



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

Změna chování předškolního dítěte v závislosti na změně prostředí

Vypracovala: Jitka Kahudová

Vedoucí práce: Alena Váchová, PaedDr.

České Budějovice, 2016

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, 17. března 2016

Jitka Kahudová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PaedDr. Aleně Váchové za odborné vedení bakalářské práce, cenné připomínky a vstřícný a optimistický přístup při zpracování této práce. Poděkování patří i mé rodině za velkou podporu a pomoc během studia.

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce je upozornit na odlišné chování dětí se zvláštními projevy chování při změně prostředí. V teoretické části je charakterizována škola v přírodě od jejího vzniku po současnost a její edukační program. V další části jsou vymezeny různé druhy prostředí a výchovy a jejich vliv na chování a adaptaci dítěte. Jsou zde také definovány jednotlivé faktory, jež ovlivňují chování dítěte a konkrétní druhy problémového chování. Praktická část se zabývá výzkumným šetřením, jež bylo zaměřené na zjištění rozdílů v chování dětí v jejich domovské mateřské škole a při pobytu ve škole v přírodě. Výsledky poukazují na pozitivní vliv školy v přírodě na chování dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA:

škola v přírodě, prostředí, výchova, problémové chování, introvert, extrovert, hyperaktivita

ABSTRACT

The bachelor's thesis aims to draw attention to different children's behaviour connected with specific behavioural manifestations in response to environmental change. Its theoretical part deals with the characteristics of an open-air school from the beginning of its existence until the present time together with its educational programme. The next parts specify various kinds of environment and education and their impact on the behaviour and adaptation of a child. There are definitions of the individual factors which influence child's behaviour and those of various kinds of problem behaviour too. The practical part deals with a research study focusing on the differences in children's behaviour in their home nursery and that during their stay in an open-air school. The results refer to the fact that an open-air school has a positive effect on children's behaviour.

KEY WORDS:

an open-air school, environment, education, problem behaviour, introvert, extrovert, hyperactivity

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Škola v přírodě	10
1.1 Historie vzniku škol v přírodě.....	11
1.2 Současná škola v přírodě a její návaznost na RVP pro PV.....	12
2 Vliv prostředí na vývoj a chování dítěte	14
2.1 Teorie o vlivu prostředí na vývoj člověka	14
2.2 Rodinné prostředí	15
2.2.1 Styly výchovy.....	16
2.3 Prostedí mateřské školy	17
2.4 Adaptace na nové prostředí.....	17
3 Vliv temperamentu na chování dítěte	19
3.1 Členění temperamentu	19
3.2 Introverti a extroverti	20
3.2.1 Introvert	21
3.2.2 Extrovert	22
4 Problémové chování	24
4.1 Vymezení problémového chování	24
4.2 Chování dětí s ADHD	25
4.2.1 Vymezení, příčiny a diagnostika ADHD.....	25
4.2.2 Projevy ADHD.....	25
4.2.3 Péče o dítě s ADHD	27
4.2.4 ADD	28
4.3 Agresivita.....	28

4.3.1 Agrese	29
4.4 Zátěž a stres	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	32
6 Výzkumný soubor a jeho charakteristika	33
7 Metodika.....	35
7.1 Metody získávání dat	35
7.1.1 Pozorování	36
7.1.2 Dotazník	37
7.1.3 Rozhovor	38
8 Písemné zpracování a analýza informací získaných při sběru dat.....	39
8.1 Děti hyperaktivní, příp. hyperaktivní s projevy agresivity	39
8.2 Děti výrazně introvertní	47
9 Shrnutí výsledků	52
9.1 Získané informace týkající se hyperaktivních dětí a dětí hyperaktivních s projevy agresivity.....	52
9.2 Získané informace týkající se výrazně introvertních dětí	54
9.3 Rozdíl ve změnách chování v ŠvP u výrazně extrovertních a výrazně introvertních dětí.....	55
10 Diskuze.....	57
ZÁVĚR.....	59
Použitá literatura	61
Seznam příloh	63
Seznam obrázků.....	63

ÚVOD

Pobyt na škole v přírodě je pro dítě významný nejen po stránce fyzické a výchovně vzdělávací, ale také po stránce psychické a sociální.

Po fyzické námaze si děti odpočinou, vyspí se a ráno jsou opět plné energie. Z pohledu sociálního může však být takovýto dlouhodobější pobyt pro některé děti velmi zátěžový. Pro mnohé z nich je to mnohdy první delší odloučení od rodiny. Každé dítě je jiná osobnost, má jiný temperament, a proto může rozdílně reagovat na nové, neznámé prostředí. Jestliže přijede dítě do neznámého prostředí, je nových vjemů tolik, že i to odolné může být zaskočeno. Jiné učitelky, jiná školka a hlavně odloučení od rodičů. Dítě zakřiknuté introvertní, pak vše zvládá ještě mnohem hůř.

Může každé dítě reagovat odlišně na nové prostředí školy v přírodě? Čemu můžeme tuto odlišnost přičítat? Najdou se společné znaky chování u určité skupiny dětí? Můžeme tuto změnu využít v jejich prospěch? Tyto otázky mě, jako vychovatelku ve škole v přírodě, napadly při konfrontaci chování dětí s jejich učitelkami. Chtěla bych se ve své práci proto zaměřit na změnu chování dítěte v závislosti na změně prostředí.

V teoretické části jsem nejprve shrnula význam škol v přírodě od historie po současnost. Informace jsem čerpala převážně z publikací zaměřených na environmentální výchovu, protože literatury, týkající se programu škol v přírodě, je velmi omezená nabídka. Z odborné literatury jsem uvedla poznatky týkající se temperamentu dětí a především různých typů problémového chování. Podrobně jsem charakterizovala tyto projevy chování u předškolního dítěte. Pozornost jsem věnovala i vlivu prostředí a to nejen prostředí mateřské školy, ale i prostředí rodinnému a vlivu výchovy na dítě.

Stěžejním bodem praktické části byl průzkum prováděný v konkrétní škole v přírodě v průběhu celého roku 2015. Základem bylo porovnání skupiny výrazně introvertních a výrazně extrovertních dětí s projevy hyperaktivity, příp. agresivity. Jejich chování posuzovaly s nimi přijíždějící učitelky ze dvou hledisek: z hlediska chování dítěte

v domovské mateřské škole a z hlediska chování totožného dítěte v prostředí školy v přírodě. Chování dítěte ve škole v přírodě bylo doplněno o vlastní pozorování.

Z prováděného šetření vyplynul nemalý přínos pobytu ve škole v přírodě pro tyto děti. Zároveň byl potvrzen rozdíl v chování introvertů a extrovertů při změně prostředí. Bylo poukázáno na tuto kladnou reakci dětí, což je prospěšné pro učitele, vychovatele, ale i pro rodiče, kteří se podílejí na další výchově a vzdělávání dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Škola v přírodě

Škola v přírodě je možnost, jak spojit pobyt na čerstvém vzduchu s programem, který děti baví a zároveň se při něm vzdělávají. Společný pobyt dětí ve větším kolektivu je velmi přínosný, má sociální význam a nezaměnitelné výchovné faktory. Děti se dostanou do jiného prostředí, než na jaké jsou z domova zvyklé, osamostatní se a učí se žít v kolektivu vrstevníků. Přirozeně se zde rozvíjí osobnost dítěte, poznávání vlastních hodnot a schopností. Osamostatnění od rodiny přispívá k získání větší sebedůvěry a sebeúcty, uvědomění si vlastního já, vlastních schopností a možností jejich rozšíření. Nemalým úkolem je pomáhat dětem v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání okolní živé i neživé přírody.

V dnešní době zná většina velkoměstských dětí jen cestu autem do školky a zpátky. Konzumní život dnešní doby, dlouhá pracovní doba rodičů, uspěchanost, ale i vlastní pohodlnost či strach o dítě izoluje dnešní děti od okolního běžného života. Přitom přirozený, volný pohyb v přírodě byl kdysi nedílnou součástí každé dětské hry. Už i Eduard Štorch píše: *„Velkoměstské dítě je úplně odtrženo od svého přirozeného prostředí a nemá, kde by se proběhlo a plíce vypralo. Sluníčko venku hřeje, ptáci zpívají, vše se zelená – ale naše děti jsou uvězněny mezi domy a na špinavých pustých dvorcích“* (Štorch, 1929, str. 13).

Mnoho dětí již předškolního věku je zahlceno množstvím kroužků a zájmových aktivit. Přemíra aktivit nezřídka supluje častou absencí rodičů. Přetížení organismu v tak raném věku se tak lehce může projevit psychickými či somatickými problémy.

Tím, že ubývá příležitostí k rozvoji přirozeného pohybu, klesá fyzická zdatnost a obratnost dětí. Přitom aktivní pohyb dětí v přírodním členitém terénu vytváří velmi příznivé podmínky pro celkový zdravý rozvoj dítěte, jeho ekologické citění a napomáhá chápání a vnímání krás přírody. Program školy v přírodě je zaměřen na dlouhodobější

kontakt s přírodou, environmentální výchovu a pravidelný fyzický pohyb na čerstvém vzduchu.

1.1 Historie vzniku škol v přírodě

První školy v přírodě začaly vznikat ve světě na počátku 20. století. V Německu vznikla první lesní škola r. 1904 přizpůsobením školní organizace psychofyzickým potřebám dětí a založením zvláštní třídy přímo venku na okraji velkého lesa.

První pokusy o realizaci výuky kompletně v přírodě probíhaly na počátku 20. století taktéž ve Velké Británii, v Rakousku, ve Švýcarsku, kde byla výuka spojena se sluneční horskou kúrou, Francii a dalších zemích. Školy byly určeny především pro děti zdravotně oslabené, anemické, s tuberkolózou. Byly pod přísným lékařským dohledem, pravidelně byl sledován hlavně přírůstek váhy.

„V 50. letech vznikla první lesní mateřská škola v Dánsku, od roku 1968 existují lesní mateřské školy v Německu. V České republice provozoval od r. 1926 přírodní školu (tzv. Dětskou farmu na Libeňském ostrově v Praze) Eduard Štorch – v r. 1930 ji úřady zakázaly“ (alternativniskoly.cz/category/lesni-skola/).

Začátky vzniku škol v přírodě v Československu sahají tedy do druhé poloviny 20. let minulého století. Zpočátku vznikají po vzoru ciziny tzv. zahradní školy, kde tráví oslabené poválečné děti většinu času na čerstvém vzduchu, otužují se a podílejí se na chodu farmy. Jednou z prvních byla r. 1923 škola v přírodě u Domštátu, vzniklá na popud olomouckých pedagogů, v čele s odborným učitelem Františkem Hrušákem. Bohužel, i přes velkou spokojenost rodičů, byla škola úřady zakázána.

Rovněž v Praze byly zřizovány zahradní školy. Zajímavá byla škola na volném vzduchu na Žižkově. Byla určena pro děti s tuberkolózou a setkala se v tomto směru s velkým úspěchem. Velkým pokrokem bylo otevření sadové školy v Kinského zahradě sociálním úřadem města Prahy r. 1926 (Štorch, 1929).

Eduard Štorch, významný spisovatel, pedagog a v neposlední řadě také propagátor eubiotiky (eubiotika – zdraví, jednoduchý, polozemědělský život v souladu s přírodou), píše ve své knize Dětská farma: „*Městské děti potřebují nejdříve zdravého vzduchu. Vše ostatní bude jim přidáno. Pouhé hřiště nestačí. Nejlépe by bylo, přenést celou naši starou školu ven, na vzduch a na slunce, kde by děti od jara do podzimu se učily ve volné přírodě*“ (Štorch, 1929, str. 33). V Praze na Libeňském ostrově zřídil tzv. Dětskou farmu. Její umístění splňovalo všechny potřeby dětí – součástí bylo hřiště, koupaliště i zastřešená budova, využívaná při nepříznivém počasí. I tato škola byla však pro několika let, na zásah úřadů, zrušena (Štorch, 1929).

Jak je patrné, již dříve si pedagogové uvědomovali přínos pobytu na čerstvém vzduchu a pokoušeli se ho maximálně začlenit do vzdělávacího procesu.

Ještě koncem 20. století byly školy v přírodě využívány především pro děti ze severních částí republiky, kde bylo nejvíce znečištěné ovzduší. Tyto ozdravné pobyty byly převážně třítydenní a pro vybrané kraje byly povinné.

1.2 Současná škola v přírodě a její návaznost na RVP pro PV

Postupem doby se převážně ozdravný charakter škol v přírodě mění v zařízení, zaměřující se především na prožitkový rozvoj osobnosti dítěte a jeho socializaci. Velmi prospěšná je i příležitost k vzájemnému seznámení a ucelení kolektivu. Nemalý význam má pobyt i pro začleňování problémových nebo ostýchavých dětí.

Pokud chce současná škola v přírodě splňovat všechna kritéria daná v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP pro PV), musí svůj program připravit v souladu s těmito principy.

Škola v přírodě rozvíjí osobnost ve všech oblastech RVP pro PV:

Dítě a jeho tělo – zde je v nejvyšší míře zastoupena pravidelná fyzická aktivita (pohyb v nerovném přírodním terénu, zlepšení koordinace pohybu), rozvoj všech smyslů

(rozdílné vůně lesa, louky, hmatové poznávání), osvojení si činností souvisejících se zdravým životním stylem (zdravá výživa, pravidelné cvičení, volný pohyb v přírodě za každého počasí, relaxace), jednoduché sebeobslužné úkony, vedoucí k větší samostatnosti a sebejistotě (hygiena, oblékání, stolování).

Dítě a jeho psychika – zahrnuje tři části:

- jazyk a řeč,
- poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazii, myšlenkové operace,
- sebepojetí, city a vůli.

U dítěte ve škole v přírodě jsou nejvíce rozvíjeny poznávací schopnosti (zájem o nové prostředí), fantazie, představivost, tvořivost (práce s přírodním materiálem). Ve velké míře je rovněž utvářena schopnost sebeovládání, citové samostatnosti a vlastní spokojenosti.

Dítě a ten druhý – podporuje utváření vztahů dítěte k druhému dítěti či dospělému. Další z velmi podstatných cílů, které jsou ve škole v přírodě naplňovány. Patří sem především schopnost soužití s ostatními dětmi v kolektivu, prosociální chování (pomoc menším dětem při běžných činnostech), tolerance, přizpůsobení, rozvoj komunikativních dovedností.

Dítě a společnost – uvádí dítě do společnosti ostatních lidí a pravidel soužití s nimi. Jedná se především o seznámení se s novým prostředím a přijetím jeho pravidel, poznávání nových kulturních zvyků i obyčejů, vytvoření vztahu k okolí, ve kterém žijeme.

Dítě a svět – základem je vytvořit u dítěte povědomí o světě, ve kterém žije, o potřebě jeho ochrany. Výuka ve škole v přírodě je zaměřena především na environmentální výchovu, předávání a osvojování si nových poznatků o živé a neživé přírodě přímým prožitkem, správné chování v ní a nutnosti ochrany životního prostředí (RVP pro PV, 2004).

2 Vliv prostředí na vývoj a chování dítěte

Prostředí je jedním z faktorů, jenž se řadí mezi vnější činitele. Svým působením ovlivňuje jak chování, tak i prožívání dítěte. Lze do něj zahrnout lidi, s kterými dítě přichází pravidelně do styku, materiální vybavení, místo, kde se dítě nachází, ale i zážitky, které prožívá.

Typy prostředí se člení dle několika kritérií. Pokud budeme popisovat prostředí všeobecně, lze říci, že se jedná o určitý prostor, předměty i jevy, které nás obklopují. Nejzákladnější je bezesporu **prostředí životní**, jež vytváří podmínky pro život člověka i všech ostatních organismů. Zároveň ale do něj musíme zahrnout vztahy, morálku i společenské vazby, jež rozvíjí naši osobnost. V této podobě je úzce propojeno s **prostředím společenským**. Právě v něm se utváří základy vývoje psychiky a duševních zážitků. Jeho základem je rodina. Se společenským prostředím je těsně spjato **prostředí kulturní**, které zahrnuje veškeré výsledky lidské činnosti (vědecké bádání, právní a etické normy) (Kraus, 2008).

Existuje celá řada teorií, které se zabývají vlivem prostředí na duševní vývoj dítěte. Mimo jiné se jimi zabývala i Tina Bruceová, která uvádí tři základní teorie, známé jako empirismus, nativismus a interakcionismus.

2.1 Teorie o vlivu prostředí na vývoj člověka

Empirismus - hlavním činitelem je sociální prostředí, člověk přicházející na svět je jako „čistý, nepopsaný list“ – tabula rasa – mysl člověka je jako čistá tabule. Pro formování člověka má nejdůležitější význam vnější zkušenost – smyslové vjemy a vnitřní zkušenost – duševní úkony. Popírá vrozené předpoklady i dědičnost. Vědomosti jsou získávány pouze prostřednictvím zkušeností a interakcí s okolím. Nepopíratelný je vliv prostředí, v němž výchova probíhá. Hlavními zastánci jsou F. Bacon, J. Locke.

Nativismus - základem rozvoje osobnosti člověka jsou vrozené vlastnosti nezávislé na zkušenosti. Prostředí nehraje zásadní roli, pouze vytváří podmínky, ve kterých se dítě

může samo rozvíjet. Dítě nemá být kaženo výchovou, je třeba nechat je volně růst. Mezi hlavní představitele patří J. J. Rousseau, L. N. Tolstoj, E. Erikson (Bruceová, 1996).

Interakcionismus - vytváří kompromis mezi vlivem prostředí a biologickými vlivy na vývoj jedince. Vývoj dítěte je tedy závislý na vzájemné interakci vnějších a vnitřních faktorů (vnější vliv prostředí, rodina, škola a vrozené předpoklady) a jejich intenzitě a době působení. Na základě vlastní zkušenosti a vnímaných jevů si dítě utváří určité vlastní představy. Zastánci interakcionismu jsou L. S. Vygotskij, J. Piaget (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

2.2 Rodinné prostředí

Klíčovou roli by při vývoji jedince měla zastávat rodina - ta vychovává a rozvíjí psychické funkce i celou osobnost. Jedinec od ní přejímá úroveň jazykových dovedností, způsob komunikace, obsah rolí, hierarchii hodnot či způsob řešení problémů. Vztahy mezi jednotlivými členy a způsob jednání a chování se k sobě navzájem, vnímá dítě už od raného věku. Tyto vzory chování postupně přejímá i do svého života. Rodina na dítě působí individuálně a specificky. Rodinné prostředí má nezastupitelné místo v utváření osobnosti dítěte a jeho socializaci. Pokud jsou rodinné vztahy pevné, dítě má pocit jistoty a bezpečí a to se odráží i na jeho přístupu při zvládání zátěžových situací. Mezi ně rozhodně patří i dlouhodobé odloučení od rodiny spojené s odjezdem na školu v přírodě. Dítě se v cizím prostředí může cítit nejistě a bez přítomnosti rodičů může pociťovat úzkost a bezradnost. Pokud ví, že se po určité době opět vrátí do známého, plně funkčního prostředí rodiny, snáší odloučení mnohem lépe než dítě, které tápe v nejistotě a neví, co a kdo ho po příjezdu domů čeká.

Matějček velmi výstižně charakterizuje rodinu a potažmo i domov jako místo, kde se dítě cítí v bezpečí, jsou mu zde uspokojovány základní potřeby a má zde své nezastupitelné místo. Domov i plně funkční rodina je pro dítě jednou z podmínek šťastného dětství. Tady by se dítě mělo cítit v pohodě, nalézat zde máminu i tátovu ochrannou náruč. Je to místo, kam dítě patří, kde je bezvýhradně přijato.

Nezanedbatelná je i stálost, neměnnost a stabilita prostředí, o něž se dítě může opřít a tím se u něj vytváří pocit jistoty ve vazbě k blízkým osobám (Matějček, 1986) .

2.2.1 Styly výchovy

„Zvolit nejvhodnější výchovné postupy pro vlastní dítě představuje samozřejmé právo i povinnost rodičů. Každý postup má určité přednosti, úskalí i rizika, každý vede k trochu jiným výsledkům. Je však třeba snažit se alespoň částečně sladit vlastní výchovná očekávání a cíle s výchovnými způsoby a prostředky, které používáme“ (Mertin, 2011, s. 60). Mertin dále uvádí, že styl výchovy se může během života dítěte měnit, někteří rodiče preferují v předškolním věku absolutní svobodu a povinnosti a určitá pravidla zařazují do výchovy až s počátkem školní docházky. Jiní se naopak nemohou vzdát uplatňování výchovných metod i v pozdní adolescenci dítěte (Mertin, 2011).

Jedlička dělí výchovné působení z několika hledisek.

Výchova ochranná a rozmazlující je charakterizována jako výchovné působení, kdy se dospělí snaží dítěti vše co nejvíce usnadnit, ochránit je před chorobami, ale i problémy běžného života. Takto vychovávané děti bývají často nesamostatné, nechybí jim však sebevědomí, které nekoresponduje s jejich schopnostmi. Rovněž je charakterizována jako přes míru ochraňující, soustřeďující se na co největší pomoc a ochranu dítěte jak po stránce zdravotní, ale i psychické (stres, povinnosti).

Výchova autoritářská je založena na bezpodmínečné poslušnosti a dodržování příkazů, při jejich porušení hrozí trest nebo psychický útlak. Tato výchova nerespektuje přání a potřeby dětí, potlačuje jejich samostatnost a sebeúctu, vlastní iniciativu.

Výchova liberální neklade na děti žádné nebo minimální požadavky, nejsou stanovena žádná pravidla ani zásady, dítě není ničím omezováno. Děti mohou mít při nástupu do školy problémy s respektováním pravidel a autority, ale bývají tvořivé a schopny vlastní iniciativy.

Výchova demokratická má stanovena jasná a srozumitelná pravidla, základem je osobní příklad rodičů, vysvětlování, rozhovory a povzbuzování dítěte. Takovýto přístup

vede k sebevýchově, upevnění morálních hodnot, kdy dítě pravidla dodržuje, i když není pod dohledem dospělých (Jedlička in Vališová, Kasíková a kol., 2007).

2.3 Prostředí mateřské školy

Další prostředí, s kterým dítě přijde do styku, je nejčastěji prostředí mateřské školy. Děti jsou zde součástí velké skupiny vrstevníků, mezi které učitelka musí rozdělit svou pozornost, život v kolektivu navíc vyžaduje mnohá omezení, dítě se musí přizpůsobit režimu zde. Pozitiva jsou, že se mu zde dostává odborného komplexního vzdělávání, má příležitost rozvíjet sociální vztahy a dovednosti, je zde systematicky sledován a podporován jeho bezproblémový vývoj. Významná je i výborná vybavenost mateřských škol, hračky a pomůcky k nejrůznějším aktivitám.

Požadavky na prostředí školy v přírodě jsou specifické a musí odpovídat přísným hygienickým nárokům. Harmonické, podnětné prostředí, doplněné o výzdobu s přírodní tematikou, kterou děti doplňují vlastními výtvary, dodává prostoru osobitý ráz a navozuje útulnost a pohodu. Nelze opomenout hlavní, tedy ozdravnou funkci školy v přírodě. Z hlediska prevence je důležité vytvořit podmínky vhodné pro pobyt alergických a podobně ohrožených dětí (bronchitida, astma, ekzém). Škola by měla mít k dispozici různé prostředky ke zlepšení prostředí, jako např. zvlhčovače vzduchu, horská sluníčky apod. (Havlínová, 1995).

2.4 Adaptace na nové prostředí

Každé dítě se přizpůsobuje novým podmínkám jinak. Pro mnoho dětí je prvním stupněm k osamostatnění vstup do mateřské školy. Pro dítě je tato situace velmi zátěžová a nemusí ji ihned a lehce zvládat. Mezi dětmi jsou velké rozdíly, a proto je vždy nutné brát v úvahu vyspělost dítěte a jeho schopnosti zapojit se do větší skupiny vrstevníků.

Havlínová uvádí, že: „*Spokojený pobyt dítěte v mateřské škole je podmíněn jeho biopsychickými vlastnostmi, dosaženou úrovní socializace a znalostmi*“ (Havlínová, 1995, s.64).

O adaptačních obtížích hovoří rovněž Vágnerová, která je dělí na: ... „*odchytky v oblasti prožívání a poruchy chování (v některých případech může dojít i ke kombinaci potíží a závažnější poruše vývoje osobnosti dítěte)*“ (Vágnerová, 1996, s. 5).

V úvahu musíme brát vrozené předpoklady dětí na změnu prostředí (vyzrálost CNS, temperament), ale i aktuální psychický stav. Zátěžové situace ovlivňují emoční ladění jedince a to se pak odráží i v jeho chování a jednání (uzavřenost, nemluvnost, impulzivita). Takovéto situace mohou ovlivnit i aktuální somatický stav dítěte (Vágnerová, 1996).

Biologická, ale hlavně sociální vyzrálost dítěte, hraje důležitou roli v úspěšné, nenásilné adaptaci dítěte. Nezastupitelné místo zaujímá učitelka, která svým vstřícným chováním může pomoci překonat počáteční strach a nedůvěru z neznámého prostředí.

Havlínová radí usnadnit dítěti vstup do mateřské školy prohlídkou školy, předcházející pravidelným návštěvám, účastí na akcích konaných pro veřejnost (divadla, lampionové průvody, zahradní slavnosti) i seznámením se s budoucími kamarády (Havlínová, 1995).

Adaptace na školu v přírodě je pro děti neméně náročná. Strach z neznámého prostředí je zde ještě umocněn déletrvajícím odloučením od rodičů. Je zde proto zvláště důležitý citlivý a vstřícný přístup pedagogů, osobní přístup, respektování individuálních potřeb a charakterových odlišností jednotlivých dětí. Důležitou roli hraje také dostatek podnětů a činností, kterými se dají tyto potíže zmírnit.

I v tomto případě by se měli rodiče ve spolupráci s učiteli snažit tyto obtíže eliminovat. Vhodný je např. rozhovor s dětmi, které již školu v přírodě absolvovaly, předchozí návštěva školy v přírodě spolu s dítětem, výlet či procházka v jejím okolí, příp. seznámení se i s místními učitelkami.

3 Vliv temperamentu na chování dítěte

Temperament je jedním ze základních rysů osobnosti. Jedná se o soubor vlastností na sobě nezávislých, které má člověk v určité míře. Zahrnuje citové ladění osobnosti – náladu, vzrušivost, aktivitu. Jde tedy o celkový styl jeho prožívání a konání. Řada autorů uvádí předpoklad, že temperament je vrozený, projeví se už v dětství a zůstává neměnný (Říčan, 2007).

Učitelky i rodiče by měli brát zřetel na individuální temperamentové vlastnosti dětí. Důležité je poznat dítě komplexně a z více pohledů. Je potřeba mít dostatek času k poznání dítěte a tím se vyhnout prvnímu dojmu. Chování dítěte může ovlivnit situace, v níž se momentálně nachází, ale i změna prostředí, do které můžeme zařadit i déletrvající pobyt na škole v přírodě.

3.1 Členění temperamentu

Ohledně členění temperamentu uvádí Říčan několik teorií, počínaje **Hippokratem**, který dělil člověka podle čtyř základních lidských tekutin na:

sangvinika – krev – člověk čilý, dobromyslný, společenský, veselý, optimista, snadno se nadchne;

flegmatika – hlen – klidný, nedá se vyvést z míry, je lhostejný spolehlivý, netečný;

cholera – žluč – naopak člověk dráždivý, vzteklý, snadno vyletí;

melancholika – černá žluč – člověk s často smutnou náladou, pomalý, přecitlivělý, špatně přizpůsobivý, pesimista.

Teorie I. P. Pavlova dělí jedince dle dvou probíhajících procesů v mozku – podráždění a útlumu na typ slabý (melancholik) a typ silný, vyrovnaný, pohyblivý (sangvinik).

Kretschmerova teorie je založena na souvislostech temperamentových vlastností se stavbou těla. Podle tělesné konstituce rozlišil tyto typy a k nim přiřadil temperament:

pyknik – cyklotomní- je zavalitý, menší, má měkké svalstvo, bezprostřední, časté je u něj střídání veselé a smutné nálady, vzrušení a klidu, je lehce přizpůsobivý

- vystupňování těchto vlastností vede k afektivní psychóze, depresím, maniodepresivitě;

astenik -schizotomní – je štíhlý, hubený, časté je střídání dráždivosti a tuposti, přecitlivělosti a chladu, ve společnosti je uzavřený, ale má bohaté nitro

- vystupňování projevů vede k schizofrenii;

atletik – viskózní – má vyvinuté svalstvo, je dobře stavěný, mívá sklon k epilepsii;

displastik - je člověk nevyhraněné somatické konstituce, nepravidelné tělesné stavby.

Další z teorií, ke které se přiklání i **Eysenck**, je **teorie Jungova**, založená na vztahu člověka a okolí. Temperament popisuje pomocí proudění psychické energie, u introvertů směrem dovnitř, u extrovertů směrem ven. Jedince dělí na:

introverty – kteří jsou uzavření, nespolečenštlí, plašší, citliví, mají rádi v životě řád a stálost;

extroverty – lidé veselí, společenštlí, otevření, nestálí, snadno se přizpůsobující změně (Říčan, 2007).

3.2 Introverti a extroverti

Při dlouhodobější práci s dětmi si nelze nevšimnout osobnostních rozdílů mezi nimi. Některé jsou rády středem pozornosti, organizují hru, přejímají vedení a jsou součástí větší skupiny dětí. Vnímavá učitelka si však všimne i dětí, které se většího kolektivu straní, hrají si rády samy nebo jen s jedním kamarádem, nederou se vpřed, spíše pozorují, mluví tiše a málo důrazně.

Nelze samozřejmě třídu takto striktně rozdělit, jak ale uvádí Löhken: „*Už při narození máme tendence k introverzi nebo extroverzi – a tedy i k určitým rysům a potřebám, které nás ovlivňují*“ (Löhken, 2013, s. 21). Tyto introvertní a extrovertní vlastnosti nejsou přesně oddělené, ale prolínají se a v průběhu života se dále utváří. Naše chování tak může ovlivnit nabytá sebedůvěra, změna životních postojů a hodnot nebo v pozdějším věku potřeba většího klidu a určité umírnění (Löhken, 2013).

3.2.1 Introvert

Laneyová popisuje introverzi jako způsob chování, nám daný, vrozený temperament. Zahrnuje prožívání vnitřních a vnějších emocí. Znamená schopnost naladit se na vnitřní svět, vcítit se do pocitů druhých, rozmýšlet a jednat uvážlivě. U introverta se jedná především o uzavřenost, nespolečenskost, plachost, lhostejnost, pomalost, nerozhodnost. Může to mylně zavádět k záporným vlastnostem, ale opak je pravdou. Většina introvertů jsou lidé s výborným sebeovládáním, vyrovnaností, trpělivostí a vytrvalostí. To jsou schopnosti, které se, především v dospělém věku, v pracovním procesu nesmírně cení. Introvert je člověk citlivý, upřednostňuje rozhovor ve dvou lidech, je umírněnější, rozvážnější, zdrženlivější, disponuje sociálními dovednostmi a citěním.

Oproti tomu **stydlivost** znamená sociální úzkost, extrémní rozpačitost mezi lidmi, nedostatek sebedůvěry ve společenských situacích, strach z toho, co si ostatní budou myslet, obvykle je naučená z konkrétních situací. Vyvolává třes, pocení, zčervenání, zrychlený tep, sebekritiku a přesvědčení, že se nám ostatní lidé smějí. Může přicházet a zase odcházet v různém věku a v konkrétních situacích. Mohou ji zažívat i extroverti. Určitou terapií se nechá zmírnit (Laneyová, 2006).

Pro introverta je velmi náročné seznamování se s novým kolektivem, začlenění se do něj, případně i změna pracoviště, prostředí, u dítěte pak školy, školky, ale i pedagoga. Mezi tyto varianty musíme zařadit i pobyt na škole v přírodě. Jestliže přijede dítě do neznámého prostředí, je nových vjemů tolik, že i to odolné může být zaskočeno. Jiné učitelky, jiná školka a hlavně odloučení od rodičů. Dítě zakřiknuté, introvertní vše zvládá mnohem hůře.

Dalším, poměrně častým zkresleným začleněním je, že introverti jsou nespolečenšší. Introverti nevyhledávají velkou společnost, stačí jim méně vztahů, užší okruh přátel, menší kolektiv. O sobě a o svých činnostech toho tolik neodhalují, a proto mohou působit odměřeně a záhadně. Vyhýbají se davům, spíše vyhledávají klid. Při setkání s lidmi postupují opatrně, účastní se jen vybraných činností. Laneyová objasňuje, proč

tomu tak je. „Introvertní děti potřebují chvíli klidu, aby mohly zpracovat – integrovat vše, co pozorovaly, slyšely a vstřebaly. Když si své myšlenky konečně zformulují, pak mohou začít jednat nebo o svých nápadech a dojmech mluvit“ (Laneyová, 2006, s. 155). „Pokud introverti tráví příliš mnoho času mezi lidmi, mohou se cítit vyčerpání už jen z fyzické blízkosti. Vybojují-li si určitý fyzický prostor, získají tím místo, kde se mohou dát dohromady. Potřebují kout, který nazvou svým vlastním. Dá jim to pocit, že ovládají svou hladinu energie“, radí ve své knize Laneyová (Laneyová, 2006, s. 305).

Je pro ně důležitý určitý fyzický prostor, do kterého mohou v klidu utéct. Je proto vhodné umožnit dětem odpočinout si od velkého kolektivu, vytvořit jim určitý soukromý prostor pro vlastní odpočinek a relaxaci, kde se zbaví vnitřního napětí a uvolní se (Laneyová, 2006).

3.2.2 Extrovert

Každý člověk má jak introvertní tak extrovertní projevy chování, rysy jednoho z typů však převažují. Jungův obrat do nitra, či ven však můžeme aplikovat na temperamentové rysy i se současnými vědeckými poznatky.

Na vědecké úrovni lze pozorovat rozdíly ve struktuře mozku extrovertů (i introvertů), jež ... „vykazují více aktivity v drahách neurotransmiteru dopaminu.“ (Löhken, 2014, s.33). Löhken toto tvrzení dále přibližuje takto: „Vnější klid může u extrovertů snadno vést k nízké hladině dopaminu, a tím i k nedostatečné stimulaci a nudě či podrážděnosti. Extroverti proto potřebují relativně hodně změn, oceňují nové podněty a zkušenosti i vyhlídky na odměnu“ (Löhken, 2014, s. 33).

Odlišnosti mezi extroverty a introverty se projevují v určitých biologicky prokázaných rozdílech.

Citlivost na podněty

Extroverti si lehce poradí s podněty z vnějšího prostředí, příp. je budou i vyhledávat. energii získávají kontaktem a komunikací s lidmi. Mají rádi aktivitu a iniciativu, vyhledávají změnu. Proto rádi a často cestují, vyhledávají nové zážitky i přátele.

Přizpůsobení se novému prostředí, bydlišti pro ně není nijak stresující, naopak v něm vidí další zpestření života.

Riziko a jistota

Vyšší hladina dopaminu podporuje u extrovertů pohyb, zvědavost. Jen aby dosáhly určité změny nebo odměny (není myšleno materiální, ale určitá zábavná činnost i hazardní hra), dokáží překonat překážky, přijímat výzvy, riskovat i jít do nebezpečí. Neváhají proto obětovat majetek nebo fungující vztah.

Dopamin ovlivňuje i pozitivní pocity jako radost, euforii, nadšení, která jsou reakcí na dosažení nějakého vysněného atraktivního cíle. Mezi přednosti extroverta řadíme nadšení, kterým dokáží nakazit i okolí a strhnout ho k jednání a aktivitě. Nedělá jim problém přizpůsobit se a z toho plynoucí flexibilita, v současné době tak žádaná. Mají velmi dobré komunikační schopnosti, dokáží se perfektně a důrazně prezentovat.

Většina výše popsaných vlastností usnadňuje extrovertním dětem adaptaci na školu v přírodě. To, že přijmou změnu pozitivně, těší se na nové prostředí a zážitky, jim usnadní odpoutat se od pocitu stesku a odloučení od rodiny. Jejich vlastní činorodost je nutí zapojit se do všech připravených aktivit, s chutí a aktivitou se seznamovat s novým okolím a neustále o nových objevech vyprávět (Löhken, 2014).

4 Problémové chování

4.1 Vymezení problémového chování

Označení jako problémové, získá dítě nejčastěji ve škole. Vyplyne převážně z určitého vztahu s učitelkou. Ta ho považuje za nevychované, nezvladatelné, neposlušné, neustále vyrušující, příp. agresivní vůči ostatním dětem (ale její kolegyně s ním může vycházet zcela bez problémů). Záleží vždy na postoji dospělého a jeho zařazení si dítěte do určité skupiny. Problémové chování může mít několik podob, které je důležité včas rozpoznat (i s pomocí odborníka) a ovlivnit je správnými prostředky. Vždy je vhodné přihlídnout k temperamentu dítěte, jeho osobní historii (určité okamžiky v životě, jež ho formovaly) a rozhodně nelze opomenout vliv výchovy v rodině, která má prvotní a nejsilnější vliv na dítě (Michalová, 2012).

Nepřiměřené výchovné nároky, které dítě nedokáže zvládnout, vedou k psychické nepohodě dítěte a mohou vyvolat stres. Při vymezení pojmu „problémové chování“ nelze nesouhlasit s názorem Michalové, která uvádí, že v předškolním věku se nejčastěji jedná o poruchy pozornosti a hyperaktivity či poruchy adaptace. Ty však mohou být jen odezvou na přílišnou zátěž nebo stresovou situaci, s níž se dítě nedokáže vyrovnat. Rovněž adaptace na nové prostředí nebo kolektiv může u dítěte vyvolat různé afektivní poruchy. Michalová dále upřesňuje rozdíl mezi poruchou chování a problémovým chováním: *„Poruchou chování je obvykle nesprávně označeno problémové chování způsobené celou řadou jiných poruch nebo dokonce reakcí dítěte v situaci, s níž si nedovede jinak poradit“* (Michalová, 2012, s. 15) .

4.2 Chování dětí s ADHD

4.2.1 Vymezení, příčiny a diagnostika ADHD

ADHD je anglickou zkratkou neurovývojové poruchy - Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Jedná se o kombinaci tří základních příznaků:

- hyperaktivity, kdy dítě nevydrží chvíli v klidu,
- impulzivity, jež způsobuje nepromyšlené, zbrklé reakce (dítě nedomýšlí důsledky svého chování,
- narušené pozornosti, jejímž důsledkem je špatná soustředěnost na zadaný úkol.

Příznaky se objevují už od raného dětství, u každého dítěte je míra těchto příznaků různá a rovněž tak intenzita projevů během vývoje kolísá (Michalová, 2011).

Příčiny vzniku

V současnosti nejsou zcela známé, nelze proto stanovit jednoznačnou příčinu. Michalová uvádí několik možných příčin. Mezi ně bezesporu patří dědičnost a biologicko-fyziologické faktory (neurologická porucha zpracování nervových impulzů), komplikace v těhotenství nebo při porodu, užívání návykových látek v těhotenství.

Diagnostika

Kromě fyzického a psychického vyšetření je nezbytná spolupráce s nejbližšími osobami, se kterými přichází dítě každodenně do styku. Jedná se především o učitele a rodiče, u nichž se vyšetření zaměřuje na vývoj a výchovu dítěte. Předmětem zájmu jsou rovněž vztahy v rodině a rodinné prostředí, v němž dítě vyrůstá (Michalová, 2011).

4.2.2 Projevy ADHD

Mezi projevy ADHD patří malá vytrvalost, oslabené volní vlastnosti (děti se rychle nadchnou, ale při náročnější činnosti o ni postupně ztrácí zájem) a z toho plynoucí

nesoustředěnost na učení a chyby z nepozornosti. Nedokáží hospodařit se svými silami, vše dělají naplno, a proto těžko zvládají činnosti, kde je potřeba pečlivost, důkladnost. Špatně se přizpůsobují novým situacím, a proto při jakékoli změně potřebují delší čas na zklidnění. Díky zhoršené schopnosti převádět slovní instrukce do vnitřní řeči mají obtíže se zahájením práce, což se mnohdy jeví jako neposlušnost. Protože nedokáží plánovat a systematicky organizovat, často ztrácí věci a mají v nich nepořádek. Velmi častý je také špatný odhad času (Michalová, 2011).

Vývojová období

Projevy chování se mění v závislosti na věku dítěte. Na věkové zvláštnosti je nutné brát zřetel, uvědomit si jejich specifika a přizpůsobit jim výchovné působení. Michalová charakterizuje jednotlivá období takto:

V novorozeneckém a kojeneckém období se objevuje nepravidelnost v denním režimu, dítě nepravidelně usíná i se probouzí, více pláče jakoby bez důvodu, celkově méně spí.

Nepravidelnost v denním režimu pozorujeme i v **batolecím období**, dítě dlouho nevydrží u žádné zábavy, má nerovnoměrný psychomotorický vývoj, některé fáze vynechá a pak se k nim vrací, opožděna je i hra s řečí (Michalová, 2011).

Během **předškolního věku** se dítě projevuje jako enormně živé, vyžadující neustálou pozornost druhé osoby, běžná je častá náladovost, podrážděnost, sklon k hněvu, agresivitě, neposlušnosti. Symptomy se projevují v různé míře a nebývají u všech dětí stejné. Přes všechny problémy je vhodné poukázat i na silné stránky – dokáží se snadno nadchnout, mají velkou výdrž a vše rychle, i když chaoticky dělají (Těthalová, duben 2013).

V průběhu **školního věku** se dítě těžko podřizuje autoritám, školním pravidlům, neudrží pozornost, jedná impulzivně, kazí aktivity, má časté spory s ostatními dětmi. Svůj neúspěch často kompenzuje nevhodným upozorňováním na sebe a zlobením. 25 % dětí trpí dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyspraxií. **V období adolescence** se projevy hyperaktivity zmírňují – odtud pramení mýtus o ztrátě ADHD spolu

s dospíváním. Adolescenti ještě nezvládají absolutní zodpovědnost za své chování, a proto je nutná velká podpora rodiny, která vytváří pocit bezpečí a jistoty. Běžné jsou časté rozpory s rodiči i asociální chování.

Neustálý vnitřní neklid převládá i v **dospělosti**. Obavy, roztěkanost, nepořádnost, neschopnost udržet si partnera a netrpělivost se často promítne do workoholismu. Příznaky jsou už lépe korigovány svou vůlí (Michalová, 2011).

4.2.3 Péče o dítě s ADHD

Práce s dítětem v mateřské škole by měla především vycházet z úzké spolupráce s rodinou. Výsledkem by mělo být sjednocení výchovných postupů, protože tyto děti potřebují pevně a jasně dané hranice a pravidla a jejich důsledné dodržování. Protože jim vadí dlouhotrvající, stejná činnost, je vhodnější práce v kratších úsecích, střídající se s pohybovou aktivitou či odpočinkem. Důležitá je rovněž motivace dítěte a využití multisenzorického učení – zapojení více smyslů do práce. Tím se snadněji dosáhne zájmu dítěte a jeho úspěchu. Tím zároveň získáme důvod k pochvale a ocenění dítěte – i před celou třídou, což je pro ně velmi důležité k dalšímu sebehodnocení. V podstatě je přínosné vytvořit určitý kompromis mezi učitelem a žákem, který vede k omezení problémů na co nejnižší míru. V případě přetrvávajících problémů je nutné navštívit odborníka (pedopsychiatr, psycholog, speciální pedagog). Při důsledném dodržování jejich rad jsou pak velké rozdíly mezi dětmi se silnější formou poruchy, odborně vedenými, a dětmi se slabší poruchou, bez odborné výchovy. Díky nerovnoměrnému vývoji nervové soustavy mívají děti s ADHD častější odklad školní docházky a následně pak navštěvují přípravné třídy (Těthalová, duben 2013).

Podle Michalové se ADHD nejvýrazněji odráží v sociální oblasti, proto je nezbytná spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a středisky výchovné péče, jejichž úkolem je naučit jedince žít s co nejmenšími problémy v sociálním prostředí. Tato terapie je velmi důležitá i pro rodiče dítěte.

V některých případech se můžeme setkat s farmakologickou léčbou pod vedením psychiatra. Ta zmírní jednotlivé projevy ADHD a tím usnadní podmínky pro práci s dítětem.

Mezi další podpůrné programy můžeme zařadit různé stimulační programy, videotrénink či nácvik relaxace (Michalová, 2011).

4.2.4 ADD

Oproti ADHD nepatří mezi hlavní projevy ADD impulzivita a hyperaktivita, problémy jsou v oblasti pozornosti a v motorických schopnostech. Dítě má pomalé pracovní tempo, neumí se soustředit, při výuce nezlobí, nevyrušuje.

Postihuje častěji dívky než chlapce, a proto je okolí vnímá jako tiché, nenápadné.

Děti podávají nevyrovnaný výkon při práci ve škole, jsou pomalé, nesoustředí se, při výuce se zabývají jinými aktivitami. Je nutná vyšší míra jejich vedení, protože nedokáží samostatně pracovat a organizovat si pracovní a volnočasové aktivity.

Je vhodné upravit podmínky výuky tak, aby se minimalizovaly negativní důsledky jednání dítěte. Oceněním úspěchu a povzbuzením nejen za bezchybný výkon posílíme sebevědomí dítěte (Michalová, 2011).

4.3 Agresivita

Agresivita je charakteristický znak osobnosti jedince. Každý člověk je vybaven určitou mírou agresivity. Jistou agresivitu musíme občas ve svém chování použít všichni. Avšak míra agresivity je u každého člověka jiná. Někdo disponuje velmi nízkou mírou agresivity, u jiných naopak převládá stupeň agresivity tak vysoký, že jim ovládá život a působí různé komplikace.

Martínek uvádí, že míru agresivity ovlivňují z 60 % genetické faktory. V kojeneckém věku patří agresivní projev k základním prostředkům vedoucím k dosažení vlastních

potřeb. Přibližně od tří let se začíná každé dítě chovat přirozeně agresivně. Souvisí to s vlastním sebeuvědomováním se a tendencí jednat samostatně. Pokud je dítě uspokojováno vlídným a láskyplným způsobem, je jeho vnitřní agresivita zmírněna. Dítě si **vztekem vynucuje pozornost** a pokud rodič stále ustupuje, dochází k přesvědčení, že tak to vždy bude fungovat. Dítě by mělo včas pochopit, že vzdorovitým chováním nic nezíská a nelze ho uplatňovat v dalších situacích.

Autor popisuje i další příčiny vzniku agresivního chování. Patří mezi ně:

- tzv. **skrytě agresivní matka**, která se před očima veřejnosti staví do role maximálně tolerantní matky. Svou odpovědnost za výchovu však přenáší na momentálně nezúčastněného otce, který dítě potrestá. Nechrání své dítě, naopak dovolí otci jej trestat a to postupně začne vnímat svět jako místo, kde musí být stále připraveno čelit nějakému nebezpečí.

- **výchovná slepota rodiče**, kdy rodiče vidí své dítě jako bezchybné a vinu za jeho chování vidí v kamarádech, škole, příp. ho ještě k agresivnímu chování nabádají (jedinec má mít ostré lokty). Vše dělají pro „blaho“ potomka. Zbavují se tak své odpovědnosti, odmítají spolupráci, řešení. Tyto problémy mohou vyústit až v agresivitu zaměřenou přímo na rodiče. V tomto případě je nezbytná spolupráce s psychologem a psychiatrem, příp. i určitá forma represe (Martínek, 2013).

4.3.1 Agrese

Agresi - z lat. aggressio – výpad, útok, definuje Martínek jako jednání, jímž se projevuje násilí vůči jiné osobě nebo věci a útočnost s výrazným záměrem ublížit (Martínek, 2013).

Jiný přístup volí Franclová (2014, s. 6), která uvádí, že: ... „*agrese v předškolním věku je však vždy vázaná na určitou situaci*“... Rozvíjí se posilováním agresivních projevů dítěte nebo nápodobou (agrese mezi rodiči, sledování pořadů s agresivní tematikou) (Franclová, 2014).

Druhů agrese je mnoho a každý autor ji člení z různého pohledu. Franclová uvádí jako jednu z možností použití agrese jako **prostředku k dosažení vlastního cíle** (získání hračky), **uspokojení vlastní potřeby** (Franclová in Čermák, 1999).

U dětí lze sledovat i agresi ve formě **autoagrese** – sebepoškozování, trestání sebe sama, nebo **přesunutou agresi**, kdy si potrestané dítě nedovolí oponovat dospělému, a tak svou zlost obrátí na dítě sobě rovné.

Z popsaných druhů vyplývají zároveň možné příčiny agrese. Mezi základní řadíme agresivní reakci na **neuspokojení základních potřeb, přesycení podněty** (hluk, horko) i naopak **nudu a prázdnotu**. Další možností může být **omezený prostor** ke hře, velký počet dětí v malé třídě, ale i **strach** (odloučení od matky), **vztek, nespravedlnost** (Franclová, 2014).

Z výše uvedeného je zřejmé, že základem pro eliminaci agresivního chování je důležitá psychická pohoda dítěte, jeho pozitivní sebehodnocení a sebedůvěra i citlivý a profesionální přístup učitelky.

4.4 Zátěž a stres

Zátěž

Jako zátěžovou, můžeme označit každou situaci, na kterou nejsme připraveni, nečekáme ji, je pro nás neznámá, nedokážeme ji zvládnout. Každý člověk ji vnímá jinak, záleží na subjektivních pocitech, ale i věku jedince. Pro dítě může být zátěžovou situací i vědomí, že nemá úkol do školy nebo hádka s kamarádem. Zátěžové situace nepříznivě ovlivňují emoční ladění dítěte a to se může odrazit i v jeho chování. Dochází k zvýraznění osobnostních vlastností, jako např. bázlivosti, ostychu, impulzivity apod. V některých případech může dojít až ke vzniku neurotických symptomů či somatických obtíží (Vágnerová, 1996).

Stres

Stres je fyziologická reakce na mimořádně zátěžové situace. Jedná se o dlouhodobé zatížení, které jedinec sám nedokáže zvládnout. Může vysílat signály o pomoc, které ale bývají okolím často zlehčovány. Tato neurotická porucha se projevuje subjektivně nepříjemným stavem, jenž se objevuje při nějaké změně - změna prostředí, nástup do mateřské školy, přechod do jiné třídy, změna učitelky. Stresová situace vyvolává určité fyziologické procesy v organismu, jako např. vyšší teplotu a tlak, odkrvování okrajových částí těla, zvýšenou srdeční činnost (Havlíková, 1995).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je prokázat vliv změny prostředí na chování dětí předškolního věku. Poukázat na odlišné chování dětí v domovské mateřské škole a ve škole v přírodě a zároveň zdůraznit přínos návštěv škol v přírodě pro děti s projevy chování mimo běžnou normu. Výzkum byl zaměřen především na děti výrazně introvertní, stydlivé a děti výrazně extrovertní s projevy hyperaktivity, příp. agresivity.

Pro bakalářskou práci byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- 1. Jaké projevy v chování jsou pro dítě typické v domovské mateřské škole?*
- 2. Jaké je rodinné prostředí dítěte?*
- 3. Jak se dítě chová ve škole v přírodě, jak se jeho chování proti domovské MŠ mění ?*
- 4. Jak probíhá adaptace dítěte na ŠvP, v čem je případně odlišná od adaptace ostatních dětí na ŠvP?*
- 5. Co se podle názoru učitelek podílí na změně chování u dětí s problémovým chováním?*
- 6. Jaký je rozdíl ve změnách chování v ŠvP u extrovertních a introvertních dětí?*

6 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

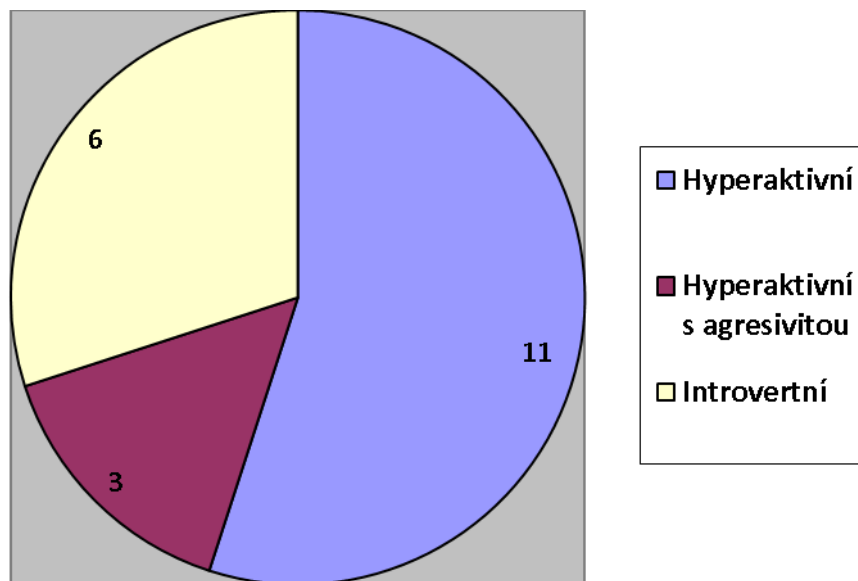
Výzkumné šetření probíhalo během pobytu dětí ve Škole v přírodě v Česticích. Tato škola je zřízena za účelem ozdravných pobytů dětí, spojených s environmentální výchovou. Je uzpůsobena pro celoroční provoz a má vlastní pedagogické zajištění. Místní učitelky úzce spolupracují s učitelkami přijíždějících mateřských škol, mají přiměřeně rozvrženou pracovní dobu a konzultují spolu všechny výchovně vzdělávací záležitosti. Tato konzultace je nutná především při určitém nestandardním chování dítěte. Vzájemná spolupráce přispívá k vytvoření vstřícné a příjemné pracovní atmosféry, která se pak odráží i na psychické pohodě dětí.

Výzkumný soubor tvořilo 20 dětí. Byly vybrány přibližně v první polovině pobytu jejich učitelkami na základě jejich odlišných projevů chování. Zde je nutné zdůraznit, že v každém turnusu se nenacházelo dítě s problémovým chováním, a přibližně po půlročním výzkumném šetření začalo docházet k opakovanému zjištění shodných informací.

Děti byly vybrány z 12 pražských mateřských škol, přičemž ve sledovaném období školu v přírodě navštívilo celkem 15 školek, ve věkovém rozmezí 4 – 8 let. Soubor tvořilo 15 chlapců a 5 dívek. Jednalo se především o děti s příznaky hyperaktivity, hyperaktivity spojené s agresivitou a děti výrazně introvertní. Poměr dětí ve skupinách znázorňuje obrázek č. 1. V čtrnáctičlenné skupině dětí s projevy hyperaktivity a hyperaktivity spojené s agresivitou byli samí chlapci. Ve skupině šesti dětí introvertních naopak pouze 1 chlapec. Tyto děti absolvovaly 8 – 10-ti denní pobyt, během kterého bylo uskutečňováno v areálu školy a v jejím blízkém okolí výzkumné šetření.

Obrázek č. 1 Rozvržení počtu dětí dle problémového chování

Obrázek č. 1 Rozvržení počtu dětí dle problémového chování



zdroj: vlastní výzkum

7 Metodika

Základem výzkumného šetření bylo sedmiměsíční pozorování chování vybraných dětí na Škole v přírodě v Česticích. Probíhalo v období od 12. 4. 2015 do 27. 11. 2015. K získávání informací byl zvolen přístup s kvalitativními znaky, který se provádí po delší časové období, a je možný intenzivnější vztah se situací nebo jedincem. Připouští menší počet pozorovaných jedinců, čímž je možné zkoumat je více do hloubky (Hendl, 2008). Hendl dále upřesňuje, že: *„Výzkumník vybírá na základě svých úvah místa pozorování nebo jedince, které dále sleduje v různých časových okamžicích. Analýza dat a jejich sběr probíhají současně – výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou“* (Hendl, 2008, s. 48).

Základem kvantitativního přístupu je informace získaná od určitého počtu jedinců. Tyto informace pocházejí nejčastěji z dotazníků vyplněných těmito jedinci a jsou využity pro další statistické analýzy (Skutil, 2011).

V současné době se prohlubuje vztah mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem. U prvně jmenovaného jsou základem sběru dat rozhovory a pozorování, u kvantitativního přístupu převládá dotazníková metoda. Obě tyto metody byly v práci použity, což odpovídá současnému trendu smíšeného přístupu.

7.1 Metody získávání dat

Pro získání informací byly použity tři základní techniky sběru dat. Pomocí dotazníků byl zjišťován názor učitelek na chování dítěte v domovské školce a chování ve školce v přírodě a jeho případnou změnu. Zároveň by měly podat ucelený přehled, týkající se rodinného prostředí dítěte. Dotazníková metoda byla doplněna o otázky rozhovoru. Takto získané informace jsem doplnila o poznatky získané vlastním pozorováním dítěte.

7.1.1 Pozorování

Pozorování je podle Hendla nejrozšířenější metodou kvalitativního výzkumu. „Pozorování představuje snahu zjistit, co se skutečně děje“ (Hendl, 2008, s. 191). Pozorování se tak nejčastěji využívá při každodenních činnostech, přirozeně zachycuje různé konkrétní projevy lidí.

Švaříček třídí pozorování do několika kategorií. **Zúčastněné pozorování** sleduje studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Dochází tak k těsné interakci mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu, přičemž výzkumník nezasahuje do přirozeného dění. Jedná se tak o plné zúčastněné pozorování, které bylo v práci použito. **Nezúčastněné pozorování** probíhá tak, aby sledovaní jedinci výzkumníka neviděli. Nejčastěji se provádí pomocí videokamer nebo polopropustného zrcadla. Švaříček podobně definuje i přímé a nepřímé pozorování. Zatímco u **příímého pozorování** se výzkumník přímo účastní zkoumaného jevu v jeho průběhu, u **nepřímého pozorování** sleduje pouze záznam proběhlé činnosti, např. pomocí videokamery. Pozorování lze členit i na **strukturované**, kdy výzkumník hledá odpověď podle předem připraveného plánu a záměru na předem určené jevy. Oproti tomu **nestrukturované pozorování** nevyužívá předem připravené škály či systémy, určuje jen osoby nebo situace, které budou předmětem pozorování. Umožňuje tak detailní, předem nezakreslený popis jednání výzkumného vzorku. Zároveň připouští otevřenost k nečekaným situacím (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Průběh pozorování

K získání co největšího množství autentických informací bylo použito zúčastněné, nestrukturované pozorování. Probíhalo ve Škole v přírodě v Česticích. Na počátku bylo nutno vybrat objekt pozorování. V tomto případě byla nezbytná spolupráce s přijíždějícími učitelkami, jejichž počáteční informace mně pomohly v dalším postupu. Učitelky upozornily na děti, které se v domovské školce svým chováním výrazně odlišovaly od ostatních dětí. Jednalo se o děti hyperaktivní, hyperaktivní s projevy agresivity a děti nadměrně uzavřené, introvertní. Během výzkumného období bylo postupně sledováno dvacet dětí, z toho patnáct chlapců a pět dívek. Především na tyto

děti jsem zaměřila svou pozornost a hodnotila jejich chování v souvislosti s ostatními dětmi, ale i jejich zapojení do celodenního programu. Pozorování probíhalo ve všech situacích během dne, počínaje budíčkem dětí, stolováním, řízenou činností, volnou hrou i pobytem venku. Nebylo opomenuto ani večerní ukládání ke spánku, probouzení v noci.

Během pozorování jsem se zaměřila především na tyto informace:

- **chování dítěte v ŠvP** (socializace dítěte, zapojení do kolektivu, do her a činností, konfliktnost, respektování pravidel, autority, zvládání fyzické zátěže);
- **průběh adaptace** na nové prostředí a její odlišnost od ostatních dětí;
- konkrétní **projevy chování extrovertních a introvertních dětí** (projevy agresivity či hyperaktivity, samostatnost, sebejistota, úzkost, stesk, komunikace).

Tyto informace jsem průběžně zapisovala a po skončení pobytu jsem pro každé dítě vytvořila portfolio, které tvořily písemně zaznamenané rozhovory s učitelkami, vlastní pozorování a dotazník.

7.1.2 Dotazník

Jako další metoda výzkumného šetření byla zvolena forma dotazníku. Písemné zaznamenání informací umožňuje, na rozdíl od mluveného slova, přesnější a přehlednější zachycení dané problematiky. Chráska doporučuje před vlastním dotazníkovým šetřením provést předvýzkum. Během něj se dotazník vyzkouší na určitém počtu respondentů. Na základě získaných informací je možno dotazník korigovat – vypustit, ubrat nebo upravit jednotlivé formulace otázek tak, aby co nejvíce přispěly k objasnění zkoumaného problému (Chráska, 2007).

Tímto doporučením jsem se řídila a nejprve jsem provedla předvýzkum, při kterém jsem šesti učitelkám, které měly ve třídě dítě s problémovým chováním, rozdala dotazníky s předběžně stanovenými otázkami. Po jejich vyhodnocení jsem definovala konkrétní otázky dotazníku (příloha č. 1). Připravené otázky byly podobně jako při

pozorování ve většině případů **otevřené – nestrukturované**, které ... „*nenavrhují respondentovi žádné hotové odpovědi. Je u nich určen jen předmět, ke kterému se mají vyjádřit, jinak není respondent zpravidla nijak usměřován*“ (Chráska, 2007, s. 165). Nevýhodou může být přílišná volnost, která může vést až k určité nepřehlednosti. Vyžaduje proto další kategorizaci a vyhodnocení získaných informací, které je poměrně časově náročné. Pouze úvodní otázky připraveného dotazníku lze označit jako **kontaktní**, směřující k základním údajům o dítěti (Chráska, 2007).

7.1.3 Rozhovor

Z vyhodnocení dotazníku vyplynuly další doplňující otázky na chování dítěte, které byly předmětem rozhovoru (příloha č. 2). Chráska definuje rozhovor jako metodu, která dovoluje bližší proniknutí do postojů a motivů respondenta a umožňuje nahlédnout hlouběji do dané problematiky. Rozhovor by měl probíhat v přirozeném prostředí a měl by mít dostatečný časový prostor. Rizikem rozhovoru může být nepřesné zaznamenání výsledků. Písemný záznam lze provádět přímo během probíhajícího rozhovoru, čímž se ale částečně naruší vytvořená atmosféra. Zaznamenání průběhu rozhovoru až po jeho skončení většinou přináší riziko nepřesného zapamatování získaných informací. Běžnou záležitostí se tedy stává využívání technických prostředků záznamu dat (Chráska, 2007).

Hendl doporučuje při sběru dat použít **strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami**, který je složen z řady předem formulovaných otázek, na něž mají respondenti odpovědět. Získaná data z jednotlivých rozhovorů se tak svou strukturou příliš neliší a usnadní tak další analyzování (Hendl, 2008).

8 Písemné zpracování a analýza informací získaných při sběru dat

Všechny shromážděné materiály (dotazník, rozhovory, pozorování) jsem pečlivě vyhodnotila, utřídila a vybrala z nich podstatné informace, jež popisují chování konkrétního dítěte během celého pobytu. Velké množství získaných informací bylo nutné utřídít tak, aby byly přehledné a neopakovaly se. Utříděná data podávají odpověď na stěžejní otázky celého výzkumného šetření. Z důvodu zachování anonymity jsou použita jména dětí změněna.

Ukázka vytvořeného portfolia dítěte je doložena v příloze č. 3.

8.1 Děti hyperaktivní, příp. hyperaktivní s projevy agresivity

Tom, 5 let – s problémy v chování, s projevy agresivity

1. Rodinné prostředí dítěte:

velmi volná výchova podřizující se přáním dětí, v přítomnosti matky často odmlouvá, je na ni drzý, vynucuje si, aby ho např. oblékla, má starší sestru

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

fyzicky napadá děti, ničí jim bezdůvodně výtvary, stavby, pro maličkost se vzteká tak, až nad sebou pláče, neví co se s ním děje, projevy agresivity i vůči dospělým

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

minimální projevy agrese, je samostatný, celkově se zklidnil, chodí se pomazlit, je lépe přijat kolektivem, děti objevily jeho lepší já, chová se k nim starostlivě, pomáhá mladším;

učitelky přisuzují změnu chování podnětnému prostředí, novým zážitkům, pravidelnému řádu a více možnostem volného pohybu venku, „čímž se vyběhá a zklidní“,

pozitivně na jeho chování působí chybějící vliv rodiny.

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

adaptoval se poměrně dobře, jen náhlé změny nebo přechody mezi činnostmi mu dělají větší problém – pomáhá mu vzít si s sebou plyšáka

náročná je pro něj pravidelná fyzická náročnost – není zvyklý většímu pohybu a celodennímu pravidelnému režimu – je unavený

Ondra, 4,5 roku, s problémy v chování, s projevy agresivity

1. Rodinné prostředí dítěte:

nedůsledná výchova, vše se mu toleruje a tím si své nároky vynucuje ještě výrazněji, má mladšího bratra

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

neshody s dětmi řeší často násilím, má problém splnit, co se po něm požaduje, nespolupracuje, nerad se podřizuje učitelům i dětem, časté záchvaty vzteku – seká klackem do stromu apod., svůj vztek si vybíjí nejen na dětech, ale i na okolních věcech, nerespektuje autoritu, nemá rád dotyk

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

výrazná změna – chování je mnohem lepší, lépe se socializoval, výbuchy vzteku se projevíly jednou, a to až po 7 dnech – jindy bývají několikrát za den, chodí se mazlit; učitelky vidí důvod změny v celodenním pobytu s nimi, přesně daných pravidlech – tím je klidnější, zaujal ho zábavný program i pracovní činnost, u které dlouho a soustředěně vydržel

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

ze začátku byl posmutnělý, plakal, chyběla mu rodina

Teodor, 7 let – OŠD, s problémy v chování, s projevy agresivity

1. Rodinné prostředí dítěte:

styl výchovy rázný, formou odměn a trestů, při problémech matka spolupracuje, Tomáš je ze čtyř sourozenců třetí v pořadí – byl dlouho „jedináček“, matka žije s novým partnerem, se kterým má malou dceru, dva starší sourozenci žijí s otcem

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

ublíží dětem, konflikty svoje i cizí řeší neadekvátním způsobem – je schopen ublížit tak, až mají děti modřiny

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

je klidnější, nevyhledává vypjaté situace, neublíží dětem, nedošlo k žádným bitkám s kluky, při napomenutí poslechne a zvolí vhodnější řešení, dokáže se s ostatními domluvit na pravidlech hry a dodržovat je, rád upozorňuje na svůj úspěch, zdařilý výrobek - je rád pochválen, oceněn;

kladný vliv na něj má větší fyzická zátěž, klidné prostředí, rovné podmínky pro všechny děti – doma se možná cítí odstrčený – nový táta, sourozenec, hodně změn najednou, na ŠvP jsou všichni rovnocenní

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

proběhla hladce, naopak je šťastnější, vyrovnanější, neměl problém s fyzickým zatížením ani socializací

Štěpán, 5,5 roku, s problémy v chování, hyperaktivita

1. Rodinné prostředí dítěte:

žije jen s matkou, která je benevolentní, často slevuje ze svých požadavků, má dva starší sourozence

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

je nepozorný, u činnosti nevydrží dlouho, vzteká se, nedokáže se podřídít skupině,

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

zapojení do her a činností je hladší, sám vyhledává společnost jiných dětí, vymýšlí náměty her, lépe se jim podřídí, oproti ostatním zvládá lépe fyzickou zátěž, má delší výdrž;

učitelky změnu přisuzují jinému prostředí, novým, neznámým činnostem a vlídnému přístupu pedagogů, posílení sebevědomí

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

adaptoval se bez problémů

Josef, 6 let, s problémy v chování

1. Rodinné prostředí dítěte:

rodiče se příliš neprojevují, matky se domáhá pomoci s věcmi, které běžně zvládá sám, má jednoho staršího bratra

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

nerespektuje autoritu, časté střety s kamarády

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

lepší vztahy mezi dětmi, nabízí i svou pomoc, často si chodí povídat, sdělit nové zážitky, je otevřenější, u činnosti ale příliš nepřemýšlí, pospíchá, aby už byl hotový a mohl si hrát, chce sdělit svůj názor, odpovědět první, i když ví, že odpověď není správná; prospívá mu větší možnost volné hry, dostatečný pohyb venku, zajímavé okolí a prostředí, pobyt podpořil samostatnost, naučil se řešit problémy sám

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

adaptoval se nadměru hladce

Vítek, 5 let, emočně labilní chování, hyperaktivní

1. Rodinné prostředí dítěte:

rodiče narkomani, vychovává ho babička s dědou, uznává autoritu dědečka, učitelky, babičku příliš neposlouchá, ale má ji velmi rád, nestrádá po citové ani hmotné stránce, je romského původu, má staršího bratra

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

neklidný, neuvolněný, nedokáže se plně projevit, naráží na problémy s kamarády, je hůře zvladatelný, nesoustředěný, ale dobrosrdečný

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

snáze zde našel svůj prostor ke hraní, je spokojen, venku má větší volnost i příležitost najít si své soukromí, dokáže se domluvit, řešit problémy, používá velká, rozmáchlá gesta, nadšeně přijímá nové poznatky – přírodu, zvířata, traktory;

učitelky přisuzují změnu chování podnětnému prostředí, pobytu v přírodě, který mu umožnil uspokojit jeho potřeby – pohyb, prostor, rozmanitost, pozitivnímu působení dospělých – nejen učitelek, ale i kuchařů, uklízeček, vidí pěkné vztahy nejen mezi dětmi, ale i mezi dospělými

4. Adaptace dítěte na ŠVP:

změna prostředí mu nedělá problémy, nestýská si, jen v dobrém vzpomíná na babičku, v cizím prostředí se cítí dobře, otevřeně, uvolněně

Matěj, 6, let, s problémy v chování, hyperaktivita

1. Rodinné prostředí dítěte:

autoritativní prostředí, ale v pozitivním smyslu, žije pouze s matkou, která na něj klade přiměřené nároky, je jedináček

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

lehce vzplane, vůdce se sklony k agresi, v pohybu je rychlý, neklidný, nevydrží dlouho u jedné činnosti, vše chce organizovat

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

zklidnění, pokles tenze, samostatnost, socializace, venku je klidnější – vyběhá se, nesnaží se vše získat silou, pomáhá menším dětem i učitelce – s úklidem, nedožaduje se pozornosti násilím, ale spíše výrazným hlasem takže přehluší ostatní, upřednostňuje individuální úkoly, kdy nemusí s nikým soupeřit a cítí se důležitý;

prospěla mu pravidelnost dne, dostatek pohybu na čerstvém vzduchu, odsunutí běžných problémů

4. Adaptace dítěte na ŠVP:

nebyla pro něj náročná

Štěpán, 5 let, hyperaktivní

1. Rodinné prostředí dítěte:

úplná rodina, rázný, důsledný přístup ze strany matky, otec nerad řeší problémy s učitelkou, odkazuje na matku

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

neukázněný, nerespektuje pravidla, reaguje spontánně, impulzivně, vykřikuje, nevyčká až na něj přijde řada, skáče do řeči

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

je méně agresivní vůči kamarádům, je spokojenější, je rád v přírodě, kreativně si hraje

v písku, bez konfliktu spolupracuje s kamarády při stavbě lesních domečků;
vyhovuje mu volnější pohyb v hernách i venku, je tak méně omezen prostorem, časem
i pravidly a jeví se spokojenější, klidnější, větší prostor a delší čas aktivit jej zklidňuje

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

bezproblémová adaptace, je sociálně i fyzicky zdatný

David, 8 let, s problémy v chování, ADHD

1. Rodinné prostředí dítěte:

starší rodiče, péče přiměřená, o chování Kryštofa mají zájem, dříve na něj více platilo jejich pokárání, nyní už ne, otec je málo citový, chladný,
má staršího dospělého sourozence

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

velmi neklidný, nesoustředěný, postupně až agresivní, neukázněný, divoký, začal lhát

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

velmi se zklidnil, začal i normálně jíst, v MŠ neví téměř nic, je vřelý, prohloubil se jeho vztah k učitelkám, neútočí na děti slovně ani fyzicky, vyhledává fyzický kontakt, dodržuje řád i upozorní ostatní na jeho nedodržení, je rád „důležitý“;

změnu chování ovlivnil přísnější režim dne, nekompromisní přístup a zároveň dostatek pozitivních reakcí, mateřské chování učitelek, následně poznal, že lze věci řešit jinak a chovat se lépe, prospívala mu fyzická zátěž

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

zpočátku se mu velmi stýskalo, ale po dvou dnech se ve všech směrech výrazně zlepšoval

Alex, 7 let, s problémy v chování, ADHD

1. Rodinné prostředí dítěte:

liberální výchova, opečovávání, v přítomnosti rodičů dětinštější, nesamostatný,
má jednu mladší sestru

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

někdy přichází už z domova nešťastný a pak špatně spolupracuje, jindy pracuje

výborně, ale v průběhu dne pozornost upadá, potřebuje více přestávek, spíše aktivnější program než sedět a poslouchat, potřebuje si vše osahat, naplno se zapojit, jinak se nudí, někdy se naopak společných aktivit nechce účastnit

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

je více společenský, veselý, nenudí se, začlenil se do kolektivu, zapojuje se do všech aktivit, je statečný – noční bojovka, hry, scénka, lépe a pestřeji jí, ztratily se dětinské projevy a vzdory, méně se uráží, zlepšil se v samoobslužném jednání;

učitelky změnu v chování příkládají různorodému programu, ve kterém je i čas volně si pohrát, hezkému a podnětnému prostředí (líbí se mu tu), společnému nadšení všech dětí, které ho strhává, kvalitnímu a chutnému jídlu, krásnému okolí, smysluplnému pohybu venku

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

náročnější – režim, který normálně nemá, více cíleného pohybu venku, nedostatek samoty

Vojta, 5 let, s problémy v chování, hyperaktivní

1. Rodinné prostředí dítěte:

běžný styl výchovy v úplné rodině, v přítomnosti rodičů je divočejší, má jednu starší sestru

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

je velmi živý, neposedný, má velmi krátkou dobu pozornosti, nebaví ho klidové činnosti, stále běhá po třídě a hraje hry, které zná z tabletu – střílí po dětech, spokojený je při cvičení, pohybových hrách, u básniček se nudí, zívá

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

je klidnější, spokojenější, chce si více povídat, přitulit se, získává nové zkušenosti, užší kontakt s učitelkou, zažívá novou pozici „hodného“ dítěte, vypráví zážitky z procházek, výletů a vydrží u toho sedět, během divadelního představení nevyrušuje ani nechce být vybrán na jeviště, pozorně sleduje děj, při cvičení ale sedí a pozoruje ostatní, k činnosti musí být pobízen;

změna chování je přisuzována pravidelnému řádu, jistotě

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

adaptoval se rychle

František, 6 let, s problémy v chování, hyperaktivní

1. Rodinné prostředí dítěte:

starostliví rodiče, jako malý prodělal operaci srdce, je adoptovaný

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

je velmi divoký, chvíli neposedí, stále běhá a vráží do dětí, je nepozorný, nevydrží se soustředit, neustále vykřikuje a realizuje své plány (dělá kotrmelce na koberci apod.), pokud se mu něco nelíbí, řeší to fyzickým napadením

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

zklidnil se, zaujal ho pestrý program, u kterého se vydrží soustředit, pokud potřebuje něco říct dřív, než je na řadě, vykřikuje stejně jako v MŠ, je netrpělivý, ale snaží se to vydržet co nejdéle, často vzpomíná na matku, je mu po ní smutno, i pláče;

změnu v chování učitelky přisuzují pestrému programu (velmi ho zaujal hudební program „Od zrna ke chlebu“), pevnému řádu, pravidelnosti po celý den, včetně večerního spaní

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

je velmi vázaný na matku, takže zpočátku byla náročnější, špatně snášel i fyzickou zátěž, i když se vzhledem k jeho zdravotnímu stavu korigovala

Jiřík, 6 let, s problémy v chování, příliš živý, hlučný

1. Rodinné prostředí dítěte:

přísnější výchova, dominantnější matka, je s ní více klidný, zdrženlivější, je z dvojčat

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

hodně živý, veselý, hlučný

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

je hodný, velká potřeba fyzického kontaktu, chce se často chovat a být pořád s učitelkou i při procházce s ní jde za ruku, což v MŠ nikdy nedělá, je samostatnější, nevyhledává spory ani rušivé situace, snaží se být se vším včas hotov a čeká pochvalu, ocenění;

celkové zklidnění učitelky přisuzují dlouhodobému pobytu bez rodičů

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

adaptoval se dobře, ani fyzická zátěž mu nedělala problémy

Aleš, 6,5 roku, s problémy v chování, hyperaktivní

1. Rodinné prostředí dítěte:

rodiče se snaží o přísnou výchovu, ale někdy se jim to vymyká z rukou a Alex si dělá co chce

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

často se chová jako „neřízená střela“, jedná bez rozmyšlení, nedomyšlí důsledky svého chování, při výtkách si zacpe uši a nereaguje, nekomunikuje

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

respektuje místní učitelky, spolupracuje i s nimi komunikuje, nechá si poradit, pomoc, přemýšlí jak nejlépe ozdobit adventní věnec, lépe se zapojil do kolektivu, upevnila se soudržnost a vzájemná podpora mezi dětmi;

ke změně přispěl větší respekt k novým učitelkám, jiné, náročnější pracovní činnosti, které neznal a potřeboval pomoc od učitele nebo kamarádů, větší volnost pohybu venku

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

adaptoval se dobře, je tu již podruhé, a tak prostředí znal, spíše mu vadil správný režim dne a pravidelný pohyb dvakrát denně

8.2 Děti výrazně introvertní

Karolína, 5,5 roku, introvertní, emočně labilní chování

1. Rodinné prostředí dítěte:

absolutně volná, liberální výchova, matka jí dává absolutní svobodu i v negativních případech, vztekem a brekem si vše vynutí – matka jí vyhoví, jen aby neplakala

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

vše si vynucuje vztekem, pokud něco nemá nebo nezvládá – začne trucovat, nafoukne se, často jde pryč od dětí a hraje si sama a nikoho nepřijme

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

zatrucovala si jen první den, pak už ne, zlepšilo se její chování, účastní se všech činností, spolupracuje, přijala pravidla, nevádí jí podřídit se, zkouší domluvit se s ostatními a hrát si s nimi, snáze se vyrovnává s prohrou a neúspěchem, nestýská se jí, je samostatná, vybírá si mladší kamarády;

k změně chování rozhodně přispěl chybějící vliv rodiny, také poznala, že vztekem nic nezmuže, tím, že většinu dne tráví venku, nemá možnost si v otevřeném prostoru najít „kout“ jen pro sebe

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

oproti Praze, kde se adaptovala dlouho a těžce, v ŠvP žádný problém nebyl, zvykla si během jednoho dne, bezproblémově se socializovala, hůře zvládá fyzickou zátěž, není na to zvyklá

Vanesa, 6 let, introvertní chování

1. Rodinné prostředí dítěte:

je z rozvedené rodiny, přesto pečlivý přístup obou rodičů, má bratra - dvojče

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

je úzkostnější, pod vlivem nebo spíše ve stínu svého bratra, málo se směje, když se usměje, je to „malý zázrak“, mezi dětmi má 1 – 2 kamarády, s kterými si hraje nebo si hraje často sama

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

je v jiné skupině než její bratr a tak jedná sama za sebe a má možnost si od něj odpočinout, je klidná, spokojená, veselá, častěji se směje, povídává – má vadu řeči a bratr jí v MŠ vždy ve vyprávění předběhl, osamostatnila se, během divadelního představení se hlásí a chce spolupracovat na jevišti, při bojové hře se stala vůdcem skupiny, nebojí se a užívá si to

při krátké nemoci byla na marodce, byla tam naprosto spokojená, nechtěla ani zpátky na pokoj, dokonce si vymýšlela další komplikace – byla ráda, že si odpočine od velkého kolektivu;

rozhodně jí prospělo oddělení od bratra

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

adaptovala se velmi dobře, problém měla s fyzickou zátěží – je křehká

Ela, 6 let, introvertní chování

1. Rodinné prostředí dítěte:

z funkční, dobře situované rodiny, rodiče jí nevěnují pozornost, jakou by potřebovala, raději jí koupí, co si řekne, uplácí ji, ve školce je často dlouho, je jedináček

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

je nejistá, občas nemá hranice a strhává na sebe pozornost, působí dojmem poslušné, tiché, nevýrazné dívky, ale když není přítomen dospělý, tak ostatní dívky komanduje a rozhoduje o tom, s kým mají kamarádit apod., dělá to však tak, aby si toho učitelka nevšimla, občas lže a přivlastňuje si cizí věci

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

více se rozovídala, ožila, hrála si i s menšími dětmi

v ŠvP získala větší důvěru k učitelkám, které měly více času se jí věnovat a naslouchat jí

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

adaptace byla náročnější, měla problém s větším množstvím dětí i fyzickou zátěží a náročnějšími podmínkami oproti domovu

Julie, 6 let, klidná, tichá

1. Rodinné prostředí dítěte:

demokratická výchova, je jedináček

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

tichá, klidná, hodná, šikovná

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

ignoruje příkazy, vše se jí musí několikrát opakovat, je divoká, odmítá většinu jídla (v MŠ jí vše), venku zdívčí, je mnohem zlobivější, neposlušnější;

učitelka přikládá změnu chování menší pozornosti vůči ní

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

adaptace byla náročnější, neměla tak velkou pozornost jakou by chtěla a na jakou je zvyklá z domova, problém byla i socializace

Patrik, 6 let, introvertní chování

1. Rodinné prostředí dítěte:

díky nemocem v raném dětství byl přístup rodičův velmi pečující, úzkostný, ale postupně se uvolňují, je prostřední ze tří sourozenců

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

hodně se soustřeďuje na rodiče, komunikuje především s učitelkou, mezi dětmi se chová nepřírozeně, křečovitě, někdy až snaha o líbivost bez vlastní osobitosti, nemá mezi vrstevníky své místo

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

zpočátku nestranně pozoruje, po pár dnech se snaží napodobovat chování ostatních dětí, díky intenzivnímu kontaktu s nimi se lépe orientuje a začleňuje do kolektivu – má na to více času, děti jej postupně vnímají a přijímají do her, je živější;

jednoznačně mu prospěl intenzivní kontakt s kolektivem v nepřerušném časovém údobí, dostatek času se zorientovat v nové situaci a sám vyvinout nějakou aktivitu

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

náročnější socializace

Sabina, 7 let, introvertní chování

1. Rodinné prostředí dítěte:

vztahy v rodině velmi dobré, v přítomnosti rodičů je sebejistější, cítí jejich podporu, má starší sestru

2. Typické projevy chování v domovské mateřské škole:

velmi plachá, vážná, nejistá, ale také ochotná a moc hodná, po viditelné operaci oka má snížené sebevědomí (dle učitelek „lehce zamindrákovaná“), potřebuje podpořit, ujistit, že jedná správně

3. Chování ve škole v přírodě, změny proti domovské MŠ:

je mnohem aktivnější, veselejší, doslova rozkvetla, má větší možnost „rozletu“, pohybu venku, kde si děti hrají více dohromady – ve třídě jsou spíše skupinky, do kterých se nezačleňuje, pouští se s chutí do všech činností, při šipkované vede skupinu a snaží se předběhnout ostatní, aby našla jako první papírek s úkolem

4. Adaptace dítěte na ŠvP:

pouze se jí lehce stýskalo, což je běžné, potřebuje podporu dospělých i ostatních vrstevníků

9 Shrnutí výsledků

Na základě výzkumného šetření provedeného ve Škole v přírodě v Česticích, které se týkalo reakce dětí s problémy v chování na změnu prostředí, jsem získala množství informací, ze kterých jsem vyvodila závěry ke stanoveným výzkumným otázkám. Podrobným vyhodnocením jsem zjistila, že získané informace se odlišují u dětí výrazně introvertních a u dětí hyperaktivních a hyperaktivních s projevy agresivity. Dle tohoto hlediska jsem proto rozčlenila i odpovědi na výzkumné otázky. Zároveň bych chtěla zdůraznit, že výzkumný vzorek byl vybrán z pražských mateřských škol, a proto se zvyklosti, pravidla i časový harmonogram dne těchto rodin může podstatně odlišovat od běžného dne rodin z menších, příp. vesnických oblastí. Toto může mít pak dopad na celkové chování dětí. Nelze proto závěry zobecňovat pro většinu dětí s problémy v chování.

9.1 Získané informace týkající se hyperaktivních dětí a dětí hyperaktivních s projevy agresivity

1. Jaké projevy v chování jsou pro děti typické v domovské mateřské škole?

V odpovědi na otázku č. 1 popsaly učitelky chování dětí v domovské MŠ, ve kterém se často objevovalo fyzické násilí vůči druhým dětem, neadekvátní řešení problémů i záchvaty vzteku. Mezi častými odpověďmi byla rovněž uváděna neschopnost spolupracovat, nepozornost, neklid, nerespektování pravidel a autority. Většina dětí rovněž nevyhledávala bližší fyzický kontakt s učitelkou. Dalším typickým znakem hyperaktivity byla velmi krátká doba pozornosti, nesoustředěnost, impulzivita.

2. Jaké je rodinné prostředí dětí?

Analýza výsledků osvětlila i rodinné prostředí dětí, které se velkou měrou na jejich chování podílí. Přísná autoritativní výchova s dominancí jednoho z rodičů, mnohdy založená na odměnách a trestech, spolu s volnou, benevolentní a nedůslednou

výchovou, podřizující se přáním dítěte a slevující z nároků na něj, převažovala u většiny hyperaktivních dětí.

3. Jak se děti chovají ve škole v přírodě, jak se jejich chování proti domovské MŠ mění?

Pobyt ve škole v přírodě podpořil u většiny sledovaných dětí větší samostatnost, dostatek volného pohybu venku přispěl k uvolnění a celkovému zklidnění. Tím, že byly děti v neustálém kontaktu jak spolu, tak s učitelkou, zlepšily a upevnily se jejich vzájemné vztahy, spolupráce a začlenění do kolektivu. Začaly si vzájemně pomáhat (i mladším kamarádům) a lépe spolu vycházet. Postupně zjišťovaly, že je možné se na určitých pravidlech hry domluvit a dodržovat je, aniž by použily fyzickou sílu. Delší odloučení od rodiny zajisté také přispělo k větší potřebě fyzického kontaktu, kdy se děti chodily k učitelce pochovat, pomazlit se, popovídat si a sdělit své zážitky.

4. Jak probíhá adaptace dětí na ŠvP, v čem je případně odlišná od adaptace ostatních dětí na ŠvP?

Průběh adaptace může velkou měrou ovlivnit chování dítěte. U většiny dětí popisovaly učitelky adaptaci jako absolutně bezproblémovou. Negativní emoce převažovaly pouze několik prvních dnů, ale nebyly výrazně odlišné od ostatních dětí mimo sledovaný vzorek. Týkaly se především stesku po rodině, smutku, pláče. Mimo to ztěžoval několika málo dětem hladký průběh adaptace jiný, hlavně pravidelný denní režim a řád, omezené soukromí a v menší míře také náročnější fyzická zátěž. Pravidelný dopolední a odpolední pohyb však ztížil adaptaci jen u několika málo dětí, většina hyperaktivních dětí s ním neměla žádný problém, naopak jim prospíval.

5. Co se podle názoru učitelek podílí na změně chování u dětí s problémovým chováním?

Jako nejdůležitější oblast, která měla největší vliv na změnu chování dětí, označily dotazované učitelky podnětné prostředí. Pod tímto pojmem se skrývá celá řada pestrých činností a nových zážitků, které děti neznaly, a tím spíše se pro ně společně nadchly. Můžeme sem zařadit i dlouhodobý, fyzicky náročnější pobyt v přírodě, který děti sice unavil, ale neomezoval je a umožnil jim větší volnost přirozeného pohybu

venku. Dětem rovněž napomohl seznámit se přirozeným prožitkem se všemi rozmanitostmi přírody. Zároveň uspokojil přirozené dětské potřeby – zvědavost, volný pohyb v nerovném přírodním terénu, tvořivost, fantazii. Jako další, velmi důležitý prvek, uvedly učitelky pravidelný řád, pevně daná pravidla a program dne, jenž dodal dětem pocit jistoty, pravidelnosti a klidu. Úzce s tím souvisí chybějící vliv rodiny, který má mnohdy na chování dítěte nezanedbatelný podíl. V některých odpovědích byl uveden též respekt k novým učitelkám, ale současně i jejich pozitivní a vlídný přístup k dítěti.

9.2 Získané informace týkající se výrazně introvertních dětí

1. Jaké projevy v chování jsou pro děti typické v domovské mateřské škole?

V odpovědích na první otázku se nejčastěji objevují typické charakteristiky introvertů. Převážně popisují učitelky děti jako tiché, šikovné, ochotné, klidné, hodné, nenápadné, nejisté, plaché, potřebující podporu dospělých. Děti komunikují především s učitelkami, v kolektivu se chovají nepřírozeně, málo se smějí a mají málo kamarádů nebo si hrají samo. Jedno dítě si bylo samo sebou nejisté, přesto se snažilo strhávat na sebe pozornost, komandovalo ostatní, ale vždy tak, aby to učitelka neviděla. Jiné si naopak vše vynucovalo vztekem a trucovitostí, a pokud mu nebylo vyhověno, hrálo si raději samo.

2. Jaké je rodinné prostředí dětí?

V tomto případě nelze jednoznačně říci, jaký styl rodinné výchovy převažuje. V jednom ze sledovaných případů se jednalo o absolutně volnou, liberální výchovu, kdy matka dávala dítěti naprostou svobodu – i v negativních věcech. Jako další byl uváděn pečlivý, až příliš úzkostný přístup rodičů u dítěte se zdravotním oslabením. Objevila se i rodina, kde rodiče dítěti nevěnovali dostatečnou pozornost, jakou by potřebovalo, a raději je zahrnovali množstvím dárků. Pokud mělo dítě s rodiči dobré vztahy, jak ukázal další dotazník, cítilo se v jejich přítomnosti sebejistější a uvolněnější.

3. Jak se děti chovají ve škole v přírodě, jak se jejich chování proti domovské MŠ mění?

Většina učitelek byla překvapena, jak byly děti uvolněné, spokojené, doslova „ožily“. Přestaly se obávat neznámých situací, naopak se hlásily mezi prvními do nových soutěží. Dokázaly se lépe vyrovnat s prohrou a neúspěchem, snáze se začlenily do kolektivních činností, díky intenzivnímu kontaktu s dětmi byly kolektivem lépe přijaty. Tím, že byly po delší časové údobí s učitelkou, získaly k ní větší důvěru a více se rozpovídaly. Důležitým bodem bylo také osamostatnění se a uvědomění si vlastní hodnoty. U jedné z dívek samostatnost přerostla až v ignorování příkazů, neposlušnost, divokost.

4. Jak probíhá adaptace dětí na ŠvP, v čem je případně odlišná od adaptace ostatních dětí na ŠvP?

U většiny dětí byla adaptace na nové prostředí náročnější, pomineme-li lehčí stýskání a potřebu větší pozornosti, byla nejzásadnějším problémem socializace a celodenní pobyt ve velkém kolektivu. Jako další neméně významnou překážku lze jmenovat pravidelnou fyzickou zátěž, která u některých vyústila až v somatické problémy.

5. Co se podle názoru učitelek podílí na změně chování u dětí s problémovým chováním?

Nejzásadnější vliv na chování dětí má intenzivní kontakt se skupinou vrstevníků po delší časové období. Další podstatný bod vidí učitelky ve větším časovém prostoru na zorientování se v nové situaci a její zvládnutí. Rozhodující podíl, jenž přispěl ke změně chování, má podle učitelek rovněž chybějící vliv rodiny, ať už to je vymanění se z nadvlády sourozence či nesprávných volných výchovných metod rodičů.

9.3 Rozdíl ve změnách chování v ŠvP u výrazně extrovertních a výrazně introvertních dětí

Chování výrazně extrovertních, hyperaktivních dětí se ve škole v přírodě viditelně uklidnilo. Prostředí bohaté na množství nových podnětů podpořilo jejich zájem a tím

i soustředění a pozornost. Oproti ostatním dětem většina z nich bez problémů zvládala větší fyzickou zátěž, než na jakou byla doposud zvyklá. Tím, že se mohli po delší časový úsek volně vybíhat venku, zklidnili se a svou energii využili v jiných činnostech.

Pro introvertní děti byl pobyt důležitý především po psychické stránce, protože u nich podpořil sebedůvěru, samostatnost a uvědomění si vlastních hodnot, ale i schopností a dovedností – poznat a užít si pocit, že něco samy dokáží. Pomohl jim překonat ostych, získat nebo upevnit si určitou pozici ve třídě. Adaptace nebyla absolutně bezproblémová, potíže měly děti také s fyzickou zátěží i se socializací.

10 Diskuze

Chování dítěte je velkou měrou ovlivněno výchovou v rodině. Nejen jak dospělí na dítě výchovně působí, ale i jejich vzájemné vztahy, postoje, komunikace, žebříček hodnot, to vše dítě registruje, vstřebává a postupně začleňuje do svého chování. Nejbližší rodina je pro ně vzorem, jehož identitu přebírá a považuje za jedinou možnou správnou. Potvrzuje to již popisovanou teorii Matějčka, podle níž je rodinné prostředí pro dítě důležité k vytvoření pocitu jistoty a sounáležitosti k blízkým osobám. Nesprávně zvolený typ výchovy zformuje snadno nesprávným směrem dosud křehkou a lehce ovlivnitelnou osobnost dítěte. Vliv rodinné výchovy na dítě vyplynul i z provedeného výzkumného šetření. Pokud má dítě ještě vrozený určitý předpoklad k problémovému chování, je větší pravděpodobnost, že se bude muset vypořádat s celou řadou obtíží vyplývajících z interakce s okolním světem.

To, jak se dítě dokáže začlenit do kolektivu, socializovat se a adaptovat na nové prostředí, ovlivňuje mnoho faktorů. Jedním z nich je vrozený temperament, jak je rovněž možno sledovat z výzkumného šetření. Extrovertní děti převážně neměly s adaptací na nové prostředí tak výrazné problémy jako děti introvertní, pro které bylo celodenní soužití ve velké skupině značně psychicky náročné. Tyto výsledky výzkumného šetření odpovídají základním rysům temperamentu, uváděným v teoretické části. Úzce s tím souvisí i schopnost vypořádat se s náročnějším a pravidelným fyzickým pohybem.

Předškolní věk je nejvhodnějším obdobím k utváření a formování dětské osobnosti. Dítě je dychtivé po nových informacích a zážitcích a zároveň má snahu vše zkusit a zvládnout samo. Je proto důležité vytvářet mu dostatečně podnětné prostředí, které je zaujme a poskytne množství rozmanitých příležitostí k postupnému osamostatňování se a získávání vlastní sebedůvěry a sebeúcty. Z výzkumného šetření vyplynul nemalý přínos delšího pobytu na škole v přírodě, jenž probudil u dítěte snahu, zájem i chuť učit se, poznávat a dozvídat se nové poznatky. Program školy v přírodě je v určitém směru odlišný od běžného programu mateřských škol, poskytuje delší časový prostor pro veškeré činnosti a rovněž umožňuje větší volnost pohybu jak venku tak ve třídě. To vše přispívá k větší koncentraci dětí, pozornosti a celkovému zklidnění, ale

i k prohloubení vzájemných vztahů v kolektivu, spolupráce, osamostatnění se a nabytí větší sebedůvěry.

Závěr

Bakalářská práce si kladla za cíl vypořádat změnu v chování výrazně introvertních a výrazně extrovertních dětí s projevy hyperaktivity, příp. agresivity, v závislosti na změně prostředí. Další mou snahou bylo zjistit, jakým způsobem tyto děti na změnu prostředí reagují a co může případné změny v chování dětí ovlivňovat.

V teoretické části byly shrnuty základní informace a pojmy týkající se všech faktorů, které se mohou podílet na problémovém chování dítěte. Zároveň byl pojem problémové chování definován a byly popsány jednotlivé druhy možných projevů problémového chování i příčiny jejich pravděpodobného vzniku.

Stěžejním bodem praktické části bylo výzkumné šetření, jež bylo provedeno formou dotazníků a bylo doplněno o rozhovory s učitelkami a vlastní pozorování vybraných dětí. Na základě získaných informací jsem podrobně vyhodnotila chování jednotlivých dětí, porovnávala ho s chováním v domovské školce a upozornila na faktory, jež měly na chování dětí podstatný vliv.

Z analýzy výsledků vyplynulo, že jedním z nejdůležitějších činitelů, jež se podílí na chování dítěte (pomineme-li vrozené dispozice), je bezesporu rodinné prostředí a styl rodinné výchovy. Z výzkumného šetření vyplynulo, že v současných rodinách je nejvíce zastoupena výchova autoritativní a liberální. Zároveň bylo prokázáno, že mladou generací tolik preferovaná liberální výchova nepřináší ten správný výchovný efekt a ani nepodporuje dostatečnou psychickou pohodu dítěte. Dalším neméně důležitým činitelem byl dostatek zajímavých podnětů a činností, které děti všestranně motivují a zaujmou. Spolu s vlídnou atmosférou, laskavým a především vhodným přístupem pedagogů se pak pozitivně odráží i v chování dítěte. Všechny tyto faktory jsou naplňovány při pobytu na škole v přírodě. Nejen tedy samotná změna prostředí, ale především dlouhodobější změna výchovných metod přispívá ke změně chování u dětí s problémových chováním. Tím, že jsou do běžného celodenního programu nenásilně začleněny jasné hranice a pravidla a děti jsou po delší časové údobí vedeny správným výchovným způsobem, získají pocit jistoty, řádu a psychické pohody. Z tohoto pohledu přináší pobyt na škole v přírodě zajímavé výsledky.

Byl potvrzen pozitivní vliv škol v přírodě na chování dětí výrazně introvertních i extrovertních a jejich rozdílná reakce na změnu prostředí. Především u dětí s problémovým chováním spojeným s hyperaktivitou, příp. i agresivitou, se po krátké době setkáváme s daleko menšími výchovnými problémy. U dětí výrazně introvertních naopak stoupne sebevědomí a víra ve vlastní schopnosti. Je zajímavé, že většina učitelek se shodla na obdobných důvodech, jež vedly ke změně v chování dítěte.

Vyvozené závěry mohou být přínosem pro učitelky, ale i pro rodiče, v jejichž centru zájmu je správné výchovné působení na dítě, jež vede k jeho optimálnímu psychickému i fyzickému rozvoji.

Zajímavé by bylo udělat obdobný výzkum např. po roce, s totožnými dětmi a ověřit si, jak dlouho změna chování trvala od ukončení pobytu nebo zda po navrácení do původního prostředí rodiny a domovské školy úplně odezněla, případně jak se chování měnilo.

Použitá literatura

- BRUCEOVÁ, T. Předškolní výchova. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-068-5
- FRANCLOVÁ, Marta. Některé sociálně patologické jevy v kontextu mateřské školy in Franclová, M., Martínek, Z. a Procházka M. Prevence sociálně patologických jevů v MŠ. České Budějovice: Jihočeská univerzita 2014. n
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. Zdravá mateřská škola. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-048-0
- HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-485-4
- CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-383-3
- LANEYOVÁ, M. O. Jste introvert? Jak prosperovat ve světě extravertů. Praha: Ikar 2006. ISBN 80-249-0726-7
- LÖHKEN, S. Síla introvertů – Jak uspět ve světě, který přeje extrovertům. Praha: Grada 2013. ISBN 978-80-247-4735-4
- LÖHKEN, S. Introverti a extroverti. Praha: Grada 2014. ISBN 978-80-247-5298-3
- MATĚJČEK, Z. Rodiče a děti. Praha: AVICENUM 1986. n
- MERTIN, V. Výchovné maličkosti. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-7367-857-9
- MICHALOVÁ, Z. ADD/ADHD v kontextu poruch chování. Liberec: Technická univerzita 2011. ISBN 978-80-7372-733-8
- MICHALOVÁ, Z. Předškolák s problémovým chováním – Projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Praha: Portál 2012. ISBN 978-80-262-0182-3
- PRŮCHA, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2004. n
- ŘÍČAN, P. Psychologie osobnosti. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1174-4
- SKUTIL, M. a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-7367-778-7
- ŠTORCH, E. Dětská farma, eubiotická reforma školy. Praha a Brno: Nákladem dědictví Komenského a Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě 1929. n

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál 2014. ISBN 978-80-262-0644-6

VÁGNEROVÁ, M. Poruchy adaptace. Liberec: Technická univerzita 1996. ISBN 80-7083-177-4

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. A KOL. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

Časopis:

TĚTHALOVÁ, M. Dítě s ADHD – „oříšek“ pro učitele i kamarády. Informatorium 4/2013. Praha: Portál 2013

Internetový zdroj:

Lesní/ přírodní škola [cit. 2016-03-3]. (dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/lesni-skola/>)

Martínek, Z. Agrese a šikana u dětí: Mohou za to média, rodičovská výchova, nebo geny? Publikováno: 1. 2. 2013, aktualizováno: 4. 10. 2015 [cit. 2016-03-3]. (dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/agrese-a-sikana-u-deti-mohou-za-to-media-rodicovska-vychova-nebo-geny-69.html>)

Seznam příloh:

1. Otázky dotazníku
2. Otázky rozhovoru s učitelkami
3. Portfolio dítěte

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1 Rozvržení počtu dětí dle problémového chování

V dotazníku byly uvedeny následující otázky:

1. *Jedná se o dítě :*

- *emočně labilní, introvertní*
- *hyperaktivní, s projevy ADHD*
- *s projevy agresivity , jiné*

2. *Chlapec, dívka, věk*

3. *Z jaké rodiny dítě pochází?*

- *počet sourozenců*
- *styl výchovy*

4. *Je podle vás pro tyto děti adaptace na prostředí ŠvP náročnější? Pokud ano – v jakém smyslu?*

5. *V čem vidíte větší problém adaptace v ŠvP pro toto dítě – socializace x fyzická zátěž?*

6. *Jak se dítě chová v domovské školce?*

7. *Uvedte konkrétní příklady změny v chování v ŠvP.*

8. *Čemu změnu chování přisuzujete?*

9. *Jaká pozitiva přináší tento pobyt dítěti?*

10. *Myslíte, že by pro něj mohl být v něčem i negativní?*

Učitelkám byly během rozhovoru kladeny tyto otázky:

- 1. Pozorovala jste v domovské školce nějaké rozdíly v chování při pobytu venku a v prostředí třídy?*
- 2. Všimla jste si rozdílu v chování v přítomnosti jeho rodičů a bez nich?*
- 3. Překvapilo vás něco na jeho chování ve školce v přírodě?*
- 4. Uveďte konkrétní příklady chování v ŠvP.*
- 5. Jakým způsobem se liší jeho chování oproti ostatním dětem?*

Portfolio dítěte:

Dotazník

1. Jedná se o dítě :

- emočně labilní, introvertní
- hyperaktivní, s projevy ADHD
- s projevy agresivity, jiné

2. Chlapec, dívka, věk

chlapec, 7 let - OŠD

3. Z jaké rodiny dítě pochází?

- počet sourozenců
- styl výchovy

4 sourozenci, narozen třetí v pořadí, starší sourozenci nad 15 let žijí s otcem, maminka si našla nového partnera s nímž má malou holčičku, s nimiž také chlapec žije, styl výchovy celkem rázný, formou trestů a odměn, v případě problémů v MŠ matka dobře spolupracuje

4. Je podle vás pro tyto děti adaptace na prostředí ŠvP náročnější? Pokud ano – v jakém smyslu?

není, naopak mi přijde šťastnější, vyrovnanější

5. V čem vidíte větší problém adaptace v ŠvP pro toto dítě – socializace x fyzická zátěž?

problém nebyl

6. Jak se dítě chová v domovské školce?

je problémový, ubližuje dětem, řeší neadekvátně konflikty svoje i cizí (je schopen ublížit až tak, že měly děti modřiny)

7. Uvedte konkrétní příklady změny v chování v ŠvP.

přestal ubližovat, je klidnější, nevyhledává vypjaté situace, za celou ŠvP nebyly žádné bitky mezi kluky

8. Čemu změnu chování přisuzujete?

větší fyzická zátěž, klidné prostředí, doma se podle mě cítí ostrčený (doma byl podstatně dlouho jedináčkem, nový „táta“ – hodně změn najednou), zde na ŠvP jsou na tom všichni stejně

9. Jaká pozitiva přináší tento pobyt dítěti?

pozná, že i bez agrese se dají řešit konflikty, že zde je mezi nejhodnějšími a je za to chválen, pokud udělá „chybu“, poučí se a polepší se – je s ním řeč, na rozdíl od MŠ

10. Myslíte, že by pro něj mohl být v něčem i negativní?

zvýšení sebevědomí a při návratu kdyby se vrátil do původních kolejí, mohlo by to být ještě horší

Doplňující otázky rozhovoru

1. Pozorovala jste v domovské školce nějaké rozdíly v chování při pobytu venku a v prostředí třídy?

ne

2. Všimla jste si rozdílu v chování v přítomnosti jeho rodičů a bez nich?

Maminka je přísná, snaží se problémy řešit, někdy to vypadá, že z ní nebo z trestu má strach. Když zbil ve třídě holčičku tak, až měla modřiny, stačilo říct, že to takhle řešit nejde a budeme to muset řešit s maminkou – okamžitě se stáhl do sebe, ztichl, celkově vypadal provinile. Matka problémy neřeší před učitelkou, Tomášovi řekne, že to proberou až doma.

3. Překvapilo vás něco na jeho chování ve školce v přírodě?

Při hře v lese po sobě kluci střílejí klacky – Tomáš není vůbec zlý, agresivní, hra má děj, pravidla, která dodržuje, stanovili si je společně s kluky, přestože má klacek, nikomu neublíží.

4. Uveďte konkrétní příklady chování v ŠvP.

viz bod 3.

5. Jakým způsobem se liší jeho chování oproti ostatním dětem?

Chování v ŠvP se od ostatních dětí neliší. (v MŠ ano)

Vlastní pozorování

*je klidný, dětem neublíží, pokud je napomenut, poslechne a zvolí vhodnější řešení
(v lese při stavbě domků hází kameny na stavbu klukům – aby je nemusel nosit)*

*je rád pochválen, poukazuje na svůj úspěch, výrobek, těší ho být oceněn – slovně,
během volné hry křičí na učitelku, aby se podívala, co postavil nebo sám přijde a přinese
ukázat výrobek nebo kresbu*

*pokud se domlouvají nová pravidla – vždy první vykřikuje, jak by to mělo být správně,
je rád středem pozornosti, upozorňuje na sebe, je trochu živější než ostatní, potřebuje
pohyb, vyběhat se, nemá problém s delším pobytem venku, fyzické aktivity zvládá
oproti ostatním lépe*