



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Dítě z dětského domova v mateřské škole

Autor práce:

Irena Piazzová

Vedoucí práce:

Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 12. července 2013

Irena Piazzová

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní Mgr. Evě Svobodové, za pomoc, odborné vedení, ochotu a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat Lence Vackové ředitelce mateřské školy ve Višňové, za její zajímavé postřehy a pomoc při hledání zdrojů pro výzkumné šetření k této práci. Také chci poděkovat mojí rodině za pomoc, toleranci a podporu.

V Českých Budějovicích dne 12. července 2013

Irena Piazzová

ABSTRAKT

Bakalářská práce poukazuje na problémy a potřeby dětí z dětských domovů navštěvujících mateřské školy. V teoretické části je pojednáno o dětských domovech a pobytových zařízeních v České republice a také jejich stručná historie. V této práci je nastíněn postup jak, za jakých okolností a skutečností se dítě do dětského domova dostává. Dále jsou popsány podmínky zdravého psychického a sociálního vývoje dětí předškolního věku. Převážná část teorie poukazuje na omezující rušivé činitele tohoto vývoje a na důsledky nepříznivých podmínek pro ústavní děti na jejich psychický a sociální vývoj. Výzkumná část je zaměřena na postoje a na prostředí ústavních dětí. Nezapomíná také na rodiče (vychovatelé) a pedagogy pracujících v mateřských školách. V závěru upozorňuje na specifika práce učitelek mateřské školy ve třídách s dětmi z dětských domovů.

Klíčová slova: dítě, dětský domov, mateřská škola, psychický vývoj, rodina.

ABSTRACT

This thesis points to the problems and needs of children from children's homes in kindergartens. The theoretical part of this thesis describes children's homes and other children's facilities of institutional care and their brief history. In other part of this work the process how, and under what circumstances children are placed in children's homes is outlined. There are also described conditions of a healthy mental and social development of pre-school children. The great part of the thesis points out the disturbing factors of this development and the consequences of the negative conditions for institutional children and their influence on their psychological and social development. The research is focused on attitudes and environment of institutional children, also their parents (childcare) and teachers in nursery schools. The conclusion draws attention to the specifics of kindergarten teachers working in classrooms with children from children's homes.

Keywords: child, children's home, kindergarten, psychological development, family

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 DĚTSKÉ DOMOVY – ÚSTAVNÍ VÝCHÝCHOVA	9
1.1 Historie vzniku ústavní péče	9
1.2 Historie vzniku ústavní péče v ČR.....	9
1.3 Ústavní výchova v ČR v současnosti podle zákona č. 109/2002 Sb.....	11
1.3.1 Diagnostický ústav – přijímání dětí.....	11
1.3.2 Dětský domov	12
1.3.3 Nejčastější příčiny umístění dítěte do dětského domova.....	12
2 ČINITELE PSYCHICKÉHO VÝVOJE	13
2.1 Biologické vlivy – genetické dispozice.....	13
2.2 Vlivy prostředí	14
2.2.1 Sociokulturní prostředí	14
2.2.2 Rodina jako základ, výchovné styly	14
2.2.3 Podstata emocionální a sociální vazby matky a dítěte.....	16
2.3 Zařazení dítěte do mateřské školy.....	18
2.4 Socializace dítěte v předškolním věku.....	18
2.4.1 Vývoj sociálních rolí – hra.....	19
2.4.2 Normy chování a morální uvažování u předškolního dítěte – vývoj sociálních kontrol	20
2.4.3 Vrstevnická skupina.....	21
3 SPECIFIKA VÝVOJE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	22
3.1 Předškolní období-charakteristika.....	22
3.2 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku.....	22
3.2.1 Typické znaky uvažování předškolního dítěte.....	23
3.2.2 Způsob, jakým předškolní dítě zpracovává informace o světě.....	23
3.3 Emocionální vývoj předškolního dítěte	24
4 DĚTI Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ	25
4.1 Děti ohrožené prostředím.....	25
4.2 Nejčastější příčiny a následky poruch chování a psychického vývoje dětí	25
4.2.1 Syndrom CAN	26

4.2.2	Syndrom týraného dítěte	27
4.2.3	Syndrom deprivovaného dítěte	27
4.2.4	Emoční poruchy u dětí	29
5	PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI	31
5.1	Pedagogičtí pracovníci v dětských domovech	31
5.2	Pedagogičtí pracovníci v mateřské škole	31
	PRAKTICKÁ ČÁST	33
6	METODOLOGIE A CÍL VÝZKUMU	33
6.1	Výzkumný soubor I	34
6.1.1	Dětský domov v Dubenci	34
6.1.2	Mateřská škola „ Pohádka“ v Příbrami	35
6.1.3	Speciální mateřská škola v Příbrami	37
6.2	Výzkumný soubor II	38
6.2.1	Dětský domov Korkyně.	38
6.2.2	Mateřská škola v Mokrovratech.	39
6.3	Výzkumný soubor III	41
6.3.1	Nejmenovaný dětský domov	41
6.3.2	Rozhovor s učitelkou ze speciální MŠ v Příbrami	43
6.4	Výzkumný soubor IV	44
6.4.1	Nejmenovaný dětský domov	44
6.4.2	Mateřská škola Višňová	45
6.4.3	Vlastní dlouhodobé kauzální pozorování.	50
7	SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	52
7.1	Analýza rozhovorů:	52
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	60

ÚVOD

Pracuji v mateřské škole, kterou až do června tohoto roku navštěvovaly děti ze zařízení pro děti cizinců, přičemž všechny děti mluvily českým jazykem. Z ústavu mou třídu navštěvoval jeden chlapec, ostatní ústavní děti chodily do druhé třídy. S ním ještě jedna dívka, kterou si v pěti letech vzali do své péče pěstouni. Dívka do svých pěti let vyrůstala v dětském domově. Přítomnost nejen těchto dvou, ale i přítomnost jiných ústavních dětí ve druhé třídě, až neuvěřitelným způsobem ovlivňovala celkové klima školky. Ovlivňovala i práci učitelek, chování ostatních dětí a způsobovala různé reakce rodičů. S ústavem, ze kterého děti docházely, byla velmi špatná komunikace, což nám práci citelně ztěžovalo. Mým přáním byl posun těchto záležitostí k lepšímu a často jsem byla nucena nad problémem přemýšlet. Sama jsem dva roky v dětském domově pracovala a tato problematika mi není úplně vzdálená. Ve své bakalářské práci se zabývám touto tematikou, zaměřuji se na názory, prožitky a pohledy všech zúčastněných a poukazuji na úskalí zdárné integrace dětí z dětských domovů do prostředí běžné mateřské školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTSKÉ DOMOVY – ÚSTAVNÍ VÝCHÝCHOVA

1.1 Historie vzniku ústavní péče

Monatová (1996) uvádí, že v antickém světě bylo dítě zcela bez práv, a mohlo s ním býti naloženo jakkoliv. Tato skutečnost se změnila teprve v římském zákonu z roku 374, kdy je odstranění dítěte považováno za vraždu. Útulky pro odložené děti se začaly zřizovat v kláštřích. První v Cařihradě r. 374, v Miláně v r. 778 a v Římě r. 1198. Do vrat a do zdí byla zabudována tzv. „torna“, tj. otáčidla, do nichž bylo možné umisťovat děti v noci. Za Velké francouzské revoluce prohlásil Konvent všechny opuštěné děti za „děti vlasti“. Tento přístup byl převzat v roce 1805 do Napoleonova Civilního zákoníku. Pro velký počet odložených a nemanželských dětí byly zřizovány dětské útulky. Této péči se hlouběji věnoval J. H. Pestalozzi, který opakovaně zakládal výchovné ústavy pro potřebné děti. Na jeho tradice navázal F. W. A. Frobel. V Německu byly ve větším měřítku zakládány útulky pro chudou školní mládež až od 70. let 19. století. Dále pak Bosca, vybudoval útulek pro chudé a opuštěné děti v Turíně. Podle jeho vzoru vzniklo na 200 podobných zařízení v Evropě. V Rusku byl založen první útulek pro zanedbané děti v Moskvě na konci 18. století.

1.2 Historie vzniku ústavní péče v ČR

V Praze v roce 1575 při „Vlašském špitále“ vznikl nalezinec, založený Italy. Ten se potýkal s finančními problémy. V roce 1762 následoval pokus o státní instituci, dekretem zřízeným Marií Terezií. Spolu s Josefem II. Byli zastánci kolektivní výchovy sirotek v ústavech. Poté vznikaly řady obdobných institucí. V roce 1883 jich bylo v Čechách 21. V těchto ústavech přetrvávala vysoká úmrtnost, zvláště malých dětí (Gabriel, Novák, 2008).

V českých zemích byl zřízen první městský útulek pro chudé děti a mládež v roce 1886 v Praze na Vyšehradě. Mezi hlavními cíli útulku nebyla výchova, ale plnil sociální funkci. Dle pražského vzoru se rozšiřovaly útulky pro ubohé děti i na českém venkově, ty měly především sociální funkci. Lidumilná Žofie Podlipská-Rotová založila a vedla po dobu deseti let „Spolek na ochranu opuštěných a zanedbaných dívek“. V Brně pak byly

vystavěny na přelomu 19. a 20. století „Gestbauerovy nadační domy“ pro opuštěné děti. Útulky byly i nadále hlavně sociálním zařízením, vydržovala je pražská obec a různé církevní instituce. Název „útulek“ z roku 1931 byl změněn na název „družina“, užíval se také termín „sirotčinec“. Sociálními problémy ve výchově dětí trpících chudobou se zabýval T. G. Masaryk (Monatová, 1996). Po druhé světové válce se začaly v rozvinutých zemích v Evropě, ale i jinde, zakládat kromě dětských domovů SOS vesničky, jejich úkolem byla snaha nahradit dětem ztracenou rodinu. Od roku 1964, byly založeny první SOS vesničky také u nás (Monatová 1996).

Švancar, Buriánová (1988) ve své knize podotýkají, že prameny o vývoji ústavní a ochranné výchovy jsou mnohdy nepřesné, protože se zprávy týkají vždy mládeže mravně vadné i mládeže osiřelé a opuštěné. Ústavní výchova v českých zemích se nařizovala podle rakouského občanského zákona z roku 1877 a 1885. Na zřizování ústavů pro děti vyžadující veřejnou péči pamatoval již „školský zákon z roku 1869“. Dětské domovy nejsou v naší společnosti novou institucí, byly u nás budovány dávno před první světovou válkou. Postupem času se však měnila jejich organizační struktura, formy financování i obsah činnosti. Za první předchůdce domovů můžeme považovat dřívější útulky a sirotčince, ty byly budovány na charitativním základě koncem 19. století. Jejich zakladatelé byli zpočátku, hospodářsky dostatečně silní jedinci, zpravidla šlechtici nebo církve. Na přelomu století vznikaly sirotčince a útulky zakládáné a vydržované obcemi podle předpisů o tzv. chudinské péči. Jejich počet byl však naprosto nedostačující a nestačily zaopatrřit ani nejnmutnější případy. Od charitativních útulků se nijak v podstatě neodlišovaly a velmi často nedosahovaly ani jejich úrovně. Mezi další zakladatele zařízení tohoto typu patřily charitativní spolky, které dostávaly stále více ráz institucí veřejných a přejímaly péči o osiřelé děti neomezeně. Síť spolkových zařízení převládala. V období těsně před a po první světové válce se o tyto děti staraly poloveřejné instituce, ty na spolkovém podkladě sdružovaly dobrovolné pracovníky v péči o mládež. Okresní péče o mládež začaly postupně budovat síť okresních dětských domovů, které byly do roku 1948 vybudovány ve většině okresů. Dětské domovy měly funkci převážně zaopatřovací a sociální, byly ve správě ministerstva sociálních věcí. Stinnou stránkou těchto ústavů byla nízká pedagogická kvalifikovanost personálu. Pěstounka – správkyňe si měla suplovat matku těchto dětí. Hospodaření bylo jen z části dotované státem, ostatní prostředky se získávaly dobročinnými akcemi a sbírkami. Změna v organizaci a pojetí péče o děti

nastala v roce 1949, kdy se ústavní výchově dosud závislé převážně na dobročinnosti dostalo pevného materiálního a právního zajištění, byly začleněny do školské soustavy.

V roce 1970 byla zaváděna Ministerstvem školství ČSR nová koncepce, která byla ideově zaměřená a měla souviset se zkvalitněním materiálních, sociálních i personálních podmínek a s položením základů komplexní, systematické a všestranné péče o děti a mládež s nařízenou ústavní výchovou (Švancar, Buriánová, 1988).

1.3 Ústavní výchova v ČR v současnosti podle zákona č. 109/2002 Sb.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních definuje - různé typy kolektivních výchovných zařízení:

- diagnostický ústav,
- dětský domov,
- dětský domov se školou,
- výchovný ústav.

Zařízení poskytují péči jinak poskytovanou rodiči nebo jinými osobami, dětem s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochranou výchovou, rovněž dětem, u nichž bylo nařízeno předběžné opatření. Zařízení poskytují péči také dětem, které nejsou občany České republiky a splňují podmínky stanovené zvláštním zákonem.

1.3.1 Diagnostický ústav – přijímání dětí

Diagnostický ústav je zařízení, které přijímá děti podle § 2 odst. 2, 3 a 4 a § 7 odst. 1a na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení je umísťuje do dětských domovů či jiných zařízení. Pobyt dítěte v diagnostickém ústavu trvá zpravidla 8 týdnů. Do diagnostického ústavu jsou přijímány jedinci na základě žádosti rodičů nebo zákonných zástupců, nebo na základě rozhodnutí soudu (Vítková, Procházková, 2004).

1.3.2 Dětský domov

Dětský domov (dále jen DD) ve vztahu k dětem plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Patří do systému školských zařízení pro výkon ústavní výchovy. Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchu chování, tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Do DD jsou umísťovány děti většinou ve věku od 3 let, nejvýše 18 let. Do DD jsou taktéž umísťovány nezletilé matky spolu s jejich dětmi.

Základní organizační jednotkou v DD je rodinná skupina. Tvoří ji nejméně 6 a nejvíce 8 dětí, zpravidla různého věku a pohlaví. Sourozenci se většinou zařazují do jedné rodinné skupiny. V dětském domově lze v jedné budově nebo ve více budovách v jednom areálu zřídit nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin. Do těchto skupin se děti zařazují se zřetelem na jejich výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby. Děti navštěvují běžnou školu mimo domov (Vítková, Procházková, 2004).

1.3.3 Nejčastější příčiny umístění dítěte do dětského domova

Dětství je v současné době vnímáno jako velmi hodnotné a dítě vyžaduje zvláštní ochranu společnosti. Povinnost, kterou má stát chránit děti před všemi formami syndromu CAN, to znamená v případech týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte, vyplývá pro ČR z řady ústavních i mezinárodních právních norem (Bechyňová, Konvičková, 2008).

Pro většinu z nás je rodičovství přirozenou součástí života. Ne všichni jsou však schopni přijmout a zvládnout rodičovskou roli. Někteří rodiče se o dítě nemohou starat. V jiných případech se rodiče o dítě starat nedovedou. Nejsou schopni dětem zabezpečit alespoň přiměřený vývoj a uspokojit jejich základní potřeby. Důvody jsou různé, jejich nezralost, neschopnost vyrovnat se se zvláštními situacemi. Důvodem může být i situace, kdy rodiče nejsou schopni přijmout základní společenské normy. Částečně sem patří i situace dětí rozvádějících se nebo rozvedených rodičů. Pak jsou také případy rodičů, kteří se o své dítě starat nechtějí a neplní náležitě své rodičovské povinnosti. Příčiny spočívají v poruchách osobnosti rodičů (Vítková, Procházková, 2004).

Konvičková a Bechyňová (2008) míní, že všechny typy zanedbávání korelují s chudobou a špatným sociálním prostředím.

2 ČINITELE PSYCHICKÉHO VÝVOJE

Podle Vágnerové (2008) psychický vývoj zahrnuje tři dílčí oblasti somatickou, psychickou, sociální oblast a je závislý na mnoha faktorech. Jeho průběh závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí. I Langmeier a Krejčířová (1998) píší, že se individualita každého dítěte projevuje již od nejútlejšího věku ve vývojovém průběhu i v charakteristických vlastnostech osobnosti.

Souhlasím se Zelinkovou (2001str. 21), která napsala: „*Vývoj dítěte je ovlivňován učením a zráním. Zrání je dáno geneticky a projevuje se změnami v organismu. Podněty z vnějšího prostředí mohou zrání stimulovat, nebo tlumit. Proto jsou děti různě připravené pro osvojování nových vědomostí i dovedností a získávají je v různých oblastech nesterjně rychle.*“

2.1 Biologické vlivy – genetické dispozice

Souhrn genetických dispozic je označován jako genotyp. Představuje genetické informace, na kterých závisí vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností. Takže podíl dědičnosti a vliv prostředí na vzniku psychické vlastnosti může být různý, v závislosti na povaze této vlastnosti. Vliv podnětů prostředí nepůsobí na různě disponované jedince stejně, může být modifikován dědičnou informací. Dokonce i tempo zrání CNS je dáno geneticky. To značí, že dispozice k rozvoji různých schopností a dovedností se mohou projevit teprve v období, kdy dané funkce obvykle dozrávají (Vágnerová, 2008).

Čáp, Mareš (2007) popisuje psychické vlastnosti jako výsledek interakce dědičnosti s vlivy prostředí. Ve vývoji jedince silně působí biologické podmínky v interakci s reagováním sociálního prostředí na ně.

Mezi důležité dědičné faktory patří i temperament dítěte, Lacinová a Škrdlíková (2008) vytvořily zjednodušenou temperamentovou typologii:

- Dítě bezproblémové, je snadno vychovatelné s pozitivním přístupem k lidem, adaptabilní na nové situace. Příjem potravy, spánek, vyměšování probíhá velmi pravidelně. Děti tohoto typu se většinou vyvíjejí dobře a to i při méně příznivých podmínkách rodičovské výchovy.

- Dítě problematické má negativní postoj k lidem s impulsivním kolísáním nálad. Jeho rozvrh jídla, spánek je nepravidelný. Při frustraci je často plačtivé s prudkými záchvaty vzteku. Těžce se přizpůsobuje a je náročné se mu přizpůsobit.
- Dítě pomalu se přizpůsobující. Reakce na nové situace jsou negativní, pomalu se přizpůsobuje. Oproti problematickému dítěti jeho reakce mají mírnější průběh a dítě vykazuje větší pravidelnost ve spánku a příjmu potravy. Pokud vychovatelé berou na zřetel jejich tempo a zároveň příliš neustupují, vyvíjejí se tyto děti poměrně příznivě.

2.2 Vlivy prostředí

Vývoj dítěte může významným způsobem ovlivnit prostředí, které na dítě působí prostřednictvím interakce, a ta může mít různý charakter (Petřková, 2006).

2.2.1 Sociokulturní prostředí

Petřková (2006) uvádí, že sociokulturní prostředí je nejvýznamnějším činitelem vnějšího prostředí. Sociokulturní vlivy působí na všechny členy dané společnosti. Jejich prostřednictvím si všichni její příslušníci osvojují obdobné normy, jde o proces socializace, v jehož průběhu se jedinec integruje do určité společnosti.

Sagi (1985) se ve své publikaci zmiňuje o lidském chování, které je determinováno sociálním prostředím, protože při jeho utváření působí i zkušenosti s chováním jiných osob. Příznačné pro dětské chování je, že kromě aktuálního řešení problému, dítě zkoumá i reakci okolí na jeho řešení.

2.2.2 Rodina jako základ, výchovné styly

Rodina je základní sociální skupinou, vztahy mezi jejími členy jsou pro dítě velice důležité. V tomto ohraničeném rodinném prostředí se dítě učí základním sociálním dovednostem a způsobům, zde získává potřebnou jistotu. Rodiče jsou pro děti emočně důležitou autoritou, předškolní děti jim přisuzují téměř všemocnost a představují pro ně vzor, jemuž se chtějí ve všem podobat. Pokud není vzor od rodičů pozitivní, mohou si děti pomocí nápodoby nebo identifikace s rodiči osvojit poruchové jednání, přijmout

nežádoucí normu a hodnotový systém. Pokud si dítě zafixuje méně vhodné způsoby chování tak s největší pravděpodobností, bude mít problémy v interakci s cizími lidmi. Ty pak budou posilovat jeho nejistotu a sklon k nepřiměřenému chování (Vágnerová, 2007).

Vágnerová (2007) s odkazem na Matějčka (1999) upozorňuje, že signálem sociální a emoční nezralosti je setrvávání ve vazbě na dospělé pečovatele a projevy strachu či agrese v kontaktu s vrstevníky. Překročení hranice rodiny a navazování vztahů s cizími lidmi je možné jen tehdy, pokud dítě v rodině získalo zkušenost jistoty a bezpečí. Vědomí rodinné identity je důležitou jistotou a příslušnost k rodinnému společenství představuje pro dítě zázemí. Existence rodinné identity umožňuje akceptovat a zvládat nové role a adaptovat se na nové prostředí.

Kopřiva a kol. (2006) rozdělil výchovu do tří typů, podle toho jaký druh norem a pravidel v nich existuje, kdo je vytváří a pro koho platí.

- **Autoritativním styl** - jde spíše než o pravidla o velké množství, zákazů, příkazů a povinností, ty platí především pro ty, kteří moc nemají, vytváří je však ti, kteří mají moc.
- **Anarchie („vše dovolující“ styl)** - má nejasná, nezávazná pravidla a normy, nebo ani neexistují. Je nejasný jejich vznik a kdo je určuje.
- **Demokratický styl** - se prokazuje smysluplnými normami a pravidly, ve kterých se respektují a odrážejí skutečné potřeby společenství. Pravidla a normy respektují základní lidské potřeby, platí pro všechny a na jejich vytváření e mohou podílet všichni členové společenství.

Souhlasím se Zelinkovou (2001), že velký význam pro úspěšný vývoj dítěte nejsou vhodné styly výchovy v rodině. Ta s odkazem na Z. Heluse (1992), který charakterizuje celkový dlouhodobý způsob výchovného působení v té které rodině. Popisuje dysfunkční rodiny negativně ovlivňující vývoj dítěte i jako možnou hlavní příčinu výchovných a výukových problémů.

Základní funkcí rodiny je funkce reprodukční, výchovná, emocionální a materiální.

Kritéria pro posouzení funkčnosti rodiny jsou:

- její stabilita
- sociálně zabezpečující situace
- formální struktura

- osobnost rodičů
- zájem o dítě
- péče o dítě (Hrdličková, 2007).

Na základě funkčnosti rodinu dělíme na čtyři typy:

- funkční rodina – je v ní zajištěn dobrý vývoj dítěte.
- problémová rodina – vyskytují se v ní závažnější poruchy některých nebo všech funkcí. Rodina je schopna problém řešit sama. Vývoj dítěte není ohrožen.
- dysfunkční rodina – vyskytují se v ní vážné poruchy, které rodina není schopna zvládnout sama. Je ohrožen vývoj a prospěch dítěte. Řešením bývá její sanace.
- afunkční rodina - neplní svůj základní úkol a dítěti závažně škodí, dítě bývá odebráno a umístěno do rodiny náhradní, pokud to není možné tak je zajištěn jiný způsob péče (Šulová, 2006).

Opět se přikláním k názoru Zelinkové (2001), že velký význam pro úspěšný vývoj dítěte jsou vhodné styly výchovy v rodině, která dále popisuje dysfunkční rodiny negativně ovlivňující vývoj dítěte i jako možnou hlavní příčinu výchovných a výukových problémů. Jako nejčastější příčiny dysfunkce rodiny uvádí:

- Rodiče jsou příliš mladí a teprve hledají sami sebe a své místo ve světě.
- Ambiciózní rodiče, zaměřeni na materiálno a kariéru a děti citově strádají.
- Rodiče perfekcionistačtí požadují po dítěti vysoké výkony bez ohledu na jeho možnosti, zájmy a harmonický vývoj.
- Autoritářští rodiče.
- Rozmazlující výchova, rodiče chtějí za každou cenu dítěti vyhovět.
- Rodiče liberální a improvizující, rodina trpí nedostatkem řádu, dítě trpí přemírou volnosti.
- Rodiče, kteří přenechávají výchovu prarodičům a ostatním příbuzným, narušuje se tak citové zrání dítěte.
- Narušené vnější vztahy s okolím v nebo vnitřní vztahy mezi členy rodiny.

2.2.3 Podstata emocionální a sociální vazby matky a dítěte

Fontana (1997) uvádí, že připoutání je prvním krokem v sociálním učení dítěte. Ne vždy je však samo o sobě absolutním ukazatelem uspokojivého sociálního

a osobnostního vývoje dítěte v těchto raných letech. Avšak pro uspokojivý sociální vývoj se zdá být nezbytné, aby vztah dítě - rodič byl od počátku dobrý.

Fontana (1997) dále uvádí, že děti, v nichž rodiče vyvolávají úzkost a nervozitu, nebo děti z těžce deprivujícího domácího prostředí, přesto vykazují připoutání, neboť znamenají jedinou jistotu v jinak nejistém světě. Právě proto můžeme ono připoutání podle výzkumů Ainsworthové (1982) ohodnotit buď jako jisté, nejisté/vyhýbavé, a nebo nejisté/ambivalentní. Další kategorií je připoutání dezorientované, ta zahrnuje děti, které vykazují dezorientované, protichůdné způsoby chování.

Vágnerová (2008) vysvětluje, že k vytvoření bezpečné jisté vazby musí být mateřská péče nejen uspokojující, ale i konzistentní a spolehlivá. Pro bezpečnou emoční vazbu mezi matkou a dítětem je typická vzájemnost citového vztahu a potřeba fyzické blízkosti. Pokud je vazba úzkostná, dítě nadměrně lpí na matce. Vztah mezi matkou a dítětem důvodu byl vytvořen, ale dítě se z nějakého důvodu necítí být dostatečně jisté a bezpečné. Tyto děti nereagují v nových situacích zvědavě, mají z nich strach, drží se u matky. Úzkostně-vyhýbavá vazba je projevována slabým úsilím (někdy až vyhýbavým) o kontakt s matkou, jejich vztah se nerozvinul na úroveň obvyklé citové vazby. Tyto děti bývají lhostejné k separaci, k matce se chovají jako k cizímu člověku. Ambivalentním vztahu se projevuje tendence k těsnému kontaktu, ale i odmítavých projevů k matce, ty jsou signálem, že matka nedává dítěti dostatek citové jistoty a bezpečí. Právě zkušenost této jistoty ovlivňuje další rozvoj dětské osobnosti. V případě, že by v rodině nebyla jiná náhradní mateřská osoba, dítě by trpělo citovou deprivací nebo subdeprivací. Deprivační zkušenost bývá příčinou poruch ve vývoji. Pro malé dítě představuje chování matky základ pro vlastní sebehodnocení. Dítě, pokud není žádným člověkem akceptováno, je většinou dezorientované a nejisté.

Z pohledu psychologa jsou důležité tyto závěry a to, že připoutání se jeví jako zcela nezbytné v raném vývoji dítěte a probíhá zásadně mezi dítětem a jeho nejvýznamnější pečující osobou (Fontana, 1997).

J. Bowlby se zaměřoval na kvalitu interakce matka dítě a její prospěch pro rozvoj dítěte. Dokazoval, že vztah matka - dítě je základem pro všechny následující sociální vztahy a jeho narušení vede k závažným důsledkům ve vývoji jedince. Pro psychický vývoj a vytvoření vztahu s druhým člověkem považuje za klíčovou schopnost vyhledávat péči a zájem péči poskytovat. Právě z tohoto základu se zcela přirozeně musí vytvořit mezi

slabším (péči vyžadujícím) a silnějším (péči poskytujícím) vztah, vazba, připoutání, pouto, attachment. Je-li tento vztah (vazba) dostatečně jistý, spolehlivý a stabilní, je to právě on, který tvoří základ pro další významný lidský projev – průzkum, zvědavé hledání, prohlížení, explorace (Mertin, Gillnerová, 2003).

Také Vagnerová (2004) udává, že primární zkušenost jistého a spolehlivého vztahu je základem pro další rozvoj dětské osobnosti tím, že posiluje schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty, udržovat pozitivní vztah k sobě i ke světu, schopnost navazovat a udržovat vztahy mezi lidmi. Zda se, že tuto zkušenost jiným způsobem získat nelze.

2.3 Zařazení dítěte do mateřské školy

Zařazení dítěte do mateřské školy je významným sociálním mezníkem. V předškolním věku se pomalu uvolňuje vázanost na rodinu. První institucí, se kterou se dítě setkává, je mateřská škola. Ta má svůj specifický socializační význam. Prostřednictvím mateřské školy vstupuje dítě do společnosti jako samostatný jedinec, který se učí přizpůsobovat jejím nárokům a respektovat její pravidla. Učí se novým sociálním dovednostem a rozvíjí prosociální vlastnosti. Nástup do mateřské školy vyžaduje určitou zralost a připravenost. Je spojen s nutností přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu, učitelku. Vztah předškolního dítěte k učitelce mívá osobní charakter. Pro dítě je důležité, aby získalo pocit jistoty a akceptovalo ji emočně, jako osobně významnou bytost, od níž také očekává výlučný vztah (Vágnerová, 2007).

Dítě své sociální teritorium může rozšířit, až ve chvíli, když je dostatečně připraveno. Proces socializace má tři vývojové aspekty. Nejdříve je to vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj diferencovaných emočních vztahů k lidem v blízkém i vzdálenějším společenském okolí. Poté nastává vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. V této fázi jde o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě udělování příkazů a zákazů autorit (dospělých), a které pak přijímá za své. Poslední fází je osvojení sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.4 Socializace dítěte v předškolním věku.

Socializace není jednosměrné působení společnosti na jedince, probíhá v ní vzájemné působení mezi jedincem a druhými lidmi. Socializací nevznikají ve stejném prostředí stejné osoby, ale rozmanité individuality. Socializace zpravidla začíná v rodině,

při nedostatku láskyplné péče od narození dochází k vážným obtížím ve vývoji dítěte. Tento stav je označován jako psychická deprivace v dětství. Proces socializace probíhá v průběhu celého života, nejvýraznější je však v dětství za účasti rodičů, rodiny, učitelů, škol, výchovných pracovníků a institucí (Čáp, Mareš, 2007).

Předškolní věk, který označuje Vágnerová (2008), jako fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, chápeme jako období přípravy na život ve společnosti. Dítě rozvíjí svou individualitu v kontaktu s jinými lidmi, jak s dospělými, tak s dětmi mimo rámec svojí rodiny. Socializace předškolního dítěte velmi úzce navazuje na předchozí zkušenosti v rodině v kojeneckém a batolecím věku. Socializace batolete probíhá v rámci rodinné skupiny, dítě si dítě potvrdí jistotu rodinných vazeb a získává vědomí rodinné identity (Vágnerová 2008).

Avšak, jak tvrdí Kovařík (2004), ústavní děti mají rozdílné sociální zkušenosti, odlišné příležitosti k setkávání se sociálními vzory a modely. Jaké jsou však tyto modely, vzory a funkce? V ústavu jsou to jen vychovatelé ve vztahu k dítěti samotnému, popřípadě ve vztazích mezi vychovateli. Ve své vlastní rodině dítě může zakoušet mnoho vztahů jiných a odlišných. Tyto vztahy dětem z ústavů chybí, také proto jejich pozdější sociální selhání nejsou výjimečná.

Podle Havlínové (1995) je pro optimální sociální vývoj předškolního dítěte, mít uspokojivé vztahy se svými vrstevníky, být skupinou přijato. Také pracovat a hrát si společně s ostatními dětmi různého věku i pohlaví. Pro dítě předškolního věku je důležité nezůstat bez pomoci a bez vzoru dospělých při vytváření prosociálních způsobů chování.

Již od útlého dětství děti prožívají mezilidské vztahy intenzivně a jsou tudíž otevřené spontánnímu, tak i záměrnému cílevědomému působení. Tomu napomáhají výchovné programy orientované na dítě, které přímo nabízejí zaměřit se na rozvíjení sociálních a osobnostních dovedností a vlastností dětí na stimulaci a kultivaci jejich emocionálních projevů.

2.4.1 Vývoj sociálních rolí – hra

Vágnerová (2004) připomíná, že pro rozvoj rolí je potřebné dobře rozlišovat různé projevy lidského chování a naučit se, co je pro kterou konkrétní situaci nebo roli vhodné. Děti, které nemají zkušenost s klasickým standartním mateřským chováním, to nedovedou.

Významnou úlohu má v socializačním procesu hra. Šulová (Mertin, Gillnerová, 2003) uvádí, že předškolní dítě lze nejnáze a nejlépe motivovat novými podněty v rámci hrové činnosti s přátelskými a známými vrstevníky. Teprve v předškolním věku začíná převažovat hra společná – asociativní pak nastupuje hra kooperativní. Čtyřleté a pětileté děti si jen málokdy hrají paralelně, převaha společné hry a organizované spolupráce při hře je zřetelná. Úroveň hry a rozdělení rolí jsou opět nejen závislé na věku ale i na dalších okolnostech. Nejvýznamnější pokrok v osvojování rolí vidíme v diferenciaci role ženské a mužské role (Langmeier, Krejčířová, 1998). Děti začínají vykazovat hru rozlišenou podle pohlaví již ve dvou letech, ve třetím roce pak vzrůstá význam pohlavní identity (Fontana 1997).

Nejvýznamnější rozdíly v psychickém vývoji chlapců a dívek, pokud jde o sociální chování, jsou v míře agresivity. Chlapci i dívky předškolního věku si rádi hrají ve skupinách, které mají tendenci k segregaci již od časného věku (zhruba tří let). Chlapci si většinou hrají ve větších skupinách (4 - 5 chlapců), dívky v menších (2 - 3). Dominance a hierarchie bývá ve skupině chlapců výraznější než u dívek. Jejich hra bývá rušnější, dívky si většinou hrají klidněji s prvky vzájemné péče. Děti sami si své pohlaví a jemu připisované charakteristické znaky uvědomují poměrně brzy. Již tříleté děti rozlišují chlapecké a dívčí hračky, ve čtyřech letech „mužské a ženské barvy“, pětileté děti vnímají i typické povahové vlastnosti. Vcelku se dá ale říci, že ve vývoji obou pohlaví nalezneme více shod než rozdílů (Langmeier, Krejčířová, 1998). *„Psychoanalýza zdůraznila například význam hry, jako projevu nevědomí, a tedy jako prostředku k vyrovnání s emočními konflikty na symbolické rovině“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 99). Tak dala podnět ke vzniku psychoterapie hrou, která je jedinou formou psychoterapie, kterou lze u menšího dítěte individuálně užít. Hra je jednou z nezákladnějších potřeb dítěte, každé zdravé dítě si hraje a hra je pro jeho psychický vývoj naprosto nezbytná.

2.4.2 Normy chování a morální uvažování u předškolního dítěte – vývoj sociálních kontrol

V útlém dětství je dítěti dovoleno téměř všechno, teprve později je podrobena sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo způsobům, které společnost schvaluje. Jde především o vývoj norem (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Morální uvažování se rozvíjí v souladu s celkovým vývojem dítěte, závisí na dosažené úrovni rozvoje poznávacích procesů, ale i na jeho zkušenosti, která nemá jen individuálně specifický charakter, ale je dána i sociokulturně. Ovlivňuje způsob chápání norem, interpretace jejich významu i dětské chování. Dospělí jsou autoritou, která určuje pravidla chování. Děti jsou konformní k autoritě a přijmou jakékoli normy a neuvažují o jejich kvalitě (Vágnerová 2007).

Předškolní dítě si sociálním učení, rozvíjením poznání a myšlením osvojuje normy chování. Je rodiči a jinými dospělými odměňováno za jeden způsob chování a za jiný jej odsuzují a trestají. Dítě napodobuje chování dospělých, včetně situací, kdy volí mezi postupem v souhlasu s normou nebo proti ní. Dodržování norem je pro předškolní dítě obtížné, pokud není přítomen někdo z kontrolujících osob, postupně se však tomu učí. Již ke konci předškolního věku mají děti při překročení normy pocit viny a uvědomují si, že se měly zachovat jinak. Morální vývoj závisí na emočním klimatu a výchovném způsobu v rodině (Čáp, Mareš, 2007).

2.4.3 Vrstevnická skupina

Mateřská škola dítěti dává možnost rozšíření sociálních sítí v kontaktu s vrstevníky. Pro úspěšnou socializaci jsou důležité vztahy s vrstevníky. Předškolní dítě je zařazeno do skupiny neznámých dětí, ve které nemá výsadní postavení. Musí se naučit prosazovat, ale ne na úkor někoho druhého. Cizí děti jsou však snáze přijatelné než cizí dospělí. Děti k sobě bývají otevřenější a spontánnější než k dospělým. Názory vrstevníků nepřijímají automaticky, ale jen tehdy, když je chápou a souhlasí s nimi. Dítě potřebuje být ostatními akceptováno a pozitivně hodnoceno. Vrstevníci pro dítě představují specifickou referenční skupinu, s níž se dítě srovnává. Vztahy a chování k vrstevníkům jsou opět v návaznosti na zkušenosti získané v rodině. Pokud dítě nezíská pozitivní zkušenost ve vztahu s rodiči, bývá hostilní, nečeká od ostatních nic dobrého, chová se mnohdy agresivně a nepříjemně. Nedovede respektovat pravidla hry, špatně navazuje kontakty a jeho chování bývá mnohdy pro druhé nepochopitelné. Tato negativní zkušenost vede k rozvoji nevhodných způsobů chování a nepříjemných vlastností. Dítě tím nastupuje do pomyslného bludného kruhu, když se chová nepříjemně, bývá vrstevníky odmítáno a tak se jeho nepříznivé zkušenosti prohlubují. Zhoršuje se opět jeho očekávání a chování (Langmeier, Krejčířová, 1998).

3 SPECIFIKA VÝVOJE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

3.1 Předškolní období-charakteristika

V některých odborných pracích je za předškolní věk považováno celé období od narození, až po nástup do školy. Avšak ve většině vývojově-psychologických publikacích, je tato etapa chápána, jako věk mezi třetím až šestým rokem (Šulová, 2004). Podle Vágnerové (2008) je předškolní věk charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, je také označován jako období iniciativy. Potřeba dítěte něco zvládnout a vytvořit a tak potvrdit svoje kvality je pro předškoláka typická. V jeho poznávání mu pomáhá jeho představivost, která je fází fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, nic z toho není regulováno logikou. Představa dítěte je přizpůsobena jeho vlastním možnostem poznání a potřebám. Uvažování a komunikaci ovlivňuje přetrvávající egocentrismus. Dítě ulpívá na svém pohledu, ten pro ně představuje určitou jistotu. Předškolní věk je pro dítě obdobím iniciativy. V sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky, dochází k postupné diferenciaci. Toto období je chápáno jako fáze přípravy na život ve společnosti.

Kovařík (2004) uvádí, že věk předškolní je údobím hry, kdy dítě ještě žije ve světě fantazie a představ a má občas potíže s odlišením toho, co se skutečně přihodilo a tím, co vytvořila jeho imaginace. Toto vše vstupuje do hry všech dětí, bez rozdílu v jakém rodinném prostředí žijí. Stejně tak Čáp (2007) popisuje předškolní věk za období velkého rozmachu her. Dítě od paralelní hry přechází ke kooperativní. Vztahy k vrstevníkům jsou však krátkodobé, nestálé.

3.2 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku

Věkové období od dvou do sedmi let je stadiem předoperačního myšlení. Fontana (1997) uvádí že, Piaget toto stadium rozděluje na dvě substadia a to předpojmové (od 2 do 4 let) a intuitivní (od 4 do 7 let). Podle Vágnerové (2007) je poznávání v předškolním věku zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Předškolní dítě ve svém myšlení není schopno respektovat zákon logiky, je tudíž nepřesné, má mnohá omezení.

3.2.1 Typické znaky uvažování předškolního dítěte

- **Centrace** - je tendence k ulpívání na jednom obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížením jiných méně nápadných i když často objektivně významnějších. Jinak řečeno, pozornost se soustřeďuje na jeden znak situace a opomíjí ostatní.
- **Egocentrismus** - předškolní dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek. Chybí-li představa o možné pluralitě názorů, pak schází podnět k hledání objektivní pravdy. Podle Fontany (1997). Piaget popisuje, že se egocentrismus vyznačuje neschopností vidět svět jinak než ze sebestředného, subjektivního hlediska a proto jsou děti v tomto období neschopny být kritické, realistické či logické.
- **Inverzibilita** - zahrnuje neschopnost postupovat zpětně ke svému výchozímu bodu.
- **Fenomenismus** - dítě klade důraz na určitou, zjevnou podobu světa, nebo na takovou představu. Je pro ně důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro ně takový, jak vypadá, jeho podstatu ve velké míře ztotožňuje s viditelnými znaky.
- **Prezentismus** - dítě je vázáno na přítomnost, na aktuální podobu světa. Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu.

3.2.2 Způsob, jakým předškolní dítě zpracovává informace o světě

Magičnost. Dítě má tendenci si při interpretaci dění v reálném světě pomáhat fantazií. Předškolní děti nedělají velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.

Animismus. Dítě přiřítá vlastnosti živých resp. lidských bytostí i neživým objektům. Pro dítě je tímto způsobem svět lépe pochopitelnější. Předškolní dítě dokáže odlišit živé a neživé, ale zatím je ještě schopné tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí.

Arteficialismus. Je způsob výkladu vzniku okolního světa, respektive jeho typických znaků: někdo jej udělal.

Absolutismus. Předškolní dítě je přesvědčené, že každé poznání musí mít jednoznačnou a definitivní podobu. V této tendenci se odráží potřeba jistoty.

Předškolní dítě ignoruje informace, které by mu překážely a komplikovaly jeho pohled na svět. Pro dítě předškolního věku je typické kauzální uvažování. Pro tento věk je typická otázka „proč“. Předškolní dítě má sklon hledat přímé a jednoznačné příčiny všeho dění. Náhodu odmítá, jako něco co kazí řád světa.

3.3 Emocionální vývoj předškolního dítěte

Podle Vágnerové (2008) je emoční prožívání u předškolních dětí stabilnější a vyrovnanější než v batolecím věku. Většina emočních prožitků je spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. Proměna charakteru emočního prožívání je vždy závislá na stupni zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování.

Petřková (2006) píše o předškolním věku jako o kritickém období z hlediska emocionálního vývoje. Předškolák potřebuje pro svou pohodu stabilní zázemí, jakákoliv odchylka od harmonických podmínek pro jeho život může mít za následek poruchu emocí. Dítě předškolního věku potřebuje citový vztah, sociální kontakt a společenské uznání.

Podobný náhled má i Šulová (Mertin, Gillnerová, 2003) tvrdí, že předškolák má neutuchající potřebu být aktivní. Vedle této výrazné potřeby aktivity je neméně silná potřeba stability jistoty, zázemí trvalosti a bezpečí. Dítě předškolního věku potřebuje víc než kdy jindy stabilní zázemí. Mezi typické způsoby emočního prožívání patří vztek a zlost, které nebývají už tak časté. Patří sem také projevy strachu, které se vážou na rozvoj dětské představivosti. Předškolní dítě již chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dokáže prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání, dítě se však také může budoucnosti obávat. Děti tohoto věku bývají častěji pozitivně laděné, ubývá negativních reakcí. Pozitivní emoční stavy jako je veselost a smysl pro humor převažují u dětí, které mají bezpečné zázemí. Děti, které nedosáhly potřebné jistoty, reagují často negativně a ostatní lidi plně nechápou. V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti jsou schopny lépe pochopit svoje pocity a dovedou také projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí. V tomto věku se také rozvíjejí i vztahové emoce, objevují se city jako je láska, sympatie, nebo naopak nesympatie, ale i soucit či pocity sounáležitosti. Objevují se také sebehodnotící emoce, ty mohou být jak pozitivní tak negativní, nově pak i pocity viny.

4 DĚTI Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ

4.1 Děti ohrožené prostředím

Děti z dětských domovů jsou stejné jako všechny ostatní a přesto jsou jiné. Jsou jiné, ale hlavně proto, že pocházejí z rodin, které se liší od ostatních. Chybí jim cit, bývají agresivnější, nedůvěřují dospělým, mají zmatky v hodnotách. Ze své situace mnohdy profitují. Mají za sebou těžkou minulost, prožily si traumata z odmítnutí vlastními rodiči, byly vyňaty z domácího prostředí (Škoviera, 2007).

Podle Vágnerové (2004) se dítě v rodině naučí posuzovat, zda svět je spíše dobrý, nebo zlý. Rodina je pro něj zjednodušený model světa, v něm získává první zkušenosti a ověřuje si první reakce okolí na své chování. Ne vždy je rodina schopna nebo ochotna plnit svoje funkce, někdy je plní jen zčásti či patologickým způsobem. *"Rodina se tak může stát zdrojem zátěže a příčinou vzniku psychických problémů event. závažnějšího narušení osobnosti svých členů"* (Vágnerová 2004, str. 592).

4.2 Nejčastější příčiny a následky poruch chování a psychického vývoje dětí

„Porucha chování je projevem hledání náhradního uspokojení při ztrátě nebo citové deprivaci nebo jde o vyjádření potřeb, které dítě jiným způsobem ve svém prostředí vyjádřit nemůže, velmi často především o potřebu pozornosti a uznání“ (Říčan, Krejčířová, 1997 str. 178). Jak dále uvádí Říčan a Krejčířová (1997), k poruchám chování dochází u dětí v akutní tíživé situaci a disociální činy nejsou zaměřeny na uspokojování potřeb, ale je to jakési volání o pomoc.

Sovák (1974) rozdělil možné příčiny poruch chování. Z tohoto rozdělení zmiňuji především poruchy vzniklé patologií prostředí, nesprávným vzorem, poruchou vnímání, poruchou v citové oblasti, snížení, popř. onemocnění nejvyšších nervově duševních funkcí, nesprávné výchovné prostředí. Jako velmi důležitá se mi jeví skutečnost a příkláním se ke Krejčířové (1997), že v diagnostice psychologických, ev. rodinně podmíněných poruch chování, je nutno brát v úvahu věk dítěte, protože význam jednotlivých přestupků je silně závislý na jeho věku.

I Sovák (1974) podotýká, že v posuzování poruchy chování má značnou úlohu věk dítěte. U předškolních dětí se mnohé špatné návyky, zlovyky a úchytky v chování dají napravit vhodným pedagogickým působením. Tento věk je charakterizován značnou plastičností nervové činnosti a proto mnohé projevy chování i nesprávného se sice lehce získávají, ale také celkem snadno odbourávají. Špatné návyky se objevují převážně již od útlého věku. U některých dětí se kolem třetího roku se objevuje vzdorovitost, kterou podle Sováka (1974) vyvolává nesprávná výchova. Další poruchou jsou neurózy, které vznikají nejčastěji kolem třetího roku. Téměř vždy se dá mezi podmínkami vzniku neurózy zjistit konfliktní situace, tj. působení dvou protichůdných podnětů. Dispoziční základ pro vznik neurózy je dán už vývojovými zvláštnostmi dětského věku. Příznaky neurózy jsou velmi rozmanité. Nejčastějším neurotickým projevem bývají tiky a to zvláště u chlapců. Pro děti zjevně nepříjemné neurózy patří enkopreze, enuréza, psychogenní zvracení, noční děs.

V předškolním věku, jak již bylo ve výše uvedené kapitole o normách, dítě nemá ještě pevně ustálené morální normy chování. Mnohé „lži“ předškoláků jsou výrazem věku přiměřené a bohaté fantazie, v níž si dítě uspokojuje v reálném životě přání, která se nemohou vyplnit. Ani „krádeže“ nemají svůj pozdější význam, dítě si pouze bere to, po čem silně touží. S poruchami chování se v tomto věku můžeme setkat ve formě dlouho přetrvávajícího negativismu, opozičního chování a nadměrné agresivity Krejčířová (1997).

Ward (1996) zase uvádí, že velice často nejsou tyto potíže vůbec problémem chování, ale jsou nedílnou součástí vývoje dítěte, které zkoumá okolí a učí se pokusy a omyly, jak se přizpůsobit naší společenské struktuře.

Stejná výchovná obtíž může mít u různých dětí odlišné příčiny. Problémové chování nasvědčuje tomu, že se dítě dostalo do zátěžové situace, se kterou si neví rady a nedaří se mu ji adekvátně zvládat. Potřebuje pomoc, opravdový lidský empatický vztah s bezpodmínečným akceptováním (Čáp, Mareš, 2007).

4.2.1 Syndrom CAN

Název syndrom CAN je používán v případech týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Tento syndrom je definován jako poškození tělesného, duševního i společenského stavu. Zanedbávání dítěte vede k poškození vzniklému v důsledku nedostatečného uspokojování jeho potřeb, což lze charakterizovat jako strádání,

tj. deprivaci. Týrání fyzické či psychické je, zvýšené v rodinách, kde jsou vztahy mezi jejich členy narušené a dítě jako nejslabší člen rodiny se stává obětí této dysfunkce. Týrající rodiče jsou lidé, kteří se neumí dostatečně ovládat, mají zvýšený sklon k násilí, nebo lidé soustředění na své zájmy a problémy, o své děti nestojí a jsou jim na obtíž, mají potřebu mít zvýšenou moc nad dítětem, dost často mají sami špatnou zkušenost z dětství (Vágnerová, 2004).

4.2.2 Syndrom týraného dítěte

Dle Vágnerové (2004) je týrání takový projev chování rodičů či jiných osob, které dítě tělesně či duševně poškozuje a ohrožuje tak jeho další vývoj. Jakákoli forma týraní, představuje závažnou, komplexní zátěžovou situaci, ta samozřejmě sebou přináší deprivaci zkušenost a tím pádem i silný stres. Platí, že riziko poškození dalšího vývoje, psychického i somatického se zvyšuje, čím je týrané dítě mladší. Opakovaný prožitek utrpení může vést k inhibici citového prožívání. Týrané děti se mohou projevat apaticky, pasivně s nezájmem o okolí, nejsou schopné prožívat radost, nebo projevat jakékoli emoce, někdy dochází i k inhibici verbálního kontaktu. Někdy zase převažuje úzkostné vyladění a strach. V některých případech tyto děti mívají pocit ohrožení, bojí se a jsou nedůvěřivé bez výjimky ke všem lidem. V jiných případech může převažovat neklid a hyperaktivita. Objevují se u nich častěji agresivní, destruktivní tendence. Dítě se identifikuje s agresorem a chová se obdobně. Týrané děti nedovedou správně interpretovat běžné projevy jiných lidí, často selhávají v oblasti sociální adaptace. V jejich postoji se zrcadlí zvýšená ostražitost, nedůvěřivost a vztahovačnost. Důležitým důsledkem týraní je postupné zafixování jejich negativního sebehodnocení a z něho vyplývající nedostatek sebedůvěry.

4.2.3 Syndrom deprivovaného dítěte

Deprivace v důsledku nedostatečného uspokojování objektivně významných potřeb může zásadním způsobem poškodit další vývoj dětské osobnosti. Z psychologického hlediska má vážné důsledky citová deprivace a sociokulturní deprivace.

Psychické důsledky citové deprivace se projevují změnami v prožívání, uvažování i chování dítěte. Chování takového dítěte může být v mnoha směrech nápadné, toto odlišné chování může být projevem různých obranných mechanismů, které slouží k dosažení

náhradního uspokojení. U citově deprivovaného dítěte chybí dostatek pozitivní stimulace k jakémukoli učení. Dítě nemá důvod proč se snažit, chybí mu citově pozitivní zpětná vazba. Citové prožívání u těchto dětí bývá emočně ploché, nedůvěřivé, někdy i hostilní a agresivní. Také dost často mívají nízkou frustrační toleranci, bývají dráždivější, výbušnější, zlostnější. Tyto děti se špatně orientují ve vlastních pocitech, chybí jim zkušenost zpětné vazby s matkou. Citově deprivované děti se snaží všemožnými způsoby na sebe upoutat pozornost libovolného člověka, s nímž přijdou do kontaktu. Mnohé citově strádající děti se snaží dosáhnout uspokojení substitucí, zaměřují se na jídlo, hromadění věcí, nebo jiné tělesné potřeby (Vágnerová 2004).

V oblasti řeči a komunikace mají citově deprivované děti horší jazykovou citlivost, slovní zásoba bývá v pozdějším věku chudší. Počáteční rozvoj řeči nebyl nijak posilován, nereagováním matky na pokusy dítěte značně brzděn. Řečový vývoj bývá mnohdy opožděn. Nápadná bývá i neschopnost sociálního využití řeči i její malá spontaneita.

V oblasti sebepojetí citově deprivovaného dítěte se objevují dva extrémy: nerealistické „vytahování“, to je důsledkem přehnané aktivní obrany, a výrazné sebepodceňování spojené s nejistotou a obavami (Vágnerová 2004).

Stejně jako mnozí ostatní autoři definuje Říčan, Krejčířová (1997) psychickou deprivaci, jako dlouhodobý stav, kdy člověk nemá příležitost uspokojit některou ze svých potřeb. Podle Traina (1997) patří mezi psychologické potřeby dítěte, potřeba jasného obrazu světa. Dítě potřebuje vědět, že v jeho životě jsou lidé, na které se může spolehnout, a budou mu vždy na blízku. Potřebuje pevné a jasné vymezení svého postavení mezi nimi. Potřeba životního cíle – otevřené budoucnosti a potřeba cítit se součástí dění je také důležitá. Dítě musí cítit, že je součástí celku a pro druhé něco znamená. Taktéž potřeba podnětů, stimulace. Pro každé dítě je nejdůležitější pro zdárný pozdější vývoj cítit pouto se svou matkou.

Důsledkem časně emoční deprivace je nejenom narušení kognitivního i pohybového vývoje, ale i narušení vývoje osobnosti postižených dětí. V našich podmínkách zjišťujeme u jinak zdravých dětí vyrůstajících v kojeneckých ústavech a dětských domovech do 3 let pravidelně lehké vývojové opoždění, výraznější retardaci vývoje řeč a sociální opoždění. Bývá narušena schopnost navazovat sociální vztahy (Říčan, Krejčířová, 1997).

Nejčastější projevy chování a sociálních vztahů deprivovaných dětí je sociální hyperaktivita, tyto děti velmi snadno a rychle navazují kontakt s dospělými a aktivně

se dožadují jejich pozornosti, chybí jim strach z cizích lidí. Jejich vztahy zůstávají povrchní a rozptýlené. Někdy se deprivované děti domáhají pozornosti záměrnou provokací. Časté jsou i agresivní projevy vůči ostatním dětem a dospělým. Tyto děti bývají úzkostné, nezralé a infantilní. Některé z dětí mohou být pasivní až apatické, časté bývá i náhradní uspokojování potřeb, např. biologických. Z toho vyplývá, že neexistuje žádný klinický obraz citově a sociálně deprivovaného dítěte (Říčan, Krejčířová, 1997).

4.2.4 Emoční poruchy u dětí

Předškolní věk je podle Havlínové (1995) kritickým obdobím v emocionálním vývoji člověka. Následkem jakékoli odchylky od harmonických podmínek pro život předškolního dítěte může být porucha emocí. Tyto poruchy nejsou u předškolního dítěte většinou diagnostikovány. Emocionální poruchy se mohou projevovat, pokud jsou nároky kladené na dítě, nepřiměřené jeho schopnostem a vývojovému tempu. V předškolním a školním věku se může objevit úzkost, strach a deprese.

Úzkost patří mezi základní projevy lidské psychiky. Tento subjektivní pocit je spojen s napětím, ohrožením a nejistotou bez toho jestli je ohrožení reálné nebo ne. Úzkostné dítě vnímá svět jako ohrožující a nebezpečný. Na podněty reaguje neúměrně silně, má sklony ulpívat na stereotypech. Důvodem je potřeba zvýšit pocit jistoty a bezpečí. V předškolním věku, kdy má dítě bohatě rozvinutou fantazii se u něj můžeme setkat s různými strachy (Zelinková, 2001). Součástí normálního vývoje je separační úzkost a strach z cizích lidí.

Přílišná úzkost je podle Matějčka (1991) patologická protože brzdí aktivitu dítěte, stejně jako absence úzkosti, která může být projevem anetické psychopatie kdy se jedinec projevuje přílišnou tvrdostí a krajní bezcitností.

Patologická úzkost se v předškolním věku projevuje poruchami jídla, spánku, nočním pomočováním, neurotickými projevy. V oblasti somatické je to zvýšené napětí svalového tonusu, to pak vyvolává zvýšenou únavu, slabost a nespavost. V oblasti psychické je to pak snížená schopnost soustředění a nedostatečná paměť. Krajním projevem může být neurotický mutismus. Dalším projevem může být stydlivost, nebo naopak zvýšená agresivita, tou děti překonávají vlastní nejistotu a dodávají si tak pocit sebevědomí. Při úzkosti je častým projevem hyperaktivita, také výstřední chování nebo tzv. šaškování.

Strach po vysvětlení může ustoupit, úzkost zůstává, není totiž spojená s realitou, ale týká se situace, tak jak ji vnímá jedinec. Strach může jedince aktivovat.

Deprese jsou reakcí na akutní i chronické traumatické zážitky, nejčastěji na ztrátu blízké osoby. Mezi základní projevy patří smutná nálada, poruchy jídla a spánku, pohybový útlum či hyperaktivita, apatie, únava, ztráta energie, ztráta pocitu vlastní hodnoty nebo nepřiměřené pocity viny (Zelinková, 2001).

5 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI

5.1 Pedagogičtí pracovníci v dětských domovech

Vychovatel v institucích náhradní rodinné výchovy nesupluje rodiče. Jeho funkce je spojená jednak s organizací skupinového života, v níž by měli být vyváženy skupinové a individuální zájmy dětí, jednak v přijetí dítěte i s jeho individuálním životním traumatem. Provádí dítě během jeho vyrovnávání se s minulostí, při řešení jeho aktuálních problémů i při hledání východisek do budoucnosti. Vysokoškolsky vzdělaný speciální pedagog, má takovou přípravu, která mu umožní vnímat tyto procesy, porozumět jim a cíleně a kompetentně dítě provázet (Škoviera, 2007).

5.2 Pedagogičtí pracovníci v mateřské škole

Jedním z hlavních předpokladů úspěšnosti výchovy je spokojenost a psychická vyrovnanost vychovatele, která dle některých výzkumů může ovlivnit vývojové pokroky dětí. (Gillernová, Rezková, 2003).

Sdílím myšlenku s Fontanou (1997), že učitelka a třída spolu tvoří zvláštní společenskou jednotku, v níž existuje složité a proměnlivé předivo sociálních vztahů a sociálních postojů, které mnoha téměř nepostřehnutelnými způsoby utvářejí odezvy jednotlivců a skupin.

Podle Sagiho (1995) názoru má učitelka v mateřské škole na děti neocenitelný a jedinečný vliv, dočasně může hrát při formování a pozorování dětského chování důležitější roli než rodiče. Proto se s výchovnými problémy rodiče obracejí především na učitelku. Proces sociálního učení je nejtrvaleji ovlivňován nápodobou a pozorováním "modelů". K nim vedle matky, otce, sourozenců a dalších blízkých osob patří ve velké míře i učitelka, ta je mezi nimi zpravidla jediný profesionál. Tím jsou rozšířeny její možnosti a zároveň zvýšena zodpovědnost.

Výchovné problémy jsou pro učitele zátěžové. Někdy je může chápat jako zatěžující a odvádějící pozornost od vlastní učitelské práce. Naopak ve skutečnosti jsou výchovné problémy nezbytnou součástí života školy a učitelovy práce. Učitel nemá za úkol analyzovat podrobně příčinu a vývoj problémového chování u dětí. Ve složitějších případech vyhledá spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem apod. Základy

psychologických poznatků, ale i poznatků o osobnosti o jejím vývoji, o rodině, o vztahu matky s dítětem, o vrstevnické skupině, motivech aj. Vhled, i byť jen částečný, do psychologických mechanismů problémového chování pomáhá učitelům v porozumění takovému dítěti (Čáp, Mareš, 2007).

Mertin a Gillernová (2003) ve své práci mapují některé z konfliktních situací a momentů v práci i v pojetí profese učitelky mateřské školy. Většina rodičů a veřejnosti nemá jasnou představu o této profesi. Rodiče mohou mít dojem, že mateřská škola je instituce především na hlídání dětí. Do jisté míry může být v očích učitelky zpochybněn status její role. Převážná většina pedagogických, ale i jiných pracovníků jsou ženy. I tato skutečnost sebou nese řadu nevýhod. Někdy je pro učitelku mateřské školy těžké sloučit role pečující ženy a nárokové učitelky. Pedagog je vlastně tím, kdo doplňuje působení širší veřejnosti a udržuje kontinuitu i tradiční společenské hodnoty. Vzhledem k tomu, že se snižuje počet dětí v jedné rodině a život rodin se atomizuje, tím pádem ubývá přirozených vrstevnických kontaktů, má učitelka významnou roli při formování náhrady této zkušenosti. Učitelka v mateřské škole má na starost často velmi početnou skupinu různě zralých dětí. Situace může být komplikovaná obdobím prvního dětského negativismu.

Na učitelkou profesi však nelze nahlížet jen z pohledu zátěží, nese sebou i specifické přínosy. Mezi něž patří, nestereotypní práce, kontakt s lidmi, ovlivňování budoucnosti, stimulace vlastní všestrannosti, jistá míra vlivu na konkrétní obsah vlastní práce. Odměnou za náročnou práci s dětmi je určitá míra důvěry a důvěrnosti s nimi.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE A CÍL VÝZKUMU

Ke svému výzkumu jsem zvolila metodu zúčastněného, přímého, krátkého i dlouhodobého pozorování, při kterém jsem byla součástí skupiny. Výzkumné šetření bylo pro děti skryté. Nevěděly, že jsou pozorovány. Neznala jsem dopředu identitu dětí. V závěru mého výzkumného šetření jsem se pokusila odhadnout, které z nich žije v dětském domově. Zaměřila jsem se na neobvyklé, negativní chování a reakce dětí na běžné podněty.

Další mnou použitou metodou byl polostrukturovaný rozhovor. Respondenti (tázaní) byli pedagogičtí pracovníci z mateřských škol a dětských domovů. Otázky jsem měla předem připravené. Poznámky jsem se snažila dělat v průběhu rozhovorů. Někdy přecházel polostrukturovaný rozhovor v nestrukturovaný. Rozhovory probíhaly v místnosti nebo na zahradě daného zařízení.

Výzkumný soubor tvořili pedagogové a děti ze 4 dětských domovů. Dva dětské domovy byly rodinného typu, jeden internátního typu a jeden dětský domov byl zařízením pro děti cizinců taktéž internátního typu.

Následoval vzorek dětí a pedagogů z pěti mateřských škol. Tři mateřské školy umístěné ve vesnickém prostředí. Dvě mateřské školy situované ve městě. Jedna z mateřských škol je speciální. K doplnění výzkumu jsem přidala svoje dlouhodobé pozorování s případovou studií.

Cílem mého výzkumného šetření bylo zjistit, zda a nakolik se liší chování dětí z dětských domovů, od chování dětí, které mají stabilní rodinné zázemí. Také mě zajímaly postoje a názory pedagogů, kteří pracují s těmito dětmi. Předpokládala jsem, že mezi mateřskými školami (dále jen MŠ) a dětskými domovy vážně komunikace, což podle mých zkušeností ztěžuje učitelce MŠ práci a může mít i nepříjemné důsledky pro dítě. Dále jsem předpokládala, že chování dětí z dětských domovů je natolik specifické, že je ve třídě MŠ identifikuji, aniž bych na ně byla dopředu upozorněna.

6.1 Výzkumný soubor I

6.1.1 Dětský domov v Dubenci

Dětský domov „Husita“ je situován ve vesnické zástavbě. Na první pohled by nikdo nepředpokládal, že větší domek je dětským domovem. Je to DD rodinného typu.

Kapacita DD je 16 dětí. Nyní v domově žije 15 dětí z toho 3 dívky předškolního věku, které navštěvují mateřskou školu v Příbrami. Dívky jsou sestry. Děti jsou rozděleny do dvou rodinných skupin. Každá skupina má dva vychovatele, kteří se střídají. Personální obsazení je stabilní, bez velké fluktuace zaměstnanců.

Záznam rozhovoru s vychovateli:

Jak si předáváte běžné informace s pracovníky MŠ ohledně dětí?

Učitelka předává informace vychovatelům, kteří mají službu a děti ten den vyzvedávají.

Je určený jeden člověk, který má předávání informací na starost?

Ne není, ale nebylo by to špatné.

Mají vychovatelé představu o průběhu dne v MŠ?

Jen zběžně, to co děti vypráví. Vedoucí vychovatelka ano, v mateřské škole učila několik let.

Jak dlouhá uplyne doba mezi příchodem dětí do DD a jejich nástupem do mateřské školy?

To je čistě individuální záležitost, nejdříve však po třech týdnech. Dítě by mělo být alespoň částečně adaptované na nové prostředí DD. Většina dětí však přišla se svými sourozenci už kolem druhého roku svého věku.

Jak probíhá adaptace dětí na mateřskou školu?

Bez větších problémů.

Je patrná změna jejich chování po nástupu do mateřské školy?

To je individuální, záleží na tempu vývoje jedince. V oblasti komunikace je znát zlepšení. V nápaditosti při hrách. Určitě se rozvíjí tvořivost.

Mají děti, které neprožily přirozené připoutání k matce (attachment) větší problém se socializací v MŠ?

Všechny děti prožily připoutání k matce. Bohužel se časem stupňuje deprivace a u jedné z dívek se to projevilo agresivním chováním vůči ostatním dětem. Na emocionální rozladěnosti děvčat se projevují i návštěvy jejich matky v DD.

6.1.2 Mateřská škola „Pohádka“ v Příbrami

Mateřská školka je situována v klidné části Příbrami. Její kapacita je 105 dětí. K MŠ náleží dvě školní zahrady, které děti využívají ke hrám. V patrové budově se nacházejí 4 třídy. Dvě v přízemí s mladšími dětmi a dvě v patře s dětmi staršími. O děti pečují 8 kvalifikovaných učitelek.

Výzkumný soubor pro pozorovací metodu:

Počet zapsaných dětí: 25, v době sledování přítomno 18 dětí

Ústavní děti: Dvě dívky

Věk dětí: 4 – 5 let

Počet učitelek na třídu: 2

Vzdělání učitelek: SPŠ

Popis příhody z pozorování:

Děti jsem sledovala při volné hře a řízené činnosti. Při volné hře jsem nezaznamenala, žádnou neobvyklou situaci. Při řízené činnosti děti vyráběly svoje vlastní sluníčka, lepily kousky natrhaného krepového papíru na předem vystřihnuté kolo z tvrdého kartonu. Po dokončení práce si děti udělaly ze svých sluníček výstavku. Jedno z děvčat nechtělo své sluníčko nikomu ukázat a běželo s ním do šatny, se slovy: „To je jenom moje sluníčko a já nechci, aby ho někdo viděl, je pro moji maminku.“ Nebyla jsem si jistá, ale protože žádná jiná výrazná situace nenastala, přiklonila jsem se k myšlence, že by děvče mohlo žít v dětském domově. Při řešení situace vyplynulo, že děvčátko mělo obavy, že se nebude dětem obrázek líbit.

Vyhodnocení:

Děvče bylo z rodiny, kde otec měl častější kritické výhrady vůči děvčeti i její matce.

Rozhovor jsem vedla se dvěma respondentkami:

Přináší Vám přítomnost dětí z DD nějaké zásadnější problémy, při organizaci ve vzdělávacím procesu MŠ?

Ne, nepřináší.

Víte něco o problematice dětí z DD?

Ne, ještě jsme žádné ústavní dítě neučily.

Máte představu, jak žijí děti v DD?

Jen povědomou z knih a časopisů.

Navštívily jste někdy DD?

Ještě ne, ale jsme pozvané na návštěvu.

Jste seznámeny s anamnézou těchto dětí?

Ano, jsme. Vedení DD nás hned při nástupu děvčat informovalo.

Co je podle vás největší problém těchto dětí?

Určitě odloučení od rodiny. Citové strádání.

Mají tyto děti nějaké specifické znaky chování?

Děvčata jsou hodně samostatná v oblasti sebeobsluhy. Co se týká dodržování pravidel, mají posunuté hranice.

Jak se dětem z DD podařilo zařadit se do dětského kolektivu MŠ?

Dobře, bez větších úskalí. Lépe než děti z běžných rodin.

Jak se k sobě chovají děti z DD, pokud jsou spolu ve třídě nebo se potkají venku?

Dívky jsou na sebe fixované, jsou to sestry. Pokud nastane nějaký problém, drží pospolu a jedna druhou podporuje.

Vadí některým rodičům přítomnost ústavních dětí?

Nikdo se neozval, většina rodičů ani neví o přítomnosti ústavních dětí.

S kým řešíte závažnější výchovné problém, pokud nastanou?

Zatím nenastaly žádné závažnější výchovné problémy. Chování dětí probíráme s kolegyní s jejich rodiči, nebo vychovateli.

Jaká je spolupráce a komunikace se zaměstnanci a s vedením DD?

Velice dobrá, snažíme si vyjít vstříc.

Měly byste zájem o proškolení?

Ano, určitě.

6.1.3 Speciální mateřská škola v Příbrami

Budova se nachází ve staré zástavbě města Příbrami. Okolo budovy je rozlehlá školní zahrada. Kapacita této MŠ je 36 dětí. Do tří tříd jsou děti zařazovány podle věku a individuálních vzdělávacích potřeb jednotlivých dětí, také s ohledem na složení třídního kolektivu, vybavení a velikosti jednotlivých tříd. Ve třídě je nejvíce 9 dětí.

Rozhovor jsem vedla s ředitelkou MŠ:

Přináší Vám přítomnost dětí z DD nějaké zásadnější problémy, při organizaci ve vzdělávacím procesu v MŠ?

Individuální přístup k jednotlivým dětem je pro nás samozřejmostí. I počet dětí ve třídách je tomuto přístupu přizpůsoben.

Víte něco o problematice dětí z DD?

Ano, určitě s dětmi z DD máme několikaleté zkušenosti.

Máte představu, jak žijí děti v DD?

Ano, určitě.

Navštívila jste někdy DD?

Ano. Byly jsme dětmi pozvány na plánovanou zahradní akci v DD.

Jste seznámeny s anamnézou těchto dětí?

Jsme obeznámeny s informacemi, které nám pomohou v naší výchovné práci.

Co je podle vás největší problém těchto dětí?

Traumatizující zážitky, neuspokojené potřeby, hlavně citové.

Mají tyto děti nějaké specifické znaky chování?

Vše je čistě individuální, myslíme si, že tyto děti nerozpoznáte od jiných dětí, co navštěvují naší mateřskou školku.

Jak se k sobě chovají děti z DD, pokud jsou spolu ve třídě nebo se potkají venku?

V současné době k nám dochází jen jedno děvče. Dříve k nám chodilo více dětí. Děti z DD měly mezi sebou občas nějaké drobné neshody, ale jinak se podporovaly.

Jak se dětem z DD daří zařadit se do dětského kolektivu?

Ne jinak než ostatním dětem. Neviděly jsme žádný rozdíl.

Vadí některým rodičům přítomnost ústavních dětí?

Žádný takový jev jsme nezaregistrovaly. V minulosti jsme řešily případ nadměru agresivního chlapce, který ubližoval dětem, ale ten nežil v dětském domově.

S kým řešíte závažnější výchovné problém, pokud nastanou?

Zatím nenastaly žádné závažnější výchovné problémy. Chování dětí probíráme s kolegyní s jejich rodiči. Spolupracujeme s pedagogicko- psychologickou poradnou a se střediskem výchovné péče.

Jaká je spolupráce a komunikace se zaměstnanci a s vedením DD?

Jsme spokojeni, myslíme si, že děti mají dobré zázemí. Ze strany domova jsme hned na začátku byly seznámeny s problematikou dítěte, komunikace mezi našimi zařízeními funguje velice dobře.

Měly byste zájem o proškolení?

Navštěvujeme různé semináře. Ano, pokud by bylo prospěšné.

Výzkumné pozorování: Výzkum pozorováním jsem v této školce neprováděla, identitu děvčete jsem znala.

6.2 Výzkumný soubor II

6.2.1 Dětský domov Korkyně

Jedná se o soukromý DD rodinného typu, který se nachází také na vesnici nedaleko Slapské přehrad. Jeho zřizovatelem je občanské sdružení SOS 92 - sdružení pro podporu dětí bez přirozeného rodinného prostředí.

V současné době žije v DD 20 dětí. Z toho jeden chlapec předškolního věku.

Záznam rozhovoru s ředitelkou DD:

Jak si předáváte běžné informace s pracovníky MŠ ohledně dětí?

Při převzetí dětí ve školce. Face to face učitelka/vychovatel.

Je určený jeden člověk, který má předávání informací na starost?

Předávají je vychovatelé, kteří slouží. Důležité informace předává kmenový vychovatel.

Mají vychovatelé představu o průběhu dne v MŠ?

Z toho co jim dítě povídá. Nebo z vlastní zkušenosti. Účastní se společně besídek pro rodiče.

Jak dlouhá uplyne doba mezi příchodem dětí do DD a jejich nástupem do mateřské školy?

To je individuální. Záleží na dítěti, na jeho schopnosti se adaptovat a na možnosti mateřské školy přijmout dítě.

Jak probíhá adaptace dětí na MŠ?

Bez obtíží. Jsou již zvyklé na separaci. Po traumatu odloučení od rodiče. Mezi vychovatelem a dítětem není taková vazba.

Je patrná změna jejich chování po nástupu do MŠ?

Ne, nebývá.

Mají děti, které neprožily přirozené připoutání k matce (attachment) větší problém se socializací v MŠ?

Všechny děti, které k nám přišly, byly ve své rodině minimálně do tří let. Nelze tedy odpovědět.

6.2.2 Mateřská škola v Mokrovratech

Jednotřídní mateřská škola v Mokrovratech je přidružená k základní škole. V budově školy je jedna třída vyhrazena pro MŠ s příslušným sociálním zařízením, jídelna je společně využívána s dětmi se základní školou. O děti se starají dvě učitelky. Obě učitelky mají střední pedagogickou školu v oboru předškolní výchova. Okolo budovy se nachází rozlehlá školní zahrada s pískovištěm a prolézačkami.

Výzkumný soubor pro pozorovací metodu:

Počet zapsaných dětí: 24

Ústavní děti: Jeden chlapec.

Věk dětí: 3 – 7 let

Počet učitelek na třídu: 2

Vzdělání učitelek: SPŠ

Popis příhody z pozorování:

Děti jsem pozorovala při volné hře na školní zahradě. V průběhu mého výzkumu, jeden z chlapců (říkajme mu třeba David), neuváženě hodil kámen a trefil druhého chlapce do čela. Paní učitelka šla chlapce ošetřit a nechala ostatní děti kolegyni na starost. David byl pokárán a nešťastnou příhodou s paní učitelkou probrali. Děti se dále věnovaly, hře na písku a lezly po prolézačkách. Po nemalé chvíli začal David skákat ze skluzavky. Věděl, že porušuje pravidla. Paní učitelka ho z prolézačky odvolala, a dovolila mu hru jen v její blízkosti. David hlasitě protestoval, ale nakonec nařízení paní učitelky uposlechl. Po této příhodě jsem se přiklonila k myšlence, že by chlapec mohl žít v DD.

Vyhodnocení:

Můj odhad nebyl správný. David byl jedináček, z rodiny podle soudu paní učitelky s „vše dovolující“ výchovou. Chlapce z dětského domova jsem mezi skupinkou dětí nepoznala.

Záznam rozhovoru s dvěma respondentkami:

Přináší vám přítomnost dětí z DD nějaké zásadnější problémy při organizaci a ve vzdělávacím procesu v MŠ?

V žádném případě. Dochází k nám jen jeden chlapec, nejsou s ním žádné výraznější problémy. Děti z azylového domu mají problémy daleko větší.

Víte něco o problematice dětí z DD?

Je, to pro nás nové téma.

Máte představu, jak žijí děti v DD?

Jen z vyprávění od vychovatelů a známých.

Navštívily jste někdy DD?

Ne ani nás to nenapadlo, k ostatním dětem také nechodíme na návštěvu.

Jste seznámeny s anamnézou těchto dětí?

Ano, myslíme si, že dostatečně. Víme vše důležité.

Co je podle vás největší problém těchto dětí?

Asi odloučení od rodiny.

Mají tyto děti nějaké specifické znaky chování?

Zatím jsme si nevšimly, je to naše první zkušenost s dítětem z DD. Asi je to hodně individuální a podobné jako u dětí z ne moc dobře fungujících rodin.

Jak se dětem podařilo začlenit se do dětského kolektivu?

Chlapec byl skupinou ostatních dětí, velmi dobře přijat i on se bez problémů začlenil.

Vadí některým rodičům přítomnost ústavního dítěte?

Ne, ani náznakem se nikdo nezmínil.

S kým řešíte závažnější výchovné problém, pokud nastanou?

Školní zralost probíráme s pedagogicko- psychologickou poradnou.

Jaká je spolupráce a komunikace se zaměstnanci z DD?

Partnerská, podporující se. Nemáme problém.

Měly byste zájem o proškolení?

Ano, mohlo by to být pro nás přínosné.

6.3 Výzkumný soubor III

6.3.1 Nejmenovaný dětský domov

DD je přidružen ke školní jídelně. V současné době v něm žije 40 dětí od 3 do 18 let. Někdy i od jednoho roku, aby mohli sourozenci zůstat spolu. Děti vyrůstají v 5 bytech. Na 8 dětí je jedna vychovatelka. Předškolní děti z tohoto zařízení dříve zaměstnanci DD

rozvázeli do okolních mateřských škol. Nyní děti navštěvují MŠ ve stejné obci nedaleko DD. MŠ má kapacitu 20 dětí.

Ve výše uvedeném DD jsem se podívat nebyla, paní ředitelka nebyla výzkumu nakloněna. Ani návštěva MŠ mi nebyla umožněna z důvodů časové tísně. Podařilo se mi alespoň získat k rozhovoru jednu z vychovatelek, s tím, že nebudu uveřejňovat její jméno.

Záznam rozhovoru s vychovatelkou:

Jak si předáváte běžné informace s pracovníky MŠ ohledně dětí?

Děti ráno do mateřské školy odvádíme a odpoledne je vyzvedáváme, takže jsme nejméně dvakrát denně v kontaktu s učitelkami. Mateřská škola se v naší jídelně stravuje, většinou v té době jsme na obědě i my vychovatelé. Není problém, děláme-li něco jiného, nás zavolat. Mám dojem, že s učitelkami máme dobré vztahy.

Je určený jeden člověk, který má předávání informací na starost?

Jeden člověk určený není, většinou informace nebo problém řeší ta teta, která má dítě ve své rodince.

Mají vychovatelé představu o průběhu dne v MŠ?

Průběh dne v MŠ nám děti sdělují, pro nás není problém zajít do školky během dne.

Jak dlouhá uplyne doba mezi příchodem dětí do DD a jejich nástupem do mateřské školy?

Naše děti nemají problém s adaptací v MŠ, jsou zvyklé na kolektiv dětí. Po příchodu do DD, jakmile zdravotní stav dovolí a je-li volné místo, nastupují co nejdříve.

Jak probíhá adaptace dětí na MŠ?

Naše děti s do školky těší, těší se i ze školky k nám domů.

Je patrná změna jejich chování po nástupu do MŠ?

Změny v chování jsem si nevšimla.

Mají děti, které neprožily přirozené spoutání k matce (attachment) větší problém se socializací v MŠ?

Všechny prožily připoutání.

6.3.2 Rozhovor s učitelkou ze speciální MŠ v Příbrami

Tato respondentka dříve pracující ve Speciální MŠ v Příbrami, kam děti z nejmenovaného DD docházely, nyní pracuje, jako vedoucí vychovatelka v DD.

Záznam rozhovoru s respondentkou:

Přinášela Vám přítomnost dětí z DD nějaké zásadnější problémy, při organizaci ve vzdělávacím procesu?

Ne, nepřináší. Zatěžující byla spíše komunikace s příslušným DD. Při výchovném problému odmítali vyšetření, nebyli vstřícní ke spolupráci. Dětem chybělo oblečení. Na 8 dětí byla jedna teta, která rozvážela děti do různých zařízení a samozřejmě nemohla vše zvládat.

Víte něco o problematice dětí z DD?

Ano, v současné době pracuji v DD a již dříve mě toto téma zajímalo.

Měla jste v té době, když jste pracovala v MŠ, představu, jak žijí děti v DD?

Ano, byla jsem v DD na praxi.

Byla jste seznámena s anamnézou těchto dětí?

Ano, snažila jsem se tyto informace získat, pro svoji práci.

Co je podle vás největší problém těchto dětí?

I to je různé, ale většinou je to odloučení od rodiny a ne příliš dobré, traumatizující zážitky.

Mají tyto děti nějaké specifické znaky chování?

Jsou deprivované, často vývojově pozadu, mívají mezery v oblasti komunikace, někdy jsou agresivní vůči ostatním, jindy poškozují sami sebe, nebo jsou zakřiknuté a trpí úzkostí.

Jak probíhá jejich adaptace na MŠ?

Většinou dobře, je to individuální a taky závislé na věku dítěte.

Jak se dětem daří zařadit se do dětského kolektivu?

V tom bych neviděla problém. Děti v tomto věku bývají bez předsudků, záleží na přístupu učitelky.

Jak se k sobě chovaly děti z DD, pokud byly spolu ve třídě nebo se potkaly venku?

Vytváří skupinku, hrající si pospolu.

S kým jste řešila závažnější výchovné problémy, pokud nastaly?

Mám vystudovanou speciální pedagogiku, takže s některými problémy jsem si věděla rady. Radily jsme se s kolegyněmi, nebo oslovily odborná výchovná centra.

Vadí některým rodičům přítomnost ústavních dětí?

Nebyly žádné odezvy na přítomnost dětí z DD.

Jaká byla spolupráce a komunikace se zaměstnanci a vedením z DD?

Těžkopádná, špatná.

Měla byste v době vašeho působení zájem v o proškolení na toto téma?

V každém případě.

6.4 Výzkumný soubor IV

6.4.1 Nejmenovaný dětský domov

DD se nachází na okraji obce s velkou prostornou zahradou. Kapacita tohoto zařízení je 24 dětí. Základní jednotkou je rodinná skupina, která je tvořena 5-8 dětmi. U jedné skupiny se střídají dva vychovatelé.

Záznam rozhovoru s vychovatelkou:

Jak si předáváte běžné informace s pracovníky MŠ ohledně dětí?

Učitelky z MŠ sdělují informace, tomu kdo vyzvedává děti ze školky.

Je určený jeden člověk, který má předávání informací na starost?

Ne, není. To by bylo dobré. S tím je docela problém, máme sice sešit na zapisování důležitých informací, ale ne vždy se vše zapíše. Někdy děti odváží i jiný zaměstnanec, než jen vychovatel.

Máte představu, o průběhu dne v MŠ?

Jen, tak zběžně. Na nástěnce v MŠ visí režim dne. Něco občas řeknou děti.

Jak dlouhá uplyne doba mezi příchodem dětí do DD a jejich nástupem do mateřské školy?

Záleží na situaci, do MŠ nastupují co nejdříve.

Jak probíhá adaptace dětí na MŠ?

Mám pocit, že je jim jedno, jestli jsou v MŠ nebo v DD. Někdy se jim nechce do MŠ jindy zase z MŠ do DD. Obvykle, ale nedělají problémy.

Je patrná změna jejich chování po nástupu do MŠ?

To je různé, určitě dělají pokroky, přicházejí s novými náměty na hry a více tvoří.

Mají děti, které neprožily přirozené připoutání k matce (attachment) větší problém se socializací v MŠ?

Připoutání prožily všechny, ale určitě jsou na tom lépe děti, které mají u sebe matku, s kterou bydlí společně v DD.

6.4.2 Mateřská škola Višňová

Budova MŠ je jednopatrová postavená na okraji obce Višňová, obklopuje ji vybavená velká školní zahrada. MŠ je dvoutrídňní, má kapacitu 57 dětí.

Výzkumný soubor: Třída „, Berušky“

Počet zapsaných dětí: 25

Ústavní děti: 3, Jedeno děvče, dva chlapci.

Věk dětí: 3 – 4 a půl roku

Počet učitelek: 1

Vzdělání: SPŠ

Záznam rozhovoru s učitelkou z této třídy:

Přináší vám přítomnost dětí z DD nějaké zásadnější problémy, při organizaci a ve vzdělávacím procesu v mateřské škole?

Ano, při počtu 25 dětí na jednu učitelku je dost těžké věnovat se jim individuálně.

Víte něco o problematice dětí z DD?

Ne nevím, je to pro mne nová zkušenost.

Máte představu, jak žijí děti v DD?

Ne určitě, ne.

Navštívila jste někdy DD?

Ne, nikdy jsem se v DD nebyla podívat.

Jste seznámena s anamnézou těchto dětí?

Jen si domýšlím, z vyprávění dětí.

Co je podle vás největší problém těchto dětí?

Citové strádání, nedostatek lásky.

Mají tyto děti nějaké specifické znaky v chování?

Ano. U některých hlavně na začátku jejich příchodu do MŠ se objevovala zvýšená agresivita vůči ostatním dětem, drobné „krádeže“ a „lži“, těžko respektovaly pravidla, měly posunuté hranice. V případě dívky to byl smutek a nemluvnost, ze začátku pobytu v MŠ se stranila od ostatních dětí. Děti velice rychle navazují kontakty s naprosto cizími příchozími dospělými.

Jak se k sobě chovají děti z DD, pokud jsou spolu ve třídě nebo se potkají venku?

Chovají se jako sourozenci, mezi sebou mají drobné rozepře, ale brání jeden druhého před ostatními.

Jak se dětem daří začlenit se do dětského kolektivu?

Děti byly ostatními dětmi velice dobře přijaty. Ústavní děti hrály si ponejvíce spolu, od ostatních dětí se mírně separovaly.

Vadí některým rodičům přítomnost ústavních dětí?

Hodně se zajímají. Jsme přece jenom na vesnici.

S kým řešíte závažnější výchovné problém, pokud nastanou?

Spolupracovali jsme s pedagogicko-psychologickou poradnou, jedno z dětí z dětí mělo velké problémy s chováním.

Jaká byla spolupráce se zaměstnanci DD?

Velice těžkopádná, spolehnout se dalo jen na některé. Komunikace mezi MŠ a DD nebyla zcela fungující.

Uvítala, byste proškolení?

Ano, určitě.

Záznam rozhovoru s učitelkou (ředitelkou MŠ), která částečně působí v obou třídách:

Výzkumný vzorek: Třída „, Sluníčka“

Počet zapsaných dětí: 25, průměrně docházejících kolem 20.

Ústavní děti: 1 chlapec

Věk dětí: 4 a půl – 7 let

Počet učitelek: 1

Vzdělání: SPŠ

Přináší vám přítomnost dětí z DD nějaké zásadnější problémy, při organizaci a ve vzdělávacím procesu v mateřské škole?

Ano, chlapec potřeboval zvýšený dohled a hodně individuální přístup. Řešení často vypjatých situací bylo ve velkém počtu dětí velmi náročné. Úplně nejhorší pro mne bylo, že jsem nevěděla na koho se mám obrátit, pokud jsem řešila nějaký problém, jeden zaměstnanec DD mě odkazoval na druhého a nikdo se necítil být kompetentní k jeho řešení. U dětí z běžných rodin jedním s rodiči.

Víte něco o problematice dětí z DD?

Ano, měla jsem možnost s nimi pracovat. Dokázala bych se v této problematice orientovat. Kamarádka pracuje v DD, mnohdy jsme tuhle problematiku probíraly.

Navštívila jste někdy DD?

Ano, v Solenicích.

Jste seznámena s anamnézou těchto dětí?

Jen od vychovatelů, moc informací od vedení DD nemám.

Co je podle vás největší problém těchto dětí?

Nemají nic svého. To se týká věcí, ale i blízkých lidí.

Mají tyto děti nějaké specifické znaky v chování?

Není pro ně problém vzít si cizí věc. K hračkám a věcem nemají vztah, dost často něco zničí.

Jak se k sobě chovají děti z DD, pokud jsou spolu ve třídě nebo se potkají venku?

Mají užší vazby. Pokud jsou spolu, jsou skupina, která má určitou sílu, jak v dobrém tak zlém slova smyslu.

Jak se dětem z DD podařilo začlenit do dětského kolektivu v MŠ?

Když byl ve třídě chlapec sám bez dalších dětí z DD, tak byl skupinou velice dobře přijat. Problémy nastaly nějakou dobu po té, co dětem začal brát věci, jídlo a jinak škodit.

Spolupracujete s dětským psychologem?

Spolupracovali jsme s pedagogicko- psychologickou poradnou. Byly jsme se s kolegyní poradit s odborníky v pedagogicko- výchovném centru.

Jaká byla spolupráce s pracovníky DD?

V DD se často střídali zaměstnanci. Vázla komunikace. Neochota spolupracovat a řešit problémy, hlavně u vedení.

Uvítala, byste proškolení?

Ano, v případě, že tyto děti budou do mateřské školky docházet, pak by to mělo smysl.

Rozhovor s učitelkou, která působila ve školce při nástupu ústavních dětí.

Výzkumný soubor: Třída „ Sluníček"

Počet zapsaných dětí: 25

Ústavní děti: 1 chlapec

Věk dětí ve třídě: 4 a půl – 7 let

Počet učitelek: 1

Vzdělání: SPŠ

Přinášela Vám přítomnost dětí z DD nějaké zásadnější problémy, při organizaci a ve vzdělávacím procesu v mateřské škole?

Ano, moje příprava musela být intenzivnější. Chlapec vyžadoval velmi individuální přístup.

Víte něco o problematice dětí z DD?

Ano, začala jsem se touto problematikou blíže zajímat po nastoupení dětí z DD do naší mateřské školky. Tyto děti potřebují, neustálou zpětnou vazbu, správné modely chování. Hodně důležité je pro ně pozitivní hodnocení a zájem o to co dělají.

Máte představu, jak žijí děti z DD?

Jen mlhavou, byla jsem se v dětském domově podívat. K tomu, abych opravdu poznala podstatu, jak ten který domov funguje, musela bych být nějakou dobu jeho součástí.

Navštívila jste někdy DD?

Ano, byla jsem se v dětském domově podívat.

Byla jste seznámena s anamnézou těchto dětí?

Téměř vůbec. S ústavem byla špatná komunikace.

Co je podle vás největší problém těchto dětí?

Jsou zraněné, chtějí mít někoho, kdo by je měl rád a komu by mohly věřit.

Mají tyto děti nějaké specifické znaky v chování?

Sklony k agresivitě.

Jak probíhala jejich adaptace na mateřskou školu?

Ne o nic hůře než u ostatních dětí.

Jak se chovaly děti z DD, pokud byly spolu ve třídě, nebo se potkaly venku?

Chlapec v době mého působení byl ve školce jediný z DD.

Vadila některým rodičům přítomnost ústavního dítěte?

Za mého působení, ne.

Měla byste zájem o proškolení na toto téma?

Ano, určitě.

6.4.3 Vlastní dlouhodobé kauzální pozorování

Jsem zaměstnankyní této školky a zde jsem prováděla případový, dlouhodobý, zúčastněný výzkum pozorováním. Identitu dětí jsem samozřejmě znala.

V době mého nástupu do MŠ ve Višňové, navštěvoval toto zařízení pouze jeden ústavní chlapec, který v DD pobýval se svojí nezletilou matkou. Byl kamarádský a vnímavý, s chlapcem nebyl žádný problém. Když se pak i se svojí matkou odstěhoval, místo něj přišel do MŠ čtyřletý chlapec, řekněme mu třeba Lukáš. Chlapec byl do DD umístěn spolu se svým dvanáctiletým bratrem. Oba jejich rodiče byli ve výkonu trestu. Chlapci jezdili občas navštěvovat do věznice navštěvovat matku. Mladší z hochů tuto situaci nesl velice těžce. Byl deprivovaný a jeho deprivace se stále stupňovala. Celá jeho tíživá situace se projevovala, velmi agresivním chováním, jak vůči vrstevníkům tak i pedagogům. Pravidla dodržoval jen stěží. Zároveň bylo vidět, že je velmi nešťastný. Moje práce byla v tomto případě hodně stresující a náročná na přípravu. Byly dny, kdy jsem Lukáše musela mít neustále u sebe a držet ho za ruku, aby nezranil některé z ostatních dětí. Děti i přes tyto skutečnosti Lukáše přijímaly. Byly, ale mezi nimi i děti, které se chlapce bály. To špatně nesli rodiče těchto dětí, často jsme situaci společně řešili. Situaci Lukáše jsem tedy nevysvětlovala jen dětem, které s Lukášem chodily do třídy, ale i jejich rodičům, kteří si přáli vyloučení chlapce z MŠ. Vedení DD nám nevycházelo vstříc a v problematice situaci nebylo ochotno pomoci. Vyšetření chlapce dětským psychologem bylo odmítno.

Během tří měsíců přibýly v dětském kolektivu další 3 ústavní děti. Všechny děti z tohoto zařízení začaly docházet do MŠ téměř bezprostředně poté, co byly z diagnostického ústavu umístěny do dětského domova a v MŠ zůstávaly po celý den. Dva chlapci byli hlavně ze začátku jejich docházky do MŠ značně neovladatelní, běhali po třídě, vykřikovali, vším mlátili a nerespektovali žádná pravidla. Nejmladšímu chlapci bylo 2a půl roku, nezvládal sebeobsluhu a ani kontrolu vylučování. Děvče naopak bylo tiché a zakřiknuté. Do DD přišlo se správnými hygienickými návyky, dobře zvládalo svojí sebeobsluhu. Bez problémů dodržovalo stanovená pravidla. Do DD byla umístěna z důvodů špatné socioekonomické funkce rodiny. Čím déle pobývala v DD, tím se její psychický stav zhoršoval a začala se projevovat postupná deprivace. Všechny ústavní děti potřebovaly individuální přístup, což se při velkém počtu dětí ve třídách na jednu učitelku zvládalo jen velmi obtížně. Pro zlepšení této situace bylo potřeba velmi těsné spolupráce mezi pracovníky z DD a pedagogy z MŠ. Snaha MŠ o spolupráci byla bez větší odezvy.

Výchovné působení obou zařízení nebylo sjednocené. Požadavky MŠ nebyly většinou akceptovány. Po víkendu nastupovaly děti rozrušené a opět nezvladatelné, někdy agresivní nebo smutné. K tomuto jejich stavu přispívaly i návštěvy rodičů a opětovné následné odloučení od nich. Moje práce, jako u každé jiné učitelky, zahrnovala i spolupráci a komunikaci s rodiči ostatních dětí z MŠ. Myslím si, že i přes všechna úskalí, se podařilo dát dětem alespoň nějakou jistotu a zázemí a také je naučit pravidlům společného soužití.

7 SOUHRN VÝLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkum pozorováním jsem prováděla ve čtyřech mateřských školách. Mezi kolektivem dětí, jsem děti z dětských domovů nerozpoznala. Ve 2 případech jsem otypovala děti z problémových rodin.

7.1 Analýza rozhovorů:

Výzkumným rozhovorům se podrobilo 9 pedagogických pracovníků včetně dvou řídicích pracovníků z MŠ. Všichni dotazovaní pracují nebo pracovali s dětmi z DD.

Otázka: „*Přinášela Vám přítomnost dětí z DD nějaké zásadnější problémy, při organizaci a ve vzdělávacím procesu v mateřské škole?*“

Z rozhovorů vyplynulo, že 6 učitelkám nepřináší, přítomnost dětí z dětských domovů žádné potíže. O náročnosti na organizaci, přípravu a individuální přístup se zmínily 3 učitelky.

Otázka: *Víte něco o problematice dětí z DD?*

Na výše uvedenou otázku odpovědělo 5 učitelek z MŠ záporně a čtyři odpověděly kladně.

Otázka: *Máte představu, jak žijí děti z DD?*

Povědomou, částečnou představu z vyprávění nebo z jiných zdrojů mělo 5 učitelek. Další 4 respondentky měly vlastní zkušenost s prací s dětmi z DD, nebo se touto problematikou intenzivněji zabývaly. Jedna z učitelek neměla představu žádnou.

Otázka: *Navštívili jste někdy DD?*

Čtyři z tázaných pedagogů se byly v DD podívat. Dvě učitelky jsou do DD pozvány na návštěvu a tři v DD nikdy nebyly.

Otázka: *Jste seznámena s anamnézou těchto dětí?*

Dostatečně informováno, dle jejich názoru, bylo 6 učitelek. Nedostatečně informovány byly 3.

Otázka: *Co je podle vás největší problém těchto dětí?*

Jako největší problém těchto dětí respondentky vidí v odloučení od rodiny, traumatické zážitky, citové strádání, nedostatek lásky.

Otázka: Mají tyto děti nějaké specifické znaky v chování?

Podle ne všech dotázaných mají děti z DD problém s dodržováním pravidel. Navazují rychle vztahy s cizími osobami. Neváží si věcí. U některých se objevuje agresivita, nebo jsou úzkostné, straní se kolektivu. Berou si cizí věci a ne vždy říkají pravdu. Jsou samostatnější. Některé z respondentek si žádných specifických znaků v chování těchto dětí nevšimly. Podle jedné z respondentek bývají tyto děti často deprivované a opožděné.

Otázka: Jak se k sobě chovají děti z DD, pokud jsou spolu ve třídě nebo se potkají venku?

Ve dvou MŠ nebyl dotaz vznesen, protože do nich chodilo pouze jedno dítě. U ostatních dotazovaných zněly různé odpovědi, ale měly podobný význam. Děti se k sobě chovají jako sourozenci, vzájemně se podporují, jsou v soudržnosti. Mají mezi sebou i drobné neshody.

Otázka: Jak se dětem z DD podařilo začlenit do dětského kolektivu v MŠ?

Ve většině případů respondentky neviděly žádný problém v začlenění se dětí do kolektivu v MŠ. Problém měl jen jeden chlapec a to ne hned od začátku, děti začaly záporně reagovat na jeho problematické chování.

Otázka: Vadí některým rodičům přítomnost ústavních dětí?

Ve 3 MŠ rodičům přítomnost dětí z dětského domova nevadila. V 1 MŠ se někteří rodiče dožadovali, vyloučení chlapce z oné mateřské školy.

Otázka: S kým řešíte závažnější výchovné problém, pokud nastanou?

Z rozhovorů vyplynulo, že většinu problémů jsou schopni pedagogové zvládnout sami. Pokud ne, osloví odborníky z pedagogicko-výchovných center nebo pedagogicko-psychologických poraden.

Otázka: Jaká byla spolupráce se zaměstnanci a vedením z DD?

Za špatnou a nedostačující komunikaci mezi DD a MŠ vyhodnotily situaci čtyři učitelky. Jednalo se o dva stejné DD. Kladnou a produktivní spolupráci mezi MŠ a DD chválilo 5 učitelek také u dvou stejných dětských domovů.

Otázka: Uvítala, byste proškolení?

Odpověď byla ve všech případech kladná, někdy podmíněná docházkou těchto dětí do MŠ ve, které respondentky pracují.

Rozhovor s pedagogickými pracovníky z DD.

Otázka: *Jak si předáváte běžné informace s pracovníky školky ohledně dětí? Je určený jeden člověk, který má předávání informací na starost?*

Ve většině případů pedagogové z MŠ předávají informace vychovatelům, kteří mají službu a děti ten den vyzvedávají. Důležité informace řeší kmenový vychovatel. V jednom případě má respondentka pocit, že předávání informací nefunguje, nejsou zcela vymezeny kompetence.

Otázka: *Mají vychovatelé představu o průběhu dne ve školce?*

Z 5 dotazovaných jedna respondentka učila v MŠ. Jinak jen z vyprávění dětí, nebo s informací na nástěnkách.

Otázka: *Jak dlouhá uplyne doba mezi příchodem dětí do DD a jejich nástupem do mateřské školy?*

Ve dvou DD dávají dětem čas na alespoň částečnou adaptaci. V dalších dvou děti nastupují co nejdříve.

Otázka: *Jak probíhá adaptace dětí na mateřskou školu?*

Z odpovědí vyplynulo, že děti z DD nemají problém s adaptací. Děti se do školky těší a i z ní zpět do DD.

Otázka: *Je patrná změna jejich chování po nástupu do mateřské školy?*

Dvě z respondentek si nevšimly žádné změny. Zbylé dotazované mají pocit, že děti vykazují určitý pokrok např. v komunikaci, při hrách nebo tvořivosti.

Mají děti, které neprožily přirozené připoutání k matce (attachment) větší problém se socializací v MŠ?

Všechny děti podrobené výzkumu prožily připoutání k matce.

ZÁVĚR

Děti přicházejí do mateřské školy z rozdílného sociokulturního prostředí. Jejich rodiny jsou různého založení, vyznávající různé hodnoty a ideje. Mohou se odlišovat počtem i věkem rodinných příslušníků. Jejich rodiče mají určitý výchovný styl, jsou dětem prvním velmi důležitým vzorem, pro jejich budoucí jednání a konání. Rodina je základní socializační jednotkou. Pokud nejsou podmínky v rodině vyhovující pro zdravý psychický i fyzický vývoj dítěte a pokud není možné jiné řešení, je dítě umístěno do dětského domova.

Cílem této práce bylo poukázat na potřeby a problémy dětí z dětských domovů v mateřské škole a na z toho vyplývající specifika práce učitelky v mateřské škole. Také mě zajímaly postoje pedagogů, dětí a rodičů v mateřských školách vůči dětem z dětských domovů.

K vypracování teoretické části jsem přečetla hodně knih. Při výzkumných rozhovorech mi docházely důležité spojitosti k danému tématu, a tak byly některé části teorie postupně dopisovány. K získání potřebných informací, jsem zvolila dvě metody kvalitativního výzkumu. Metoda zúčastněného, přímého, krátkého, ale i dlouhodobého pozorování mi měla nastínit, jaké potřeby nebo problémy mají děti z dětských domovů a zdali je mezi ostatními dětmi v dětském kolektivu mateřské školy rozpoznám. Pozorování dětí probíhalo ve dvou mateřských školách a to po dobu volné hry a řízené činnosti. Jako nevýhodu při realizaci výzkumného pozorování jsem vyhodnotila malý počet pozorovacích vzorků, ale také krátký časový úsek při aplikaci této metody.

Druhou výzkumnou metodu polostrukturovaného rozhovoru, absolvovalo 9 pedagogických pracovníků ze 4 mateřských škol a 5 pedagogických pracovníků ze 4 dětských domovů.

Myslím si, že ani jeden z mých předpokladů, které jsem uvedla v cílech mého výzkumného šetření, se nenaplnil. Mateřské školy si chválí spolupráci s dětským domovem ve třech případech, pouze v jedné mateřské škole je spolupráce nefunkční. Ani v jednom případě výzkumného pozorování se mi nepodařilo identifikovat dítě z dětského domova, ale zaměnila jsem je s dětmi s výchovnými problémy v rodině.

Jako zajímavá skutečnost, a námět pro další možný výzkum, se mi jevila přímá úměrnost s problémovým chováním dětí a špatnou komunikací a spoluprací mezi dětským domovem a mateřskou školou. Abych však mohla považovat toto výše uvedené zjištění

za směrodatné, musela bych výzkumu podrobit větší množství mateřských škol a dětských domovů. Z pěti oslovených vychovatelů měli pojem o práci učitelky mateřské školy 2 vychovatelé z 5 dotázaných. Z jejich odpovědí a postojů je patrné, že si uvědomují význam mateřské školy pro děti z dětského domova. Dále z výzkumného šetření vyplynulo, že o problematice výchovy dětí z dětského domova měly ponětí 4 z 9 oslovených pedagogických pracovníků z mateřských škol. Všechny dotázané učitelky z mateřských škol byly vstřícné k myšlence dalšího vzdělávání, které by se týkalo problematiky výchovy ústavních dětí, pokud by jim nové poznatky byly přínosem pro jejich další pedagogickou činnost. Zajímavé také je, že učitelky vidí jako hlavní problém dětí z dětského domova citové strádání. Takže i když děti viditelně od ostatních nepoznáme, to, co se odehrává v jejich nitru, je může zásadně poznamenat na celý život. Z mého výzkumu, ale i z pedagogické praxe je patrné, že pro učitelku mateřské školy nemusí být zátěží jen problémové chování dítěte z dětského domova, ale mnohdy i dítěte z problémové nebo dysfunkční rodiny.

Vypracování této práce pro mne bylo přínosem, od dotazovaných respondentů jsem získala některé nové zajímavé informace a doufám, že by mohla být užitečná i pro jiné pedagogy pracujícími s předškolními dětmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BECHYŇOVÁ, V., KONVIČKOVÁ, M.: *Sanace rodiny: (sociální práce s dysfunkčními rodinami)*: Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-392-5.

ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 80-7178-063-4.

GABRIEL, Z., NOVÁK, T.: *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1788-3.

HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola. 1. vyd.* Praha: Portál, 1995. ISBN 807178-048-0.

HRDLIČKOVÁ, M.: *Problémové dítě a hra. Rozdíly v sociálním chování. Význam rodiny pro raný vývoj dítěte. 17. akt*. Praha: Raabe, Květen, 2007. ISSN 1801-8351.

KLIMENT, P., PETŘKOVÁ, A., KLUSÁK, P.: *Vybrané kapitoly z psychologie. 1. vyd.* Olomouc: Universita Palackého, 2006. ISBN 80-85783-67-3.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován. 2. Vyd.* Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.

KOVAŘÍK, J. a kol.: *Náhradní rodinná péče v praxi*, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-957-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie. 1. vyd.* Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*, SPN, Praha 1991.

MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství 1993. ISBN 80-901424-7-8.

MATOUŠEK, O.: *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 1999. ISBN: 80-86429-16-4.

MONATOVÁ, L.: *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-20-6

- MERTIN, V.: GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X
- PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M.: *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1216-4.
- PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- SAGI, A.: *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7.
- SKUTIL, M. a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SOVÁK, M.: *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1974. 14-398-74.
- ŠKOVIERA, A.: *Dilemata náhradní výchovy*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠULOVÁ, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠULOVÁ, L.: *Problémové dítě a hra. Rozdíly v sociálním chování. Náhradní rodinná péče v ČR a její úskalí. 14. akt*. Praha: Raabe, Říjen, 2006. ISSN 1801-8351.
- ŠVANCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J.: *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-363-88.
- TRAIN, A.: *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
- TRAIN, A.: *Nečastější poruch chování dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-71785-03-2.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.*, Karolinum, Praha 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozš. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-246-1074-4.

VÍTKOVÁ, M.: *Integrativní speciální pedagogika. 2. přepracované rozšířené vyd.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

VOCILKA, M.: *Dětské domovy v České republice.* Praha: Aula, 1999. ISBN 80-90-2667-6-2.

WARD, B.: *Péče o dítě 0-3 let.* Martin: Osveta, 1996. ISBN 80-88824-46-X.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

DD - dětský domov

MŠ - mateřská škola