

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Daniela Šrámková

Nežádoucí projevy chování u dětí v mateřské škole

Vedoucí práce: Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.

Olomouc 2024

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Nežádoucí projevy chování u dětí v mateřské škole*“ vypracovala samostatně a použila jsem jen prameny z uvedené literatury.

V Olomouci dne 20. 4. 2024

Poděkování:

Moje poděkování patří všem, kteří se zapojili do výzkumu a díky kterým mohla tato práce vzniknout, a také mé rodině za trpělivost. Především však děkuji svému vedoucímu práce Mgr. Vladovi Balabanovi, Ph.D. za odborné vedení a velmi cenné rady.

Obsah

ANOTACE.....	6
Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 Dítě v mateřské škole	11
1.1 Somatický vývoj.....	11
1.2 Vývoj kresby	12
1.3 Kognitivní vývoj	13
1.3.1 Vizomotorika a grafomotorika	13
1.3.2 Řeč	14
1.3.3 Sluchové vnímání.....	14
1.3.4 Zrakové vnímání.....	14
1.3.5 Vnímání času.....	14
1.3.6 Základní matematické představy.....	15
1.4 Sociální vývoj.....	15
1.4.1 Školní zralost.....	15
2 Prostředí mateřské školy	18
2.1 Typy prostředí	18
2.2. Typy mateřských škol	19
2.3 Třídy v MŠ	20
3 Pedagog v MŠ	21
3.1 Klasifikace učitele.....	22
3.2 Typy učitele.....	22
3.3 Asistenti pedagoga	24
3.4 Individuální vzdělávací plán.....	24
3.5 Práce pedagoga v MŠ s dětmi.....	26
3.6 Reeducace	26
3.7 Pomůcky	26
3.8 Úprava podmínek	27
4 Projevy chování u dětí.....	28
4.1 Charakteristika projevů chování.....	28
4.2 Etiologie projevů chování	28
4.3 Diagnostika projevů chování.....	30
4.3.1 Poradenská zařízení	31
4.4 Klasifikace projevů chování	32
4.4.1 Disociální poruchy chování.....	32

4.4.2 Asociální poruchy chování.....	32
4.4.3 Antisociální poruchy chování.....	33
4.4.4 Vybrané vývojové poruchy chování.....	33
4.4.4.2 Agresivita	34
4.4.4.3 Agrese	35
4.4.4.4 Šikana	35
4.4.4.5 Stadia šikany	36
4.4.4.6 Krádeže.....	37
4.4.4.7 ADHD	37
4.4.4.8 Autismus neboli PAS.....	38
4.4.4.9 Impulzivita	39
4.4.5 Prevence projevů chování.....	39
Empirická část.....	42
5 Zhodnocení aktuálního stavu	43
6 Metodologie.....	46
6.1 Cíl práce	46
6.2 Dílčí cíl práce	46
6.3 Výzkumné otázky	46
6.4 Výběr výzkumného vzorku.....	46
6.5 Zkoumaný soubor.....	47
7 Aplikovaná metodika	48
7.1 Kvalitativní výzkum	48
7.2 Metody využití při výzkumu	49
7.3 Technika otevřeného kódování	50
7.4 Realizace výzkumu	50
7.5 Etika výzkumu	50
7.6 Respondenti.....	50
7.7 Analýza dokumentů	52
7.8 Otevřené kódování dat	57
8 Diskuse.....	71
Závěr.....	74
Seznam literatury	76
Online zdroje	80
Seznam grafů	82
Graf č. 1: Roky praxe učitelek (s. 48)	82
Seznam tabulek.....	83

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Daniela Šrámková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Nežádoucí projevy chování u dětí v mateřské škole
Název práce v angličtině:	Undesirable manifestations of behavior in children in kindergarten
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zaměřuje na nežádoucí projevy chování u dětí v mateřské škole. Je rozepsána do čtyř hlavních kapitol: dítě v mateřské škole, prostředí mateřské školy, pedagog v mateřské škole a projevy chování u dětí.</p> <p>Empirická část analyzuje data z rozhovorů s šesti učitelkami zvolené mateřské školy a z dvanácti zpráv z SPC a PPP. V této části se zaměřujeme na nejčastější projevy chování dětí v MŠ, které se vymykají normě, dále se pak zaměřuje na spolupráci s rodiči, spolupráci mezi pedagogy a práci s dětmi a na zkušenosti učitelek.</p>
Klíčová slova:	Agrese, ADHD, problémové chování, pedagog v MŠ, spolupráce
Annotation in English:	<p>The diploma thesis focuses on undesirable manifestations of behavior in children in kindergarten. It is divided into four main chapters: the child in the kindergarten, the environment of the kindergarten, the pedagogue in the kindergarten and behavioral manifestations in children.</p> <p>The empirical part analyzes data from interviews with six teachers of the chosen kindergarten and from twelve reports from SPC and PPP. In this part, we focus on the most frequent manifestations of behavior of children in Kindergarten, which deviate from the norm, then we focus on cooperation with parents, cooperation between</p>

	pedagogues and work with children, and on the experiences of female teachers.
Keywords:	Aggression, ADHD, problem behavior, kindergarten teacher, cooperation
Přílohy vázané k práci:	Rozhovory s respondenty
Rozsah práce:	83 stran
Jazyk:	Český

Úvod

Tato práce se zaměřuje na nežádoucí projevy chování dětí v mateřské škole, které nerespektuje společenské normy. Případů dětí s odlišnými projevy chování, než je v předškolním věku běžné, přibývá. Mateřská škola je první výchovně-vzdělávací institucí, kterou děti navštěvují, a proto je důležité tyto projevy vyzorovat a začít s dětmi, u kterých se vyskytly, pracovat tak, aby se dané projevy nezhoršovaly nebo nerozšiřovaly mezi ostatní jedince. Důležitý je individuální přístup a vhodné aktivity, které by děti bavily a maximálně jim vyhovovaly. Je třeba vzít v úvahu i záliby dětí a jejich věk. Stěžejní pro práci s těmito dětmi je spolupráce s rodiči a s ostatními odborníky. Rodiče mohou konzultovat odlišné projevy chování s učiteli, mohou být nápomocni při tvoření kvalitního individuálního plánu vzdělávání, mohou si s učiteli navzájem radit. Mateřská škola je pro všechny děti místo, kde si začínají osvojovat základní zvyky, sociální dovednosti a také emocionální inteligenci. Toto období je klíčové pro budoucí vývoj dětí, proto je dobré navázat spolupráci i s odborníky, kteří jsou zapojeni do diagnostiky dítěte a napomáhají učitelkám. Děti jsou pak schopnější se zlepšit, přizpůsobit se školnímu prostředí a rozvíjet své základní dovednosti, které jsou důležité pro společenský úspěch. Mezi nejčastější poruchy chování patří porucha pozornosti s hyperaktivitou (ang. Attention Disorder Hyperactivity Deficit [ADHD]), agresivita, neposlušnost, impulzivita, lhaní.

Téma diplomové práce jsem si zvolila z toho důvodu, že pracuji s dětmi v mateřské škole a často se setkávám s různými projevy nevhodného chování. Děti s poruchami chování jsem si začala všimnout už v době svých středoškolských studií, kdy jsem absolvovala praxe v mateřské škole, a práce s těmito dětmi mě velmi zaujala. I v současné době vytvářím aktivity a individuální vzdělávací plány pro tyto děti ve svém zaměstnání.

Teoretická část mé práce se týká dětí v předškolním věku a také prostředí mateřské školy, norem ve třídách, učitelů a jejich asistentů a vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Hlavní kapitola pojednává o nejčastějších projevech odlišného chování u dětí v mateřské škole, zabývá se etiologií poruch chování, jejich charakteristikou a klasifikací, podrobně jsou popsány nejčastější projevy uvedeného chování. Nakonec se zaměříme na samotnou práci s těmito dětmi.

Empirická část se zabývá dvěma výzkumy, a to analýzou dokumentů z pedagogicko-psychologických poraden a ze speciálně pedagogických center a rozbořením poznatků získaných z rozhovorů s učitelkami pracujícími ve vybrané mateřské škole. Cílem empirické části mé

diplomové práce je analyzovat projevy nevhodného chování dětí v mateřské škole pomocí rozhovorů s učitelkami a zpráv z pedagogicko-psychologických poraden (PPP) a také ze speciálně poradenských centrech (SPC).

Teoretická část

1 Dítě v mateřské škole

Předškolní období začíná ve třech letech a končí mezi 6. a 7. rokem, podle nástupu do základní školy. Konec tohoto období je tedy určen nejen věkovou hranicí, ale také novou sociální zkušeností, a to v podobě školy. U dítěte v předškolním věku nevidíme tak razantní změny ve vývoji jako u batolat a u kojenců. (Vágnerová, 2021, s. 171)

Dítě již umí chodit, mluvit a manipulovat s předměty. Nesmíme opomenout, že v mateřské škole dítě zdokonaluje a rozvíjí schopnosti a dovednosti, které se již naučilo, nebo se je učí. Získává také mnoho nových informací a setkává se zde s větším kolektivem. Tyto dovednosti, schopnosti a vědomosti si v průběhu let strávených v mateřské škole upevní. (Blatný, 2016 s. 78)

V tomto období je pro dítě charakteristické uvědomění vlastní pozice ve světě. K tomuto uvědomění napomáhá představivost i vycítěné uvažování, do kterého však ještě není zapojena logika. Dítě všechno uzpůsobuje svým potřebám, možnostem a potřebám poznání; u dítěte předškolního věku tedy stále přetrvává egocentrismus a můžeme u něj sledovat také snahu něčeho dosáhnout a potvrdit tak svoje hodnoty. Než dítě nastupuje do školy, v mateřské škole se připravuje na společnost, osvojuje si normy a chování k lidem a spolupráci s nimi. (Vágnerová, 2021, s. 171)

1.1 Somatický vývoj

V oblasti somatického vývoje dítěte se posuzuje kostra, svalstvo, hmotnost a výška, ale také hrubá a jemná motorika včetně koordinace ruky a oka. (Kukla, 2016, s. 146)

Zdravotní stav posuzuje praktický lékař, který hodnotí školní zralost dítěte. V případě pochybností o vhodnosti zaškolení dítěte, může dát lékař podnět pro návštěvu dalších odborníků a dítě pak může být vyšetřeno logopedem, psychologem, psychiatrem nebo neurologem, kteří posoudí školní zralost dítěte. (Bednářová, 2021, s. 2)

V předškolním věku vyrostne jedinec zhruba o pět až šest centimetrů ročně. Na začátku předškolního věku u něj přetrvává disproporce těla, což znamená kratší končetiny k poměru hlavy, delší tělo. Postupem času se začnou děti zeštíhlovat, prodlužují se jim dolní končetiny, tělo doroste k poměru velikosti hlavy. (Zacharová, 2012, s. 41)

V motorickém vývoji se dítě stále vylepšuje a zdokonaluje. Dítě má koordinovanější a postupem času i ladnější pohyby. V období tří let dítě skáče, běhá a chodí jako dospělý člověk, umí chodit ze schodů a do schodů, ale ještě nestřídá nohy. U pětiletého dítěte pozorujeme zlepšení ve skoku, poskoku, rychleji běhá a dokáže seběhnout i schody, seskočit z nízké průlezky, leze po žebříku, umí stát na jedné noze nebo také házet balón. To se projevuje hlavně ve větší samostatnosti. Dítě už nepotřebuje tak velkou pomoc s oblékáním ani s obuví. Svoji zručnost cvičí pomocí her s materiálem, jako je písek, plastelína nebo stavebnice. Taktéž v kresbě už má lepší chyt (často už i správný chyt) a koordinaci ruky.

(Langmeir, 2006, s. 87)

1.2 Vývoj kresby

Vývoj dětské kresby souvisí s celkovým vývojem osobnosti dítěte. Podle Vágnerové (2017, s. 10) je rozvoj celkové osobnosti závislý na rozvoji:

- Kognitivních schopností;
- Motoriky a senzomotorické koordinace;
- Exekutivních funkcí.

Tříleté děti kreslí stále čáranice, ale začínají umět napodobit podle předlohy čáry vertikální nebo i horizontální, také čáry kruhové a je zde snaha o kreslení kruhu. Dítě v těchto letech začíná kreslit obrysové tvary. Kruhem dítě vyjadřuje mnoho skutečností, například postavu, slunce, psa, strom a jiné. (Mlčková, 2009, s. 32)

Dítě ve třech letech kreslí nepravidelné kruhové obrazce, které postupem času dostávají podobu slunce, auta, stromu, domu a také lidské postavy. První stadium kresby lidské postavy je hlavonožec. Postavu tyto děti znázorňují nepravidelným kruhem, který představuje hlavu a trup, a k němu připojují čáry, to jsou ruce a nohy. U hlavonožce můžeme zprvu pozorovat detaily, jako jsou oči, pusa, nos; větší množství detailů přidává dítě postupem času. Hlavonožce děti kreslí mezi třetím a čtvrtým rokem věku, samozřejmě jsou zde případy, kdy se objevuje i dříve. (Bednářová, 2021, s. 15)

Čtyřleté dítě začíná kreslit takzvaný lineární náčrt. To znamená, že kreslí daný předmět se znaky, které oni sami považují za důležité. Začíná se objevovat krk a trup. Kresba je

determinovaná několika čarami a minimem detailů. Stále přetrvává kresba postavy, auta, slunce, zvířat a jiných. V tomto věku dítě umí nakreslit křížek. (Mlčková, 2009, s. 32)

Mezi pátým a šestým rokem věku dítěte dochází ke zdokonalení kresby. Dítě nadále kreslí podle své představy. Můžeme však pozorovat změnu; kresba přestává být lineární, je detailnější. Dvojdímenzionálně je znázorňován krk, ruce i nohy, z detailů obličejů i z oblečení je možné rozpoznat pohlaví znázorňované postavy. Dítě kreslí všechno z předního pohledu. Pětileté děti umí nakreslit čtverec a šestileté už i trojúhelník. Ve starším předškolním věku si dítě vytváří svůj kreslířský styl. (Mlčková, 2009, s. 32)

1.3 Kognitivní vývoj

U kognitivních funkcí sledujeme úroveň rozumových schopností. Kognitivní schopnosti se vyvíjejí pomaleji a podle Bednářové (2021, s. 14) do nich patří:

- Vizuomotorika a grafomotorika;
- Řeč;
- Sluchové vnímání;
- Zrakové vnímání;
- Vnímání prostoru;
- Vnímání času;
- Základní matematické představy.

1.3.1 Vizuomotorika a grafomotorika

V této oblasti se zaměříme na hrubou a jemnou motoriku, která provází člověka celým životem. Ve sledovaném období musíme jedinci dávat dostatek podnětů k volnému pohybu, aby se mu přirozeně rozvíjela hrubá motorika, popřípadě ho podporovat v aktivitách zaměřených na sport. I u běžných aktivit, jako je např. oblékání, se dítě učí koordinovat ruce a oči. Hlavní je, abychom dítěti nepomáhali, pokud požadované činnosti zvládá samo. Hrubou i jemnou motoriku procvičuje u stavebnic, skládanek, korálků a jiných herních prvků. Jemnou motoriku pak procvičuje u kreslení. Učíme správný špetkový úchop a postavení ruky, což ovlivňuje plynulost tahů.

1.3.2 Řeč

Na řeč je kladen velký důraz. Důležité je, aby dítě řeči i porozumělo, aby chápalo, co se po něm chce. Řeč je propojená s myšlením, neboť jedinec dává najevo to, co si myslí, a hraje rovněž velmi významnou roli při soužití s ostatními jedinci a při tvoření kolektivu. Dítě svoji slovní zásobu rozvíjí pomocí básniček, písniček, otázek, pohádek, říkadel. V případě poruch řeči nebo zaostávání v řeči bychom měli vyhledat odbornou pomoc. Pro tyto děti jsou pak vytvořeny speciální logopedické třídy.

1.3.3 Sluchové vnímání

Sluch je propojen s řečí a je zásadní pro její vývoj. Špatný sluch může ve škole dítěti způsobovat problémy při učení, čtení, psaní i zapamatování a porozumění. Sluch rozvíjíme pohádkami, hudbou, písněmi a různými aktivitami se zvukem. Kolem pátého roku věku můžeme rozvíjet sluch rytmicími, slabikami, hláskami. Všechny těmito aktivitami rozvíjíme i sluchovou paměť.

1.3.4 Zrakové vnímání

Zrakem dítě od narození vnímá svět a přijímá nejvíce informací. Zrak ovlivňuje vývoj všech oblastí: vizuomotoriku a grafomotoriku, řeč, sluchové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy. Dítě by mělo rozeznávat barvy i odstíny barev, figury, zvířata a pozadí. Zrak rozvíjíme hledáním rozdílů, vyhledáváním tvarů, rozlišováním objektů, hledáním stejných tvarů a jinými aktivitami a cvičeními. Zrak můžeme rozvíjet i hrami, jako jsou třeba skládačky, pexeso, double nebo nejrůznější stavebnice (stavění podle návodu). Během pátého roku věku by mělo dítě vnímat celek, ale i detaily na obrázku. Tuto schopnost rozvíjíme např. puzzlemi. Paměť i zrak však můžeme rozvíjet i tím, že se děti ptáme, co viděly při akcích anebo na obrázku.

1.3.5 Vnímání času

Orientaci v čase se dítě učí pomocí běžných činností během dne. Osvojuje si tak posloupnost činností. Příkladem může být posloupnost kroků při hygieně. V mateřské škole se děti učí orientovat v čase pomocí činností; důležité je, aby byl kladen důraz na pojmenování děje nebo také činnosti. Vnímání času se pak učí i podle činností, které jsou vykonávány jen v určitý den v týdnu, což jsou například kroužky. Dítě však učíme pozorovat i změny, které se

odehrávají v přírodě. Na základě těchto změn může vnímat čas i podle různých aktivit, které jsou s daným ročním obdobím spojeny. Nesmíme opomenout ani pojmy, jako jsou dnes, zítra a jiné, o nichž si povídáme a vysvětlujeme je.

1.3.6 Základní matematické představy

Základní matematické představy, které se rozvíjejí u dětí v mateřské škole, mají hlavní roli při budování matematického základu. Na jejich tvoření se podílí motorika, řeč, sluch, zrak, hmat, ale také vnímání času a prostoru. Na počátku se utváří základní matematické představy porovnáváním velikosti, barvy nebo množství, následně pak tříděním podle druhu věcí. Postupem času je dítě schopné třídit podle většího množství kritérií a dokáže poznat, co do skupiny věcí nepatří. Před odchodem do školy by dítě mělo chápat množství do šesti nebo sedmi, tedy podle jeho věku. K rozvoji matematických představ využíváme i hry, jako je domino, kuželky, počítadlo.

1.4 Sociální vývoj

V předškolním období hraje sociální vývoj velkou roli v přípravě na školu, ale také na dospělost. V tomto období stále probíhá primární socializace v rodině dítěte, je zde však také vidět zájem o společnost jiných dětí a schopnost spolupracovat s ostatními. Vrstevníci v mateřské škole působí na sociální vývoj dítěte. V MŠ mají děti možnost rozvíjet dovednosti, které jim pomáhají komunikovat, spolupracovat a interagovat s ostatními. Během kontaktu s ostatními vrstevníky si dítě utváří sociální postoje, vznikají první přátelství a tvoří se základy pro vlastnosti, které jednotlivci mohou pomoci k úspěšné integraci do širší společnosti. Tyto vlastnosti se rozvíjejí hrou, společnými činnostmi s ostatními dětmi a dalšími aktivitami. Dítě si buduje kompetence ke sdílení pozitivních i negativních emocí, které napomáhají k utváření přátelských vztahů mezi jedinci. Vrstevníci pak učí jedince přátelství, spolupráci a řešení konfliktů. (Hoskovcová, 2006, s. 30-31)

1.4.1 Školní zralost

Podle autorů Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 243) je školní zralost definována takto:

„V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni organismu, která mu umožňuje jeho adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z vývojové psychologie, která vysvětluje, jak dítě dozrává ve své centrální nervové

soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech. Na základě toho byly zkonstruovány diagnostické testy měřící úroveň školní zralosti“.

Školní zralost se objevuje už v knize Velká didaktika od Jana Ámose Komenského. Školní zralost posuzují odborníci z pedagogicko-psychologických poraden, ale i lékaři. (Kelnarová, 2014, s. 98) Děti, které jsou zralé, nastupují do základní školy. Ty, které ještě nedosáhly školní zralosti, mohou dostat odklad školní docházky. I když dítě má odklad školní docházky, musí jít ze zákona k zápisu na základní školu.

Od září roku 2017 byla zavedena povinná školní docházka pro děti v předškolním vzdělávání (Fasnerová, 2018, s. 169), z čehož vyplývá, že jeden rok povinné školní docházky plní dítě v mateřské škole a následných devět let na základní škole.

Školní zralost se hodnotí kolem 5. roku věku dítěte. Je to proces, kdy zjišťujeme, jestli je dítě připravené k nástupu do školy. U dětí pozorujeme jeho aktuální percepční, sociální, kognitivní a také pracovní zralost, ale i zdravotní stav jedince a vyhraněnost ruky neboli lateralitu. Hodnotí se také řečový projev a hrubá i jemná motorika. Dítě se hodnotí podle jasně daného měřítka. Dalším faktorem je rodina a škola. Škola se řídí školským předpisem. Odklad školní docházky nastává v případě, že dítě má zdravotní nebo psychické známky nezralosti. Školní zralost se tedy hodnotí dle požadavků, které jsou nastavené podle školského systému, a pro zaškolení by dítě mělo tyto požadavky splňovat; v opačném případě je navržen odklad povinné školní docházky. (Mertin, 2015 s. 237)

Jestliže je dítěti odklad školní docházky navržen, rodiče rozhodují, zda budou tuto skutečnost akceptovat. Pokud však dítě nastoupí do školy ještě nezralé a nepřípravené a ve škole pak není úspěšné, berou to rodiče těchto dětí často jako jejich prohru. Ke školní připravenosti přispívá mnoho faktorů, a to jak rodiče, tak mateřská škola a její pedagogové, ale i prostředí. (Fasnerová, 2018, s. 170)

Podle Čačky (2000, s. 98) je samotná školní zralost posuzována podle tří kritérií:

- Tělesná zralost;
- Kognitivní zralost;
- Emoční a sociální zralost.

1.4.1.1 Tělesná zralost

Dítě do šesti let velmi rychle rostlo a kolem 6. roku věku se začínou měnit proporce jeho těla. Tyto proporce jsou jiné u děvčat, jiné u chlapců. U děvčat je průměrná výška 105 až 115 centimetrů a váha mezi 19 až 23 kilogramy, kdežto u chlapců je průměrná výška 110 až 118 centimetrů a váha okolo 17 až 22 kilogramů. Dalším znakem je výměna chrupu neboli raně smíšená dentice, která začíná kolem 6. roku věku dítěte. Ukazatel, jenž může pomoci při ověření tělesné zralosti, se nazývá filipínská míra. Je to hrubě orientační zkouška, která považuje za pravděpodobně školsky zralé dítě to, které dosáhne přes vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně hlavy. (Čačka, 2000, s. 98)

1.4.1.2 Kognitivní zralost

V této oblasti se hodnotí pozornost – zda je dítě schopné vydržet u činnosti, myšlení, zraková diferenciací (dítě by mělo rozlišovat detaily u obrázků a věcí), vnímání – jestli je jeho vnímání už diferencované a analytické, kresba, schopnost porozumět úkolům, jeho slovní zásoba (měla by obsahovat zhruba 3000 slov) a paměť. Hodnotí se rozumová stránka dítěte.

1.4.1.3 Emoční a sociální zralost

K dosažení emoční a sociální zralosti potřebuje dítě být citově stabilní, tedy nepodléhat impulzivnímu jednání, umět ovládat svoje city, nebýt sebestředný. Dítě musí také zvládat odolnost proti frustracím. Frustrace nastávají v okamžiku hodnocení ostatními, nebo neúspěchem. Velkou frustraci způsobuje u dětí dlouhodobé odloučení od rodičů.

2 Prostředí mateřské školy

Kraus (2008) vysvětluje pojem prostředí tak, že je využíván ve vědách jak společenských, tak i přírodních a je chápán různorodě. Jedna z citací praví: „*Vždy jde o předměty, jevy existující kolem nás, nezávislé na našem vědomí, tedy o určitý prostor, o objektivní realitu*“, další jeho definice praví, že: „*tento prostor vytváří podmínky pro život*“ (Kraus, 2008, s. 66).

2.1 Typy prostředí

Podle Pilcha (1995, s. 79) dělíme prostředí na městské a venkovské. Pro městské prostředí jsou charakteristické tyto znaky:

- Konzumní život;
- Málo mezilidských vztahů;
- Zánik tradičních autorit, celkový nedostatek autorit;
- Nefungující neformální kontrola;
- Anonymita jedince;
- Pokles takzvaného institutu sousedství;
- Rychlé změny v životě jedince a také velká proměnlivost;
- Rozdíly ve společenském rozvrstvení.

Znaky charakteristické pro venkovské prostředí jsou odlišné od těch městských:

- Lidé jsou zde blíže k přírodě;
- Méně služeb;
- Zachované tradice;
- Nízká anonymita;
- Stárnutí populace (lidé se stěhují k městu nebo i do města).

Odlišnost v městském a venkovském prostředí se odráží v chování a povaze dětí. Ve městech, kde je soustředěn průmysl, se často vyskytují děti se sociálně patologickými jevy, na rozdíl od venkova, kde – podle výzkumu – je méně dětí s výchovnými problémy. (Kraus, 2008, s. 69-99)

2.2. Typy mateřských škol

V současné době si mohou rodiče vybírat z mnoha druhů mateřských škol. Mateřské školy jsou různorodé a mají různé nabídky programů. Nejvíce mateřských škol je těch veřejných, které jsou zřízené obcemi. Veřejné mateřské školy si vytvářejí svůj vlastní školní vzdělávací program, který sestavují podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tento dokument je pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro mateřské školy závazný. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje oblasti výchovy a vzdělávání dětí. Na základě školního vzdělávacího programu pak mateřské školy vytvoří vzdělávací nabídku. Tento školní vzdělávací program je pro veřejnost volně dostupný na stránkách školy. Dalším typem mateřských škol jsou školy soukromé. Jestliže se soukromá mateřská škola nalézá v rejstříku mateřských škol MŠMT ČR, je pro ni Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání rovněž závazný. Na základě toho je pak také kontrolována Českou školní inspekcí. Ty mateřské školy, které nejsou zapsané do jmenovaného rejstříku, nepodléhají požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. I tyto mateřské školy však mají svůj vzdělávací plán. Dále sem řadíme církevní mateřské školy, které – jak už z názvu vyplývá – jsou zřizovány církví a stejně jako veřejné a soukromé školy mají rovněž vytvořen svůj vlastní školní vzdělávací plán. Většina církevních mateřských škol je řazena pod ministerstvo školství. Církevní školy, které pod ministerstvo spadají, mají rozpracované vzdělávání jako veřejné školy, ale na rozdíl od nich do vzdělávání zapracovávají oblasti duchovna (tradice určité víry, základy náboženské výchovy). V České republice se nachází i mnoho alternativních mateřských škol. Alternativní školy můžeme dělit na klasické a moderní. Klasické alternativní mateřské školy působí ve světě přibližně sto let, moderní alternativní mateřské školy se začaly objevovat ve větší míře v polovině devadesátých let 20. století. (Kořáková, 2014, s. 247-249)

Kořáková (2014, s. 248) dělí alternativy na klasické a moderní:

Klasické alternativy:

- Waldorfská mateřská škola;
- Mateřská škola Marie Montessori;
- Daltonská mateřská škola;
- Jenský plán;
- Freinetovská mateřská škola.

Moderní alternativy:

- Mateřská škola s programem Začít spolu;
- Mateřská škola s programem podpory zdraví;
- Lesní mateřské školy.

2.3 Třídy v MŠ

Každá mateřská škola má třídy tvořené jinak, vždy je to však podle možností, prostoru a věku dětí. Hlavní prvky, jako jsou různé koutky, by se měly vyskytovat ve třídách, hygienické zázemí pak v bezprostřední blízkosti třídy.

Podle Opravilové (2016, s. 45) dělíme edukační prostředí v mateřské škole na venkovní prostředí, vnitřní prostředí a následně pak na jeho klima a atmosféru.

Samotné vnitřní prostředí, které má být hravé a nepřesycené, vytvářejí pedagogové. V tomto prostředí by se děti měly cítit spokojeně a bezpečně, mělo by se jim zde dobře pracovat. Pedagog vytváří pozitivní klima, které pak zkvalitňuje vzdělávací proces. Třída by měla být bezpečná, podnětná, děti by se zde měly cítit dobře a radostně. (Syslová, 2013, s. 127)

Věcné vybavení v mateřské škole by mělo být dostatečně bohaté a různorodé. Prostory jsou uspořádané jak pro společnou činnost, tak i pro činnost individuální nebo skupinovou. Nacházejí se zde koutky, např. relaxační, výtvarný, koutky zaměřené na určité činnosti, jako je obchod, kuchyň, ponk, kadeřnictví apod. Nábytek zde umístěný je upravený pro děti, je vytvořený tak, aby splňoval hygienické a bezpečnostní normy. Hry a hračky jsou přístupné, a hlavně jsou uspořádány přehledně tak, aby děti měly jasnou nabídku aktivit. Hry a hračky uspořádáme logicky.

Zahrada a hřiště mají různé druhy průlezek, pískoviště, altánky a prostory k pohybovým aktivitám. (Kořátková, 2014, s. 176)

Atmosféru a klima edukačního prostředí tvoří aktéři vzdělávání a také prostředí, ve kterém se daná mateřská škola nachází. Na klimatu třídy se podílí vztah mezi učitelem a dítětem a vztah pedagogů. Do atmosféry pak spadá materiální vybavení, kvalita vzduchu, světlo, teplo. Tyto dvě složky ovlivňují pohodu a bezpečí dětí. (Opravilová, 2016, s. 75-78)

3 Pedagog v MŠ

„Učitel jako zprostředkovatel/facilitátor je průvodcem žáka, žáků, pomáhá jim „naučit se učit“ prostřednictvím utváření vlastních myšlenek a názorů, analýzy nápadů a převzetí odpovědnosti za vlastní učení prostřednictvím sebepoznání a dialogu. Pokud učitel zjistí, že proces učení neprobíhá uspokojivě, pokusí se změnit dění ve třídě.“ (Jůvová, Duda a kol., 2023, s. 12).

Učitel je člověk, který se snaží předávat vědomosti, dovednosti a schopnosti z jedné generace na druhou. Pomáhá dětem objevovat svět dospělých. Podílí se s dětmi na společném utváření společnosti. Učitel je zásadní činitel ve společnosti, který na základě předem daného vzdělání a zákonů ovlivňuje jejich postoje a také jejich chování. Předává jim tradice a učí je návyky. Důležité je, že učitel nezastupuje roli rodiče, ale podílí se na výchovně vzdělávací činnosti vzhledem ke společnosti, protože je uvádí do společenského života. Způsob práce učitele a vykonávání jeho práce má velký vliv na dítě a na formování jeho osobnosti. (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 15-18)

Učitel v rámci své pedagogické profese plní mnoho klíčových rolí. Jeho primární funkce je předávat dětem vědomosti a zkušenosti, formuje však také jejich postoje. Učitel může zaujmout roli poradce, kterého mohou děti vyhledat a obrátit se na něj, když mají nějaké trápení. Má i roli podporovatele, kdy se aktivně angažuje do činností dětí, chválí je a snaží se děti podpořit v oblastech jejich individuálního zájmu. Učitel je také projektantem, který pracuje na tvorbě projektů v mateřské škole, navrhuje činnosti pro mateřskou školu. Podílí se na tvorbě výchovně-vzdělávací jednotky v podobě tvorby, přípravy a organizace aktivit. Provádí diagnostiku dětí v předem určeném období; nejčastěji jsou to měsíce listopad a květen. Pomocí diagnostiky hodnotí děti, upravuje jim aktivity tak, aby vyhovovaly jejich potřebám. V neposlední řadě je učitel vzorem pro děti, dává jim inspiraci a je příkladem pro jejich osobní a vzdělávací růst. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 36-37)

Učitel by měl znát kurikulum a vzdělávací plán, měl by ovládat různé výukové strategie. Zásadní roli hraje schopnost poskytovat a přijímat zpětnou vazbu, provádět reflexi a být sebekritický. Kromě toho je důležitá i empatie a budování kvalitních vztahů s dětmi, kolegy i ostatními zaměstnanci mateřské školy. Respekt a uznání hrají jednu z klíčových rolí a řízení lidských zdrojů. Na základě toho se vytváří pozitivní vztah k prostředí. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 37)

3.1 Klasifikace učitele

V České republice je možné vystudovat střední školu v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Po dosažení maturitní zkoušky jsou absolventi kvalifikovaní pro práci učitele v mateřské škole a tuto práci mohou vykonávat již od 19 let. Dále je možné vystudovat vysokou školu v bakalářském programu Učitelství pro mateřské školy, jehož absolventi tak mají prakticky sedmiletou přípravu pro pracovní proces. Na tento bakalářský program navazuje další stupeň – program magisterský.

Statistiky neuvádějí údaje o tom, kolik absolventů, středních pedagogických škol pokračuje na vysokých školách. (Syslová a Borkovcová, 2022, s. 22-23)

V mateřských školách je většina učitelů (66 %) se středoškolským vzděláním. Nejvíce učitelů s tímto vzděláním působí v Karlovarském kraji, a to až 82,6 %. Vysokoškolské vzdělání má 28 % učitelů a nejvyšší podíl této skupiny se nachází v Moravskoslezském kraji, kde dosahuje až 38,7 %. Velmi málo je učitelů, kteří nemají pedagogické vzdělání; tato skupina činí pouze 0,8 %. (Syslová a Borkovcová, 2022, s. 24-25)

3.2 Typy učitele

Podle Čápa a Mareše (2001, s. 303) rozlišujeme tyto výchovné styly působení učitelů:

1. Autokratický styl – jedná se výchovný styl učitele, který má jasně daná pravidla. Velký důraz je kladen na autoritu. Výchova je jednostranná, jsou v ní převážně příkazy. Není zde prostor pro diskusi s dětmi ani na vyjadřování názorů, zdůrazněna je kázeň a výkon. Převážně mluví učitel, má velmi malý zájem o děti. V tomto stylu výchovy může učitel děti zesměšňovat.
2. Liberální styl s nezájmem o dítě – tento učitel nemá žádný zájem a dítě a nezajímají ho ani výkony dětí. Celkově je tento učitel velmi lhostejný. Jeho chování je ale nejisté.
3. Rozporný autokraticko-liberální styl – je to propojení autokratického stylu a liberálního stylu s nezájmem o dítě. V praxi to vypadá tak, že se tyto styly prolínají nebo se střídají.
4. Laskavý liberální styl – učitel je chápající, chápe potřeby dětí a rozumí jim. Je velmi laskavý a hodný. Má malé požadavky na dítě a nekontroluje správnost

jejich plnění. Výchova je tedy kombinací svobody dítěte s péčí o jeho individuální potřeby.

5. Integrační styl – tento styl výchovného působení klade důraz na porozumění a pomoc dítěti. Na děti jsou kladeny přiměřené požadavky, úkoly a jejich plnění kontroluje učitel bez jakéhokoliv zesměšňování. Žákům důvěřuje a je zde pro ně. Hovoří s nimi a je ochotný s nimi mluvit i o věcech, které nijak nesouvisí se školním prostředím. Tento styl je podporující.

Pugnerová (2019) dělí styly učitele dle Vágnerové (1997):

1. Autoritativní učitel – je to typ učitele, který má jasně stanovená pravidla a trvá na jejich dodržování. Je zaměřen na výkon, takže vyžaduje hlavně plnění povinností. Není tolerantní vůči dětem s odchylkami a nestojí o jakékoliv projevy dětí.
2. Nejistý učitel – tento typ učitele je velmi nejistý, neví si rady s dětským projevem, neví, jaké má kompetence a co všechno je jejich obsahem. Je velmi vztahovačný. Často projevy dětí hodnotí negativně nebo jako druh naschválů. Chce, aby se dodržovala norma formálního chování dítěte k učiteli jako autoritě. Je ale tolerantní k jedincům, kteří jsou pomalejší nebo úzkostní.
3. Temperamentní učitel – tento typ učitele více chápe děti, které jsou živé a neklidné. Naopak u dětí, které jsou bázlivé a úzkostné, projevuje nedostatek pochopení a nemá s nimi trpělivost.
4. Unavený/vyhořelý učitel – neřeší ve třídě rušivé elementy, je k těmto projevům velmi tolerantní. Má sklony ke značkování dětí (dítěti přisoudí určitou nálepku; příkladem může být dítě, které špatně slyší, a učitel ho označí za neposlušné). Je často stereotypní a nepružný.
5. Mediální učitel – tento typ učitele preferuje využívání medií a digitální techniky. Rád tuto techniku uplatňuje a velmi rád objevuje svět pomocí médií. Ve školním prostředí využívá telefony, počítače a jiné technologie pro oživení hodin. Je nechápavý vůči dětem, které nejsou sžité s těmito technologiemi nebo v nich nemají zálibu.
6. Kreativní učitel – tento typ je charakteristický vnímavostí, různorodými pohledy, velkou nezávislostí. Je velmi přístupný novým věcem. Také je hravý, verbálně obratný, hodně spontánní. Potřebuje delší čas na pochopení dětí, které nejsou tolik kreativní. Často neví, co jiného s těmito dětmi dělat.
7. Nekreativní učitel – nemá rád kreativní děti, často jejich vlastnosti hodnotí jako nevhodné. Tyto žáky pak vidí, jako zvědavé, ty, co mají zájem o nové věci, jako

zkoumavé. Neumí pracovat s těmito dětmi, často je označuje jako obtěžující, divoké nebo i drzé. Toto často vede i k trestům. Uznává jen fakta. Dochází pak k tomu, že i ostatní děti také vnímají takového jedince jako dítě s nežádoucím chováním.

8. Liberální, až žoviální učitel – je velmi volnomyslný. Je dost nesystematický a velmi zmatený. Skáče od tématu k tématu. Hodně zlehčuje problémy, v jeho třídě je nekázeň. Snaží se působit přátelsky. Zvyšuje hlas bez jakéhokoliv účinku. (Pugnerová, 2019, s. 231-240)

3.3 Asistenti pedagoga

Asistent pedagoga je považován za pravou ruku pedagoga. Měl by být brán jako rovnocenný kolega. Ve třídě působí na základě zprávy z poradny a je přiřazen k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistenti pomáhají učitelům při vzdělávací a výchovné činnosti. Primárně jsou nápomocni dětem, kterým jsou poskytována podpůrná opatření, ale podle potřeby se může věnovat i jiným dětem; pomáhá s úkoly, může asistovat při sebeobsluze. (Kendíková, 2020, s. 8)

V současnosti je asistent pedagoga vnímán jako podpůrné opatření při vzdělávání dítěte, které má speciální vzdělávací potřeby. Zásadní role asistenta pedagoga je v oblasti podpory jiného pedagogického pracovníka, nejčastěji učitele. Asistent pedagoga je nápomocen v případě dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami nebo v případě práce s ostatními dětmi. Smyslem práce asistenta je usnadnit práci učitele, aby měl více času jak na dítě se specifickými vzdělávacími potřebami, tak i na ostatní děti. Asistent pedagoga hraje velkou roli ve školství, pomáhá zkvalitnit inkluzivní vzdělávání. (Hájková, 2018, s. 5-6)

3.4 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) se tvoří na základě zprávy ze školského poradenského zařízení. Tento dokument, který je vypracováván pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, uvádí postupy závazné pro práci s těmito dětmi. Podle IVP pak dále pracuje škola, ale také rodina. Podpůrné opatření vystavuje pouze školské poradenské zařízení. V případě, že ze závěrů speciálně pedagogického vyšetření vyplyne potřeba IVP (je to vždy v případě získání podpůrného opatření třetího stupně, ale někdy i u druhého stupně), musí pro toto dítě učitel vytvořit IVP, který je závazný nejen pro něj, ale i pro všechny ostatní pedagogy, kteří s tímto dítětem pracují. Výchovný poradce má úkol kontrolovat, zda jsou opatření uvedená

v IVP u daného dítěte v praxi akceptována. S vypracovaným IVP je vždy seznámen zákonný zástupce dítěte.

V mateřských školách a na prvním stupni základních škol sepisuje IVP většinou třídní učitel, který s dětmi tráví velmi mnoho času a zná je dobře. V praxi to vypadá následně, rodiče odevzdají papíry ze školského poradenského zařízení. Následně podepíší v mateřské škole nebo škole papíry neboli IVP, a většinou ani nevědí, o čem se v IVP píše. Ve valné většině případů se rodiče nepodílí na jeho tvorbě. Pokud by se rodiče aktivně účastnili při vytváření individuálního vzdělávacího plánu, ulehčilo by to práci s dětmi. Protože rodiče nejlépe znají své potomky, aktivně s nimi pracují doma a rozumí jejich chování v různých situacích, bylo by pak možné efektivněji plánovat vzdělávací postupy. Rodiče jsou dobře obeznámeni s individuálními potřebami svých dětí a vědí, co na ně funguje nejlépe. Z těchto důvodů by se měli rodiče podílet na tvorbě IVP. (Krejčová, Bodnárová a kol., 2018, s. 110-111)

Jestliže je na základě odborného vyšetření v PPP nebo SPC nutné pro dítě v předškolním zařízení vytvořit individuální vzdělávací plán, ujímají se tohoto úkolu učitelky mateřské školy, jejichž třídu dítě navštěvuje. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu a spadá do dokumentace o dítěti. Poradenské zařízení dvakrát ročně kontroluje plnění všech požadavků, které IVP obsahuje, a dodržování stanovených postupů. V následné evaluaci, tedy hodnocení fungování a efektivnosti IVP, jsou porovnávány stanovené cíle s dosaženými výsledky dítěte. Zjistíme tedy, do jaké míry se daří, nebo nedaří stanovené cíle dosahovat, jaký je případný posun dítěte. (Lechta, 2010, s. 177-178)

Tvorba a provedení individuálního vzdělávacího plánu probíhá následně. Nejdříve se provádí diagnostika dítěte, tu provádí odborník. Dítě projde diagnostikou v mateřské škole, v poradenských zařízeních a také u lékaře. Následuje analýza závěrů daných diagnostik. Na základě toho se pak tvoří návrhy IVP, které by měly respektovat potřeby a obtíže dítěte, nejlépe by se měly snažit odstranit anebo zmírnit dané obtíže. Ale také by měly vzdělávat a vychovávat dítě, které by si mělo osvojit dané hodnoty. Dále je pak samotné sepsání a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, učitel vytvoří strukturu. Po vytvoření učitel realizuje samotné činnosti dle IVP. Nakonec je samotné hodnocení IVP, jestli jsou cíle, úkoly, metody a obsah efektivní. Popřípadě, když nejsou metody, cíle, úkoly, a obsah efektivní, se IVP upraví. (Čabalová, 2011, s. 129)

3.5 Práce pedagoga v MŠ s dětmi

Pro práci s dětmi, které se chovají odlišně od chování běžného, je důležitý individuální přístup. Ve třídách v mateřské škole se můžeme setkat s asistentem pedagoga, který pomáhá učitelům s prací s tímto dítětem nebo se skupinou dětí, a to podle potřeb učitele. Učitelé, ale i asistenti si ve většině případů vytvářejí speciální pracovní listy a úkoly pro děti s odlišnými projevy chování.

3.6 Reedukace

Podle Kroupové a kolektivu (2016, s. 21) je reedukace (převýchova) soubor speciálně pedagogických praktik, které cílí na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí, směřuje k odstranění specifických obtíží, k nápravě poruch a nevhodných projevů chování. Poruchy chování jsou často vázány na systém rodiny a rodinných vztahů a jsou to takové projevy chování, které nerespektují společenské normy. Reedukace se zabývá odstraněním těchto následků nevhodné výchovy a cesta ke změně je dlouhodobý proces psychologické, sociální a zdravotní péče.

3.7 Pomůcky

K reedukačním pomůckám existuje řada metodik, které je možné chápat jako ucelený program. Pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení a chování se používají takzvané Šimonovy pracovní listy. Jde o soubor pracovních listů, které jsou vytvořené různými odborníky a zaměřují se na rozvoj dítěte předškolního věku hravou formou. Pracovní listy rozvíjí pozornost, postřeh, grafomotoriku, myšlení a mnoho jiných oblastí. V praxi se pak hodně využívají Montessori pomůcky, pomocí kterých děti dostávají zpětnou vazbu. Tyto pomůcky se dají využít pro děti s problémovým chováním, ale také při reedukaci poruch učení. Pomůcky jsou vyrobené převážně ze dřeva a jsou velmi barevné. Každá hračka pak rozvíjí nějakou oblast. Mnoho učitelů si však vytváří svoje vlastní pomůcky pro práci těmito dětmi. (Švamberk, Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012 s. 174)

3.8 Úprava podmínek

Pro děti, u kterých jsou projevy poruch chování závažnější, je potřeba upravit podmínky k učení a plnění úkolů, ale někdy i prostředí, v němž se pohybují. Změny podmínek mohou být neúspěšné, pokud se zaměříme pouze na jedno dítě. Je důležité, aby se změny týkaly celého prostředí, aby dítě nebylo ohroženo dalšími potencionálními hrozbami ve formě problémového chování. Tyto změny si často vyžadují změny v systému fungování třídy, ale také lehké úpravy prostředí. V tomto případě se učitel zaměřuje na to, aby se každodenní pravidelné činnosti staly pro dítě rutinou, tvoří individuální plány, ale i plány podpory pro dané dítě. Myslí i na vhodnější seskupení dětí při obědě nebo při aktivitách. Úprava prostředí může probíhat ve formě přestavění nábytku, anebo odstranění hrozeb. Pokud při činnosti vznikne konflikt, je nutné danou činnost zastavit, snažit se daný problém vyřešit, popřípadě do činnosti přidat určité prvky, nebo je odstranit. V některých případech je třeba u činnosti regulovat počty dětí tak, aby nevznikl konflikt nebo se nevytvořila hrozba. Je potřeba brát v potaz individuální potřeby všech dětí ve třídě, nastavit jasná pravidla a řád, který se bude dodržovat. Jestliže se do konfliktu zapojují stále tytéž děti, je nezbytné stanovit taková opatření, která povedou ke změně. (Papatheodorou, 2005, s. 95)

Úprava by měla být i v oblasti kurikula. Pedagog pracuje tak, aby se přípravy a plány vzájemně propojovaly a bylo možné dosáhnout cíle. Upravujeme je s přihlédnutím k věku dítěte a vytváříme jasný a smysluplný plán podpory. Vytvořením strategie řízení chování minimalizujeme narušení osnov. Techniky řízení chování by se měly odehrávat ve školském prostředí. Je to vlastně druh opatření, kdy při určitých úkolech a aktivitách jsou využity jiné metody práce. Do aktivit některé prvky přidáme, nebo ji vytvoříme lehce odlišnou tak, aby dítě s odlišným projevem chování mohlo dosáhnout cíle. Modifikace prostředí, učení a obsahu může vést ke zmírnění nežádoucích projevů chování nebo i k jejich odstranění, pokud se jedná o mírné formy problému. (Papatheodorou, 2005, s. 95)

4 Projevy chování u dětí

Projevy chování vymykajícího se ze společenské normy můžeme v mateřské škole sledovat u starších, ale i mladších dětí. Pro tyto děti je vytvořen individuální vzdělávací plán, podpůrné opatření pro tyto děti. V této kapitole se budu věnovat charakteristice projevů chování, jejich etiologii a diagnostice, ale také samotným projevům nevhodného chování, které se u dětí vyskytují.

4.1 Charakteristika projevů chování

Projevy nevhodného chování u dětí se mohou mylně plést s celou řadou jiných poruch, nebo si je také můžeme splést s nevhodnou reakcí dítěte. Mnoho projevů může být pouze špatná reakce dítěte na stresující nebo jinak náročnou situaci. Dané dítě neumí adekvátně vyhodnotit situaci, ve které se špatně orientuje ve svých reakcích. Nevhodné chování pak může být známka volání o pomoc. Existuje řada situací, při nichž se projevy poruch chování u dětí vyskytují nebo mohou vyskytnout; jsou to například rozvod rodičů nebo šikana. Nežádoucí chování mohou vykazovat i děti týrané nebo zneužívané. Je však důležité si uvědomit, že se nejedná o poruchy chování, ale o jakýsi projev signálů ukazujících na závažný problém. Z těchto důvodů je nutné zacházet s pojmem „poruchy chování“ velmi obezřetně, a to i v případě, pokud je porucha chování diagnostikována psychologem nebo psychiatrem.

Vzhledem k diagnostice poruch chování bereme děti s diagnostikovanou poruchou jako skupinu silně ohroženou různými negativními psychosociálními jevy. Poruchy chování v dětství však nemusí být doživotní nálepkou. Budoucí vývoj velmi souvisí s vývojem dítěte a také s přístupem k němu, zvláště pak s širším okolím. V případě pozitivního přístupu, kdy rodiče dávají dítěti dostatek rodičovské lásky, mají jasné normy ve výchově, jsou otevření, pomáhají si mezi sebou a spolupracují s odborníky, dávají tak dítěti s poruchami chování jasný směr v životě a směřují ho k cílům a spokojenosti. (Ptáček, 2006, s. 5-6)

4.2 Etiologie projevů chování

Poruchy chování (projevy chování u dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy) a různé projevy nevhodného chování u dětí mají tři primární příčiny vzniku. /etiologie je soustavné hledání a výklad příčin/

První příčinou je porucha centrální nervové soustavy, původ poruchy je tedy biologický; druhou příčinou je geneticky podmíněná dispozice, v tomto případě je původ poruchy dědičný; třetí příčinou je vliv sociálního prostředí, zde vidíme původ poruchy v prostředí.

Vliv sociálního prostředí znamená, že největší vliv na chování jedince má rodina. Rodinné prostředí je pro výchovu jedince primární; z tohoto prostředí si totiž osvojuje normy, pravidla, dovednosti, vědomosti, schopnosti, tradice a hodnoty. U dětí vznikají poruchy chování v případě, kdy si rodiče nevšímají svých dětí, nedbají na kvalitní trávení jejich volného času nebo jsou lhostejní k jejich přátelům. Anebo naopak ambice rodičů jsou příliš vysoké a dítě je pak přehlcené. Další z příčin může být jak nízká nebo žádná motivace ze strany rodičů, tak emočně chudé prostředí. Rodiče těchto dětí bývají chladní, nemají zájem o své děti ani o jejich rozvoj. Dále jsou to rodiny, které nemají vhodnou strukturu norem a hodnot, rodiny, kde se vyskytují patologické jevy, kde mají nevhodné návyky, rodiny s psychopatickými jedinci a konečně rodiny asociální.

Řadíme sem i vliv školního prostředí. Na dítě působí celková atmosféra školy a sociální rozvrstvení třídy a školy.

K sociálním vlivům patří rovněž vliv okolí. Vinu na nevhodném chování dětí může mít sociální status rodiny, etnické a kulturní rozdíly, které ovlivňují postavení rodiny, a dále pak politický a náboženský extrémismus. Rodiny se ocitají na okraji společnosti pro svoji víru, nebo pro politické přesvědčení.

Druhým vlivem je geneticky podmíněná predispozice, tedy dispozice k disharmonickému vývoji, dispozice k psychopatickému vývoji a dispozice s odchylkou v rozvoji emočních a volních charakteristik.

Oslabení nebo porucha centrální nervové soustavy může vzniknout v období prenatalním nebo perinatálním. V případě prenatalního období (nitroděložní období) může centrální nervovou soustavu dítěte poškodit fetální alkoholový syndrom, což je soubor tělesných a mentálních vývojových vad lidského plodu, které vznikají následkem nadměrné konzumace alkoholických nápojů v těhotenství, a jehož hlavním příznakem je trvalé poškození centrální nervové soustavy, zejména mozku; kouření a toxikomanie matky, toxicita životního prostředí, nemoci matky, infekce a úrazy, které utrpěla v průběhu těhotenství, stresové prostředí matky a plodu a Rh inkompatibilita matky a plodu, jež vzniká tehdy, je-li matka Rh- a plod po otci získal Rh+; matčiny protilátky pak ničí krvinky plodu.

V období perinatálním (toto období definují různí autoři různě, obvykle je vymezují dobou od konce 28. týdne těhotenství do konce 7. dne života novorozence) mohou centrální nervovou soustavu dítěte poškodit komplikace u porodu, poloha plodu koncem pánevním, perinatální asfyxie (zdravotní stav vyplývající z nedostatku kyslíku novorozence), porod mimo dohled odborníka, alternativní porody, mechanické poškození mozku, nízká porodní hmotnost, detoxikace novorozence po porodu. Vznikají také adaptační poruchy, jejichž základem je kolísavost emočního ladění, impulzivita a nižší schopnost sebeovládání. Jedná se o ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) – porucha pozornosti s hyperaktivitou, ADD (Attention Deficit Disorder) – porucha pozornosti, ODD (Oppositional Defiant Disorder) – porucha opozičního vzdoru, CD (Conduct Disorder) – porucha chování (hluboká).

Porucha chování bývá často spojována s vlivem všech těchto faktorů, případně s většinou z nich. (online; cit: Křístek, 2010)

4.3 Diagnostika projevů chování

„Obecným cílem speciálně pedagogické diagnostiky je co možná nejlépe a nejpečlivěji rozpoznat a charakterizovat konkrétní handicap, a to v oblasti fyzické, psychické a sociální.“ (Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher, 2014, s. 33).

Speciálně pedagogická diagnostika je oblast speciální pedagogiky, která slouží ke zjišťování handicapů v různých oblastech vývoje jedince. Speciálně pedagogickou diagnostiku provádí speciální pedagog. Nejdříve si musíme určit, jestli jde o jedince, u kterého je speciálně pedagogická diagnostika nutná. Následně hodnotíme, zda je dítě ohroženo vznikem sociálního, fyzického nebo psychického handicapu. U dětí, které mají nějaký problém, je důležité rozpoznat a stanovit, jestli jejich znevýhodnění je v zárodku, nebo je již rozvinuté. V této fázi zjišťujeme, do jaké míry je problém u dítěte fixován. Speciální pedagog poté určuje vznik handicapu a vybírá vhodné metody a postupy, které by vedly k odstranění, zmírnění, nebo ke korekci handicapu. Vznik handicapu nebo znevýhodnění je vícesložkové, práce speciálního pedagoga je víceoborová. Na samotné diagnostice se podílí mnoho specialistů, nejčastěji to jsou speciální pedagogové, psychologové a lékaři. Do následné péče o dítě pak mohou vstupovat duchovní, sociální pracovníci, terapeuti. Zapojení všech odborníků zaručuje lepší výsledky v intervenci a pomoci ohroženým jedincům. (Fischer a Škoda, 2008, s. 26).

Jestliže je zjištěna příčina handicapu, který způsobuje znevýhodnění daného jedince, je možné volit edukační metody a metody pro rozvoj osob se speciálními potřebami. Pomocí

diagnostiky lze zjistit i další poruchy. Výsledkem celého diagnostického vyšetření je diagnóza, jež obsahuje komplexní posouzení daného jedince, který prošel speciálně pedagogickou diagnostikou. Posouzení probíhá ve všech rovinách (zdravotní, psychologické i sociální). Cílem je vyhledat nejvhodnější metodu a tu následně aplikovat. Diagnostika má tři fáze, ve kterých probíhá: jedná se vstupní diagnostické vyšetření, následuje průběžné vyšetření, a nakonec závěrečné diagnostické posouzení, kdy jsou vyhodnoceny zprávy z předchozích diagnostik a je vypracován závěr celého šetření. (Fischer a Škoda, 2008, s. 27).

4.3.1 Poradenská zařízení

K nejvýznamnějším poradenským zařízením, která se využívají u dětí v předškolním vzdělávání, patří pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC).

PPP poskytuje odbornou psychologickou a pedagogickou péči žákům, rodičům, učitelům a vychovatelům mateřských, základních a středních škol. Hlavní náplní činnosti pedagogicko-psychologické poradny je diagnostika, poradenství a intervence, nápravná péče a prevence. Pedagogicko-psychologické poradny nabízejí pomoc při zvládnutí nejrůznějších obtíží spojených se vzděláváním a výchovou dětem předškolního i školního věku, při řešení osobnostních a vztahových problémů v období dospívání atd. Pomoc poskytují i rodinným příslušníkům, školám a školským zařízením, a to převážně z regionu, který spadá do jejich působnosti. V rámci poradenství nabízejí diagnostickou, intervenční a informační činnost a také činnost metodickou. O vyšetření nebo konzultaci žádají rodiče (zákonní zástupci) dítěte, nebo zletilý klient. Výsledkem psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky je písemná zpráva z vyšetření a dle potřeby i doporučení. Na základě těchto podkladů škola postupuje při realizaci podpůrných opatření.

Dalším poradenským zařízením je SPC, které nabízí komplexní vyšetření dítěte a nejčastěji se zaměřuje na pomoc dětem s postižením. (Švamberk Šauerová a Špačková a Nechlebová, 2012, s. 42-43).

4.4 Klasifikace projevů chování

Fisher a Škoda (2008, s. 132-133) dělí projevy chování na poruchy chování a vývojové poruchy chování. Samotné poruchy chování dělí dle stupně ohrožení pro společnost na:

- Disociální poruchy chování;
- Asociální poruchy chování;
- Antisociální poruchy chování;
- Poruchy chování dle převládající složky chování;
- Vybrané vývojové poruchy chování.

4.4.1 Disociální poruchy chování

Do disociálních poruch chování se řadí chování, které je charakteristické nespolečenskými a nepřiměřenými rysy chování. Jeho projevy jsou krátkodobé a bývají spojovány s určitým vývojovým obdobím. Jedincovo chování má lehké společenské odchylky, které nejsou nijak společensky vážné, ale mohou signalizovat další odchylky v chování v pozdějším vývoji. Disociální chování lze pomocí pedagogických prostředků v rámci běžného prostředí korigovat. Ve valné většině případů není zapotřebí ani návštěva specializovaných pracovišť, ani užití zvláštních metod a prostředků určených k nápravě. V případě brzkého objevení nevhodného projevu chování a zjištění jeho příčiny je možné dojít k nápravě. Příkladem disociálního chování je neposlušnost, lhavost, vzdorovitost a také zlovyky. (Fisher a Škoda 2008, s. 132-133)

4.4.2 Asociální poruchy chování

V případě asociálního chování se jedná o závažnější poruchy chování, které jsou v rozporu se společenskými normami a morálkou. Asociální chování může být pro společnost v určitých oblastech nebezpečné, ale většinou tímto chováním poškozuje člověk sám sebe. Jedná se o záškoláctví, experimentování s alkoholem a jinými návykovými látkami (až do stádia závislosti), sebepoškozování, gamblerství, útěky. Náprava vyžaduje odborný přístup, terapie, mnohdy i medikamenty. Tato porucha chování má trvalejší charakter. Asociální poruchy se vyskytují u starších dětí. (Fisher a Škoda 2008, s. 132-133)

4.4.3 Antisociální poruchy chování

Antisociální chování, tj. protispolečenské chování je chování, které kromě morálních a sociálních norem porušuje i normy právní; je závažné a nebezpečné pro společnost i pro jedince a má zásadní dopad i na okolí. Jedná se o vandalismus, krádeže, sexuální delikty, vraždy, terorismus, zločiny. Děti s antisociálním chováním jednají záměrně proti společenským normám. Náprava jedince se uskutečňuje prostřednictvím ústavní péče.

Poruchy chování dle převládající složky osobnosti

– toto hledisko se užívá hlavně u mládeže a dospělých, neboť osobnost dětí se ještě utváří.

Do této oblasti řadíme neurotické jedince, jedince s poruchami osobnosti, jedince sociálně nepřizpůsobivé a jedince s nižší úrovní rozumových schopností. (Fischer a Škoda, 2008, s. 133)

4.4.4 Vybrané vývojové poruchy chování

V současné době se setkáváme u dětí s nevhodným chováním. Nejčastěji jsou to projevy drzosti, vulgarismy, vzdor, agresivita, lhaní, šikana, ponižování, sebepoškozování. Problémové chování dětí této generace narůstá velmi intenzivně a negativně ovlivňuje jejich společenský život. Hlavním cílem je tedy zmírnit problémy, anebo nejlépe v zárodku je eliminovat. (Navrátil, 2011, s. 10-13)

4.4.4.1 Lhaní

Lhaní patří k běžným přírodním jevům lidské komunikace. I u zvířat se setkáváme s využitím lhaní pomocí různých projevů. Lhaní je tedy u zvířat i u lidí aktem jakéhosi klamu, při kterém dochází k vytvoření falešného víru informací. (Talwar, 2022, s. 1)

Lhaní patří do základní formy komunikace. Lhaní se zde vykytuje již od nepaměti. Pomocí lži a klamů se v dějinách dělo velmi mnoho nemilých událostí. Lhaní můžeme vysvětlit jako tvrzení, které má v sobě prvky nepravdy nebo přikrášení, kdy tyto prvky říká jedna osoba druhé a tvrdí, že je toto tvrzení pravdivé. Lhaní podle Aderta Vrije (2007, s. 82) je „úspěšný či neúspěšný akt, jehož cílem je v někom bez předchozího varování vzbudit přesvědčení, které my sami považujeme za nepravdivé“. Samotná lež je pochopena jako produkt lhaní. Lež

můžeme rozdělit podle úmyslu lhát a nevědomosti o tomto úmyslu. Lhaní nemusí mít pouze podobu verbální, může být i ve formě neverbální.

Lež můžeme dělit podle závažnosti na:

Sociální lži – je to druh lhaní, který jedinci využívají denně a často v dobrém úmyslu. Nechtějí touto lží škodit ostatním. Cílem takové lži je ukázat sama sebe v lepším světle. Tyto lži slouží k udržení dobrých vztahů a uchování dobrého mínění o sobě samotném. Sociální lež je občas brána jako zdvořilostní chování.

Vážné lži – během výslechu se můžeme setkat s tímto druhem lží. Vážnost lži se hodnotí dle sankce.

Falzifikace/ Přímé lži – je to druh nepravdy, při kterém dochází k nepravdivému interpretování pravdy. Většinou je lež pravým opakem pravdy.

Zkreslení – v případě zkreslení si jedinec upravuje pravdu, lehce se od ní liší, aby dosáhl svého cíle. Často jedinec přidává k pravdě nějaký detail tak, aby se mu to hodilo do jeho výpovědi.

Zatajování – jedinci je využívají v případě, když tvrdí, že si něco nepamatují, ale moc dobře si danou informaci pamatují.

Přehánění – při tomto druhu lži jedinec buď přeceňuje, nebo podceňuje určité informace.

Jemné lži – v tomto případě jedinec vypustí informace. V podstatě zatají určitou informaci blízkým tak, aby to hrálo ve prospěch jedinci. (Mynaříková, 2015, s. 17-20)

4.4.4.1.1 Lež u dětí

U dětí převážně v předškolním věku dochází často k obtížnému pochopení pravdy a lži. V tomto věku dítě ještě zcela nechápe smysl lži a pravdy. Většinou se stává, že míchá skutečnosti s fantazií. Často je nepravda u dětí podoba fantazie, a lež může být jeho přání. Normální je u těchto dětí i přehánění a zveličování skutečnosti. (Beníšková, 2010 s. 26)

4.4.4.2 Agresivita

Agresivita je vlastnost, kdy jedinec dokáže aktivovat vnitřní síly k zápasu. Každý jedinec je vybaven jistou mírou agresivity, neboť bez agresivity by neměl šanci přežít ve společnosti. Jedinec, který disponuje větší mírou agresivity, má predispozice k agresivnímu

chování, často jedná agresivně při různých situacích. Tito jedinci mohou mít problém s mezilidskou komunikací, protože je agresivita zcela ovládá. Jedinci reagují impulzivně na podněty, které by ostatní přešli. Jedinci, kteří se chovají impulzivně, mají sklony k urážlivosti, berou si věci hodně osobně a je těžké s nimi komunikovat. Společnost může považovat jedince s agresivním chováním za nebezpečného a raději se od něj distancuje nebo se mu vyhýbá. Naopak lidé s nízkou agresivitou hledají kompromisy a mají snahu dohodnout se. Tito lidé působí společensky, jsou komunikativní a nekonfliktní. Přijatelná agresivita může sloužit i k posílení autority a sebevědomí, může mít pozitivní vliv na společnost. (Martínek, 2015, s. 10-12)

4.4.4.3 Agrese

Agrese je projev násilí vůči ostatním lidem. Tyto projevy mohou být nepřátelské, útočné, se záměrem ublížit. Agrese je tedy projev agresivity. Agrese může být nahlížena z několika pohledů. Jeden z pohledů, bere agresi jako násilné narušení práva jiného člověka, anebo za asertivní chování. Další vnímá agresi jako záměrné ublížení jinému jedinci, nebo snahu donutit jej k tomu, aby vyhověl agresorovi. Agrese může být fyzická, ale i psychická nebo emocionální. V případě psychické a emocionální agrese se můžeme bavit o zesměšňování, zastrašování, zostuzení, vyhrožování a mnoha jiných. Samozřejmě se můžeme potkat s agresí, která má pozitivní vlastnosti, kdy si potřebujeme zachovat svoji integritu. Mnoho lidí považuje agresi za chování, které je mimo sociální normy. Agrese může být využita i k zálibě ubližovat. Agrese se pak stává pro tyto jedince potěšením, legrací nebo také uvolněním. (Martínek, 2015, s. 23-24)

4.4.4.4 Šikana

Šikana je způsob ubližování jedincům. Tento způsob chování nezná meze a může postihnout kohokoliv. Každý se v životě stane svědkem šikany, někteří se pak stanou i její obětí. (Smith a Kearney, 2017, s. 11)

Šikana je úmyslný čin, kdy jeden nebo více dětí opakovaně slovně, psychicky nebo i fyzicky týrají slabšího jedince. K šikaně pak nejčastěji využívají agresi a manipulaci. Šikana je způsob ubližování jedinci, který se nedokáže, nebo se nemůže bránit. Jedná se o opakované ubližování jedinci fyzicky nebo psychicky. V ojedinělých případech se můžeme setkat i s jednorázovým ubližováním, ale jedinec vyhrožuje jeho opakováním. Šikana probíhá mezi nestejně postavenými jedinci. Vztah mezi agresorem a obětí je nevyrovnaný.

Šikanu můžeme dělit na přímou a nepřímou. Přímá šikana je velmi různorodá, zahrnuje násilí všeho druhu. Hlavním cílem přímé šikany je působit bolest. Agresor působí bolest bitím, kopáním, bodáním, pálením a mnohými jinými metodami ubližování. Dále se jedná o ponižující tělesnou manipulaci, kdy jedinec je nucen k obnažování nebo ke konzumaci něčeho odporného, ale také o poškozování a brání osobních věcí – oblečení, školních potřeb, peněz, jídla apod. Toto chování je trestné. Do přímé šikany patří i slovní napadání pomocí nadávek, zesměšňování a urážení. Oběť může být i zotročena; agresor ji nutí vykonávat ponižující nebo nezákonné činy. Nepřímá šikana se projevuje ve formě sociální izolace dítěte; ostatní jej neberou na vědomí, jedinec je zcela vyloučen z kolektivu, ostatní se s ním nebaví. Tato forma šikany bývá používána nejčastěji dívkami; oběť se snaží ostatním zavděčit, ale v jejich očích se pouze víc zesměšňuje. Nepřímá šikana se může kombinovat s přímou. (Říčan, 2010, s. 21-22)

4.4.4.5 Stadia šikany

Prvním stádium je ostrakismus neboli zrod šikany. V tomto stadiu jde o mírné znaky násilí, převážně psychické, kdy je jeden ze členů na okraji skupiny. Tento jedinec je pak neoblíbený a není skupinou uznáván. Ostatní tohoto jedince odmítají, někteří více, někteří méně. Skupina se s ním nebaví, pomlouvají ho, zesměšňují ho a jiné. Všechny tyto znaky jsou zárodkem podoby šikany, je zde velké riziko negativního vývoje.

Druhé stádium je fyzická agrese a přitvrzování manipulace. V této fázi dochází k napětí ve skupině; jedinec, který je středem ostrakismu, začíná sloužit jako osoba, na které si ostatní vybíjejí zlost. Agresoři se pomocí šikany odreagují od nepříjemných pocitů. Zesiluje manipulace a projevuje se ze začátku jako lehká forma fyzické agrese.

Třetí stádium spočívá ve vytvoření jádra šikany. V tomto stádiu se objevuje větší skupina agresorů a vytvoří tak úderné jádro. Všichni ve skupině pak začnou systematicky spolupracovat. Spolupráce už není nahodilá. Vybírají si pro šikanu vhodnou oběť, ze začátku to bývá oběť ostrakismu. Následně se zaměřují na nejslabší jedince; v hierarchii jsou tito jedinci na okraji skupiny.

Čtvrté stádium nastává v momentě, kdy většina přijme normy nastavené agresory; tyto normy se pak stávají nepsanými zákony, kterými se většina řídí. V tomto stadiu nabírá šikana jinou formu; šikanovaný jedinec, ale ani někdo jiný se nedokáže postavit dynamice šikany. Ve skupině se tvoří alternativní identita, která je zcela kontrolována a hlídána vůdcem. I děti,

kteře se chovaly ukázněně, se přidávají k šikaně a aktivně se tak účastní trýznění slabšího jedince. Všichni při této aktivitě prožívají uspokojení.

Páté stádium šikany je nazývané jako dokonalá šikana. Násilí přijímá celá skupina jako normu. Šikana se stává jistým programem skupiny. V této formě je již skupina rozdělená na agresory a oběti. Oběti nemají žádná práva. (Kolář, 2016, s. 11-12)

4.4.4.6 Krádeže

Krádeže jsou charakteristické svým záměrným jednáním. V případě krádeží se bavíme o rozumově vyspělém dítěti, které chápe pojem vlastnictví. Hlavní kritéria krádeží jsou místo krádeže, způsob, jakým je krádež provedena a s jakým cílem. Podstatná je také četnost krádeží. Způsoby krádeže můžeme dělit na impulzivní a plánované. V případě impulzivní krádeže se jedná o naplnění pudu dítěte. Dítě má v momentě impulzivní krádeže neodolatelnou potřebu něco vlastnit. Krádež je v tomto případě nahodilá, neplánovaná. Takové krádeže se dopouštějí malé děti, které nedomyslí svůj čin ani nad ním nijak neuvažují. Velmi závažná je však předem plánovaná krádež, která se začíná vyskytovat u dětí až ve starším školním věku. Většinou je tento typ spojovaný i s poruchami chování. (Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 167)

4.4.4.7 ADHD

ADHD je v českém znění porucha pozornosti s hyperaktivitou. Je definována jako psychiatrická porucha, která je charakteristická nepozorností dítěte, impulzivitou nebo hyperaktivitou, která se projevuje v dětském věku a ohrožuje sociální, vzdělávací nebo pracovní fungování. (Banaschewski a Danckaerts, 2010, s. 3)

ADHD má tři charakteristické symptomy; je to zvýšená hyperaktivita, nepozornost a impulzivita. Tyto symptomy ovlivňují motoriku a taktéž emoční projevy dětí. Dítě je mimo jiné netrpělivé, nesoustředěné, je motoricky neklidné, hodně střídá činnosti, zapomíná a ztrácí věci. (Mioviský a kolektiv, 2018, s. 12)

ADHD je v současné době nejčastěji diagnostikovaná porucha, která se projevuje v průběhu vývoje dítěte, oslabuje jeho kognitivní, exekutivní a percepčně-motorické funkce. Dítě je oslabené i v oblasti sociální a emocionální. Příčina vzniku ADHD není stále objasněna. Velký vliv se připisuje dědičnosti a biologickým faktorům. Podle odborných studií se na příčině ADHD podílí dysfunkční geny, roli hrají i environmentální faktory. ADHD může mít dopad i na odlišnosti v růstu a tělesný vývoj; dítě může být menšího vzrůstu nebo může mít větší obsah

tuku v těle. Obezita může být u těchto dětí způsobena nevhodnými stravovacími návyky a nízkou sebekontrolou. Tato porucha může mít dopad na kvalitu života dítěte a na jeho adaptaci v životě. (Ptáček a Ptáčková, 2018, s. 11)

Výskyt ADHD v dětské populaci se odhaduje kolem 5 až 7 %, v dospělosti pak procenta klesají až na 3,4 %. Novodobým trendem je diagnostika ADHD pomocí laických a odborných diagnóz, což způsobuje častější posuzování případů, následná diagnostika a léčba. Diagnostikování ADHD bývá nejčastěji prováděno v dětském věku, kolem období školního věku. V případě diagnózy se jedná nejčastěji o typ ADHD s hyperaktivitou a impulzivitou. Na děti jsou v této době kladeny vyšší nároky a na základě toho si učitelé více všimají hyperkinetické poruchy. Proto jsou děti nejčastěji diagnostikovaná skupina. Můžeme sledovat i rozdíly v genderovém zastoupení ADHD u chlapců a dívek. Častěji je totiž ADHD diagnostikováno u chlapců. Také příznaky ADHD se u dívek a chlapců liší; u dívek převládá nepozornost, kdežto u chlapců je to hyperaktivita a zvýšená agresivita a díky tomu je diagnostika u chlapců snadnější. (Ptáček a Ptáčková, 2018, s. 28-33)

4.4.4.8 Autismus neboli PAS

PAS neboli porucha autistického spektra je porucha, která má na svědomí problémy v sociální interakci a komunikaci. U této poruchy funguje mozek dítěte odlišně, a proto se dítě chová a myslí jinak než jeho vrstevníci; nedokáže například vhodně reagovat na běžnou situaci. Na druhé straně však mohou lidé s autismem běžné jedince převyšovat v oblastech svého zájmu, ať je to třeba matematika, jazyk, umění a jiné. Lidé s autismem se od sebe liší a neexistuje modelový příklad člověka s diagnózou autismu. Autismus se vyskytuje u celého spektra lidí, od nadprůměrně inteligentních až po jedince s mentální retardací. Někteří jsou kontaktní, jiní uzavření, někteří mohou být neklidní, ale můžeme se setkat i s klidnými autisty. Stejně tak se můžeme potkat s autisty, kteří potřebují pomoc s běžným životem, ale i s takovými, co žijí běžný život, mají rodinu. U všech těchto jedinců je narušená vývojová oblast do určité míry. (Nautis, 2024)

Každé dítě, které má diagnostikovaný autismus, je jedinečné. Příznaky autismu jsou u některých dětí velmi závažné a lze je vysledovat již v batolecím věku, velmi výjimečně i ve věku kojeneckém. V 90 % případů je dědičnost u autismu polygenní, to znamená, že se jedná o menší změnu v řadě genů, ve zbylých 10 % jde o monogenní dědičnost, tedy o zásadní změnu v jednom genu. Neexistuje však jen jedna příčina vzniku autismu ani konkrétní gen,

který by byl za jeho vznik zodpovědný. Diagnostika autismu probíhá na základě podrobného popisu chování dítěte. Měla by být uskutečněna v různých situacích a v přítomnosti různých osob, aby se tak zabránilo falešné diagnóze. (Šporclová, 2018, s. 7-10)

Dítě s autismem může vykazovat tyto projevy: velmi málo s ostatními komunikuje a reaguje na pokyny; hraje si převážně samo a je fixováno na určité předměty, hračky; má zálibu v určité věci, kterou je naprosto pohlceno; velmi málo udrží oční kontakt a špatně zvládá změny; reaguje nepřiměřeně na běžné situace nebo na některé zvuky. (Nautis, 2024)

4.4.4.9 Impulzivita

Projevy impulzivity jsou u dětí různorodé. Reagují bez váhání, nemají zábrany. Mohou bagatelizovat nebezpečné situace. Neovládají prvotní podnět. Nedokážou vydržet chvíli v klidu, často nepromýšlejí odpovědi, vykřikují. Mohou mít konflikty s jinými dětmi a řeší je bez jakéhokoliv rozmyšlení, což může vést až k fyzickému napadení. Impulsivní děti si dělají, co chtějí, často si ani nevyslechnou zadání úkolu a následně se pak dopouštějí chyb. (Pešová a Šamalík, 2006, s. 75-76)

Impulzivita by měla být dvojdimenzionální a přeměnná. Jednou ze složek dvojdimenzionální impulzivity je nutkání vyhledat odměnu, která se zaměřuje na individuální potřebu jedince, a to bez ohledu na situaci. Dalším druhem impulzivity je impulzivita prudká, bez jakéhokoliv uvážení. Jedinec dokáže zanechat svého chování v případě, že toto vede k nežádoucímu následku, nebo v případě, když nezíská odměnu. Děti, které jsou impulzivní, jsou charakteristické svou slepotou vůči rizikovým situacím. Všeobecně je impulzivita brána negativně, ale ne každý projev impulzivity nutně musí vést ke vzniku problémů. (Kulišek a Dolejš, 2019, s. 44)

4.4.5 Prevence projevů chování

Prevenci můžeme chápat jako opatření před nežádoucími jevy, nebo zachycení nežádoucíh jevů. Podle Nikla (2000, s. 90) je prevence „*souhrn sociálních opatření, jimiž lze zasahovat do prostředí ovlivňujícího vývoj osobnosti a socializaci obtížně vychovatelných jedinců*“.

Prevenci lze chápat z hlediska dvou pojetí, a to z pojetí širšího a užšího. V rámci užšího pojetí je prevence chápána jako primární, zaměřujeme se na ochranu jedince a skupiny. V této rovině chápeme prevenci rizikového chování jako typ intervence, ať už v oblasti výchovy,

vzdělání, zdravotní péče nebo v sociální oblasti. Zde se zaměřujeme na předcházení vzniku rizikového chování u dětí, nebo k jeho zmírnění. Tyto znaky intervence mají cíl hledat řešení důsledků rizikového chování. Širší pojetí prevence je dlouhodobější a zaměřuje se na širokou společnost. Širší pojetí se zaměřuje i na pomoc všem věkovým kategoriím v různých životních situacích. Hledá možnost, jak vzdělávat širokou společnost. (Čech, n.d.)

Prevenci pak můžeme dělit z hlediska ochrany společnosti na primární, sekundární a terciální.

Primární prevence se zabývá ochranou jedince a upevnění zdravého životního stylu. Je to tedy komplexní upevňování zdravých a morálních návyků. Do této skupiny prevence patří také analýza příčin odchylek, ale i popis konkrétních rizik, porozumění těmto problémům a následné hledání obranných mechanismů proti vzniku, anebo zamezení rizik. V případě primární prevence hovoříme o obraně společnosti před nežádoucími jevy, jako je kriminalita, agrese a mnoho jiných. Primární prevence působí rovněž jako osvěta obyvatelstva v oblasti rizikového chování a v oblasti nežádoucích jevů. Primární prevence se snaží vytvořit podmínky pro všeobecné uplatňování zdravých návyků, přípravu programů pro lidi v oblasti volného času a vytváření pozitivního vztahu k životnímu prostředí a k lidem.

Primární prevenci pak dále můžeme ještě dělit na specifickou a nespecifickou. Specifická primární prevence se zabývá předcházením určitému problému. Často jsou to cílové skupiny, které jsou zvolené ministerstvem školství, úřady nebo i zastupitelstvy a jinými státními orgány. Na tyto skupiny se cílí různými spoty, plakety, pořady a obrázky. Vedou se i kampaně, besedy a přednášky, které cílí na různé věkové kategorie. Obsahem je často poučení o problému, jeho příčinách a projevech a informace o poskytované pomoci.

Nespecifická primární prevence se zabývá především aktivitami, které rozvíjejí sociální a komunikační kompetence a zvyšují tak rezistenci dětí a mládeže před nežádoucími vlivy. Otázkou nespecifické primární prevence je i kvalitní trávení volného času. Tato preventivní činnost se zabývá běžnou společností, u níž se nevyskytují ani výchovné problémy, ani psychosociální poruchy. Tento způsob prevence se občas označuje jako univerzální preventivní intervence. Činnost nespecifické prevence však musí být dlouhodobá, systematická a cílevědomá. Velmi dobré je propojit činnosti s prožitkem, kde poznáváme svět, ale i sami sebe. (Jedlička, 2015, s. 245-248)

Sekundární prevence se zaměřuje na člověka, který je nějakým způsobem ohrožen nebo oslaben. Tento typ prevence je cílený na specifickou skupinu jedinců, u kterých se vyskytly formy rizikového chování. Problém je pak nutno zavčas podchytit, analyzovat a vyhledat druh pomoci. O sekundární prevenci se občas hovoří jako o selektivní preventivní intervenci, u níž se využívá krizová intervence nebo depistáž. Krizová intervence představuje psychologickou pomoc, která je poskytována v krizových situacích. Zaměřuje se na okamžitou pomoc a podporu jedince nebo i skupiny. Využívá se převážně tehdy, pokud se člověk náhle ocitne ve stresující situaci, jež může způsobit emoční nebo i psychické potíže. Depistáž se zabývá aktivním hledáním rizikových problémů nebo odhalováním rizikových problémů.

Terciární prevence se zabývá osobami, u kterých je problém již natolik závažný, že jsou často vyloučeni ze společnosti. Tito lidé jsou odsunuti na okraj společnosti na základě ekonomických, politických, sociálních nebo kulturních odlišností. Vyskytují se u nich zdravotní komplikace, jako jsou závislosti, pohlavní choroby a mnoho jiných. Pomocí terciální prevence předcházíme recidivě a snažíme se vytvořit taková opatření, která zmírňují rizikové jevy a chrání nejen společnost, ale i jedince. Mnozí lidé, jichž se terciální prevence týká, mají disharmonický vývoj, nízkou sebedůvěru a sebeúctu. Využitím reedukace se odborníci snaží zlepšit úroveň těchto osob, u nichž se daný problém vyskytuje. (Jedlička, 2015, s. 247-253)

Empirická část

5 Zhodnocení aktuálního stavu

Pro shrnutí současného stavu problematiky týkající se projevů problémového chování u dětí v MŠ jsem našla texty a práce jiných studentů, které jsou blízké tématu mé diplomové práce. Prací na toto téma je mnoho.

Úvodem bych chtěla říci, že problémové chování a jeho projevy se stále častěji vyskytují už v mateřských školách. Pro rodiče je to citlivé a často tabuizované téma, které nechtějí řešit. Mezi nejčastěji diagnostikované projevy takového chování patří fyzická a verbální agrese, hyperaktivita a také chybějící sociální citění.

Autorka Sabolová (2020) napsala bakalářskou práci s názvem „*Projevy rizikového chování v mateřské škole a možnosti prevence*“. Hlavní výzkumnou metodou zvolenou v této bakalářské práci byl dotazník; na 16 otázek odpovídalo 135 respondentů. Z odpovědí na otázky dotazníku vyplynulo, že:

- 91,1 % respondentů se setkala s rizikovými projevy chování;
- Nejčastější projev, se kterým se tyto respondenti setkali, je agrese vůči ostatním dětem (118 respondentů);
- Další z projevů, které se v dotazníkům nacházejí jsou:
 - Vandalismus (43 respondentů, 27 %);
 - Krádeže (35 respondentů, 29,7 %);
 - Lhaní (88 respondentů, 74,6 %);
 - Rizikové chování v dopravě (4 respondenti, 3,4 %);
 - Rizikové zdravotní návyky (26 respondentů, 22 %);
 - Šikana (25 respondentů, 21,2 %);
 - Verbální agrese vůči učiteli (31 respondentů, 26,3 %);
 - Rasismus (3 respondenti, 2,5 %);
- Dalším bodem, který zkoumala Sabolová, bylo, jak často se tento projev objevuje. Z výzkumů vyplývá, že se respondenti setkali s projevy:
 - Každý den 44 respondentů (37,3 %);
 - 2x do týdne 42 respondentů (35,6 %);
 - 1x do týdne 15 respondentů (12,7 %);
 - 1x za 14 dní 10 respondentů (8,5 %);
 - 1x za měsíc 9 respondentů (7,6 %);

- 1x za půl roku 7 respondentů (5,9 %);
- Téměř vůbec 5 respondentů (4,2 %);
- Vůbec 3 respondenti (2,5 %).

Autorka se ve své práci dále zabývá prevencí, prací metodika prevence a metodami prevence.

Další autorka Příbylová (2013) napsala bakalářskou práci nazvanou „*Problémové dítě v mateřské škole*“. Jako metodu výzkumu si autorka zvolila dotazník. Dotazník se skládal ze 16 otázek a výzkumu se zúčastnilo 72 učitelek mateřských škol.

- Dle dotazníkového šetření bylo zjištěno;
 - Velmi zátěžové chování dětí pro učitelku je: agresivita, hyperaktivita a lhaní – tuto odpověď označilo 78 % respondentů, dále pak 10 % označilo úzkosti, strach, stesk po matce a pláč, 7 % označilo nachlazení, zvracení, neudržení moči nebo stolice a neobratnost u jídla, posledních 5 % označilo vady řeči a ADHD a ADD.
 - Jedna z otázek se zabývala nejčastějšími projevy problémového chování u dětí v MŠ: nejvíce respondentů označilo vady řeči, a to až 32 %, dalším projevem byla hyperaktivita 28 %, následovala agresivita 25 %, 8 % označilo úzkost a strach, lhaní 4 %, hyperaktivitu 3 %.

Při dotazníkovém šetření autorka ověřila svých osm hypotéz, z nichž se šest potvrdilo, dvě byly vyvráceny. Autorka se dále zabývá zátěžovými situacemi, které ovlivňují chování dítěte a atmosféru třídy. Věnuje se rovněž méně zátěžovým situacím a spoluprací mezi pedagogy.

Další autorkou, kterou jsem si vybrala na zhodnocení aktuálního stavu, je Škarková (2007), která napsala bakalářskou práci názvem „*Projevy nepřizpůsobivého chování u dětí v MŠ*“. Autorka si vybrala jako výzkumné metody rozhovor, dotazník, pozorování a kasuistiku.

- Pomocí rozsáhlého výzkumu zjistila, že problémové chování se u dětí v mateřské škole vyskytuje, u chlapců je častější než u dívek.
- Popisuje odlišnosti v chování dívek a chlapců. V rámci výzkumu zjišťovala, jak vysoká je míra informovanosti učitelek a kde spatřují původ poruch chování; většina učitelek vidí za poruchami chování problémy v rodině.

- Zabývá se prací s dětmi, řeší otázky pestrého programu a individuálního přístupu.

Poslední autorka Šoberová (2023) psala bakalářskou práci s názvem Jak pomoci dítěti – klíčové aspekty práce s problémovým chováním předškolních dětí. Autorka použila metodu rozhovoru, rozhovory probíhaly s učitelkami MŠ. Pomocí otevřeného kódování si vytvořila devět kategorií, v nichž se zabývá prostředím mateřské školy, vztahy mezi dětmi, pracovním kolektivem, prevencí, prostředím, ve kterém dítě žije, rodinou, nejčastějšími projevy problémového chování a cestami k jeho řešení.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že nejčastějším projevem problémového chování je u dětí agresivita. Dále zjistila, že se učitelky často setkávají s impulzivním chováním, které narušuje vzdělávací nabídku, a občas také se lhaním. Výsledky výzkumu potvrdily, že na každé dítě platí jiná metoda a že nejefektivnější metoda je individuální práce. Dále popisuje, jak pracovat s dětmi s poruchami chování.

6 Metodologie

6.1 Cíl práce

Cílem empirické části mé diplomové práce je analyzovat projevy nevhodného chování dětí v mateřské škole pomocí rozhovorů s učitelkami a zpráv z pedagogicko-psychologických poraden (PPP) a také ze speciálně poradenských centrech (SPC).

6.2 Dílčí cíl práce

Dílčí cíle diplomové práce jsou:

- Analyzovat nejčastější odchylky v chování u dětí v mateřské škole dle učitelek v MŠ;
- Popsat nejefektivnější metody, které při práci s těmito dětmi učitelky využívají;
- Zjistit za pomoci zpráv z SPC a PPP nejčastější projevy odlišného chování u zkoumaných dětí v předem vybrané mateřské škole;
- Popsat, jak pracují učitelky s dětmi s odlišnými projevy chování, zda a jaké používají pomůcky;
- Zjistit, jaká je spolupráce učitelek s rodiči;
- Analyzovat zkušenosti učitelek ve zvolené mateřské škole.

6.3 Výzkumné otázky

V01: Jaké jsou nejčastější odchylky v chování u dětí?

V02: Jaká je práce učitele s dítětem s odchylkami v chování?

V03: Jaké metody práce s dítětem s odchylkami v chování jsou nejefektivnější?

V04: Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči?

V05: Jaké zkušenosti mají učitelky s dětmi s odchylkami v chování?

6.4 Výběr výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl vybrán metodou záměrného výběru. Zvolila jsem si jedno pracoviště mateřské školy, kde je zaměstnáno šest učitelek. Výzkumným vzorkem byly rozhovory s těmito učitelkami.

Při metodě záměrného výběru si výzkumník sám volí zkoumané osoby. Nevýhodou záměrného výběru je, že se výzkum uplatňuje pouze na zkoumaný soubor. Výzkumník si volí zkoumaný vzorek na základě vhodnosti pro jeho výzkum. Při výběru je důležité podrobně popsat metodiku výběru a vymezit, pro jakou skupinu závěry výběru platí. (Plevová, 2018, s. 227)

6.5 Zkoumaný soubor

Do výzkumného souboru bylo zapojeno šest učitelek z vybrané mateřské školy. Učitelky porovnaly své zkušenosti, které získaly za dobu praxe. Tázané jsou ve věku od 23 do 38 let. Z nich čtyři učitelky získaly vysokoškolské vzdělání, dvě mají maturitu v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Výzkum byl prováděn v malé mateřské škole o třech třídách. V každé třídě je 24 až 25 dětí, ve dvou třídách působí asistent pedagoga. Ve školce pracuje speciální pedagog, jenž zajišťuje zprávy pro SPC a PPP a který mi zprávy pro výzkum poskytl.

Výzkum ve zvolené mateřské škole probíhal od srpna roku 2023 do listopadu roku 2023. Všechny účastnice se do výzkumu zapojily dobrovolně. Účastnice byly předem seznámeny s tématem a rozhovory probíhaly v několika etapách. Podle časových možností respondentek byla vedena diskuse, při níž se věnovaly projevům chování. Všechny rozhovory probíhaly ve volném čase účastnic.

K výběru zkoumaného souboru byla využita i metoda textové analýzy zpráv z PPP a SPC a rozhovory s učitelkami mateřské školy.

Pro tyto účely jsem rozdělila výzkumné šetření na dvě skupiny:

- Nejčastější projevy chování, se kterými se učitelky setkaly u dětí
- Metody, které pomáhají těmto učitelkám v práci s dětmi

Do toho výzkumu nebyly zařazeny soubory učitelek, které nikdy předtím nepracovaly s dětmi. Všechny učitelky měly za sebou už alespoň rok praxe s dětmi a všechny působí v dané mateřské škole minimálně rok. Cílem práce bylo zjištění nejčastějších projevů chování u dětí v mateřské škole, se kterými se setkaly, a také metody práce, které jim pomáhají při práci s těmito dětmi.

Dalším zkoumaným souborem byly zprávy z SPC a PPP, které byly výhradně pro potřeby této práce poskytnuty speciálním pedagogem. Těchto zpráv bylo dvanáct. Cílem bylo analyzovat nejčastější projevy chování u dětí ve vybrané mateřské škole.

7 Aplikovaná metodika

Jako aplikovanou metodiku jsem si vybrala pro diplomovou práci kvalitativní výzkum.

7.1 Kvalitativní výzkum

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell in Hendel, 1998 s. 12)

Kvalitativní výzkum se zakládá na menším vzorku respondentů. Výzkum je založen na porozumění respondentům, respondenti do šetření přinášejí své názory, postoje, vztahy a také jednání. Nejčastější metoda využívaná při kvalitativním výzkumu je metoda rozhovoru, také analýza dokumentů a nakonec pozorování. (Urban, 2022, s. 69)

V případě kvalitativního výzkumu se snažíme nalézt porozumění sociálnímu problému. Kvalitativní výzkum je považován za ohebný typ výzkumu. Během výzkumu totiž vznikají výzkumné otázky, hypotézy, ale i rozhodnutí, které mohou pozměnit výzkumný plán. Samotný sběr dat probíhá v delším časovém úseku. Sběr dat a analýza probíhá současně. Výzkumník sbírá data, hned je vyhodnocuje a nato se rozhoduje, která data jsou mu pro jeho výzkum užitečná. Potom výzkumník znovu začíná se sběrem dat a následnou analýzou. V průběhu výzkumu výzkumník přezkoumává své závěry. Charakteristické pro kvalitativní výzkum je intenzivní kontakt s výzkumným vzorkem nebo se situací. Výzkumník zkoumá situace pomocí různých typů nástrojů, jako jsou rozhovory, pozorování, audio a videozáznamy, deníky, fotografie, poznámky, osobní komentáře, úřední dokumenty, knihy. Výzkumník tak zkoumá všední život výzkumného vzorku. (Zháněl, Hellenbrandt a Sebera, 2014, s. 37)

7.2 Metody využití při výzkumu

Rozhovor

Rozhovor je považován za jeden z nejstarších prostředků pro získávání informací při lidské komunikaci. Je to také prostředek nejčastější. Rozhovor můžeme dělit do několika kategorií:

- Strukturovaný rozhovor
- Nestrukturovaný rozhovor
- Polostrukturovaný rozhovor.

Hlavní metoda, kterou jsem použila při tvorbě své diplomové práce, byl polostrukturovaný rozhovor. Jako doplňkovou metodu jsem zvolila analýzu dokumentů, pomocí které jsem zjišťovala nejčastější odchylky v chování u dětí ve vybrané mateřské škole.

U polostrukturovaného rozhovoru si tazatel musí vytvořit otázky, které jsou závazné, a musí se jich držet. Tazatel pak klade dané otázky respondentovi, pořadí otázek si může měnit. V případě potřeby se tazatel může doptávat respondenta, zdali otázku chápe, nebo zda vysvětlí svoji odpověď. Důležité je, aby byly probrány všechny otázky a aby tak byl splněn vytčený cíl. (Kutnohorská, 2009, s. 39)

Analýza dokumentů

Sekundární metodou pro výzkum je analýza dokumentů, která napomohla v upřesnění nejčastějších odchylek chování u dětí v mateřské škole. Pro práci bylo využito dvanáct zpráv z PPP a SPC.

Analýzovat můžeme knihy, časopisy a jiné písemnosti. Analýzu dokumentů můžeme klasifikovat do dvou kategorií, na obsahovou analýzu a na analýzu tematickou. Obsahová analýza spadá do kvantitativního výzkumu, zabývá se frekvencí slov nebo událostmi, které souvisí s tématem. Tematická analýza neboli analýza témat by měla být považována za základní metodu k provedení kvalitativní analýzy. Umožňuje respondentům vyjádřit se vlastními slovy, na základě vlastních zkušeností a její výhodou je fakt, že umí přenést na povrch skryté znaky textu. (Jandourek, 2008, s. 47).

7.3 Technika otevřeného kódování

Technika otevřeného kódování se zabývá kategorizací pojmů, které probíhá na základě studování údajů. Výzkumník porovnává a zkoumá údaje a ty pak následně dělí do kategorií. Informace získané při otevřeném kódování rozebíráme na části, tyto části studujeme a hledáme podobnosti a rozdíly. Tyto podobnosti a rozdíly zkoumáme mezi sebou, podobné údaje pak třídíme do kategorií. (Kutnohorská, 2009, s. 66-67)

7.4 Realizace výzkumu

Realizace výzkumu začala probíhat v letních měsících roku 2023. První etapa výzkumu spočívala ve formě získání závěrečných zpráv z PPP a SPC. Následně proběhla analýza těchto dat a byly zformulovány základní otázky pro rozhovory s učitelkami. Rozhovory pak proběhly na začátku září.

7.5 Etika výzkumu

Všichni respondenti byli seznámeni s tématem diplomové práce a také s podmínkami rozhovoru. Účast respondentů ve výzkumu byla dobrovolná, všichni odpovídali pravdivě a souhlasili se zpracováním dat z rozhovorů. Podle zákona o ochraně osobních údajů nejsou v této diplomové práci uvedeny citlivé údaje ani o respondentech, ani o dětech.

7.6 Respondenti

Respondenty jsou učitelky působící ve zvolené mateřské škole, jejich věk je 23 až 38 let. Každá dvojice učitelek působí v jedné třídě, kde je 23 až 25 dětí různého věku.

Učitelka A1 – Paní učitelka má 38 let, pracuje v dané školce nejdéle. Získala vysokoškolské vzdělání v oboru logopedie. Materiály si vyrábí sama a snaží se je upravit tak, aby dětem maximálně vyhovovaly. Píše posudky na děti do poraden. Pravidelně pracuje s předškoláky a vyrábí si materiály pro děti s povinnou školní docházkou, ale také pro ostatní děti v mateřské škole. Pracuje na knize, do níž zahrnuje materiály, které pomohou učitelkám v rozvoji dětí a v práci s nimi.

Učitelka A2 – Paní učitelka má 25 let, vystudovala vysokou školu v oboru předškolní pedagogika. Pracuje ve školce více než rok. Vede taneční kroužek a ve svém volném čase trénuje mažoretky. Nejraději má pohybové aktivity a individuální práci s dětmi. Do vzdělávací

nabídky ráda zařazuje právě pohybové aktivity. S dětmi pracuje již dlouho, od puberty vede kroužek mažoretek.

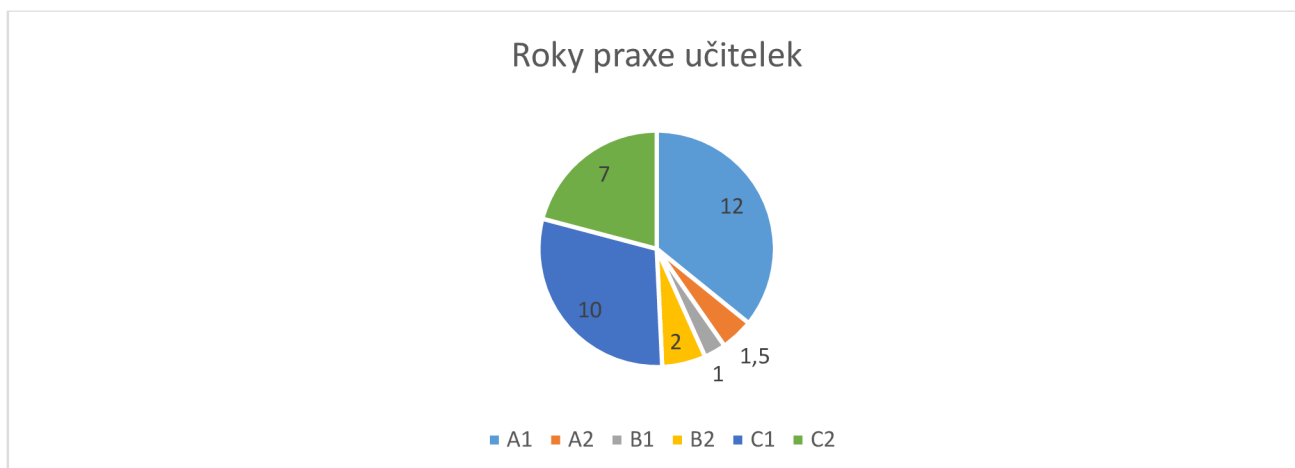
Učitelka B1 – Paní učitelka má 23 let, je z učitelek ve školce nejmladší. Má vystudovanou logopedii a předškolní pedagogiku na vysoké škole a pokračuje v dálkovém studiu. Do výuky zahrnuje netradiční formu učení pro děti (experimenty, přírodniny, origami a mnoho jiných aktivit). Na každý den vymýšlí jiné aktivity u stolečku, ráda si tyto aktivity tvoří. Paní učitelka vede stimulačně edukační skupinky s rodiči a předškoláky. Věnovala se i tvorbě výukových programů pro děti.

Učitelka B2 – Paní učitelka má 24 let, je absolventkou střední školy v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Vede kroužek pohybových her a ve školce se zaměřuje na pohybové činnosti. Velmi ráda tvoří s netradičním materiálem. Ve výuce často uplatňuje experimenty. V rámci vzdělávací nabídky zařazuje do činností námětové hry, které ze začátku řídí, a pokud se vyvíjejí dobře, nechá děti, aby si danou činnost řídily podle sebe. Než nastoupila do této mateřské školy, učila děti plavat a bruslit. Rok pracovala v jiné školce.

Učitelka C1 – Paní učitelka má 30 let. Získala dvě maturity, jednu z předškolní a mimoškolní pedagogiky a druhou ze sociální práce. Její zkušenosti s dětmi jsou bohaté. Každé úterý s dětmi cvičí a každý čtvrtek s nimi něco vyrábí. Má přesně dané aktivity a harmonogram, který s dětmi dodržuje. Je empatická a svoje aktivity upravuje vzhledem k potřebám dětí.

Učitelka C2 – Paní učitelka má 30 let. Je absolventkou střední pedagogické školy v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Hodně se věnuje dětem s podpůrnými opatřeními a zajímá se o ně. Ráda s dětmi tvoří, nejraději s nimi pracuje individuálně, poskytuje jim pomoc při různých aktivitách u stolečku i při jiných činnostech. Zaměřuje se na celkový rozvoj dětí, zabývá se hlavně prací v oblasti sluchového a zrakového vnímání.

Praxe učitelek v MŠ:



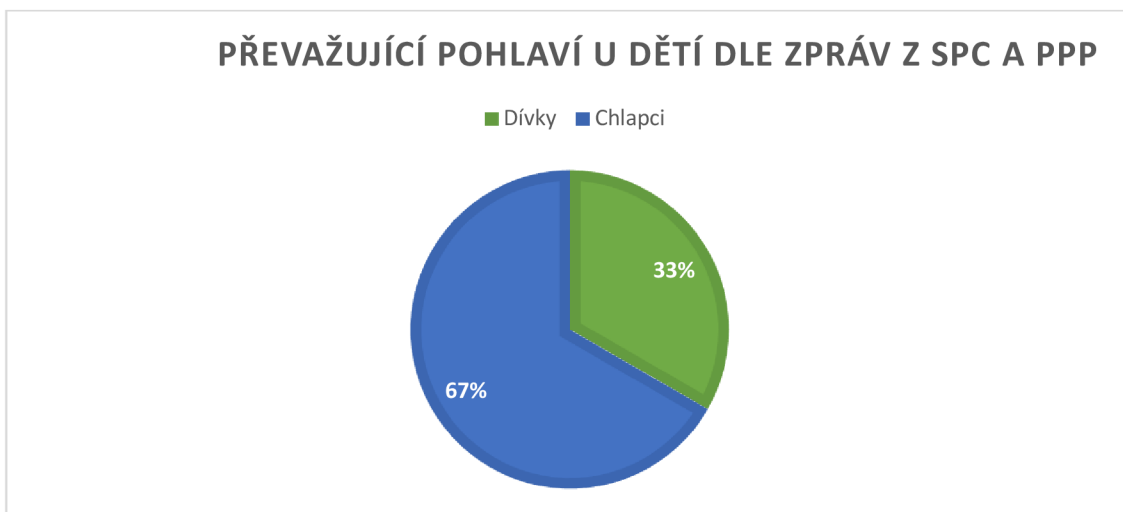
Graf č. 1: Roky praxe učitelek

7.7 Analýza dokumentů

Dokumenty zvolené pro analýzu dat jsou závěrečné zprávy z pracovišť SPC a PPP. Na základě těchto záznamů jsem vytvořila otázky k rozhovorům s učitelkami. Otázky byly zaměřené na obecnou znalost projevů nevhodného chování, na práci s dětmi, které se chovají odlišně od normy, a na jejich zkušenosti s takovými dětmi.

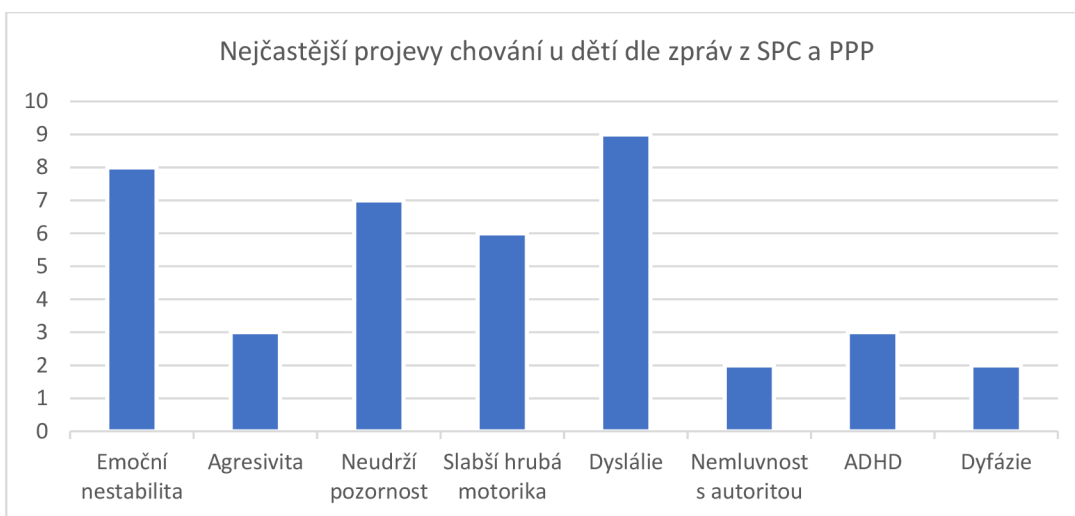
Analyzovala jsem nejčastější projevy odlišného chování u dětí ve věku čtyř až sedmi let ve dvanácti zprávách z SPC a PPP. Z toho byly čtyři zprávy o dívkách ve věku pěti až šesti let a osm zpráv o chlapcích ve věku čtyř až sedmi let. Výrazně odlišné projevy v chování se vyskytují u šesti z vyšetřených dětí.

Dokument obsahuje specifikaci obtíží, které se u dítěte vyskytují, rozepsané oblasti řeči, motoriky, pozornosti a paměti, zrakové a sluchové percepce, chování, následně intervence a také to, co se za určitou dobu práce s dítětem podařilo a na čem je třeba ještě pracovat. Součástí dokumentu je také zjištění, jaký přístup k danému projevu chování má samotná rodina a jaká jsou doporučení pro příští období.



Graf č. 2: Převažující pohlaví u dětí dle zpráv z SPC a PPP

Projevy chování a odchylky v chování, které se v závěrečných zprávách z PPP a SPC vyskytují u dětí nejčastěji:



Graf č. 3: Nejčastější projevy chování u dětí dle zpráv z SPC a PPP

U šesti dětí se vyskytly výrazné rysy chování, které se ve zprávách z SPC a PPP neopakovaly:

- Chlapec ve věku sedmi let má diagnostikovaný autismus;
 - Chlapec je v neustálém psychomotorickém neklidu

- Nedokáže se soustředit na jednu činnost
 - Pokud není po jeho nebo se mu něco nelíbí, dává to najevo pláčem a slovy „*Já to nezvládnu*“
 - Má slabší hrubou motoriku
 - S dospělými se rád baví o svých zájmech (autobusy), vůbec nedodrží oční kontakt
 - Je velmi emočně nestálý, střídá se mu období, kdy je hodně citlivý s období, kdy všechno opakuje
 - Nemá rád změny
 - Celkový neklid – pokud sedí, hýbe nohama, nebo v ústech jazykem
 - Nerozumí často zadáním
 - Dyslalie
- Chlapec ve věku čtyř roků vykazuje následující projevy chování: agresivita/nenávist ke starším dětem, vyhrožování a fyzické napadání dětí – při afektu se neovládá, neumí přestat;
 - Nespolupracuje s dospělými
 - Neudrží pozornost
 - Vyhrožuje často zabitím, popisuje způsob, jakým by člověka zabil
 - Je agresivní vůči straším dětem
 - Pokud je špatně naladěný, potřebuje kolem sebe větší prostor, v případě narušení tohoto prostoru jde do agrese vůči všem
 - Agresivita se projevuje ve formě škracení, úderů a kopů, škrábání, kousání, zatínání nehtů do ostatních nebo trhání vlasů
 - Je emočně nestabilní
 - V malém kolektivu je méně výbušný
 - Hraje si převážně sám
 - Má velký přehled v oblasti svých zálib
 - Jeho jemná i hrubá motorika je slabší
 - V případě tohoto chlapce jsem dostala k nahlédnutí i blok, kam se zaznamenávají všechna napadení a projevy jeho nevhodného chování.
- Dívka ve věku pěti let má psychický blok při plnění úkolů; nemluví s autoritou a začne se třást a plakat;

- Tichost a nemluvnost s autoritou – pokud mluví s dospělým, šeptá a řekne sotva pár vět; je-li požádána o větší aktivitu, pláče
 - Velká emocionální nestabilita
 - Fixace na osoby
 - Neporozumění při činnostech
 - Plachost
- Chlapci ve věku šesti let je diagnostikováno ADHD; má-li špatnou náladu, je velmi agresivní vůči dětem;
 - Agresivita v případě narušení určité osobní zóny; agresivita se projevuje kousáním, bitím
 - Neklid
 - Slovní agrese
 - Diagnostikované ADHD
 - Dyslalie
 - Vyhledává pozornost
- U chlapce ve věku sedmi let je diagnostikované ADHD a nedoslýchavost;
 - Emocionálně nevyrovnaný
 - Rád si přivlastňuje předměty a hračky
 - Je velmi hlučný
 - Často nerozumí pokynům
 - Je velmi náladový
 - Problémy řeší uhozením dítěte
 - Má velkou zálibu v mašinkách
 - Je u něj diagnostikovaná dysfázie
 - Při hovoru vydává mlaskavý zvuk – opírá jazyk o horní patro
- Chlapci ve věku sedmi let byl diagnostikován snížený intelekt, Crohnova nemoc a dysfázie;
 - Emocionální nerovnost
 - Bázlivost
 - Horší koordinace pohybů
 - Horší jemná motorika

- Měl problém s udržení slin
- Je u něj velký negativismus
- Hraje si převážně sám

Ostatních šest dětí vykazuje logopedické vady. U jedné z dívek se vyskytuje pouze dyslalie. Druhá dívka má tiky, mluví nesrozumitelně a při komunikaci používá jen některé samohlásky. I třetí dívka vykazuje logopedickou vadu dyslalií, ale na rozdíl od ostatních se nedokáže bavit s dospělými. Pokud už s nimi mluví, šeptá a hovoří jen v jednoduchých větách. Chceme-li od ní více, začne plakat. V kolektivu dětí je však veselá a hravá. Také všem třem zbylým chlapcům byla diagnostikována dyslalie. První z těchto chlapců je velmi manipulativní a emocionálně nevyrovnaný, má ADHD, občas se projevuje agresivně, vyhledává pozornost dospělých. Další chlapec je velmi veselý, ale má pomalejší pracovní tempo. Poslední z této chlapecké trojice je velmi tichý, bojácný.

Z analýzy dvanácti zpráv z poradenských zařízení jsem se dověděla, že nejčastěji se učitelky v mateřské škole setkávají s logopedickými vadami, z nichž nejčetnější je dyslalie. Mnoho dětí je emočně nestálých a mají slabší hrubou motoriku. Sedm z nich neudrží pozornost, jedno dítě ponořené do svých myšlenek a fantazie je schopno soustředit se maximálně pět minut. Další tři děti udrží pozornost krátce a mají diagnostikované ADHD.

Tři děti jsou výbušné a jejich výbušnost přechází do agresivního chování, které se projevuje kousáním, škrábáním, křikem a kopáním kolem sebe a nakonec bitím. Všichni při náhlém vzplanutí a agresi zrudnou. Jeden z chlapců při útoku vyhrožuje různými druhy zabití, např. „uříznu ti uši a nechám tě vykrváčet“ nebo také „vytahám ti vnitřnosti“.

U dvou dívek je zpráva z SPC a PPP velmi krátká, neboť tyto dívky nebyly schopny při vyšetření dostatečně spolupracovat. Při komunikaci s autoritou začaly plakat, v případě jakéhokoliv verbálního vyjadřování šeptaly. Jedna z holčiček je při plnění úkolů velmi šikovná, nedělají jí problém ani úkoly těžší. Druhá dívka má problémy s plněním úkolů, na úkol v SPC reagovala pláčem.

Emoční nestálost byla zjištěna u osmi dětí a její projevy byly různé. U některých dětí souvisí s přecitlivělostí, u některých jsou vyzorované výkyvy nálad.

7.8 Otevřené kódování dat

Po provedené fázi otevřeného kódování byly vytvořeny následující kategorie:

1. Výskyt odchylek chování v MŠ
2. Nejčastější odchylky v chování u dětí
3. Příčiny odchylek chování
4. Práce učitelek s dětmi
5. Spolupráce učitel a rodič
6. Spolupráce učitelek
7. Zkušenosti učitelek

Výskyt odchylek chování v MŠ

Vyskytují se u Vás v MŠ nežádoucí projevy chování	Učitelka A1	Učitelka A2	Učitelka B1	Učitelka B2	Učitelka C1	Učitelka C2
Ano	X	X	X	X	X	X
NE						

Tabulka č. 1: Záznam odpovědí na otázku: „Vyskytují se v dané MŠ děti s odchylkou v chování?“

Je zřejmé, že ve zvolené mateřské škole se děti s odchylkami v chování vyskytují, všechny učitelky na tuto otázku odpověděly jednoznačně kladně:

„Mám zkušenosti i z jiných mateřských škol a v každé třídě jsem se setkala minimálně s jedním dítětem, které se lišilo chováním od ostatních. V této mateřské škole se za posledních pár let setkávám s větším nárůstem dětí s odlišnými projevy chování. Poslední roky jsou vždy na třídě minimálně dvě děti, které mají velmi odlišné chování od ostatních. V této chvíli je v naší mateřské škole mnoho dětí, které nemají žádné diagnostické vyšetření, ale dle pozorování jejich chování jsou u nich patrné odchylky.“ (Učitelka A1)

„Na praxích jsem se setkala poprvé s dítětem s odlišným chováním. Jinak právě teď máme na třídě dvě děti, které jsou diagnostikovány a mají jiné projevy chování než ostatní. A jednoho, který není diagnostikován, ale má velmi viditelné odchylky v chování.“ (Učitelka A2)

„V průběhu studia jsem se setkala s mnoha dětmi s různými projevy v chování. Absolvovala jsem praxe i ve speciální školce, kde jsem pracovala s dětmi, které mají autismus a mnoho jiných diagnóz. V nynější mateřské škole máme s kolegyní ve třídě pouze jedno dítě s odlišnými projevy chování. Ale jinak se v naší mateřské škole najde nespočet dětí, kteří se chovají jinak.“ (Učitelka B1)

„Mám zkušenosti i z předchozího zaměstnání, kdy jsem se setkala s dětmi, které byly týrané. Tyto děti se pak chovaly útočně, chránily si jídlo a osobní věci. V nynější mateřské škole máme na třídě pouze jedno dítě, které se chová jinak než ostatní, a bylo na mnoha vyšetřeních. Jinak v ostatních třídách se setkávám s více dětmi, které se chovají odlišně od ostatních.“ (Učitelka B2)

„Pracovala jsem v několika mateřských školách. Pokaždé jsem se setkala alespoň s jedním dítětem, které mělo odlišné rysy chování od běžného. V této mateřské škole jsem se setkala s dítětem, které mě svým chováním překvapilo, protože jsem se nikdy s ničím podobným nesečkala. V této době máme ve třídě více dětí, kteří mají nějakou diagnózu.“ (Učitelka C1)

„Byla jsem dlouho na mateřské dovolené. Po těch letech, co jsem nastoupila do práce, podle mého názoru přibýlo více dětí s odlišnými projevy chování, než tomu bylo dříve. Ve třídě máme děti, které se chovají jinak. Máme i asistentku k jednomu z chlapců, který má autismus.“ (Učitelka C2)

Shrnutí

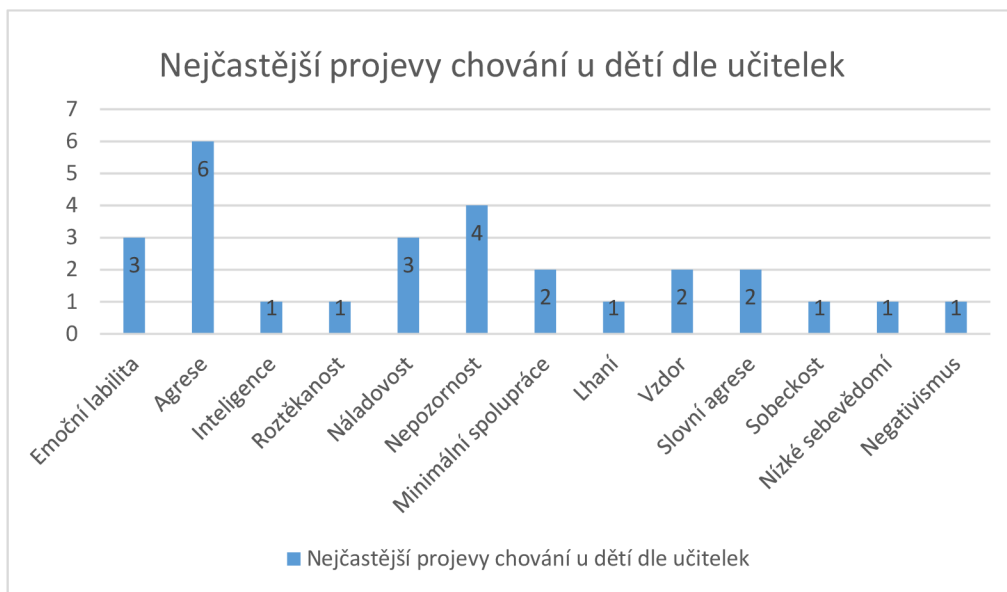
Všechny učitelky se setkaly v dané mateřské škole s projevy chování odlišného od normy. Paní učitelky B1 a B2 uvedly, že mají na třídě pouze jedno dítě s odlišnými rysy chování, čtyři ostatní vypověděly, že v jejich třídách je více dětí s odchylkami v chování.

Nejčastější odchylky v chování u dětí

Jaké nežádoucí projevy se vyskytují v MŠ	Učitelka A1	Učitelka A2	Učitelka B1	Učitelka B2	Učitelka C1	Učitelka C2
Emoční labilita	x	x			x	
nepozornost	x		x	x		
vzdor						x
agresivita	x	x	x	x	x	x
lhaní				x		
náladovost			x	x	x	
zasněnost	x	x				
nespolupracují	x		x			x
jiné		x		x	x	x

Tabulka č. 2: Záznam nejčastějších projevů chování

V tabulce č. 2 jsou podle výpovědí učitelek vypsány odchylky chování, se kterými se paní učitelky potkaly v praxi u dětí v dané mateřské škole



Graf 4: Nejčastější projevy chování dětí dle učitelek.

Z grafu č. 4 je patrné, že nejčastěji se učitelky v této mateřské škole setkávají s agresí, čtyři učitelky zmínily nepozornost. Polovina učitelek uvádí emoční labilitu a náladovost.

„Nejčastěji se děti chovají agresivně, bijí se, tahají se za vlasy, škrábou a koušou. Dále jsou zde děti emočně labilní, brečí – často ráno, a to i předškoláci. Tyto děti jsou hodně citlivé. Pak jsou děti, co jsou nepozorné, často jsou zasněné. A nakonec se hodně setkávám s dětmi, co nespolupracují, většinou ani neposlouchají pokyny, dělají si všechno podle sebe.“ (Učitelka A1)

„Hodně dětí v naší třídě je emočně labilních, při oslovení pláčou, při zvýšení hlasu pláčou. Pokud jsou vyzváni k aktivitě, tak pláčou. Jsou tiší a nekomunikují s dospělým. Překvapily mě velké znalosti u dětí, které jsou agresivní. Se slovní agresí se také setkávám, jeden chlapec mi řekl, že mně uřízne uši nebo že mě zabije. Nakonec bych řekla, že mají svůj svět a bujnou fantazii.“ (Učitelka A2)

„Nejčastěji se setkávám s dětmi, co nespolupracují, jsou agresivní, náladoví, roztěkaní a nepozorní. Často se tyto projevy kombinují. Jsou dny, kdy jsou tyto děti lepší, a dny, kdy jsou horší. Poznáte na nich, že na ně něco leze, jejich chování se totiž stupňuje.“ (Učitelka B1)

„Agrese, lhaní se vyskytuje převážně u starších dětí. Také nepozornost, vzdor, křik, náladovost, a slovní agrese ve formě výhružek.“ (Učitelka B2)

„Nejčastěji se setkávám s agresí, kdy podle mě jsou více agresivní chlapci nežli dívky. Také s dětmi s nízkým sebevědomím. Děti mi často říkají, že něco nezvládnou, a začnou brečet, vůbec si nevěří. S dětmi, co mají zálibu v určité věci, jsou emočně labilní a náladoví. Nakonec se setkávám s dětmi, kteří se zaseknou u činnosti a nechtějí pokračovat.“ (Učitelka C1)

„Nejvíce – bych řekla – se setkávám se vzdorem, negativismem, sobeckostí, s dětmi, co nespolupracují, s agresí a nepozorností. Děti jsou hodně negativní, je to podle mě touto dobou, kdy jsou velmi přesycené podněty a mají všechno.“ (Učitelka C2)

Shrnutí

Všechny paní učitelky shodně uvedly, že se nejčastěji setkávají s agresí, a to především s agresí fyzickou (bití, kousání, mačkání, škrábání, škrcení, tahání za vlasy). Dalšími nejčastějšími projevy problémového chování jsou emoční labilita, nepozornost, vzdor a odmítání spolupráce. Paní učitelky se dále setkávají se slovní agresí, lhaním, sobeckostí, ale i s nízkým sebevědomím dítěte. Paní učitelka A2 zmínila, že byla překvapena tím, jak velké znalosti a přehled může mít agresivní dítě.

Porovnání se zprávami

Ze zpráv z PPP a SPC vyplývá, že nejčastěji se u vyšetřovaných dětí objevuje patlavost čili dyslalie. Z projevů chování odlišného od normy byly nejčastěji diagnostikovány neudržení pozornosti, emoční nestabilita, agresivita a ADHD.

Paní učitelky jako o problémovém chování nejčastěji hovořily o agresii dětí, nepozornosti, emoční labilitě a náladovosti. Z uvedeného vyplývá, že písemné zprávy z odborných vyšetření i paní učitelky se shodují v tom, že třemi nejčastějšími projevy chování odlišného od normy je nepozornost, emoční labilita a agresivita. Rozdíl je pouze v pořadí, v němž jsou uváděny

Příčiny odchylek chování

Příčiny nežádoucího chování	Učitelka A1	Učitelka A2	Učitelka B1	Učitelka B2	Učitelka C1	Učitelka C2
Prenatální období		x		x	x	
porod		x		x	x	x
Postnatální období		x				
Nemoci rodičů	x		x			
Nemoci dětí		x		x		
Životní styl/doba			x	x		x
Zázemí/vliv rodiny		x				x
Věk rodičů			x			x
jiné	x		x	x	x	x

Tabulka č. 3: Příčiny odchylek chování podle učitelek

V tabulce č. 3 jsou zaznamenány skutečnosti, které paní učitelky označily jako příčiny odchylek chování dětí. Každá měla uvést alespoň pět důvodů.

„Velký vliv na odchylky v chování mají přetrvávající primární reflexy, ty se dají ale řešit neuro-vývojovou stimulací. Pak také emoční bloky, které jsou hluboko v jedinci. Samozřejmě může mít vliv i rozvod, nemoci rodičů. Ale problémy mohou nastat již v prenatálním období, kdy matka onemocní nebo požívá alkohol nebo jiné látky. Také bych řekla, že má velký vliv porod.“ (Učitelka A1)

„Ve škole nás ve vývojové psychologii učili, že velký vliv na chování dítěte má prenatální období, porod, postnatální období a také nemoci během raného dětství. Ale i zázemí, ve kterém dítě vyrůstá.“ (Učitelka A2)

„Podle mě má velký vliv vyšší věk matky i otce. V této době je hodně rodičů, kteří mají dítě po čtyřicítce. A hlavně tato doba, životní styl, dospělí mají méně času na děti. Také komplikace při porodu a nemoci jak dětí, tak rodičů.“ (Učitelka B1)

„Prenatální období, průběh porodu a také nemoci během dětství. Vnější vlivy jako jsou média, celkově tato doba, jak je zrychlená, a rodinné zázemí. Velký vliv má výchova a chování rodičů, děti rády předvádí své rodiče, napodobují jejich chování. Z projevů dětí při námětové hře na rodinu jde vyzorovat, jak to u nich chodí.“ (Učitelka B2)

„Vliv na dítě má chování matky v prenatálním období, také porod. Pokud jsou u porodu nějaké komplikace, tak mohou ovlivnit chování dítěte. Také předčasný porod, kdy mám zkušenost, že jsou děti hodně fixované na rodiče. Rodiče mají vliv na své děti tím, jak se k nim chovají; buď nemají zájem, nebo jsou až moc přecitlivělí. No, a taky výchova, která je v této době hodně volná.“ (Učitelka C1)

„Důvodem odchylek v chování u dětí může být vysoký věk rodičů, předčasný porod, rozmazlenost. Taky tato doba, která je hodně zaměřená na děti, kdy se jim spíše ustupuje, aby neměly traumata. Vliv rodiny, jak se rodina chová. Nakonec i nemoci dítěte a rodičů.“ (Učitelka C2)

Shrnutí

Paní učitelky jednak jmenovaly příčiny chování odlišného od normy uváděné v odborné literatuře, například rizikové chování matky v době těhotenství nebo komplikace při porodu, jednak uváděly vlastní domněnky a zkušenosti, například vliv předčasného porodu na fixaci dítěte k matce, vyšší věk rodičů, vliv médií, životní styl, vliv rodinného prostředí, nedostatek času, který rodiče dětem věnují, nebo jim naopak příliš ustupují.

Práce učitelek s dětmi

Práce s dětmi	Učitelka A1	Učitelka A2	Učitelka B1	Učitelka B2	Učitelka C1	Učitelka C2
Individuální činnost	x	x	x	x	x	x
Přizpůsobení činnosti	X		x	x		x
Zpětná vazba	x	x				
Komunikace					x	

Tabulka č. 4: Záznamy práce učitelek s dětmi

V tabulce č. 4 jsou uvedeny nejčastěji využívané metody práce s dětmi, které mají odchylky chování.

„Nejčastěji pracuji s dětmi jeden na jednoho. Přizpůsobuji jim činnosti tak, aby jim co nejlépe sedly. Sama si vytvářím materiály, hlavně pracovní listy, které pak používám při práci s dětmi. Při práci s dětmi pak využívám zpětnou vazbu, kdy řešíme daný den a jeho chování.“
(Učitelka A1)

„Hlavní je pro mě zpětná vazba, ve třídě s dětmi každý pátek hodnotíme celý týden. Pokud jde o dítě s odchylkami chování, pracuji individuálně. Každý den provádíme reflexi chování pomocí smajlíků, kdy si řekneme společně, jak se choval při svačině, při společné aktivitě.“ (Učitelka A2)

„Využívám metodu individuální činnosti, kdy se snažím přizpůsobit činnost nebo pracovní list tak, aby danému dítěti aktivita vyhovovala a zaujala ho. Víím, že sedmiletý chlapec s autismem má rád šaliny a červenou barvu. Takže pokud je ráno nebo odpoledne v nepohodě a je u mě ve třídě, vytáhnou mu šalinu anebo autobus, který máme schovaný ve třídě. V ten moment je vidět, jak se rozzáří. Pracuji s nimi na základě jejich zálib.“ (Učitelka B1)

„Bohužel na tyto děti nemáte tolik času, kolik by potřebovaly; když máte ve třídě 24 dětí, tak je to velmi složité. Snažím se každý den s dítětem sednout a povídat si s ním, říct si pravidla,

vysvětlit mu, co se nedělá, a pokud něco provede, tak mu to vysvětlit. V případě aktivit se snažím upravit hry a činnosti tak, aby ho vtáhly.“ (Učitelka B2)

„Pro mě je stěžejní komunikace; snažím se dětem vše objasnit. Také jim přizpůsobuji aktivity. Vtahuji je do aktivit pomocí věcí, co mají rádi. Pokud je potřeba, nechám dítěti prostor, ať nás pozoruje. Postupně se začne připojovat samo.“ (Učitelka C1)

„Pro práci s dětmi s odchylkami chování je důležitá individuální činnost; těmto dětem se věnuji nad rámec. Snažím se s nimi komunikovat, přizpůsobit jim činnosti a úkoly. Zaměřuji se na témata, která dítě baví, a přes tato témata s nimi komunikuji a vtahuji je do aktivit.“ (Učitelka C2)

Shrnutí

Základem pro práci s dětmi, jejichž chování je odlišné od normy, je podle odpovědi především individuální práce, přizpůsobování aktivit těmto dětem, motivace, např. prostřednictvím jejich zálib, komunikace s dětmi. Paní učitelky A1 a A2 si při práci s dětmi s odchylkami v chování zakládají na zpětné vazbě. Učitelka A2 zvolila každodenní reflexi na bázi hodnocení činností, které probíhají denně. Dítě samo hodnotí svoje chování při oblékání, jídle, aktivitě s paní učitelkou apod. a na základě toho pak dostává smajlíky. Paní učitelce B1 spolehlivě pomáhá při práci s autistickým chlapcem jeho záliba

Spolupráce učitel a rodič

Komunikace s rodiči	Učitelka A1	Učitelka A2	Učitelka B1	Učitelka B2	Učitelka C1	Učitelka C2
Ano	x	x	x	x	x	x
Ne						

Tabulka č. 5: Záznam odpovědí na otázky: „Spolupracujete s rodiči?“ „Jakým způsobem?“

V tabulce č. 5 jsou zaznamenány kódy odpovědí učitelek na otázky, které se týkají způsobů spolupráce pedagogů s rodiči.

„Ano, spolupracujeme s rodiči, když mají problém s dítětem, nebo naopak se něco nezdá nám. Spolupráce s rodiči probíhá pomocí komunikace, kdy se ptají na práci s dítětem. V případě zájmu pak nabízíme konzultace. Setkala jsem se i s rodiči, kteří nespolupracovali, bylo to velmi smutné, že neměli zájem řešit problémy svých dětí.“ (Učitelka A1)

„Jedna z maminek, se pravidelně ptá na chování svého syna. Spolupráce probíhá komunikací, která je pro nás nejvíce efektivní. My zjistíme, co potřebuje, a oni taky. V této mateřské škole jsem se nesečkala s nikým, kdo by nespolupracoval.“ (Učitelka A2)

„Nejvíce spolupráce probíhá v rámci komunikace, kdy se radíme s rodiči, co na dané dítě zabírá doma. Popřípadě radíme, na koho se mohou obrátit. Podporujeme dané rodiče. Ve třídě se nacházejí pouze jedni rodiče, kteří nespolupracují vůbec, ale jejich dcera je naprosto v pořádku. Pouze jedna maminka nemá zájem spolupracovat, ale ta nemá zájem ani jakkoliv komunikovat. Tak jako ostatní třídy nabízíme i konzultace, které využívají rodiče s dětmi, které mají nějaké problémy v chování.“ (Učitelka B1)

„Za mě je stěžejní komunikace. Společně s paní učitelkou B1 nabízíme po celý rok konzultace. Pokud je potřeba, pozveme si rodiče a řešíme s nimi chování dítěte nebo jiné problémy. Samozřejmě s nimi řešíme i pozitivní věci. Při konzultacích nebo hovorech, pokud je problém vážnější, používáme diagnostiky nebo jejich portfolia. Setkala jsem se i s nezájmem spolupracovat; bylo to v bývalém zaměstnání a situaci nakonec řešil OSPOD. Bylo zde jasné zanedbávání dítěte.“ (Učitelka B2)

„Spolupracujeme s rodiči pomocí komunikace. Každý den něco řešíme s rodiči, takže spolupráce je pravidelná. Setkala jsem se v bývalém zaměstnání s rodiči, kteří neměli zájem spolupracovat, a nakonec celou situaci vyřešili tím, že dítě dali na jinou mateřskou školu.“ (Učitelka C1)

„Spolupráce probíhá pomocí komunikace, často probíhá ráno při příchodu dítěte nebo při odchodu. V případě vážnějších situací volíme konzultace. U nás ve třídě bohužel spolupracuje velmi málo rodičů, neberou školku tak vážně oproti škole. V jiných třídách naši mateřské školy naštěstí rodiče většinou spolupracují.“ (Učitelka C2)

Shrnutí

Všechny paní učitelky označily jako stěžejní pro spolupráci učitele a rodiče vzájemnou komunikaci. Paní učitelky hovoří s rodiči denně, a to především při předávání dětí. Kromě toho

jsou v mateřské škole nabízeny konzultace, které mohou rodiče využít, vyskytnou-li se vážnější problémy. Téměř všechny paní učitelky se za dobu své praxe setkaly s rodiči, kteří neměli zájem spolupracovat. Pouze jedna paní učitelka (B2) zmínila řešení nejen negativ, ale i pozitiv.

Spolupráce učitelek

Spolupráce s učitelkami	Učitelka A1	Učitelka A2	Učitelka B1	Učitelka B2	Učitelka C1	Učitelka C2
Ano	x	x	x	x	x	x
Ne						

Tabulka č. 6: Spolupráce učitelek s kolegyněmi

V tabulce č. 6 jsou uvedeny stručné kódy z rozhovorů s učitelkami a z jejich odpovědí na otázku: „Spolupracujete s ostatními kolegyněmi a sdělujete si informace?“ „Jakým způsobem?“

„Ano, spolupracujeme. Bez toho by to ani nešlo. Pro pedagogickou profesi je důležitá komunikace jak s rodiči, tak i s kolegyněmi. Radíme se ohledně dětí, předáváme si informace. Spolupráce probíhá s veškerým personálem v mateřské škole.“ (Učitelka A1)

„Samozřejmě že spolupracujeme, radíme si při práci. Inspirujeme se od sebe, půjčujeme si pomůcky. Pomocí hospitace si předáváme poznatky. Komunikujeme spolu nejvíce na zahradě mateřské školy. Pokud se nezastihneme a je to důležité, tak si voláme nebo necháváme vzkazy na papírkách.“ (Učitelka A2)

„Nejvíce spolupracujeme s kolegyní na třídě. Ale jinak spolupracujeme všechny, radíme se ohledně problémů. Ptáme se na názor nebo jiné pohledy na věc. Ke spolupráci pak máme pedagogické rady a ke zkvalitnění práce učitelek máme pravidelné hospitace, čtyři za rok.“ (Učitelka B1)

„Spolupracujeme, například před prázdninami jsem řešila s kolegyněmi, proč jedno z našich dětí chodí po špičkách. Každý den společně komunikujeme a předáváme si informace o dětech.“ (Učitelka B2)

„Ano, spolupracujeme, pokud je potřeba, tak si píšeme nebo voláme. Jinak každý den spolu hovoříme u oběda nebo venku, mluvíme o dětech a důležitých informacích. V rámci práce pak máme porady, kde řešíme důležité věci ohledně dětí a provozu.“ (Učitelka C1)

„Spolupráce probíhá každý den jak s učitelkami, tak i s asistentkou a zbylým personálem. Radíme se všichni, pokud někdo něco neví, tak to řeší většinou všichni. A nejčastěji se obracím na někoho, kdo je delší dobu v praxi.“ (Učitelka C2)

Shrnutí

Všechny učitelky se shodly na tom, že vzájemná spolupráce je nezbytná a probíhá nejčastěji formou přímé komunikace. Jestliže však vznikne potřeba, probíhá komunikace i prostřednictvím telefonu nebo vzkazů. Paní učitelky do spolupráce s kolegyněmi zahrnuly také hospitace, kterými přispívají ke zkvalitnění své práce, a porady. Paní učitelky A1 a C2 připomněly spolupráci s veškerým personálem v dané mateřské škole.

Zkušenosti učitelek

Setkání se s agresí vůči učitelce	Učitelka A1	Učitelka A2	Učitelka B1	Učitelka B2	Učitelka C1	Učitelka C2
Fyzické napadení	x	x	x	x	x	
Slovní agrese		x	x	x	x	
výchružky	x					x

Tabulka č. 7: Záznamy zkušeností učitelek

Názor na diagnózu	Učitelka A1	Učitelka A2	Učitelka B1	Učitelka B2	Učitelka C1	Učitelka C2
Souhlas						
Nesouhlas	x	x	x	x	x	x

Tabulka č.8: Názor na diagnózu dětí

V tabulce č. 7 se nacházejí záznamy odpovědí na následující otázky: „S jakou diagnózou se nejčastěji setkáváte u těchto dětí? Souhlasíte s danou diagnózou? Setkala jste se někdy s agresí vůči Vám? Jaké chování Vás nejvíce překvapilo u dítěte?“

„Nesouhlasím s některými diagnózami. Víím, že dítě, které má velké problémy v chování spolupracuje skvěle jeden na jednoho, ale v kolektivu ho musím hlídat, aby nikomu vážně neublížil. Zrovna v tomto případě se mi nezdá dané dítě úplně v pořádku, když dokáže ublížit dítěti tak, že ho skoro uškrtí. Jinak mně v tomto školním roce dal jeden chlapec facku a zamknul mě k šatně. Nebo se jedno dítě rozběhlo proti mně a křičelo, že mě zabije.“ (Učitelka A1)

„Nesouhlasím s diagnózami, zdá se mi, že když neví, tak piší ADHD. Podle mě by měli občas dojet do mateřské školy a podívat se na některé děti. Jeden z chlapců, který je podle všeho v pořádku, mi řekl, že mně uřeže uši a pak mě nechá vykrvácet; říkává pravidelně i dětem, že je zabije, a popisuje detailně způsob vraždy. Je to děsivé. Toho chlapce musíme hodně hlídat, jednou kopl jiného chlapce do holeně tak silně, že mu tekla i krev.“ (Učitelka A2)

„Nesouhlasím; jsou děti, které krásně spolupracují individuálně, anebo které se zaseknou a nespupracují jen kvůli tomu, že jsou to cizí lidi. Jedno dítě mi dalo facku za to, že jsem mu zabavila hračku, se kterou si mohlo ublížit, protože si s ní nevhodně hrálo. Slovní urážky od dětí slychávám často, jednou jsem se setkala i s velmi vulgárním chováním rodičů.“ (Učitelka B1)

„Nesouhlasím s diagnózou ADHD u některých dětí. Máme ve školce chlapce, který má napsané ADHD, ale nemyslím si, že by měl nějaké příznaky. Spíš chce na sebe upozornit a asi hledá pomoc, o kterou si neumí říct. A je to u více dětí, kteří mají napsané ADHD, a přitom jsme s rodiči řešili jiné odchylky v chování. Ohledně agresivity vůči mně jsem zažila a překvapilo mě jedno dítě, které nezvládalo změny, po 30minutovém přemlouvání jsme šli do jiné třídy. Po cestě mě několikrát pokousal, kopl, škrábl, nejvíce útočil na oči.“ (Učitelka B2)

„Ono je to těžké diagnostikovat dítě, takže s některými diagnózami nesouhlasím a s některými ano. Myslím si, že by hodně pomohlo, kdyby se na určité děti přijeli podívat. Nebo se více radili s učitelkami, které jsou každý den s daným dítětem. Jinak mám mnoho negativních, ale i pozitivní zkušeností s dětmi. Jednou, když jsem budila jednoho chlapce, co usnul, a chtěla jsem mu následně pomoci s převléknutím, jsem dostala ránu nohou do břicha. Byl totiž naštvaný, že musí vstávat. Na ty pozitivní vzpomínám raději. Překvapilo mě mile, když za mnou došel náš chlapec s autismem a řekl mi, že mě má moc rád.“ (Učitelka C1)

„Nesouhlasím s diagnózami, u některých toho hodně chybí. Ve školce se setkávám s vyhrožováním, ale to je takové to – já ti taky něco udělám, nebo já ti to taky vezmu. Ale v letošním roce jsem byla velice nemile překvapena, když jsem šla zkontrolovat děti na toaletu, protože tam byly hodně dlouho. A jeden z chlapců tam byl nahý a naháněl tam holky a otíral se o ně. Tento chlapec pak jednou strkal své přirození do otvoru u hračky. Byla jsem velmi zaskočená, nikdy jsem nic takového nezažila.“ (Učitelka C2)

Shrnutí

Všechny paní učitelky vyslovily určitý nesouhlas s diagnózami stanovenými na základě vyšetření v poradenských zařízeních. Konkrétně bylo jmenováno ADHD, některé závěrečné zprávy se jim jeví neúplné. Považovaly by za přínosné, kdyby se pracovníci PPP nebo SPC přišli na dítě podívat nebo kdyby spolupráce mezi poradenskými zařízeními a mateřskou školou byla užší.

Všechny učitelky se setkaly s agresí vůči své osobě, a to jak s agresí slovní, tak i fyzickou; paní učitelka B1 zmínila případ velmi vulgárního chování rodičů dítěte.

Pokud se týká chování, které nejvíc překvapilo, nejzvláštnější je zkušenost učitelky C2, která popisuje chování chlapce, který si svůj penis strkal do otvoru v hračce a na toaletě se mezi jinými dětmi pohyboval nahý. Paní učitelky A1 a A2 hovořily o chlapci, jehož chování je popisováno i v analýze dokumentů a jehož útoky jak vůči dětem, tak i vůči dospělým jsou zaznamenávány do deníku. Paní učitelku C1 sice překvapil fyzický útok dítěte, ale raději vzpomíná na takové chování dětí, které ji překvapilo mile.

8 Diskuse

V rámci empirické části mé diplomové práce jsem si kladla za cíl provést analýzu nevhodných projevů chování dětí v mateřské škole. Tento výzkum jsem realizovala prostřednictvím rozhovorů s učitelkami a analýz dokumentů z pracovišť PPP a SPC. Téma mě zajímalo protože, nyní pracuji jako učitelka v Mateřské škole. Ale když jsem začala provádět tento výzkum pracovala jsem jako asistentka pedagoga. Chtěla jsem si objasnit rozmanitost chování, se kterými se mohu setkat u dětí v praxi. A taktéž získat přehled o zkušenostech učitelek. Pro tento výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup, konkrétně jsem využila polostrukturované rozhovory a analýzu dokumentů. Rozhovory byly provedeny až po analýze zpráv z PPP a SPC. Celkem jsem provedla rozhovory se pěti učitelkami a následně jsem pro otevřené kódování vytvořila 7 kategorií.

Vzhledem k tomu, že výzkum proběhl v mateřské škole s pouhými třemi třídami a pro analýzu dokumentů bylo poskytnuto dvanáct zpráv z PPP a SPC. Je zde omezení v jedinečnosti výzkumného vzorku. Každé dítě je jedinečné a stejně tak i učitelky, což znemožňuje zobecnění výsledku na celou populaci. Nicméně v kontextu mého výzkumu mohou být generalizované příčiny nežádoucího chování u dětí v mateřské škole, neboť tyto příčiny mohou ovlivnit Fchování dítěte.

První výzkumná otázka: **Jaké jsou nejčastější odchylky v chování u dětí?** V rámci první výzkumné otázky jsme se zaměřili na identifikaci nejčastějších odchylek v chování u dětí v mateřské škole. Podle Navrátila (2011) patří mezi nejčastější projevy chování u dětí drzost, vulgarismy, vzdor, agresivita, lhaní, šikana ponižování a sebepoškozování. Naše analýza dokumentů však ukázala, že nejčastější odchylkou, se kterou se učitelky v mateřské škole setkávají, jsou logopedické vady. Toto zjištění může naznačovat specifické problémy, se kterými se v konkrétní mateřské škole setkávají.

Co se týče samotného chování, naše analýza ukázala, že se učitelky nejčastěji setkávají s emoční nestabilitou a agresí. V rámci zjištěné je potřeba poznamenat, že se žádná z učitelek, nesetkala s případy šikany a sebepoškozování u dětí. Toto je zajímavý kontrast, protože podle Navrátila (2011), jsou šikana a sebepoškozování jedny s nejčastějších odchylek. Tyto odlišné výsledky mohou být způsobeny různými faktory, a to včetně specifického prostředí nebo málo obsáhlému vzorku. Výsledky v rámci této výzkumné otázky naznačují že se učitelky setkávají nejčastěji dle zpráv z SPC a PPP s emočně nestabilními dětmi, dle učitelek je ale nejčastější

odchylkou agrese. Je důležité si uvědomit, že každá z učitelek, s nimiž jsem spolupracovala, se setkala alespoň s některými formami odchylek v chování podle Navrátila (2011).

Druhá výzkumná otázka zněla: **Jaká je práce učitele s dítětem s odchylkami v chování?** Autorku jako začínající učitelku zajímaly druhy práce s dětmi s odchylkami v chování. Podle Papatheodora (2005) je pro učitele klíčové vytvořit prostředí, které je bezpečné. Dále v práci s dětmi můžeme využít pomůcky a metodiky, jak uvádějí Švamberg, Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012). Mnoho učitelů si dokonce vytváří svoje vlastní pomůcky, což může být účinný způsob, jak přizpůsobit podmínky konkrétním potřebám daného dítěte. Jedna z učitelek označená jako A1, si vytváří své vlastní pomůcky pro práci s dětmi. Tento fakt nás vede k tomu, že se daná učitelka snaží přizpůsobit potřebám dětí, jak uvádějí autoři uvádějí Švamberg, Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012).

V rámci výzkumu jsme zjistili, že práce učitelek s dětmi s odchylkami v chování je založena na individuálním přístupu, který v rozhovoru zdůrazňují všechny učitelky, s nimiž jsme provedli rozhovor. Tento přístup umožňuje učitelkám lépe reagovat na specifické potřeb každého dítě a vytvářet pro ně optimální podmínky.

Další výzkumná otázka navazuje na předchozí otázku: **Jaké metody práce s dítětem s odchylkami v chování jsou nejefektivnější?** V této výzkumné otázce autorku zajímaly metody práce s dětmi, kdy tak jako v předchozí otázce byla nejvíce využívaná metoda individuální práce. Z toho dvě učitelky, a to konkrétně učitelka A1 a A2, využívají metodu zpětné vazby s chlapcem. Kdy samotný chlapec musí hodnotit svoje chování v průběhu dopoledních hodin pomocí smajlíků. Hodnotí činnosti, které se každý den opakují, takže to můžeme nazvat jako každodenní rutinu. Podle Papatheodora (2005) podpořením každodenní rutiny v životě u dětí může vést k regulaci konfliktů.

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: **Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči?** Z výpovědí učitelek vyplývá, že nejčastějším a nejběžnějším způsobem této spolupráce je komunikace s rodiči během předávání dětí, a to buď ráno nebo odpoledne. Tato forma komunikace při předávání dětí je pravděpodobně přirozeným a často využívaným okamžikem pro výměnu informací mezi učiteli a rodiči.

Navíc, ve sledované mateřské škole jsou k dispozici individuální konzultace pro rodiče, což je další způsob, jak podporovat spolupráci mezi školou a rodinou. Je zajímavé, že učitelka B1 zdůrazňuje, že konzultace jsou často využívány rodiči dětí, které mají nějaké výchovné

problémy. Toto naznačuje, že rodiče těchto dětí jsou aktivně zapojeni do procesu řešení problémů a spolupráce s učiteli. Dle Krejčová, Bodnárová a kol., (2018) by rodiče měli být obeznámeni s IVP, v případě, kdyby při tvorbě pomáhaly mohlo by být samotné IVP efektivnější, pro práci s dětmi. Protože rodiče znají své děti nejlépe.

Samotná komunikace s rodiči nemusí stačit, pokud by se angažovali do tvorby nebo nápomoci tvorby IVP mohlo by to vést k lepším porozumění dítěte a ke zlepšení jeho budícího vývoje.

Poslední výzkumná otázka: **Jaké zkušenosti mají učitelky s dětmi s odchylkami v chování?** Poslední výzkumnou otázkou autorka chtěla analyzovat zkušenosti učitelek. Podle Navrátila (2011) je agrese jedním z častých projevů chování. Náš výzkum ukázal, že všechny učitelky mají bohaté zkušenosti s dětmi, jejichž chování je agresivní, a to i ty které mají za sebou krátkou praxi.

Podle Martínka (2015) lze agrese rozdělit do tří typů: fyzická, psychická a emocionální. Naše výzkumné zjištění naznačuje, že učitelky se setkávají se všemi těmito druhy agrese. Je zvláště znepokojivé, že učitelky A1 a A2 mají ve třídě agresivního chlapce, který vyhrožuje ostatním dětem, a to i samotnou smrtí, a ještě ji podrobně popisuje. Tento druh agrese lze charakterizovat jako emocionální ale také i jako psychický.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo analyzovat nejčastější projevy nevhodného chování u dětí ve vybrané mateřské škole na základě dokumentů, tedy závěrečných zpráv z odborných vyšetření v PPP nebo SPC, a také na základě rozhovorů s učitelkami působícími v této mateřské škole. Z analýzy zpráv bylo zjištěno, že nejčastější problém u dětí předškolního věku jsou logopedické vady, a to převážně dyslalie, z projevů problémového chování je to emoční nestabilita, nepozornost a agrese. Zmíněné faktory mají významný dopad na chování dítěte v tomto věku. Logopedické vady mohou ovlivnit schopnost dorozumět se s ostatními dětmi a tím narušují i sociální interakci mezi nimi. Emoční nestabilita může vést až k narušení emocionálního rozvoje dítěte a jeho adaptaci na mateřskou školu. Nepozornost může mít negativní dopad na schopnost dítěte zapojit se do vzdělávacího procesu a sžít se s prostředím, kde si má budovat vztahy s vrstevníky a získávat informace.

Všechny učitelky zvolené mateřské školy, které byly zapojené do výzkumu, se shodly na tom, že nejčastější projev odlišného chování je agrese, která může negativně ovlivnit klima třídy a sociální vztahy mezi dětmi. Příčiny odchylek v chování dětí paní učitelky spatřují ve vlivu různých faktorů v období prenatálního vývoje a porodu, z vnějších faktorů pak jmenovaly volnost výchovy v rodině, vliv médií i vyšší věk rodičů.

Práce učitelek s dětmi, jejichž chování se vymyká normálu, je různorodá a náročná a jejím hlavním cílem je prospěch těchto dětí. Paní učitelky s nimi pracují individuálně, promyšlejí aktivity, přizpůsobují je potřebám těchto dětí, tvoří vlastní pomůcky pro práci s nimi, motivují je pomocí jejich zálib, využívají metodu zpětné vazby.

Významným faktorem, který pozitivně ovlivňuje chování dítěte, je spolupráce s rodinou. Paní učitelky komunikují s rodiči během předávání dětí a nabízejí i jiné možnosti spolupráce, např. konzultace. Významná je i úzká spolupráce mezi učitelkami. Vzájemně si radí, pomáhají si, inspirují se, předávají si zkušenosti, hospitují ve třídách svých kolegyň. Z analýzy osobních zkušeností učitelek vyplynulo, že se všechny setkaly s dětmi, jejichž chování se větší či menší měrou odlišuje od normálu, a všechny se setkaly s agresivitou vůči své osobě.

Z výše uvedených závěrů je patrné, že cíle, které jsem v diplomové práci stanovila, byly dosaženy. Já sama jsem díky této práci získala hlubší pohled do problematiky chování předškolních dětí.

Seznam literatury

1. BANASCHEWSKI Tobias, DANCKAERTS Marina (2010). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Hyperkinetic Disorder*. OUP Oxford: s. 118. ISBN 978-0-19-957 765-1.
2. BENÍŠKOVÁ, Tereza (2010). *Když dítě lže. Pro rodiče*. Praha: Grada: s. 106. ISBN 978-80-247-2309-9.
3. BEDNÁŘOVÁ Jiřina a ŠMARDOVÁ Vlasta (2021). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní. 2. vydání. Moderní metodika pro rodiče a učitele*. V Brně: Edika: s. 184. ISBN 978-80-266-1603-0.
4. BLATNÝ, Marek (ed.) (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum: s. 292. ISBN 978-80-246-3462-3.
5. ČAČKA, Otto (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk: s. 382. ISBN 80-7239-060-0.
6. ČABALOVÁ, Dagmar (2011). *Pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada: s. 272. ISBN 978-80-247-2993-0.
7. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří (2007). *Psychologie pro učitele. Vyd. 2*. Praha: Portál: s. 655. ISBN 978-80-7367-273-7.
8. DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada: s. 128. ISBN 978-80-247-2863-6.
9. FASNEROVÁ, Martina (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní. Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada: s. 288. ISBN 978-80-271-0289-1.
10. FISHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z., ZILCHER, Ladislav (2014). *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Vydání první. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON: s. 304. ISBN 978-80-7387-792-7.
11. FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří (2008). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton: s. 205. ISBN 978-80-7387-014-0.
12. HÁJKOVÁ, Vanda (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta: s. 122. ISBN 978-80-7603-009-1.
13. HOSKOVCOVÁ, Simona (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Psyché (Grada). Praha: Grada: s. 160. ISBN -80-247-1424-8.

14. JANDOUREK, Jan (2008). *Průvodce sociologií*. Praha: Grada: s. 208. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2397-6.
15. JEDLIČKA, Richard (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Psyché (Grada). Praha: Grada: s. 544. ISBN 978-80-247-5447-5.
16. JŮVOVÁ, Alena, DUDA, Ondřej, VOS de Marjolein, STUIT Paul a VELTHUIS Chantal (2023). *Evropský učitel jako reflektivní praktik, Dovednosti pro 21. století v edukaci*. Univerzita Palackého v Olomouci: s. 40. ISBN 978-80-244-6284-4
17. KELNAROVÁ, Jarmila a MATĚJKOVÁ, Eva (2014). *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů. Sestra* (Grada). Praha: Grada: s. 148. ISBN 978-80-247-3270-1.
18. KENDÍKOVÁ, Jitka (2020). *Vademecum asistenta pedagoga. 2. vydání*. V Praze: Pasparta: s. 136. ISBN 978-80-88290-50-6.
19. KOLÁŘ, Michal (2016). *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně: studijní text pro frekventanty základního výcvikového kurzu*. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání: s. 64. ISBN 978-80-86956-93-0.
20. KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada: s. 256. ISBN 978-80-247-4435-3.
21. KREJČOVÁ, Lenka; HLADÍKOVÁ, Zuzana; ŠEMBEROVÁ, Kamila a BALHAROVÁ, Kamila (2018). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 2., aktualizované vydání. Rádce pro rodiče a učitele*. Brno: Edika: s. 248. ISBN 978-80-266-1219-3.
22. KRAUS, Blahoslav (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál: s. 215. ISBN 978-80-7367-383-3.
23. KROUPOVÁ, Kateřina (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada: s. 328. ISBN 978-80-247-5264-8.
24. KUKLA, Lubomír (2016). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing: s. 456. ISBN 978-80-247-3874-1.
25. KULIŠEK Jaroslav, DOLEJŠ Martin (2019). *Depresivita a impulzivita jako prediktory rizikového správania dospievajúcich v systéme ústavnej starostlivosti a nižšieho sekundárneho vzdelávania*, Olomouc: s. 170, ISBN 978-80-244-5654-6
26. KUTNOHORSKÁ, Jana (2009). *Výzkum v ošetrovatelství*. Praha: Grada, Sestra (Grada): s. 175. ISBN 978-80-247-2713-4.

27. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada: s. 368. ISBN 80-247-1284-9.
28. LECHTA, Viktor (ed.) (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál: s. 440. ISBN 978-80-7367-679-7.
29. MARTÍNEK, Zdeněk (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada: s. 192. ISBN isnb978-80-247-5309-6.
30. MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (ed.) (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál: s. 248 ISBN 978-80-262-0977-5.
31. MIOVSKÝ, Michal (2018). *Diagnostika a terapie ADHD: dospělí pacienti a klienti v adiktologii*. Psyché (Grada). Praha: Grada: s. 208. ISBN 978-80-271-0387-4.
32. MLČÁKOVÁ, Renata (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada: s. 223. ISBN 978-80-247-2630-4.
33. MYNAŘÍKOVÁ, Lenka (2015). *Psychologie lži*. Psyché (Grada). Praha: Grada: s. 200. ISBN 978-80-247-5472-7.
34. NIKL, Jaroslav (2000). *Sociálně patologické jevy u dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci*, Policejní akademie České republiky: s. 100. ISBN 80-7251-033-9.
35. OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s.: s. 224. ISBN 978-80-247-5107-8.
36. PAPTODOROU Theodora (2005). *Behaviour Problems in the Early Years A Guide for Understanding and Support UK*: Tylor & Francis: s. 160. ISBN 0-203-46465-6.
37. PEŠOVÁ, Ilona a ŠAMALÍK, Miroslav (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Psyché (Grada). Praha: Grada: s. 150. ISBN 80-247-1216-4.
38. PILCH, T., LEPALCZYK (1995), *I. Pedagogika społeczna*. Warszawa:Zak: s. 475. ISBN 83-86770-09-0
39. PLEVOVÁ, Ilona (2018), *Ošetřovatelství I*. 2., přepracované a doplněné vydání. Sestra (Grada). Praha: Grada Publishing, s. 288. ISBN 978-80-271-0888-6.
40. PTÁČEK, Radek (2006). *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí: s. 24. ISBN 80-86991-81-4.
41. PTÁČEK, Radek a PTÁČKOVÁ, Hana (2018). *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum: s. 127. ISBN 978-80-246-2930-8.

42. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál: s. 332. ISBN 80-71787-72-8
43. PŘIBYLOVÁ, Vendula. PROBLÉMOVÉ DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/cx5ob7/>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Marta Franclová, Ph.D.
44. PUGNEROVÁ, Michaela (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada: s. 280. ISBN 978-80-271-0532-8.
45. PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Psyché (Grada). Praha: Grada: s. 296. ISBN 978-80-247-5452-9.
46. ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína (2010). *Jak na šikamu. Pro rodiče*. Praha: Grada: s. 160. ISBN 978-80-247-2991-6.
47. SABOLOVÁ, Kateřina. Projevy rizikového chování v mateřské škole a možnosti prevence [online]. Hradec Králové, 2020 [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/u2xtfo/>. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
48. SMITH Page A., KEARNEY Woweck Sean (2017). *Bullying from Streets to Schools Information for Those Who Care*. Rowman and Littlefield: s. 137. ISBN 978-1-4758-2625-8
49. SYSLOVÁ, Zora (2013). Profesionální kompetence učitele mateřské školy. Pedagogika (Grada). Praha: Grada: s. 158. ISBN 978-80-247-4309-7.
50. SYSLOVÁ, Zora a BORKOVCOVÁ, Irena (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol. Řízení školy* (Wolters Kluwer). Praha: Wolters Kluwer: s. 132. ISBN 978-80-7676-223-7.
51. ŠKARKOVÁ, Martina. Projevy nepřizpůsobivého chování u dětí v MŠ [online]. České Budějovice, 2007 [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/shznmj/>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Olga Jílková.
52. ŠOBEROVÁ, Karolína. Jak pomoci dítěti – klíčové aspekty práce s problémovým chováním předškolních dětí [online]. Brno, 2023 [cit. 2024-02-14]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/rvcqc/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Lenka GULOVÁ.
53. ŠPORCLOVÁ, Veronika (2018). *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta: s. 124. ISBN 978-80-88163-98-5.

54. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta; ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva (2012). *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada: s. 248 ISBN 978-80-247-4369-1.
55. TALWAR Victoria (2022). *The Truth About Lying, Teaching Honesty to Children at Every Age and Stage, Washington DC* : American Psychological Association:s. 287. ISBN 978-1-4338-4027-2
56. URBAN, Lukáš (2022). *Sociologie: klíčová témata a pojmy. 2.*, doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada: s. 280. ISBN 978-80-271-3056-6.
57. VÁGNEROVÁ, Marie (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Dobrá škola. Praha: Raabe: s. 218. ISBN 978-80-7496-333-9.
58. VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum: s. 542. ISBN 978-80-246-4961-0.
59. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav (2011). *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada: s. 456. ISBN 978-80-247-3357-9.
60. ZACHAROVÁ Eva (2012). *základy vývojové psychologie*: s. 97. ISBN 978-80-7464-220-3.
61. ZHÁNĚL, Jiří; HELLEBRANDT, Vladimír a SEBERA, Martin (2014). *Metodologie výzkumné práce. vyd. Masarykova univerzita v Brně: s.66*. ISBN 978-80-210-6857-5

Online zdroje

62. NAUTIS Dostupné z: <https://www.nautis.cz/autismus/>. [citováno 2023-12-28].
63. Zapojme Všechny Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/efektivni-zpetna-vazba-a-hodnoceni-deti/> [citováno 2024-3-14].
64. Předškolní věk Dostupné z: <https://www.predskolnivek.cz/jak-probiha-vysetreni-v-pedagogicko-psychologicke-poradne/> [citováno 2024-3-14].
65. Studentům pedagogiky dostupné z: (<https://pedagogika.skolni.eu/specialni-pedagogika/etopedie/etiologie-poruch-chovani/>) [citováno 2024-3-14].
66. ČECH, Tomáš, n.d. *Prevence rizikového chování v podmínkách ZŠ: Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe* [online]. [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-

vyzkumzahr/2016/seminare/Primarni_prevence_rizikoveho_chovani_v_podminkach_zakladni_skoly.pdf

Seznam grafů

Graf č. 1: Roky praxe učitelek (s. 48)

Graf č. 2: Převažující pohlaví u dětí dle zpráv z SPC a PPP (s. 49)

Graf č. 3: Nejčastější projevy chování u dětí dle zpráv z SPC a PPP (s.57)

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: záznam odpovědí: „Vyskytují se v dané MŠ děti s odchylkou v chování?“ (s. 54)

Tabulka č. 2: záznam nejčastějších projevů chování (s. 56)

Tabulka č. 3: příčiny odchylek chování dle učitelek (s. 59)

Tabulka č. 4: záznamy práce učitelek s dětmi (s. 61)

Tabulka č. 5: záznam odpovědí – otázka: „Spolupracujete s rodiči?“ „Jakým způsobem?“ (s. 63)

Tabulka č. 6: spolupráce učitelek s kolegyněmi (s. 65)

Tabulka č. 7: záznamy zkušeností učitelek (s. 67)

Tabulka č. 8: Názor na diagnózu dětí (s. 68)

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Rozhovor s učitelkou B2

1. Máte ve třídě někoho, kdo má odlišné rysy v chování, než je běžné?

„Ano, ve třídě máme dítě s odlišným chováním, než je běžné.“

2. Setkali jste se s někým, kdo má velmi výrazné odchylky od běžného chování?

„Ano, mám zkušenosti i z předchozího zaměstnání, kdy jsem se setkala s dětmi, které byly týrané. Tyto děti se pak chovali útočně, chránili si jídlo a osobní věci. V nynější Mateřské škole máme na třídě pouze jedno dítě, které se chová jinak než ostatní, a bylo na mnoho vyšetření. Jinak v ostatních třídách setkávám s více dětmi, které se chovají odlišně od ostatních.“

3. Jaké jsou nejčastější projevy chování u těchto dětí? Můžete vyjmenovat alespoň pět projevů chování?

„Agrese, lhaní se vyskytuje převážně u starších dětí. Také nepozornost, vzdor, křik, náladovost, a slovní agrese ve formě výhrůžek.“

4. Poznala jste někdy na dítěti odchylky chování? Můžete nám to popsat detailněji?

„Ano, poznala. Dané dítě je často mimo kolektiv, i podle konverzace s dítětem jde poznat určitá odchylka. Nejlépe to jde poznat po delší době pozorováním dítěte při běžných aktivitách jako jsou hry, jídlo, pobyt venku.“

5. Přiblížíte nám, jak s těmito dětmi pracujete?

„Ráda. Bohužel na tyto děti nemáte tolik času kolik by potřebovaly, když máte ve třídě 24 dětí, tak je to velmi složité. Snažím se každý den s dítětem sednout a povídat si s ním, říct si pravidla vysvětlit mu co se nedělá a pokud něco provede tak mu to vysvětlit. V případě aktivit se snažím upravit hra a činnosti tak aby ho v táhly.“

6. Existuje mezi Vámi spolupráce s rodiči? Jakým způsobem probíhá?

„Za mě je stěžejní komunikace. Společně s paní učitelka B1 nabízíme po celý rok konzultace. Pokud je potřeba pozveme si rodiče, a řešíme s nimi chování dítěte nebo jiné problémy. Samozřejmě s nimi řešíme i pozitivní věci. Při konzultacích nebo hovorech, pokud je problém vážnější používáme diagnostiky nebo jejich portfolia. Které ukazujeme v rámci konzultací.“

7. Setkala jste se někdy s rodiči, kteří neměli zájem řešit odchylky v chování u svého dítěte?

„Setkala jsem se s nezájmem spolupracovat, v bývalém zaměstnání, kdy situaci nakonec řešil OSPOD. Bylo zde jasně zanedbávání dítěte. Vůbec nevím, jak daná situace dopadla, bohužel jsem musela z osobních důvodů odejít z daného pracoviště.“

8. Spolupracujete a sdělujete si informace s ostatními kolegyněmi? Jakým, způsobem?

„Ano, spolupracujeme, například před prázdninami jsem řešila s kolegyněmi proč jedno našich dětí chodí po špičkách. Každý den společně komunikujeme a předáváme si informace o dětech. Bez toho by to ani nešlo. Nejvíce spolu komunikujeme a domlouváme se na organizačních věcech.“

9. Co je podle Vás důvodem takového chování u dětí?

„Důvodů může být několik. Jeden z nich může být nějaký neblahý vliv na plod během prenatálního období, průběh porodu, a také nemoci během dětství. Vnější vlivy jako jsou média, celkově tato doba, jak je zrychlená, a rodinné zázemí. Velký vliv má výchova a chování rodičů, děti rády předvádí své rodiče, napodobují jejich chování, jejich projevy při námětové hře na rodinu jde vyzorovat, jak to u nich chodí.“

10. Setkala jste se někdy s agresí vůči Vám?

„Ohledně agresivity vůči mně, jsem zažila a překvapilo mě jedno dítě, které nezvládalo změny, po 30minutovém přemlouvání jsme šly do jiné třídy. Po cestě mě několikrát pokousalo, koplo, škráblo, nejvíce útočil na oči. Prostě tam nechťelo, ale zažila jsem toho už mnoho i na praxích“

11. Jak toto dítě řešíte s ostatními dětmi ve třídě?

„Vysvětluji dětem, že se dané věci nedělají, a že ten kdo to provedl to tak nemyslel. Dětem vysvětluji že každý z nás je jiný, a v případě že jim dané dítě něco udělá mají dojít. Vyřešíme to společně. Snažím se vysvětlit danou situaci, a udržet přátelskou atmosféru ve třídě:“

12. S jakou diagnózou se nejčastěji setkáváte u těchto dětí? Souhlasíte danou diagnózou?

„Nesouhlasím s diagnózou ADHD u některých dětí. Máme ve školce chlapce, který má napsané ADHD, ale nemyslím si, že by měl nějaké příznaky. Spíš chce na sebe upozornit a asi hledá pomoc o kterou si neumí říct. A je to u více dětí, kteří mají napsané ADHD, a přitom jsme s rodiči řešili jiné odchylky v chování.“

13. Agresivita u dětí se podle Vás projevuje jak?

„Křik, projevy násilí jako je kopání, škrábání, škracení, tahání za vlasy, no a taky slovní agrese jako jsou urážky a výhrůžky.“

14. ADHD jak se podle Vás projevuje?

„Výbušnost, neposednost, roztěkanost, rychlé změny nálad, nepochopení emocí, zatmění před očima (nevnímání reality v afektu).“

15. Autismus, jak se podle Vás projevuje?

„Nejčastěji je to záliba v jednu činnost nebo věc, malé sociální citění, nemají rádi změny, vlastní svět, hrají si převážně samy, náladovost.“

16. Emoční labilita, jak se podle Vás projevuje?

„Tichost, dítě střídá nálady, citlivost, plačtivost.“

17. Jaké chování Vás nejvíce překvapilo u dítěte?

„Každý den mě děti překvapují, je krásné, jak napodobují svět dospělý. Často mě děti pobaví svým chováním. Překvapená jsem byla v případě jedné dívky, která se rozbředla poté co jsem chtěla, aby mi odpověděla na otázku, jestli chce přidat polévku. Vůbec jsem nečekala že se rozbřečí, přitom tu polévku chtěla přidat, a já chtěla jen slyšet ano prosím.“