzuje i jedna z účastnic výzkumu (U1) která vypověděla „*Děti ve škole začínají poukazovat na to, že kamarád vedle trochu jinak voní*“. Děti a jejich chování ovlivňuje z velké části rodinné zázemí a prostředí, v němž děti vyrůstají. Průcha (2009) uvádí, že sociokulturně znevýhodněné prostředí je prostředí, které považujeme za nedostatečné. S čímž souhlasí účastník výzkumu (U7) „*Děti vyrůstající v nepodnětném a nevyhovujícím prostředí, mají nejen vzdělávací obtíže*“. Prostorů neumožňující dostatečný rozvoj dítěte, jeho schopností a dovedností. Často se u dětí vyskytují různé odlišnosti v chování. Účastníci výzkumu se shodují, že práce s těmito dětmi je čím dál složitější. Hutyrová et al.

(2019) ve své publikaci uvádějí, že projevy poruchy chování u dětí se projevují jako stálý a opakující se vzorec, kdy děti porušují sociální pravidla a normy. Martínek (2015) potvrzuje, že poruchy chování mají často původ v nevyhovujícím výchovném působení a vyžadují individuální přístup. Naopak Opravilová (2008) uvádí ve svém výzkumném šetření, že častým poruchou chování u dítěte je nevhodné prostředí nebo výchovný styl rodičů, ale dle jejího šetření se u dětí vyskytují převážně poruchy chování spojené spíše s konfliktem než s násilím. Účastníci výzkumu uvádějí, že do zařízení, v nichž byl výzkum prováděn dochází čím dál více dětí, u kterých se objevuje porucha chování, či jiné odlišnosti v chování. Bylo zjištěno, že děti bývají často agresivní, nebo naopak zamlklé, bojící se, že si ponесou určité následky, když udělají něco špatně. Potvrzuje to výpověď účastníka (U5) „*Děti jsou zamlklé, tiché, víme, že nám rozumí, ale neumí odpovědět, často se také stěhují a nenajdou tak stabilitu, přichází o kamarády*“. Motivace u těchto dětí je velká, i přes to se stále nedaří snižovat počty sociokulturně znevýhodněných dětí, jejichž chování se odráží nejen ve vzdělávání, ale i v budoucím životě.

Segeťová (2016) zmiňuje, že je důležité ohlížet se zvláště na to, co vyvolalo jednotlivé projevy chování a jaká byla reakce okolí. Dle většiny účastníků výzkumu je důležitou součástí spolupráce rodiny s daným zařízením. Ne však každá rodina, či samotný rodič je ochoten spolupracovat a rozvíjet prospěch svého dítěte k lepšímu. Stejný názor má i účastnice (U4) „*Podpora těchto dětí je velká, záleží jen, jak je rodina ochotná spolupracovat, či nespupracovat, poté přichází sankce*“. Michalová (2012) potvrzuje, že se často rodiče navzájem obviňují z nesprávného vedení a výchovy dítěte. Takovéto jednání poukazuje na to, že zúčastnění nedokáží pochopit podstatu problému dítěte. U dětí předškolního věku formují jejich chování především rodiče, jejich vzor. Na druhém místě může být učitel také silným pomocníkem, často může mít větší výchovný vliv na dítě, než samotný rodič. U dětí je důležité aplikovat individuální přístup, který by měl ve spolupráci s rodiči a pedagogem přinést lepší výsledky. Účastníci výzkumu poukazují také na společenské a hygienické návyky dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Viz. Výpověď účastníka výzkumu (U5) „*Děti nemají a nejsou vedeny ke společenským návykům, rodiče na ně kašlou, hygiena je u některých na hrozné, až nepochopitelné úrovni*“.

Odpověď na výzkumnou otázku 2: *Jak vnímají pedagogové v MŠ a na 1. stupni ZŠ problematiku dětí a žáků se sociokulturním znevýhodněním?*

Je těžké chtít předat dítěti něco, v čem sám rodič nemá základy a nevyrostal. Pravdou je, že vzorce chování přebíráme většinou od svých rodičů. Některé děti nemají ani základní

hygienické návyky, nejsou slušně vychovány a často si ani své jednání neuvědomují, jelikož jim přijde zcela v pořádku. Což potvrzuje účastník (U2) „*Dobré to není ani co se týče společenských návyků, neumí pozdravit, poděkovat, poprosit*“ Děti, které jsou sociokulturně znevýhodněné mají těžký start do života. Většina pedagogů se snaží těmto dětem pomoci, i když v mnoha případech je jejich snaha marná. Matoušek a kol. (2005) uvádí souvislost mezi sociálním znevýhodněním a sociálním vyloučením, které je dopadem sociokulturně znevýhodněných jedinců nebo nepříznivě žijících rodin. Nejčastějšími faktory jsou, nízké vzdělání, nezaměstnanost, nevhodné zázemí, neznalost jazyka, ztráta sociálních kontaktů. S čímž souhlasí účastník (U5) „*Rodiny nemají prostředky na uhrazení obědů ve školní jídelně, úhradu školních pomůcek, výletů a dalších. Často je v rodinách více dětí, kterým se nedostává lásky a pochopení*“ Jedná se o osamocené rodiče, kteří se dostali do nepříznivé či krizové životní situace. Těmto rodinám bývá často nabízena pomoc, i ze strany zařízení, kterou však odmítají, s tím, že je vše v pořádku a že situaci zvládají. Můžeme zde hovořit i o dětech kulturní menšiny, což jsou většinou ve školských zařízeních, děti Romské. Tyto děti docházejí do školy velmi málo, mají časté absence, jsou vulgární a nemají snahu se vzdělávat, jelikož nemají žádný vzor. Jak uvedl jeden z pedagogických pracovníků (U5) „*Děti Romů mají častou absenci, jsou vulgární, projevují se až agresivně, teda, když už dojdou do školy, ale to je doopravdy málo*“.

Výsledky, které byly pomocí výzkumu zjištěny poukazují na to, jaké jsou nejčastější odlišnosti v chování u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním a ve školním věku. Bylo prokázáno, že se více těchto dětí vyskytuje ve školních zařízeních, oproti těm předškolním.

7.1 Doporučení do praxe

Doporučení pro praxi vyplývající z výzkumu:

Účinně a preventivně předcházet sociálnímu znevýhodnění žáků, aby k tomuto jevu docházelo v co nejméně. Hledat efektivní didaktické metody, vytvářet nové strategie učení. Usilovat o maximální spolupráci rodiny se školou a školy s rodinou, motivovat a podporovat žáka při vzdělávání, důsledně dbát na školní domácí přípravu a aktivně provádět její kontrolu. Více zapojit do vzdělávacího procesu asistenty pedagoga, využívat spolupráce mezi školou a orgány sociálně-právní ochrany dětí a poradenských center.

Zkušenosti učitelů a odborníků v praxi ukazují, že je nutná spolupráce a výměna zkušeností a moderních metod. Také je důležité zvyšovat kvalifikaci učitele, aby byl schopen co nejlépe a nejrychleji za použití legislativních nástrojů a zejména osobního přístupu aktivně řešit daný problém.

8. Limity výzkumu

Limity výzkumu na straně výzkumníka byly především v neznalosti kvalitativní metodologie, s kterou bylo nutné se v průběhu vypracovávání práce seznámit. Dalšími faktory limitující výzkum, byly skromné a krátké výpovědi účastníků výzkumu. Dále neznalost tzv. postupů a metod „ohniskových skupin“ které byly zvoleny pro výzkum. Výzkumníka taktéž limitovala výzkumná otázka, která byla položena účastníkům zcela volně, jednalo se tedy o rozhovory nestrukturované, jejichž následná translace byla náročná. Výzkumník se snažil své neznalosti kompenzovat čtením odborné literatury a seznamováním se s daným tématem. Velkou pomocí byly pravidelné konzultace s vedoucím práce. Všechny limity, které se v procesu výzkumu a tvorby práce objevovaly, jsou uvedeny v následující tabulce, kde jsou jednotlivé limity rozděleny, tak jak uvádí Chrastina (2019, s. 238–244).

Limity na straně výzkumníka	<ul style="list-style-type: none">▪ Náročný výzkum, příliš mnoho dat▪ Časově náročný přepis audiozáznamu rozhovorů – výpovědi účastníků výzkumu▪ Únava výzkumníka vzhledem k velkému množství dat a náročnosti jejich sběru▪ Obavy z oslovení náhodných pedagogických pracovníků
Limity na straně účastníků výzkumu	<ul style="list-style-type: none">▪ Časové omezení▪ Ostych na straně účastníků výzkumu▪ Časté odbočování od daného tématu, slovní přeřeknutí, nespisovná mluva▪ Vzájemná neznalost účastníků mezi sebou
Limity na straně užitého metodologického rámce	<ul style="list-style-type: none">▪ Velká časová náročnost▪ Použití ne tak časté metody „ohniskových skupin“▪ Nejednoznačnost ve výzkumném postupu▪ Náročnost jednotlivých kroků, kódování textu, tvoření jednotlivých kategorií

**Limity na straně
zkoumané, studované
nebo vědecké reality**

- Problematika daného téma
- Rozsah zvoleného tématu
- Skutečnost, že studovaný fenomén je značně abstraktní a těžce měřitelný, jelikož je ovlivněn subjektivními názory, prožíváním a myšlením každého jedince

Závěr

Bakalářská práce se ze sociálně pedagogického hlediska zabývá odlišnostmi v chování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním a školním věku. Teoretická část je použita k obsažení tématu v doposud použité literatuře. První kapitola se zabývá sociokulturním znevýhodněním, sociálním prostředím a postavením ve společnosti, v níž dítě žije. Druhá kapitola s názvem poruchy chování a specifické poruchy chování obsahuje témata, jako je porucha vztahů a komunikace u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, dále specifické poruchy chování, do nichž můžeme zařadit ADHD. V neposlední řadě je v kapitole popsána a vysvětlena prevence poruch chování a jejich sociální význam. Třetí kapitola je věnována odlišnostem v chování, primárně problematickému chování u dětí, možným příčinám poruch chování a jejich klasifikaci a nastínění práce s nežádoucím chováním u dětí. Poslední kapitola nese název charakteristika dítěte předškolního a mladšího školního věku. V této kapitole je zmíněn psychický, sociální a emocionální vývoj dítěte předškolního a mladšího školního věku. Výzkumná část byla vytvořena pomocí kvalitativního výzkumu, pro který byla zvolena metoda tzv. „ohniskové skupiny“. Pomocí výzkumné otázky, která byla účastníkům výzkumu položena, byly rozklíčovány hlavní odlišnosti v chování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Cílem bylo také, aby účastníci sdílely své názory a zkušenosti s těmito dětmi, především z vlastní praxe. Bylo prokázáno, že se více těchto dětí vyskytuje ve školních zařízeních, oproti těm předškolním. Jedná se o odlišnosti v chování, které udávají míru sociokulturního znevýhodnění daného dítěte.

SEZNAM LITERATURY

ALLOWAY, T. P., & ALLOWAY, R., 2015. Understanding Working Memory (2nd ed.). London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3

BURIÁNEK, Jiří. Sociologie. Praha: Fortuna, 1996. s. 38. ISBN 80-7168-304-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X

ČAPEK, R., 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada

HENDL, J. Kvalitativní výzkum Základní metody a aplikace. 1. vyd. Praha Portál, 2005, s. 55

HUTYROVÁ, M. et al. 2019. Děti a problémy v chování. Praha: Portál. 207 s. ISBN 978-80-262-1523-3

CHRASTINA, Jan, 2019. Případová studie- metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024453736.

JANSKÝ, P., 2004. Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-114-7

JAŘABÁČ, I., 2018. Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-453-8

KALEJA, Martin. Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

KERN, Hans; MEHLOVÁ, Christine a kol. Přehled psychologie. Vyd. 3. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-121-2

KOCOURKOVÁ, J., 2000. Vývojová období dětství a dospívání. In: HORT, V., aj. Dětská a adolescentní psychiatrie. Praha: Portál, s. 34–39. ISBN 80-7178-472-9

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LECHTA, V., 2003 Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5. s. 19
- LECHTA, Viktor. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5. s. 19
- LOJDOVÁ, K., 2015. Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis Scholae*, 9(1), 103-117.
- MARTÍNEK, Z., 2015. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5309-6.
- MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.
- MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, ed. Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-x.
- MERTIN, V., & KREJČOVÁ, L., 2013. Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- MICHALOVÁ, Z., 2011. Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-719-2
- MICHALOVÁ, Z., 2012. Předškolák s problémovým chováním. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MKN-10.,1992,2000,2006. Duševní poruchy a poruchy chování., Psychiatrické centrum Praha. ISBN 80 – 85121 – 5
- MORGAN, David L., 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN. Metodologie. ISBN 80-85834-77-4.
- NOVOSAD, Libor. Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

OPRAVILOVÁ, I., 2008. Rizika poruch chování u dětí v dětských domovech a jejich vliv na edukaci. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

PEŠATOVÁ, Ilona. Vybrané kapitoly z etopedie: Klasifikace a diagnostika poruch chování. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-750-0.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, 2009. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: Vývojová psychologie. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7

SCHERER H., Analýza obsahu mediálních sdělení: Úvod do metody obsahové analýzy. 2. vyd. Praha :Karolinum 2004, s. 29

SCHULZ, Winfried a Irena REIFOVÁ, 2004. Analýza obsahu mediálních sdělení. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN isbn8024608278.

SLOMEK, Z., 2010. Etopedie. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-84-6.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Druhé, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. 168 s. ISBN 978-271-0095-8 (brožováno)

SOBOTKOVÁ, I., 2001. Psychologie rodiny. Praha: Portál. ISBN 80-7178-559-8

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., 1999. Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert.

STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. 1. vyd. Brno: Boskovice, Albert, 1999, 196 s. ISBN 9788085834604

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

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc: Tiskservis, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠTÍPEK, P., 2011. Dítě na zabití: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním. Praha: Portál

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

TRAIN, A., 2000. Children Behaving Badly. Could My Child Have a Disorder? London WCIB 3PA. ISBN 80-7178-503-2

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ, M., 2004. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Nakladatelství Karolinum

VÁGNEROVÁ, M., 2008. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. rozš. vyd. Praha: Portál. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Vydání první. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

VOJTOVÁ, V. Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4573-6

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

WEIKERT, A., 2007. Výchova dítěte: osvědčené rady a řešení pro rodiče dětí každého věku. Praha: Jan Vašut s.r.o. ISBN 978-80-7236-527-2

Elektronické zdroje

561/2004 Sb. Školský zákon (zakonyprolidi.cz)

<https://www.bookport.cz/kniha/vychova-ke-zdravi-1884>

Školský zákon ve znění účinném od 25. 8. 2020, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 06.02.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-20>

WHO/ÚZIS ČR. Aktuální verze MKN-10 v ČR - Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání. [online]. [vyhledáno 2017-03-08]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html>

Seznam příloh

Příloha – verbatim rozhovorů účastníků výzkumu

Přepis – ohniskové skupiny

Zadaná otázka: Jaké máte zkušenosti, nebo co Vás napadne, když Vám řeknu téma „*ODLIŠNOSTI V CHOVÁNÍ DĚTÍ SE SOCIOKULTURNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V PŘEDŠKOLNÍM A ŠKOLNÍM VĚKU*“

1. skupina – předškolní věk

U1: V naší třídě máme určitě děti z nevýhodného sociokulturního prostředí. Máme tam hlavně romskou rodinu „náтуру“. Děti z této rodiny mají hodně sourozenců, no všichni víme, jak to Romové mají ... V rodině jsou špatné ekonomické podmínky, rodiče jsou dlouhodobě nezaměstnaní, pobírají sociální dávky a příspěvky na děti. Děti chodí do školky málo, jsou stále omlouvány, rodiče se vymlouvají na nemoc dětí atd. nebo je neomlouvají vůbec. Pak jsou z toho akorát problémy, dluhy v jídelně atd. Vůbec se neúčastní školních akcí, děti Romů nenavštěvují žádné kroužky ve školce, ani mimo školku.

U2: V naší třídě nemá většina dětí základní sociální návyky, tak jak to vidí doma, tak se chovají i ve školce. Děti nepoužívají nebo neumí používat příbor, nemyjí si ruce, jí rukama. Dobré to není ani co se týče společenských návyků, neumí pozdravit, poděkovat, poprosit. Hodně dětí v naší třídě používá slovíčko „chci“. V oblékání jdou děti nesamostatně, vše jí dlouho trvá. Máme děti, které vyžadují pozornost a jsou za ní rády. Naše třída je rozdělená na dvě skupiny. Děti, které se chtějí učit, mají zájem o informace, jsou rády za pochvalu. Druhá skupina je přesný opak, děti laxní k čemukoliv, nic se jí nechce, nic nemusí. Takto to tyto děti prezentují ... Myslím si, že je to hodně o rodině, jak to u nich doma funguje, na jaké místo staví vzdělání a další společenské potřeby.

U3: Jsem učitelkou ve speciální třídě, máme děti s poruchami chování, přesně 7 dětí se středně těžkou poruchou chování. Do třídy dochází i chlapec, který je Romského původu. Děti asi neřeší jakou má barvu pleti, ale některé děti začaly poukazovat na to že trošku jinak „voní“, což nedělá dobře ani mě. Jinak je to veselé dítě, usměvavé. Občas otevru v šatně skříňku a není to jen toto dítě ... bílé děti, které jsou z normálních rodin, ale třeba jim hrozně smrdí věci, jsou buď to zatuchlé a nebo rodiče doma kouří a neřeší a dítě pak smrdí jako „popelník“. Dítě které

by bylo sociokulturně znevýhodněné nemáme, všechny děti vedeme k přijetí všech kamarádů ve třídě, i když žádné dítě v naší třídě není úplně tak normální.

U4: Pro děti, které jsou sociálně znevýhodněné je mateřská škola bezpečným místem, kde mají to, co ostatní děti. Tyto děti rychle reagují na pravidla, která máme nastavená. Jejich chování je jiné ve školce a potom, když jdou domů a komunikují s rodiči. Myslím si, že tyto děti potřebují hodně motivace a taky odměny. Příkladem je jeden chlapec z naší třídy, je z jiného sociokulturního prostředí, je to Vietnamec. Nerozumí moc česky, ani nekomunikuje, ve školce má sestru, s tou mluví jen Vietnamsky. Když po dítěti něco chceme, domlouváme se rukama nohama, je nám ho docela líto. Rodina se však moc nesnaží a s dítětem mluví pouze ve svém rodném jazyce, ne česky a nevedou ho k porozumění češtině. Dítě je ve školce ztracené, je spíše introvert, s dětmi si nehraje, protože se nedomluví ...

U5: S dětmi z takového prostředí moc zkušeností nemám, nebo jsem ještě asi nenarazila na dítě, které by mělo nějaký závažný problém. Děti jsou čím dál horší v chování i když nemají žádnou diagnózu. Co se týká znevýhodněného prostředí, dochází k nám děti, které třeba smrdí, ale nevnímám, že by jim něco doma chybělo ... tak nevím, zda se to také řadí do této problematiky. Hodně dětí má rozvedené rodiče a je z neúplných rodin, kde nejsou děti zcela finančně zabezpečeny, tohle si myslím také hodně dítě ovlivňuje.

U6: Učím ve školce již 15 let a neustále se setkávám s dětmi které jsou jak sociokulturně znevýhodněné, tak mají jiné problémy. Těmto dětem říkám „lepící“, děti které mají doma málo podnětné prostředí, musejí se dělit o lásku jednoho z rodičů třeba ještě s několika sourozenci, v rodině je často taky špatná ekonomická situace. Jeden chlapec od nás ze třídy pochází z takového prostředí, chodí docela zanedbaný, co se týká hygieny i dostatku oblečení a mohla bych toho vyjmenovat ještě víc. Maminka tohoto chlapce nevnímá žádný problém, sama je nedochvilná, dítě zůstává poslední ve školce a to je tam ráno první.

U7: Já pracuji v mateřské školce docela krátkou dobu, ale nejen jako učitelka, mám pod sebou i „geto“, to určitě spadá mezi sociokulturně znevýhodněné. Romské děti, často nedochází do školky, tak chodím já za nimi, nosím jim úkoly, snaží se rodinu i samotné rodiče navádět správným směrem. Většina těchto dětí nezažila skoro nic, jsou inteligneně velmi nízko a přebírají chování rodičů. Je jim už v útlém věku jedno, že z nich nic nebude, jelikož to vidí doma. Mezi Romy jsou i výjimky, ale ty nemusím chodit navštěvovat, protože se doopravdy snaží.

2. skupina – školní věk

U1: Na základní škole mám pod sebou třídu třetáků, moc se s tímto nesetkávám, napadá mě, že máme ve třídě pár Romských dětí se kterými to není tak snadné, mají dluhy atd, ale to i některé bílé děti. Myslím si, že člověk pozná, z jakého prostředí dítě je, některé děti jsou ušmudlané, mají nehezky věci, druhé voní aviváží a mají vše značkové. Děti ve třetí třídě si to ale nedávají ještě tak moc najevo, že ten má něco lepšího, než já. Mám ve třídě holčičku, je hodná, milá, ale s vrstevníky se nebaví. Je kamarádská spíše k mladším dětem, o které se stará. Důvodem je, že má občas své „chvilky“, nevím jak to popsat, ale někdy se sekne a nehnu s ní, neumí například prohrávat a vzteká se, i proto se s ní děti ve třídě nechtějí moc bavit a distancují se od ní. Doma žije se staršími sourozenci a s matkou, rodinné prostředí mi ale přijde v pořádku, holčička nestrádá.

U2: Pracuji jako speciální pedagog na běžné základní škole, kde podporuji děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Setkávám se s dětmi ze znevýhodněných rodin. Už od nástupu školní docházky jsou patrné rozdíly v absenci pomůcek, chybí podpora v domácí přípravě. Rodiny nemají prostředky pro uhrazení obědů ve školní jídelně, úhradě školních pomůcek, výletů a dalších. Díky nepodnětnosti prostředí, ve kterém vyrůstají, mají děti z těchto rodin vzdělávací obtíže. V naší škole ale funguje tým pracovníků školního poradenského pracoviště, jehož členem je mimo jiné sociální pedagog. Ten ve spolupráci s třídním učitelem komunikuje s rodinou, poskytuje rodině sociální poradenství, pomáhá se zajištěním dávek pro rodinu, zaplacení stravy ve školní jídelně. Máme možnost těmto dětem poskytnout doučování přímo ve škole, nebo dalších spolupracujících organizacích, které se podpoře této skupiny osob zabývají. Myslím si, že podpora těchto dětí je velká, záleží jen, jak je rodina ochotná spolupracovat.

U3: Dítě se sociokulturním znevýhodněním bývá často při vstupu do 1. třídy vlivem prostředí, ve kterém žije, opožděné v některých etapách vývoje.

V oblastech, jako je verbální, dítě má malou slovní zásobu, často nerozumí významu některých slov, nedokáže souvisle povyprávět. Dítě má málo stimulujících podnětů z rodiny.

Tím, že se stává, že tyto děti nechodí do předškolního zařízení, chodí až v povinném předškolním roce, nejsou úplně zvyklé plnit nějaké úkoly, často nerozumí zadání, nechápou, co se po nich chce. Potřebují zadání zjednodušit apod.

Také mívají oslabené smyslové vnímání, problémy s grafomotorikou, která není dostatečně rozvinutá, nemají všeobecný přehled.

Někdy bez pomoci asistenta školu nezvládají. Svou roli hraje u některých těchto dětí také snížený intelekt. Na druhou stranu bývají tato děti vděčné za každou pochvalu, nebývají na to zvyklé. Někdy tyto děti jsou nadané pohybově nebo hudebně, v tom třeba můžou vynikat.

Měla jsem ve třídě romského chlapce, který byl výborný, dařilo se mu po všech stránkách, měl skvěle nakročeno, ale problém nastal (a často se to stává) kolem čtvrté, páté třídy, kdy ho „semlela“ jeho komunita a začal mít problémy výchovné i vzdělávací.

Často škola a vzdělání není pro tyto děti ani jejich rodinu prioritou, nemají žádnou vnitřní motivaci

U4: Myslím si, že děti, které mají sociokulturní znevýhodnění touží velice často po pochvale, pozornosti, zviditelnění jakýmkoliv způsobem. Na jedné straně jsou plaché, nechťejí na sebe upozorňovat, nejsou ve třídě vidět a na druhé straně jsou hlučné, „neomalené“, je jich všude plno. Často si vymýšlí, říkají, co doma dělají, co mají, co dostaly, kam jezdí, až bájně lžou-jako by chtěly, aby se jejich fantazie přeměnila ve skutečnost. Setkala jsem se hodně s tím, že když něco někomu vezmou, tak to neberou jako špatnou věc. Natož když to najdou třeba na zemi. Tam to už vůbec ničí není a tím pádem to může být jejich. Kupodivu třeba svačiny nosí i tyto děti docela velké i když tedy jednotvárné, ale rodiče ví, že absence svačin by jim neprošla. Když se rozdává nějaké jídlo, nemohou se ale dojít. Z mé zkušenosti jim až tak nevadí, že nosí pořád stejné věci (ale učím furt malé bobany a oni to fakt ještě neřeší), že mají díru na ponožkách, fleky na tričku. Je ale fakt, že to hodně i já maskuji to, že třeba jejich oblečení zapáchá, maskuji tím, že je všechny bez rozdílu ráno nastříkám deodorantem s tím, že to je učicí sprej, po kterém nám to vše půjde líp do hlavy. Velice často se stěhují a tak si moc nestihnou udělat ty pravé kamarády. Myslím si, že výchovné problémy začnou mít až na druhém stupni.... Do té čtvrté, páté třídy jsou to děti, které dokážeš svým zapálením zaujmout, různými metodami usměrnit, vysvětlit i případně jiné chování spolužáků, které se do něj potom dokáží vcítit.

U5: Děti se sociokulturním znevýhodněním ve škole máme, já za ně považují děti Romské, ale hlavně děti Vietnamské, které přichází ze školky a nerozumí česky. Máme takové sourozence, kdy je rodiče ani prarodiče od mala nevedly k mluvení česky, i když češtinu potřebují ke vzdělávání. Děti jsou zamklé, tiché, ale víme že nám rozumí, ale neumí odpovědět. Chlapec a holčička mají asistenta pedagoga, který se jim vše snaží vysvětlit rukama nebo nohama, protože není možné, aby vůbec nerozuměli. Rodina se nezajímá o děti, ani o to že neumí česky.

Vietnamci jsou zaneprázdnění prací a děti ve škole v první třídě trpí. Zvažujeme jiné alternativy vzdělávání a možná i v jiném zařízení.

U6: Pracuju jako učitelka 2. třídy základné školy a může říct, že letos se mi teda sešla nadílka. Děti jak Romské, tak ze sociálně slabých nebo neúplných rodin. Děti Romů mají častou absenci, jsou vulgární, projevují se až agresivně, teda, když už dojdou do školy, ale to je doopravdy málo. Děti, které vyrůstají ve špatném rodinném prostředí a ví, že maminka nemá peníze, to nesou často špatně, protože dítě ve 2. třídě už vnímá rozdíly mezi sebou a jinými kamarády. Děti se sociálně slabých rodin nemají pomůcky, chodí ušmudlané, zapáchají, nevidám u nich svačiny, často nechodí ani na obědy do školní jídelny.

U7: Já pár zkušeností s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mám, konkrétně se jedná o chlapečka v naší třídě, který pochází z Ostravy, kde žil se svojí matkou, která péči moc nedala a dítě přišlo zanedbané a jeho úroveň schopností a vědomostí neodpovídá jeho věku. Chlapec je již několik měsíců v péči otce, kde doopravdy chodí upravený, plní domácí úkoly a otec se zajímá o vzdělávání svého dítěte. Chlapec se i začal více zajímat o kamarády. I tak jde vidět, že se trápí, je uzavřený, o přestávce se dětem spíše straní, moc nemluví. Naopak vím, že ve mně, jako třídní učitelku má důvěru a ví, že může kdykoliv přijít a svěřit se.