

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

Problémové dítě v mateřské škole

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Marta Franclová

Vypracovala:

Vendula Příbylová

České Budějovice, 2013

PROHLÁŠENÍ

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

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

V Českých Budějovicích dne 14. května 2013

Vendula Příbylová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji zejména paní PhDr. Martě Franclové za trpělivost a odbornou pomoc při tvorbě bakalářské práce, své rodině a přátelům za velkou podporu.

ABSTRAKT

Cílem mé práce jsou problémové děti a jejich učitelky v MŠ. Pokoušela jsem se zmapovat, jakými možnými způsoby může být v mateřské škole nahlíženo na problémové dítě. V teoretické části práce je vymezeno pojetí předškolního vzdělávání z hlediska kurikulárních dokumentů. Dále je zde uvedena charakteristika dítěte předškolního věku se zaměřením na jeho vývojová specifika. Následně je uvedena kapitola zaměřující se na chování dítěte předškolního věku, které může učitel vnímat jako problémové. Chování je rozděleno do oblastí, podle nichž je na problémové dítě nahlíženo třemi odlišnými způsoby. Prvním z nich je situace, kdy problém u dítěte vzniká v důsledku prožívané zátěže (např. úzkost, strach...). Takové dítě má tedy nejen problém ono samo, ale zároveň může být vnímáno jako problémové. Dále se jedná o moment, kdy ačkoliv je dítě ve školce spokojené, učitelka ho může vnímat jako problémové (např. agresivita, lhavost, hyperaktivita, hypoaktivita...). V posledním případě má dítě výchovně vzdělávací problém, který je pojmenován (diagnostikován) a je na něj cíleně zaměřené výchovné působení učitele. Většinou se jedná o dítě s individuálním vzdělávacím plánem (např. vady řeči, ADHD, ADD...). V závěru práce je nabídnuta kapitola popisující učitele v mateřské škole jako profesionála, který má na děti neocenitelný vliv. V praktické části jsem za pomoci dotazníkového šetření zmapovala danou problematiku v MŠ.

Klíčová slova:

předškolní věk, problémové dítě, problémové chování, mateřská škola, učitelka

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis are children with special needs and their teachers in nursery schools. I have attempted to make an overview of possible ways how children with special needs are being looked at. In the theoretical part I have defined the concept of pre-school education in terms of curricula. And as the next step I have indicated the characteristics of preschool age with a focus on the developmental characteristics. The next chapter is focused on the behavior of preschool age, which can be seen as problematic by the teacher. The behavior is divided into three categories according to which the child with special needs is seen. The first of these categories is situation when the problem arises due to the experienced stress (eg, anxiety, fear...). Such a child has not just a problem itself, but it can also be perceived as problematic. Furthermore it is a moment when even though the child is happy at nursery school, the teacher may perceive him/her as problematic (eg, aggression, lying, hyperactivity, hypoactivity...). In the latter case, the child has problems related to education, which is diagnosed and targeted by the teacher's actions. Most of the time it is a child with individual education plan (eg, speech disorders, ADHD, ADD...). In the conclusion of the thesis you can find a chapter describing teachers in nursery school as professionals who have an invaluable impact on children. In the practical part I have charted this particular issue in nursery schools by questionnaire. In the practical part I will map the matters in kindergarten in terms of structured method questionnaires.

Key words:

preschool age, trouble child, trouble behavior, kindergarten, teacher

OBSAH

Úvod	9
I. Teoretická část	
1. Pojetí předškolního vzdělání	10
2. Dítě v mateřské škole	11
2.1 Charakteristika dítěte předškolního věku	12
2.1.1 Kognitivní vývoj	12
2.1.2 Identita dítěte předškolního věku	15
2.1.3 Socializace	16
2.1.4 Tělesný vývoj a pohyblivost	16
2.1.5 Emoční vývoj	17
2.2 Chování předšk. dítěte, které může učitel vnímat jako problémové	17
2.2.1 Úzkost a strach	17
2.2.2 Agresivita	19
2.2.3 Lhavost	20
2.2.4 Hyperaktivita	21
2.2.5 Hypoaktivita	22
2.2.6 Vady řeči	23
2.2.7 ADHD	25
2.2.8 ADD	25
3. Učitel MŠ	26
3.1 Profesní kompetence	26
3.2 Interakce- učitel a žák	27
3.2.1 Pedagogická komunikace	28
3.2.2 Očekávání	28
3.2.3 Poznávání žáků učitelem	30

II. Praktická část

4. Cíl výzkumu	32
5. Hypotézy	32
6. Metody výzkumu	33
7. Výzkumný soubor	35
8. Kvantitativní výzkum	36
9. Výsledky kvantitativního výzkumu	36
9.1 Otázka č. 1	36
9.2 Otázka č. 2	37
9.3 Otázka č. 3	37
9.4 Otázka č. 4	38
9.5 Otázka č. 5	38
9.6 Otázka č. 6	39
9.7 Otázka č. 7	40
9.8 Otázka č. 8	40
9.9 Otázka č. 9	41
9.10 Otázka č. 10	41
9.11 Otázka č. 11	41
9.12 Otázka č. 12	42
9.13 Otázka č. 13	42
9.14 Otázka č. 14	43
9.15 Otázka č. 15	42
9.16 Otázka č. 16	43
10. Vyhodnocení hypotéz	44
11. Diskuze	45
12. Závěr šetření	45

Závěr	47
Použitá literatura	49
Seznam tabulek	51
Seznam grafů	52
Seznam příloh	53

ÚVOD

V této kapitole půjde o zdůvodnění tématu a vymezení toho, kdo je problémové dítě. Během své praxe v mateřské škole jsem se častokrát setkala s pojmem problémové dítě. Zaujalo mě, že zatímco jedna z učitelek považovala konkrétní dítě za problémové a zdůrazňovala, jak moc ji zatěžuje práce s ním, jiná učitelka na něj nahlížela zcela odlišně. K jeho chování se stavěla s porozuměním a pokoušela se mu různými způsoby pomoci tak, aby se ve třídě všichni cítili co nejlépe. Bylo patrné, že každá vnímala chování dítěte odlišně. Tam, kde viděla první učitelka dítě, které jí svým chováním způsobuje problém, druhá učitelka viděla dítě, které má samo problém.

Ve své práci se tedy zabývám tím, jakými možnými způsoby může být v mateřské škole nahlíženo na problémové dítě. Nejprve je zapotřebí od sebe oddělit 3 věci, týkající se problémového chování dítěte v MŠ.

- a) Problém dítěte vzniká v důsledku prožívané zátěže (např. úzkost, strach...). Dítě tedy má problém, ale zároveň ono samo může být vnímáno jako problémové.
- b) Jedná se o moment, kdy dítě je ve školce spokojené, ale učitelka ho vnímá jako problémové (např. agresivita, hyperaktivita...).
- c) V tomto případě má dítě výchovně vzdělávací problém, který je pojmenován (diagnostikován) a je na něj cíleně zaměřené výchovné působení učitele. Většinou se jedná o dítě s individuálním vzdělávacím plánem (např. vady řeči, ADHD, ADD...).

Dále se budu zajímat o to, jak s tím nakládají učitelé. Předpokládám, že jejich pohledy na problémové děti jsou různé, stejně jako jejich přístupy k nim. V praktické části tedy budu zkoumat především tyto tři body:

1. Je učitel schopen sebereflexe, připouští si, že s dítětem má problém? Vnímá tento problém u konkrétního dítěte stejným způsobem jako u ostatních dětí? Jsou nějaké typické projevy chování dítěte, které převážně zatěžují učitele, dítě či zapříčiňují zátěž z hlediska atmosféry a organizace třídy?
2. Připouští si učitel problémy dětí a je ochoten a schopen je řešit?
3. Když je problém dítěte diagnostikován, ovlivní to pohled učitele na problémovou situaci dítěte?

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁNÍ

Kurikulární dokumenty vymezují pojetí předškolního vzdělávání. Upozorňují na vývojové pojetí dítěte a případné problémové chování vymezují jako individuální zvláštnosti. Umožňují nám nahlédnout na to, jak ony vidí případnou problematiku některých dětí v předškolním zařízení. Znalost kurikulárních dokumentů je tedy zásadní pro pochopení problémového chování dětí v mateřské škole.

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. (RVP PV 2005)

V Bílé knize se dále píše, že: „První roky života předurčují do značné míry rozvoj psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů dětí a mají klíčový význam pro utváření jejich osobnosti. Za výchovu a vzdělávání dětí odpovídají především rodiče, oni jsou také jejich prvními učiteli.“ Přesto se zde dále uvádí, že v případě potřeby dochází v mateřské škole ke *kompensaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci*. U znevýhodněných dětí má jít o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí. (Bílá kniha 2001)

Také v RVP PV se mluví o tom, že vzdělávání má být vázáné k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Každému dítěti má být poskytnuta pomoc i podpora v té míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Předškolní vzdělávání by tedy mělo plnit i úkol diagnostický. Na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, má předškolní vzdělávání poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšovat jejich životní vzdělávací šance. Působení pedagoga by tak mělo vycházet nejen z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ale také ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Pedagogické aktivity by měly

probíhat v rozsahu potřeb jednotlivých dětí. Každé dítě může být stimulováno a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí, takovým způsobem a v takové míře, která jemu vyhovuje. Každé dítě se může cítit úspěšné a svým okolím uznávané a přijímané, je-li mu umožněno dosáhnout vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem. (RVP PV 2005)

RVP PV dále naznačuje směr vzdělávacího působení na děti v mateřských školách. Tato ukázka hlavních principů RVP PV, má sloužit ke zkvalitnění pedagogického účinku na děti.

Mezi hlavní principy vzdělávací práce s předškolními dětmi patří především přijetí přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku a promítnutí je do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání.

Dále by práce učitelů měla umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.

Učitelé by se měli zaměřovat na kvalitu předškolního vzdělávání do té míry, aby děti postupně nabývaly a zkvalitňovaly své schopnosti a dovednosti. (Aby si vytvořily základy klíčových kompetencí směřujících k učení, řešení problémů, komunikaci, ke kvalitě vzájemných vztahů, seberealizaci a přijetí základních občanských pravidel.) Důležité je také zajistit všem dětem odpovídající a srovnatelný pedagogický účinek vzdělávací práce.

Kurikulární dokumenty tedy předpokládají, že učitelé respektují individuální zvláštnosti dětí. Dále předpokládají, že učitelé počítají s tím, že ve své praxi narazí jak na děti, které mají nějaký problém, tak na děti, se kterými budou mít problém oni sami.

2. DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Dále bych ráda popsala dítě předškolního věku z hlediska vývojové psychologie, přičemž bych upozornila na některá období, která se mohou jevit jako problémová. Je nutné si uvědomit, že vývoj dítěte předškolního věku má obrovské variabilní rozpětí. Jsou zde momenty, které člověk neznalý vývojové psychologie může vnímat jako problém, přičemž se mnohdy jedná o pouhé vývojové či individuální zvláštnosti.

2.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Vágnerová uvádí, že předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. (Vágnerová 1999) Toto období poměrně rychlého, bouřlivého vývoje s řadou změn bývá označované jako období mateřské školy. Dítě již dokáže pracovat s představami, používá fantazii a intuitivní uvažování. Má velkou potřebu něco zvládnout samo, je iniciativní. Vágnerová dále uvádí, že konec tohoto období není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně tedy nástupem do školy. Důležitým znakem tohoto věku je podle ní postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která např. umožňuje dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině.

Na důležitost socializace v tomto období klade důraz také Říčan. O předškolním věku uvažuje jako o „*období, kdy se kladou základy socializace*“, tj. člověk se začleňuje do společnosti. Nebo také uvažuje o názvu „*věk tisícinásobného ptaní se Proč?*“, to kvůli charakteristické zvědavosti pro toto období. (Říčan 2006)

Langmeier s Krejčířovou označují předškolní věk v širokém slova smyslu jako období od narození dítěte až do vstupu do školy. V užším slova smyslu toto období označují jako „*věk mateřské školy*“, přičemž rodinná výchova stále zůstává základem. (Langmeier, Krejčířová 2006)

2.1.1 Kognitivní vývoj

Přibližně ve čtyřech letech se u dítěte rozvíjí takzvané názorové (intuitivní) myšlení, jako vyšší úroveň myšlení předpojmového (symbolického). Dítě začíná usuzovat z toho, co vnímá (vidí či vidělo) nebo co si dokáže představit. Dokáže například usoudit čeho je více a čeho je méně. Takové úsudky jsou zcela závislé zpravidla na vizuálním tvaru. Jeho myšlení je nazýváno jako předoperační či prelogické, protože ještě nepostupuje podle logických operací. Jako příklad uvádí J. Piaget s A. Szemiňskou pokus se dvěma skleničkami stejného tvaru naplněnými stejným počtem korálků. Přesypeme-li korálky z původní skleničky s úzkým dnem do skleničky se dnem širokým (druhou skleničku s úzkým dnem a s korálky ponecháme jako kontrolu), pak bude dítě tvrdit, že v nové skleničce je korálků víc, protože „*je to vyšší*“. Dítě soustřeďuje svou pozornost na výšku a nepřihlíží k šířce. Myšlení předškoláka je také hodně egocentrické. Jedná se o kognitivní egocentrismus, kdy dítě ještě nechápe, že ostatní mohou pohlížet na různé situace odlišně. Při svém vyprávění tak dítě

automaticky předpokládá, že víte všechno, co ví on. To se nejčastěji projeví ve chvíli, když nám chce dítě něco sdělit a my jej hned nepochopíme. „*Tak tam přišel a ona ho chytila, pak tam byl kouzelník, hádali se, on ho přemohl a tamto bylo velikánský a ty zvířata je chtěly kousnout...*“ Také během hry předpokládá, že uznáváte stejná pravidla, a když mu někdo rozbije hračku, jen velmi těžko pochopí, že to nebylo schválně. Je pak velice pravděpodobné, že dvě takto přemýšlející děti brzy dostanou do konfliktu. Proto také dětská přátelství nemívají v tomto věku dlouhé trvání. (Říčan 2006, s. 135)

Jako další rys dětského myšlení uvádí Helus (2006) myšlení antropomorfní. To znamená, že živočichy, rostliny ale i neživé věci dítě připodobňuje člověku. Při tomto polidšťování může dítě působit citlivě a vnímavě. „*Auto musíme nakrmit benzínem. Králíčkoví, který se ztratil z králikárny, je teď dobře, protože je u kamarádů v lese a také s nimi bude chodit do králíčí školy.*“

Důležitým rysem dětského myšlení je jeho magičnost. Ta dovoluje dítěti měnit fakta podle jeho vlastního přání. Jakoby, o tom co se bude dít, mělo rozhodnout právě jeho přání. Když se přání opravdu uskuteční, může dítě zažívat pocit úspěchu, stejně tak jako pocit viny, když si předtím přálo něco zlého. Magické myšlení dítě používá často, když něčemu nerozumí. Pomocí své fantazie si ledacos vysvětlí.

Když je pro dítě realita těžko srozumitelná či přijatelná, upraví si ji. Skombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami. Tím vznikne konfabulace čili nepravá lež. Dítě ji však samo považuje za skutečnou a odlišit pak v dětském vyprávění co je reálné a co je pouhým výplodem bujné fantazie je mnohdy velký oříšek. (Helus 2006, s. 202) A zde se v interakci učitele s dítětem může vyskytnout problém. Splývání reality a fantazie u předškolního dítěte může být vnímáno jako lhaní, ale je zapotřebí si uvědomit, že se jedná o vývojovou záležitost. U učitele tedy záleží na jeho znalostech vývojové psychologie ale také na jeho osobnosti a přístupu. Jak učitel celou situaci vnímá a jak se dokáže vypořádat s tím, když dítě říká něco jiného, než čemu odpovídá realita.

Díky znalostem vývojové psychologie tak můžou také vědět, že děti s vývojovým zpožděním se mohou ve svém chování projevovat více problémově než jejich vrstevníci bez zpoždění a to až s třikrát větší pravděpodobností. (Baker a kol. 2003)

V předškolním věku už dítě dovede přijatelným způsobem vyjádřit své názory i pocity, které chce druhému sdělit. Od čtvrtého roku je dítě schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera. V komunikaci s dospělým se např. zdvořileji vyjadřuje či se vyhýbá nežádoucím slovním výrazům. Na rozdíl od komunikace se svými vrstevníky, kdy se vyjadřuje přímo a používá specifické výrazy. Při komunikaci s mladšími dětmi se dokáže přizpůsobit jejich komunikačním možnostem. (Collins a Kuczaj, 1991; Papalia a Olds, 1992 in Vágnerová 1999). I v řeči se vyskytují typické rysy myšlení předškoláka, jako je např. egocentrismus. Dítě v komunikaci většinou nesdělí všechno, protože se domnívá, že posluchač samozřejmě ví, totéž co on. Sdělení tak může být pro posluchače nesrozumitelné. (Vágnerová, 1999)

Říčan (2006) egocentrickou řeč popisuje jako způsob, který dítěti slouží k uvažování. Dítě při tom nepotřebuje posluchače, povídá si samo pro sebe a to nahlas. Až postupem času se řeč zvnitřňuje. Pro tento věk jsou také časté otázky. Dítě neustále po něčem pátrá (nejčastěji po původu sebe samého), stále ho něco zajímá. Typickou otázkou předškoláka se stává „*A proč?*“. Většina dospělých se nemůže dočkat okamžiku, kdy dítě konečně začne pořádně mluvit. A když se tak stane, málokdo s nimi dokáže držet krok či jsou mnohdy natolik vyvedeni z míry, že nabídnou tu nejlacinější odpověď: „*Prostě proto.*“

Komunikaci s dítětem mohou stěžovat určité formální nedostatky, většinou se jedná o nesprávnou výslovnost a komolení mnohých hlásek (dyslalie). Příčinou může být nerzalost motoriky mluvidel či nezralost sluchové diferenciaci. Ve většině případů se ke konci předškolního věku výslovnost sama zlepší. Tyto nedostatky však mají svůj sociální význam. A zde může nastat problém. Dítě, které špatně vyslovuje, bývá hůře hodnocené. Může být považováno za opožděné či dokonce hloupé. (Vágnerová, 1999)

Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje i sebepojetí. Uvažování sama o sobě, uvědomování si své jedinečnosti a odlišnosti od ostatních lidí, tak vzniká vědomí vlastní identity. Základy tohoto pojetí jsou položeny na konci batolecího věku a v předškolním věku se silně rozvíjejí. (Vágnerová, 1999)

2.1.2 Identita dítěte předškolního věku

V předškolním věku si dítě již plně uvědomuje samo sebe, uvažuje o sobě a dokáže se vůči ostatním lidem vymezit. Mnohdy na sebe klade až přehnaný důraz, uvažuje o sobě egocentricky a má tendenci své „Já“ fantazijně zkreslovat. Takové dítě se rádo vychloubá a to čímkoli co k němu nějakým způsobem patří. Jak popisuje Vágnerová: věcmi, které k němu patří; prostředím v němž žije a dokonce i lidmi, ke kterým má nějaký vztah. To vše se pak podílí na vytváření jeho identity. Nemůžeme se pak divit, že dítě mnohdy působí až sobecky, když projevuje své majetnické sklony např. tak, že nechce svou oblíbenou hračku někomu půjčit. Nebylo by však správné hned takové dítě nazývat lakomým, dítě jen zdůrazňuje, že ona věc je jeho, patří k němu. Odnětí onoho předmětu může chápat jako ztrátu části sebe sama.

Sebepojetí dítěte velmi ovlivňuje i to, co o dítěti smýšlejí jiné osoby, zejména pak jsou-li to jeho rodiče, učitelé či vrstevníci. Dítě předškolního věku přejímá názory dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak mu jsou prezentovány. Přesně tak pak dítě chápe samo sebe.

Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, které zastává. Vágnerová uvádí jako příklad roli žáka mateřské školy. Tato role přesahuje rámec rodiny a ukazuje na pozici dítěte v jiném sociálním prostředí. Dítě si uvědomuje, že má tak určité postavení a je na tuto svou roli většinou velice hrdé. Důležitá je i gender role, která představuje sociální pojetí mužské a ženské role, s níž se dítě postupně ztotožňuje. Na sociální role si může dítě i hrát. „*Silou své představivosti jako by dítě dokázalo vyjít ze sebe samého a stát se někým jiným, někde jinde, někdy jindy. Dobře ví, že to není doopravdy, že zůstává trvale tím, kým je. Zkouší si samo sebe v situacích, jež v realitě nenastaly, jsou pociťovány jako zajímavé či důležité, mají pro vyhraňování individuality význam. Hry na sociální role dovolují také nahlédnout na věci a lidi z jiné perspektivy, než je ta moje obvyklá- z pozice někoho, na koho si hraju. Hry na sociální role rovněž umožňují kompenzovat frustrace, jimiž dítě trpí- různá omezení a ponížení, různé obavy a úzkosti. Hry na hrdinu, který má sílu a je obratný, který umí, co já bych také rád uměl, nebojí se a dokáže překonat hranice obvyklých možností- tyto hry umožňují vyjít z vlastní omezenosti a uniknout jejím neúměrně deptajícím účinkům. A konečně, hry na sociální role napomáhají uvolnění tvůrčí fantazie; sprádaním fantazijních dějů dávají pociťovat cosi jako vysvobození, svobodu.*“ (Helus 2004, s. 203-204)

Socializace dítěte tedy započala v rodině a postupně se rozšiřuje i na prostředí mimo ni. Dítě se stává partnerem rozhovorů a diskusí, rádo se ptá a vyjadřuje svůj vlastní názor. Uvolňuje svou vázanost na rodinu a začíná sociálně expandovat. (Vágnerová, 1999)

2.1.3 Socializace

Jakmile se dítě vymaní z prostředí rodiny a bude se pohybovat například v prostředí mateřské školy, začne navazovat kontakt s vrstevníky. Tím mohou vznikat různá přátelství. Předškolní dítě uvažuje o kamarádovi, jako o někom s kým si můžu hrát. „*Kamarád je ten, kdo chce to, co chci já*“ (Seifert a Hoffnung 1994). Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku bývá pohlaví (vesměs převažuje výrazná inklinace k pohlaví stejnému), zevnějšek, vlastnictví nějakého zajímavého předmětu, imponující nebo přátelské chování. (Helus 2006)

Dítě má snahu včlenit se do skupiny dětí, navazovat s nimi kontakty, hrát si s nimi, zkrátka navázat přátelství. Problém nastává tehdy, kdy si dítě žádného takového kamaráda nenajde. Ne snad, že by o přátelství nestálo, ale že ostatní děti nestojí o přátelství s ním. Pokud to trvá i v průběhu dalších let je taková zkušenost pro dítě skoro až nebezpečná. Ostatní děti si už přátelstvím prošly. Zažily si to, co znamená být přítel a nejen to. Umějí se už i pohádat a usmířit, pomlouvat, intrikovat, ovládat a utiskovat, žertovat, pomazlit se i poprat se... O tohle a více je samotářské dítě ochuzené. Říčan (2006) to doslova nazývá handicapem plachého samotáře.

2.1.4 Tělesný vývoj a pohyblivost

Tělesné individuální rozdíly mají svůj velký význam už v předškolním věku. Větší a silnější dítě totiž lépe obstojí v dětském kolektivu, má tam lepší pozici, snadněji se dostává do vedoucí role. Hůře tělesně vyvinuté dítě bývá někdy plaché a obtížněji se druží. Nejde však jen o tělesnou výšku, nýbrž o tělesnou přitažlivost, krásu. Hezčí děti mají – taková je skutečnost, ať už si přejeme cokoli – snadnější život, získávají více sympatií učitelů i rodičů. U dítěte pozorujeme také větší rychlost, pohotovost a obratnost pohybů. Obratnější a rychlejší dítě má lepší pozici v kolektivu. (Říčan 2006)

V předškolním věku dítě dokáže popsat nejen své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví, preference (co má a co nemá rádo), ale více se zaměřuje na své psychologické vlastnosti, schopnosti a emoce. (Langmeier, Krejčířová 2006)

2.1.5 Emoční vývoj

Co se týče emočního prožívání, dítě se učí své pocity ovládat a vyjadřovat. Učí se rozumět nejen svým vlastním pocitům, ale také emočním projevům druhých lidí. Začíná být schopné empatie. Své chování mnohdy řídí právě podle výrazů emocí druhých. Na negativní emoce svých blízkých reagují prosociálním chováním (např. snahou druhého člověka utěšit nebo mu pomoci). Významným činitelem emočního vývoje předškolního dítěte je také příležitost ke kontaktu s druhými dětmi. Dítě se učí chápat potřeby a přání druhých, vyjednávat, soupeřit a dělit se o hračky, to vše vede k rozvoji sociálních dovedností. (Langmeier, Krejčířová 2006)

2.2 Chování předškolního dítěte, které může učitel vnímat jako problémové

Tato kapitola popisuje možné druhy chování, kterými se nejčastěji vyznačuje problémové dítě v mateřské škole. Tyto druhy chování rozdělují do třech oblastí, podle nichž je na problémové dítě nahlíženo odlišnými způsoby.

a) Problém dítěte vzniká v důsledku prožívané zátěže (např. úzkost, strach...). Dítě tedy má problém, ale zároveň ono samo může být vnímáno jako problémové.

2.2.1 Úzkost a strach

Krejčířová D. (2006) upozorňuje, že je důležité umět rozeznat úzkost od strachu. Úzkost na rozdíl od strachu nemá konkrétní obsah. Dítě nedovede říct, čeho se bojí. Patří mezi vývojové fenomény, které mají za úkol signalizovat hrozící nebezpečí. Strach se váže na konkrétní předměty či situace.

V mateřské škole může dítě zažít mnoho situací, které mu naženou strach. Strach z neznámého prostředí, z paní učitelky či z ostatních dětí. Často se dětem stýská po rodičích, ve školce nechtějí spát ani jíst, chybí jim kamarád nebo jejich oblíbená hračka a to vše v nich může vyvolat pocity strachu. Strach a úzkost mohou dětem dokonce bránit v tom chovat se více či méně normálně nebo vhodně v každodenní situaci. Dítě se tak může projevovat problémově, přitom je jen zvýšeně úzkostné či má velký strach. (Steven, Conoley 1984)

Úzkost a strach většinou přemohou právě ty děti, které jsou, jak popisuje Mádrová (1998) neuroticky disponované. Za ně jsou považovány děti, které jsou vrozeně psychicky labilní či méně odolné. Už během prvních let života se u nich objevuje horší přizpůsobivost v nových, neznámých situacích. V cizím prostředí se stahují do sebe, jsou bezdůvodně plačtivé a úzkostné. V nových nebo obtížných situacích jsou zakřiknuté a bojí se projevit. Přičemž doma se mohou chovat docela normálně. Jsou to děti, které si v cizím prostředí nedokážou zvyknout. V mateřské škole pláčou a s cizími dětmi nemluví.

Vymětal J. (2004) za velké riziko vzniku úzkosti považuje nevhodné výchovné styly rodičů. Rodiče, které svým dětem věnují přílišnou péči a ochranu na ně působí nepříznivě. Jejich sklon mít je neustále pod dohledem je udržuje v naprosté závislosti. Takovým dětem pak chybí vědomí vlastní hodnoty a samostatnosti v jednání. Úzkostné chování rodičů se přenáší na děti, vyvolává v nich také úzkost, omezuje jejich spontánnost a narušuje vývoj jejich osobnosti. Také nadměrné ochraňování a rozmazlování vede k nejistému sociálnímu chování dětí. Dítě závislé na rodičích se špatně zařazuje do kolektivu. Opakem úzkostných jsou citově chladné matky chovající se ke svému dítěti odmítavě až nepřátelsky. Perfekcionisté, puntičkáři, pedanti, kteří své dítě jen kritizují a nikdy s ničím nejsou spokojeni, nebezpečně snižují sebevědomí dítěte. Ani slaboši, kteří neposkytují přirozenou rodičovskou autoritu, sami se sebou jsou nespokojení, zanáší do své rodiny tak akorát neklid. Dítěti chybí bezpečné zázemí a vzor. Jako další špatný přístup udává ambivalentní postoj rodiče k dítěti. Ambivalentní postoj zahrnuje jak pozitivní tak negativní stránku. Na vznik úzkostných poruch má vliv také celková nezralost rodičů. Většinou to bývají právě mladší rodiče, kteří ještě nemají dostatečnou zkušenost s výchovou dětí. Nejsou si jistí, někdy jsou příliš shovívaví, jindy zase příliš přísní. Ve vedení dítěte jsou nedůslední a jejich proměnlivý postoj uvádí dítě do nejistoty a vnitřního zmatku.

Dítě, které ve školce pláče a nechce spolupracovat z důvodu strachu či prožívané úzkosti, může učitel snadno považovat za problémové. Zvláště tehdy, pokud úzkost a strach dlouhodobě přetrvávají. Pláč, křik, zalykání se dítěte, jeho odmítání spolupracovat může v učitelích ledacos vyvolávat. Celá situace se tak může jevit jako problémová.

Krejčířová D. (2006) navíc uvádí, že nadměrná úzkost v předškolním období se může manifestovat i s poruchami jídla, spánku (poruchy usínání, noční můry, děsy) a tzv. neurotickými návyky (cucání palce, okusování nehtu). Tyto aktivity slouží dítěti k uvolňování napětí.

b) Jedná se o moment, kdy dítě je ve školce spokojené, ale učitelka ho vnímá jako problémové (např. agresivita, lhavost, hyperaktivita, hypoaktivita...).

Některé projevy dětí se liší od aktuálně přijímaných sociokulturních norem a mohou tak být považovány za problematické a nežádoucí. Některé děti se tak učitelům mohou zdát hůře ovladatelné. Je však zapotřebí si uvědomit, že u některých projevů chování (např. záchvaty vzteku), může jít o vývojově podmíněné projevy či určitá opoždění při nástupu očekávaných mezníků, přičemž určité projevy chování mohou být omezené jen na určité prostředí (v našem případě mateřskou školu). Pokud učiteli určité projevy dítěte vadí, dráždí je, vyčerpávají či v něm vyvolávají pocity profesionální bezmocnosti a nejistoty, může takové dítě snadno považovat a označovat za problematické. (Vágnerová, 1999, 2004)

2.2.2 Agresivita

„Agresivita je definována jako „tendence k útočnému jednání vůči druhé osobě nebo okolí.“ (Špaňhelová 2004, s. 25)

S agresivitou se setkáváme už u dětí v mateřské škole. Mádrová (1998) dokonce uvádí, že sklon k agresi vzniká už v prvních letech života dítěte. Popisuje, že agresivní činy často pramení ze vzteku. Přičemž vztek je původní přirozená reakce člověka v situaci, která jej ohrožuje nebo omezuje. Vztek se projevuje nejen v psychice člověka, ale i změnou fyziologických reakcí v našem organismu. Krevní tlak stoupí, dýchání se zrychluje, zvyšuje se hladina cukru a adrenalinu v krvi a napínají se svaly. „Agresivní

signály jsou někdy i signály volání o pomoc. Agresivní děti mívají často hluboké pocity méněcennosti, úzkosti, selhání, často pozbyly pocit vlastní hodnoty nebo necítí, že jsou milovány.“ (Mádrová 1998, s. 94)

Sagi (1995) shledává nejčastější příčinou agresivity u předškolních dětí strach.

Také Špaňhelová uvádí, že agresivní chování dětí mívá často obranný charakter. Většinou se jedná o jakousi odplatu za nespravedlnosti, které dítě provází v kolektivu dětí. V předškolním věku dítě ještě nemá obranný mechanismus před okolím a tak se nebojí dát svou agresivitu najevo. Projevy jsou různé. Když není po jeho, může zuřit, být vzteklé, kopat kolem sebe i do druhých. Dítě by se mělo naučit své agresivní reakci „ukočírovat“. Od toho jsou zde především rodiče, ale pomoci by měla i učitelka v mateřské škole. (Špaňhelová 2004)

Podle Matějčka se agresivní chování u dětí projevuje proto, že nemají možnost se patřičným způsobem odreagovat. Je jim třeba umožnit, aby si více hrály po svém. Dalším zdrojem agresivity může být stres, napětí, úzkost či nejistota dítěte. Agrese je tedy opět obranou, tentokrát proti úzkosti. Tyto děti se domáhají pozornosti násilím, napadají druhé, a tím pádem je pro ně nesnadné navázat přátelské vztahy. Zdrojem agresivity může být také nedostatečné citové uspokojení dítěte. Citová deprivace může vyvolat tendenci k náhradnímu uspokojení. Dítě tak například může někomu působit bolest či ho jiným způsobem trýznit tak, aby mu jeho chování přineslo uspokojení. (Matějček 2007)

2.2.3 Lhavost

Je třeba diferencovat různé varianty zdánlivého lhaní. Základní podmínkou pravé lži je úmysl. Pokud úmysl chybí, nemusí se jednat o poruchu chování. Sem patří konfabulace (smyšlenka), pro kterou je typická neschopnost rozlišovat fantazijní představy od reality a skutečnost od vzpomínek. Konfabulace je typická především pro předškolní věk. Dítě svá tvrzení považuje za pravdivá a samo jim věří. Typickým příkladem je lež bájivá (pseudologia phantastica). Projevuje se vymyšlením nepravdivých příběhů, jejichž cílem je upoutat pozornost nebo kompenzovat nějaké nedostatky v uspokojování v základních psychických potřebách. Za pomoci fantazie mohou také děti kompenzovat své potíže. Jelikož zde chybí vědomí nepravdy a úmysl

skutečnost zkreslovat nejde o poruchu chování. Proto by dítě nemělo být v této souvislosti trestáno.

Naopak úmyslem a vědomím nepravdivosti je charakteristická lež pravá. Dítě dobře ví, že nemluví pravdu. Nejčastěji lže s úmyslem vyhnout se potížím či získat nějakou výhodu. Většinou se vyskytuje až ve školním věku, kdy je dítě schopné rozlišit omyl od vědomého záměru a vzpomínku od vlastní fantazie. (Vágnerová 1997)

2.2.4 Hyperaktivita

Hyperaktivita je odchylka nacházející se v oblasti aktivační úrovně vznikající nejčastěji důsledkem somatické poruchy (organického poškození mozku, lehké mozkové dysfunkce). Typickými projevy hyperaktivity je nadměrné nutkání k pohybu, k aktivitě, která je neúčelná až nesmyslná. Navíc ji hyperaktivní dítě nedokáže koordinovat a ovládat. (Vágnerová 1997).

Mádrová vysvětluje důsledek vnitřního neklidu jako napětí nervosvalových procesů a těkavosti psychických prožitků. „*Napětí, které je v tomto období života jejich trvalým průvodcem, je nutí odreagovat vnitřní tlak pohybem. Dítě ví, že jeho neustálá neposednost bývá trestána, a proto současně prožívá stavy úzkosti a strach z následků.*“ (Mádrová, 1998 s. 23)

Tato zvýšená energetická aktivace vede k snadnější unavitelnosti a z toho také vyplývající podrážděnosti. Jak dále popisuje Vágnerová (1997), se slabou unavitelností a pozorností souvisí také to, že dítě není schopné delšího soustředění. Hyperaktivní děti mývají odchylky v prožívání. Bývají labilní, dráždivé, impulzivní. Jejich citové ladění se často a zdánlivě bez příčiny mění. V lidech se kterými je hyperaktivní dítě delší dobu v kontaktu, často vyvolává napětí a působí na ně nepříjemně. Společnost na to většinou reaguje tak, že hyperaktivní dítě odmítá. Také učitelé dítě často přeceňují tím, že se domnívají, že by již mělo umět své chování a jednání ovládat. Hyperaktivita není vůlí snadno ovladatelná. Dítě se prostě jinak chovat nedokáže. Tím, že dítě nereaguje pozitivně na žádný výchovný zákrok, ostatní vyčerpává a přivádí do stavu bezmoci. Svou nespokojenost a zklamání rodiče často řeší rezignací a odmítáním. Na místo toho by však takové dítě potřebovalo citové přijetí. Hyperaktivní dítě bývá egocentrické, orientované jen na vlastní uspokojení. Je neschopné podříditi se normám tedy i pravidlům. Nedokáže řešit běžné konflikty, reaguje impulzivně a snaží se sebe prosadit

za každou cenu. Chová se nestále a nepředvídatelně. Tím, že se nedokáže chovat jako jeho spolužáci, kteří od něj takové chování očekávají, dochází k problémům ve vztazích s ostatními dětmi. (Vágnerová 1997)

Mádrová (1998) poukazuje na to, že téměř stejné projevy zvýšené živosti, neklidu a těkavé pozornosti, se projevují také u dětí, v jejichž vývoji se neprojevily žádné nepříznivé zdravotní vlivy, ale které neměly v raném dětství dostatečně pevné citové zázemí. Patří sem zejména ty děti, kterým chyběla mateřská láska. Jsou to často děti z citově chladných rodin, kde na dítě nemá nikdo čas. Dále sem také patří děti z kojeneckých ústavů. Mádrová tyto děti popisuje jako méně sociálně zralé. Působí jako věkově mladší, kteří si nedostatečně uvědomují odpovědnost a následky toho, co dělají. Jejich živost, neklid, dráždivost, stálou nesoustředěnost a konflikty s ostatními dětmi považuje za problémy, které vyčerpávají a unavují.

2.2.5 Hypoaktivita

V případě hypoaktivity se jedná stav o snížené aktivity. Hypoaktivní chování je opakem chování hyperaktivního. Hyperaktivní dítě bývá často nazýváno „*živým stříbrem*“, hypoaktivní pro změnu „*spící pannou*“. Děti jsou pomalé tlumené až apatické. Bývají těžkopádné, nemotorné a neohrabané. Hypoaktivní děti bývají také často zvýšeně unavitelné.

Učitelé je popisují jako ty, které: „*kam postavíte, tam zůstanou.*“ Často je zcela nespravedlivě hodnotí jako „*líné*“, přestože jsou jenom pomalé. (Jucovičová, Žáčková 2010)

Mádrová (1998) upozorňuje, že je zapotřebí mít na mysli, že pomalé osobní tempo těchto dětí, může být vrozenou součástí jejich temperamentu nebo může mít svůj původ v některých lehčích organických poruchách.

Toto tempo nelze uměle urychlovat. Při vyvíjení tlaku na rychlost, můžeme dítě až neurotizovat. Společnost většinou vnímá hyperaktivitu jako zlobení a hypoaktivitu jako nedostatek nadání. Jedno ani druhé však nemusí se zlobením či sníženým nadáním vůbec souviset. (Jucovičová, Žáčková 2010)

„*Problémy těchto dětí jsou rovněž nemalé. Mají sice znalosti, ale trvá jim podstatně déle než jiným dětem než jsou schopny je vyjádřit.*“ (Mádrová, 1998 s. 36)

c) V tomto případě má dítě výchovně vzdělávací problém, který je pojmenován (diagnostikován) a je na něj cíleně zaměřené výchovné působení učitele. Většinou se je to dítě s individuálním vzdělávacím plánem (např. vady řeči, ADHD, ADD...).

Vágnerová (2004) takové dítě popisuje jako dítě, které nemá potřebné dispozice či je nemocné nebo jinak postižené, což znamená, že za svůj problém nemůže. Není tak v jeho silách své projevy dostatečně a žádoucím způsobem ovládat. Dále také upozorňuje, že se „*zjištěním určité odchylky, např. lehké mozkové dysfunkce, změni alespoň částečně role problémového dítěte v roli nemocného, postiženého apod., která je sociálně přijatelnější.*“ (Vágnerová, 2004 s. 7). Učitelům to tak pomáhá, aby se zbavili vlastních pocitů nejistoty či zavinění. Jakmile je příčina odborným vyšetřením nalezena a je neosobního charakteru, nemusí se hledáním viníka dále zabývat. Dítě, jehož problémy byly pojmenovány, diagnosticky vymezeny a jejich příčina je neosobní, se nemůže projevovat lépe, ačkoli chce a snaží se. Za své problémy tedy není morálně zodpovědné a je třeba brát na něj určité ohledy.

U problematických projevů dítěte je tedy velice podstatné, zda je vina přičítána dítěti nebo někomu jinému. Je-li za viníka označena jiná osoba či nějaká neosobní příčina, jako je např. nemoc, dítě bývá mnohem více tolerováno. (Vágnerová, 2004)

Při této definici problémového dítěte, se dítěti většinou ulehčí život. Je to především tím, že se ovlivní postoje dospělých a to jak učitelů, tak i rodičů. Ačkoliv se projevy dítěte nezmění, změní se jejich interpretace a následkem toho i jejich tolerance. Dítě je tak považováno za takové, které má problém.

2.2.6 Vady řeči:

Kolem třetího roku věku by dítě mělo již hovořit srozumitelně, bez závažných problémů. Vady řeči, které se u předškolních dětí objevují, způsobují dítěti potíže nejen v komunikaci s učitelem ale také s vrstevníky. V předškolním věku se můžeme nejčastěji setkat s těmito vadami řeči:

Opožděný vývoj řeči

O opožděný vývoj řeči se jedná v případě, kdy dítě ještě ve třech letech nemluví. U takového dítěte je zapotřebí provést odborné vyšetření, které vyloučí sluchovou vadu, vadu zraku, poruchu intelektu, vady mluvních orgánů a také autismus. (Klenková, J. 2006)

Neurotické poruchy řeči

Klenková (1997, 2006) je popisuje jako poruchy vyšší nervové činnosti podmíněné poruchami sociálních vztahů. Jedná se o skupinu získaných neurologických nemluvností. Jako náhlá ztráta vyvinuté řeči se označuje mutismus tedy oněmění. Nejčastější příčiny bývají psychogenně podmíněné. Většinou se jedná o prožité trauma, úlek, úraz, vyčerpání či velké vzrušení. Jedinec se dorozumívá ukazováním a gestikulací. Na prostředí mateřské školy se může vztahovat elektivní mutismus. Projevuje se útlumem řeči, který se váže na určité prostředí, situaci či konkrétní osobu. Často se tak u dítěte vyskytuje v období nástupu do školky. Diagnóza elektivního mutismu se určuje, trvá-li oněmění více jak jeden měsíc.

Narušení plynulosti řeči

Mezi poruchy fluence řeči je zahrnuta koktavost (balbuties) a breptavost (tumultus sermonis). Koktavost patří k nejtěžším druhům narušené komunikační schopnosti. Jedná se o narušení koordinace orgánů, které se účastní na mluvení. Charakteristické je přerušování plynulosti procesu mluvení. Pro breptavost je charakteristické zrychlené tempo řeči, při kterém se řeč stává nesrozumitelnou. (Klenková, 1997)

Poruchy artikulace

Nejrozšířenější poruchou řeči u dětí je dyslalie. Ta spočívá ve vadném vyslovování jedné či více hlásek. Dítě hlásku vynechává, nahrazuje ji jinou či ji tvoří jiným nesprávným způsobem. Nejčastěji se vyskytuje špatná výslovnost hlásek R a Ř (rotacismus, rotacismus bohemicus) a také sykavek (sigmatizmus). Dyslalie vzniká během vývoje výslovnosti a přetrvává asi do 6.-7. roku života dítěte. Je závislá na

celkovém dozrávání dítěte, na vrozených dispozicích a na správném řečovém vzoru. (Klenková, 2006)

Vady řeči s sebou přinášejí omezení v mentální, psychické a sociální oblasti. U dítěte se tak projevují ve snížení intelektu, nedostatečné sebedůvěře, agresi či regresi a snížené schopnosti sociální integrace. (Sagi, 1995)

2.2.7 ADHD

(Attention Deficit Hyperactivity Disorders – porucha pozornosti s hyperaktivitou)

„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity.“ (Zelinková, 2003 s. 196)

Již v předškolním věku jsou zřejmé symptomy, které mají vliv na dovednosti důležité pro učení, školní práci a na sociální dovednosti dítěte. Přetrvávají po celý život a často bývají v kombinaci s jinými potížemi a postiženími. (Vojtová 2004)

Zelinková (2003) uvádí, že děti s ADHD jsou zbrklé, neposedné, neumějí být v klidu, neumějí plánovat a přebíhají od jedné činnosti k druhé, nic nedokončí. Jejich jednání je často rychlejší než myšlení a za následky svého zbrklého jednání se neohlíží. Snadno se nechají rozptýlit něčím nežádoucím, např. zvukem, předmětem či nějakým pohybem. Každý předmět je zaujme, všemu věnují svou pozornost. Někdy zase okolí vůbec nevnímají, žijí takřka ve „svém světě“. Sedět vydrží jen několik pár minut. Jsou impulzivní, neustále mluví a skáčou druhým do řeči. Díky tomu bývají považovány za neohleduplné. Je důležité si uvědomit, že tyto děti své chování neumí ovládat.

2.2.8 ADD

(Attention Deficit Disorders - porucha pozornosti)

ADD je označení pro poruchu pozornosti. Dítě trpící ADD se projevuje jako hypoaktivní, tedy tak, že je pomalé, neobratné a nešikovné. (Jucovičová 2010)

Vágnerová (2001) dítě s ADD dále popisuje jako nevýrazné, úzkostné, pasivní, utlumené až apatické s vyskytujícím se tzv. denním sněním.

Michalová (2012) uvádí, že na rozdíl od ADHD se tato porucha nepotýká s hyperaktivitou a impulzivitou. U ADD převažují obtíže v oblasti pozornosti a

v percepčně motorických schopnostech. V mateřské škole takové dítě většinou nevyrušuje, je však často tzv. duchem nepřítomné a naprosto nic nestíhá. Bývá také neschopné udržet si ve věcech pořádek.

3. UČITEL MŠ

Učitelka v mateřské škole má na děti neocenitelný vliv. Při formování dětského chování hraje důležitou roli. Toho jsou si vědomy i matky, proto se s výchovnými problémy obracejí především na učitelku a jsou připraveny respektovat její návrhy. Učitelka je zpravidla jediný profesionál (s odpovídajícím odborným vzděláním) mezi blízkými osobami dítěte. To rozšiřuje nejen její možnosti, ale zároveň zvyšuje její odpovědnost. Při práci s problémovými dětmi by neměla zapomínat na spolupráci s příslušnými odborníky. (Sagi, 1995)

3.1 Profesní kompetence

Učitelky v mateřské škole vykonávají celou řadu rozmanitých aktivit a vstupují do různých profesních vztahů. K tomu, aby je úspěšně zvládly, využívají profesní dovednosti vztahující se k samotnému obsahu činnosti (výtvarné, hudební, tělesné), k jejich metodickému zpracování (např. s ohledem na věk dětí) a také sociální, speciálně výchovné a diagnostické dovednosti (podílející se na rozvíjení dětí a vztahů s dětmi, rodiči i ostatními učitelkami v mateřské škole).

Sociálně-psychologické kompetence

Jsou považovány za jedny z nejvýznamnějších kompetencí učitelky mateřské školy. Patří mezi ně dovednosti vztahující se k sobě samému jako je například sebereflexe, autenticita, rozpoznání a přiměřené projevy emocí. Dále pak prvky týkající se mezilidských vztahů jako jsou empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování, tolerování odlišných pohledů druhých a komunikativní dovednosti. Každá z uvedených dovedností je důležitá pro profesní kompetenci učitelky mateřské školy. Osvojením a rozvinutím právě těchto dovedností dochází k upevnění profesní jistoty.

To vše následně učitelce v mateřské škole pomáhá zvládat změněné, nové nebo obtížné výchovně- vzdělávací situace. Základy sociálních dovedností jako poskytování podpory a pomoci, vytváření příznivé emoční atmosféry, důvěra, projevoování tolerance i odpovědnosti hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. To tedy platí i pro mateřskou školu, nutno připomenout, že učitelka je modelem, který působí při osvojování a rozvíjení různých sociálních dovedností dětí. (Mertin, Gillernová, 2003)

3.2 Interakce- učitel a žák

V mateřské škole tvoří interakce mezi učitelkou a dětmi základní rovinu sociálních vztahů. Dospělý je pro dítě předškolního věku jednoznačnou autoritou, vzorem a modelem chování a reagování. Dítě přijímá jeho názory, tak jak mu jsou předkládány, tedy nekriticky. Důležitá je skutečnost, že interakce učitelky se skupinou dětí převažuje nad interakcí s jednotlivým dítětem. Jedním z hlavních úkolů učitelky je adekvátní začlenění každého dítěte do vztahů v konkrétní třídě. Dále pak také cílevědomý a vytrvalý rozvoj vztahů mezi dětmi a rozvíjení příznivé atmosféry ve skupině dětí v mateřské škole. (Mertin, Gillernová, 2003)

Čáp a Mareš (2001) se dále věnují interakci učitele a problémového žáka. Upozorňují, že je zapotřebí si vždy uvědomit, že každé jednání a chování, tedy i včetně problémového, je výsledkem souhry mnoha působících podmínek vnějších a vnitřních, někdy společných pro určitý druh chování a skupinu osob, jindy individuálně odlišných.

„Tradiční přístup, podle něhož je problémové chování prostě narušením normy, zasluhuje trest, a tím se odstraní, je zjednodušený, neefektivní a často vede k prohlubování nedostatků ve vývoji dítěte.“

Výchovné problémy dětí zatěžují a učitel je mnohdy může chápat jako zbytečné odvádění od vlastní práce. Přesto však jsou nezbytnou a důležitou součástí učitelovo práce. Děti, které vyžadují zvýšenou péči učitelů je mnoho. Zahrnout sem můžeme i děti, které jsou tiché, nenápadné, často se jeví jako „hodné“, přitom však mohou být úzkostné či v sobě mohou skrývat jiné neřešené problémy. Na problémové dítě, bychom se měli dívat jako na dítě, které se dostalo do zátěžové situace a potřebuje pomoc. Ve zvýšené míře potřebuje problémové dítě to, co potřebují všechny děti, tím je opravdový lidský vztah s porozuměním a bezpodmínečným přijetím. Pro jeho vychovatele, ale není

vždy snadné takto se k němu chovat. Zvláště, když se toto dítě chová nepřiměřeně, ruší, dráždí, popřípadě provokuje. V zájmu zdravého vývoje dítěte je však o takový vztah usilovat. V orientaci, ve složitosti chování a prožívání problémového dítěte, pomáhají učitelé základy psychologických poznatků. I pouhý vhled do psychologických mechanismů problémového chování a vývoje pomáhá učiteli porozumět dítěti. Do jeho nesnadné životní situace se tak může lépe vžít a na místo odsuzování a zavrhování, mu tak může pomoci docílit jeho další příznivý vývoj. Ve složitějších případech je pak úkolem učitele vyhledat spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem či lékařem.

„Každé dítě, i vysoce problémové, potřebuje a zasluhuje porozumění a péči již proto, že je lidskou bytostí. Navíc nikdy nemáme jistotu, jak bude probíhat jeho další vývoj. Mnoho významných umělců, vědců aj. bylo v dětství problémovými žáky. Zanedbání problémového dítěte může znamenat ztrátu nejen pro ně, ale i pro jeho okolí a pro společnost.“ (Čáp, Mareš, 2001 s. 359-362)

3.2.1 Pedagogická komunikace

Důležitým prostředkem interakce učitele a žáka je komunikace. Pedagogická komunikace, je do jisté míry projevem osobnosti, rysů a sociálních dovedností učitele. Její významnou složkou je pedagogický takt. V něm se jedná především o to, jak učitel dovede správně a včas rozpoznat změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání. Pedagogický takt chápeme jako složitou sociální dovednost zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Jedná se o specifickou zpětnou vazbu. Učitel by měl umět zachytit sociální percepční signál, zpracovat jej a co nejrychleji se srovnat se zkušeností, přičemž by měl zvolit adekvátní reakci, tedy uzpůsobit své chování a jednání. Jedná se o taktnost v sociální komunikaci a interakci mezi lidmi. Pedagogický takt do jisté míry odráží míru rozvinutosti sociálních dovedností učitele. (Čáp, Mareš, 2001)

3.2.2 Očekávání

Učitel působí na žáky také prostřednictvím svého očekávání. Vše s čím učitel přichází do třídy, ovlivňuje to, co se ve třídě bude dít.

Příkladem vlivu očekávání je např. golem efekt. Tak jak ho popisuje Čáp a Mareš, jedná se o negativní očekávání, na jehož základě se dítě může stát špatným, neschopným, „hloupým“ či jiným způsobem vymykajícím se z normy, tedy i problémovým. Stává se tomu tak vlivem učitelova očekávání a jeho komunikace s dítětem, která silně ovlivňuje dětské sebehodnocení. (Čáp, Mareš, 2001)

Do negativního modelu, který si učitel o dítěti vytváří, může být dítě učitelskými postoji manipulováno. Pozitivní motivace dítěte se začne stávat zcela zbytečnou. Učitel od takového dítěte většinou nic jiného než jen další potíže neočekává. Postoj učitele k dítěti se navíc postupem času zafixuje. Stává se tak stereotypem, který bývá velice odolný ke změně a může být navíc předáván v rámci názoru ostatním učitelům. Ti mohou s názorem jednoduše souhlasit, aniž by měli svou vlastní zkušenost s chováním dítěte. K akceptaci názoru jiného učitele dochází často z prostého důvodu. Je jednodušší kolegův názor přijmout než jej odmítat. Především pokud je učitel hodnocen jako zkušený s dobrou profesionální úrovní. *„Rigidita hodnocení se projevuje i v přístupu určitého učitele k různým dětem. Mnozí učitelé posílají problematické děti na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny s úplně stejným doporučením a zdůvodněním.“* Není tedy zvláště těžké přiřadit dítěti roli problémového dítěte. Nehledě na to, že tato role může nepříznivě ovlivnit další úspěšnost jedince v roli žáka i jeho budoucí vztah ke škole. (Vágnerová, 2004 s. 6)

Dalším případem je pygmalionský efekt. Pokud učitel od žáka něco očekává, většinou to vede k tomu, že se žák chová způsobem potvrzující toto očekávání. Žákům, od nichž mají učitelé vysoká očekávání, poskytují častěji citové informace. Tedy více je chválí a méně je kritizují. Své očekávání učitel často sděluje neverbálně. Na žáka se častěji usmívá, přikyvuje, více se k němu naklání či mu poskytuje větší oční kontakt. Celkově pak mají učitelé větší snahu věnovat se žákům, od nichž očekávají více. (Tauber 1998)

Čáp a Mareš (2001) podotýkají, že učitelovo očekávání toho, jak se dítě bude chovat, jaké je, popřípadě jakým se stane, do jisté míry formuje osobnost dítěte. Ovlivňuje především jeho sebehodnocení. Sebehodnocení však silně působí i na samotné učitele. Pochybnosti o vlastních schopnostech, možnosti být druhými uznáván, o svém zevnějšku či o zvládnutí složitých výchovných situacích, to vše zhoršuje učitelův psychosomatický stav. A nejen to. Negativní sebehodnocení zvyšuje jeho

labilitu, snižuje odolnost k zátěži, zhoršuje výsledky práce a vede k neadekvátnímu chování k ostatním.

3.2.3 Poznávání žáků učitelem

Při poznávání druhých se učitel mnohdy dopouští projekčních chyb, kdy mylně předpokládá, že žák dokáže pochopit totéž co on sám a to podobným způsobem uvažování. Mnohdy se dopouští chyby tím, že žákům přisuzuje agresivní a jiné pohnutky, které mohou být potlačené v něm samotným. Lépe poznat druhé, tedy znamená lepší sebepoznání.

Výraznou roli zde sehrávají také předsudky. Učitel by měl žáka vždy hodnotit na základě svého vlastního úsudku a to v průběhu delšího časového úseku. Ne podle předpojatých názorů.

Učitelé by se také měli vyhnout momentům, kdy z žákova chování usuzují jeho vychovanost či nevychovanost z rodiny popřípadě jeho charakterové vlastnosti. Lidskou činnost a tedy i žákovo projevy chování ovlivňuje mnoho faktorů, jakými jsou nejen schopnosti, ale také motivace, aktuální psychický či zdravotní stav žáka, situace v rodině a také ve třídě.

Chybný je také učitelův předpoklad na neměnnost žákova psychických vlastností, tedy přehlížení možností dalšího vývoje. Učitel by si neměl o žákovi vytvářet statický obraz. „*Nakolik a jak se bude vyvíjet dále v budoucnosti, to nelze předvídat s úplnou jistotou ani na podkladě velmi podrobného psychologického a lékařského vyšetření. Zvláště nepřiměřené je předpokládat plnou neměnnost vlastností zjištěných v přítomném okamžiku u dítěte či mladistvého v prudkém vývoji.*“ (Čáp, Mareš, 2001 s. 367)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Tato část práce popisuje jednotlivé fáze výzkumu. Jsou zde popsány cíle práce, hypotézy, metody výzkumu, výzkumný soubor, kvantitativní výzkum a jeho výsledky. Dále vyhodnocení hypotéz, diskuze, závěr šetření a závěr práce.

4. CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem šetření této práce je problémové chování dětí v mateřských školách. Cílem je zjistit, jak nahlíží učitelky mateřských škol na problémové děti. Jak se jednotlivé učitelky liší v tom, co považují za problémové dítě. Zda považují za problémové dítě spíše to dítě, které má nějaký problém nebo nahlíží na problémové dítě jako na takové, se kterým mají problém ony sami. Jaké typické projevy chování dítěte převážně zatěžují učitele, dítě či zapříčiňují zátěž z hlediska atmosféry a organizace třídy. V případě, že je problém dítěte diagnostikován, zda to ovlivní pohled učitele na problémovou situaci dítěte a nakonec na koho se učitelé nejčastěji obracejí v případě, když si sami nevědí rady.

5. HYPOTÉZY

Pro výzkum jsem si stanovila tyto hypotézy, které budou v závěru práce potvrzeny nebo vyvráceny.

H 1: Za nejvíce osobně zatěžující skupinu chování dětí v MŠ je považována skupina b).

H 2: Za nejvíce zátěžové situace pro dítě samotné je považována skupina a).

H 3: Za nejvíce zatěžující skupinu chování dětí v MŠ z hlediska atmosféry a organizace třídy je považována skupina b).

H 4: Za nejméně zatěžující skupinu chování dětí v MŠ je považována skupina c).

H 5: Nejčastěji se učitelky v MŠ setkávají s problémovým žákem, který svým chováním způsobuje obtíže spolužákům.

H 6: Nejčastější projev problémového chování v MŠ je agresivita.

H 7: Problémové chování zatěžuje učitelky u všech dětí stejně.

H 8: Při výchovných problémech se učitelky budou nejčastěji obracet na kolegyně.

6. METODY VÝZKUMU

Ve své práci jsem provedla kvantitativní výzkum. Použila jsem dotazníkové šetření, přičemž dotazník obsahoval otevřené i uzavřené otázky. Kvantitativní výzkum Skutil (2011) definuje jako zaměřenou činnost, kdy se empiricky ověřují, verifikují či falzifikují a testují hypotézy o vzájemných vztazích mezi jevy. Výzkum se převážně zaměřuje na řešení jednoho či více vzájemně propojených problémů. Jako výzkumná technika byl použit nestandardizovaný dotazník. Dotazník byl vlastní konstrukce. Takový se v oblasti pedagogických výzkumů užívá nejčastěji. (Skutil 2011)

Dotazník

V úvodní části dotazníku byl uveden text, který respondentovi představil účel mého výzkumu. Dotazník obsahuje šestnáct otázek. Otázky v dotazníku pro učitelky se zaměřovaly na získání informací o tom, jak učitelky mateřských škol nahlíží na téma problémových dětí. Co považují za nejvíce osobně zatěžující skupinu chování dětí v MŠ, co za nejvíce zatěžující pro dítě samotné a také co za nejvíce zatěžující z hlediska atmosféry a organizace třídy. S jakými problémovými žáky se učitelky v MŠ nejčastěji setkávají a zda problémové chování zatěžuje učitelky pouze u konkrétního dítěte či u všech dětí stejně. Dále dotazník zjišťuje, zda se učitelky při své práci považují za emočně stabilní a profesně kompetentní a také jak si představují, že by emočně stabilní a profesně kompetentní učitelka měla reagovat. Poslední otázka se zaměřuje na zjištění toho, na koho se učitelky nejčastěji obracejí v případě, že si s problémovým dítětem nevědí rady.

Deset otázek v dotazníku bylo uzavřených, respondent si vybíral z nabízených možností a šest otázek bylo otevřených.

Otázky:

Doplňte následující větu:

Problémový žák v mateřské škole je.....

Jaká skupina projevů chování dítěte je pro Vás samotnou nejvíce zátěžová?

- a) úzkost, strach, stesk po matce, pláč
- b) agresivita, hyperaktivita, lhaní

- c) vady řeči, ADHD, ADD
- d) rýma, zvracení, neudržení moči či stolice, neobratnost při jídle

Jaká skupina projevů chování dítěte je podle Vás nejvíce zátěžová pro dítě samotné?

- a) úzkost, strach, stesk po matce, pláč
- b) agresivita, hyperaktivita, lhaní
- c) vady řeči, ADHD, ADD
- d) rýma, zvracení, neudržení moči či stolice, neobratnost při jídle

Jaká skupina projevů chování dítěte je podle Vás nejvíce zátěžová z hlediska atmosféry a organizace třídy?

- a) úzkost, strach, stesk po matce, pláč
- b) agresivita, hyperaktivita, lhaní
- c) vady řeči, ADHD, ADD
- d) rýma, zvracení, neudržení moči či stolice, neobratnost při jídle

Jaká skupina projevů chování dítěte by pro Vás byla nejvíce snesitelná?

- a) úzkost, strach, stesk po matce, pláč
- b) agresivita, hyperaktivita, lhaní
- c) vady řeči, ADHD, ADD
- d) rýma, zvracení, neudržení moči či stolice, neobratnost při jídle

Nejčastěji se v MŠ setkávám s problémovým žákem, který svým chováním způsobuje obtíže...

- a) mně samotné
- b) sobě samému
- c) spolužákům

Konkrétně se jedná o dítě, které (popište obtíže)

.....

S jakým nejčastějším problémovým projevem chování se v MŠ setkáváte?

- a) agresivita, b) hyperaktivita, c) hypoaktivita, d) lhaní, e) úzkostnost a strach
- f) vady řeči

Považujete se při práci s problémovými dětmi za emočně stabilní?

- a) ano
- b) ne

Popište, jak si představujete, že reaguje učitelka emočně stabilní

.....
Považujete se při práci s problémovými dětmi za profesně kompetentní?

a) ano

b) ne

Popište, jak si představujete, že reaguje učitelka profesně kompetentní

.....
Co považujete za nejdůležitější osobnostní vlastnost učitelky v MŠ pro práci s problémovým dítětem?

vaše odpověď:.....

Co považujete za nejdůležitější profesní vlastnost učitelky v MŠ pro práci s problémovým dítětem?

vaše odpověď:.....

Zatěžuje vás toto chování pouze u konkrétního dítěte nebo u všech dětí stejně?

a) pouze u konkrétního dítěte

b) u všech dětí stejně

V případě, že si s problémovým dítětem nevíte rady, kde hledáte nejčastěji oporu?

a) rodič dítěte, b) kolegyně, c) pedagogicko-psychologická poradna, d) odborná literatura, e) jiná odpověď:.....

7. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Cílovou skupinu tvořily učitelky mateřských škol. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 72 učitelek mateřských škol. Podmínkou k vyplnění dotazníku byla praxe v mateřské škole. Předpokladem pro realizaci výzkumného šetření byla ochota učitelek dotazník vyplnit. Dotazníky jsem rozeslala spolužačkám, které již v mateřských školách pracují. Požádala jsem je, aby dotazníky rozšířily mezi své kolegyně. Další dotazníky jsem rozdala v mateřských školách v Třeboni a Českých Budějovicích. Dotazníky byly také šířeny prostřednictvím e-mailu. Všichni dotazovaní byli upozorněni, že dotazník je anonymní a slouží k výzkumné části mé bakalářské práce.

8. KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Výzkum byl proveden za pomoci dotazníkového šetření. Kvantitativní výzkum probíhal v měsících březen- květen roku 2013. K potvrzení či vyvrácení hypotéz byly použity výsledky z dotazníkového šetření s učitelkami mateřských škol. Celkově bylo rozdáno 30 tištěných dotazníků, z toho se mi jich vrátilo 19. Po emailové adrese jich byl rozeslán neurčitý počet, vráceno bylo 53. Celkový počet dotazníků, ze kterých jsem zpracovávala výzkum, bylo 72. Otázky a odpovědi v dotazníku byly formulovány tak, aby byly všem respondentům srozumitelné.

Tabulka č. 1: Přehled počtu dotazníků

Počet vydaných tištěných dotazníků	50
Počet vrácených tištěných dotazníků	19
Počet rozeslaných dotazníků internetovou formou	Neurčitý
Počet přijatých dotazníků internetovou formou	53
Celkový počet přijatých dotazníků	72

9. VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

9.1 Otázka č. 1: Doplňte následující větu:

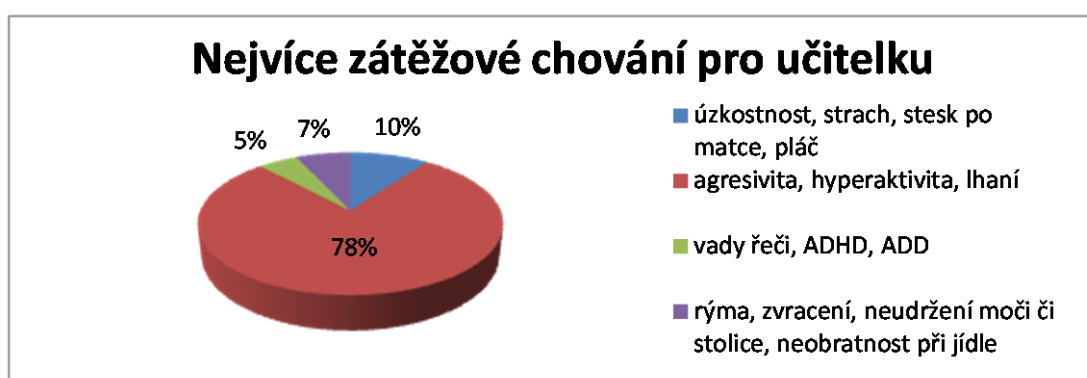
Problémový žák v mateřské škole je.....

Problémového žáka nejčastěji charakterizovaly učitelky mateřských škol jako častou nepříjemnou skutečnost, kterou musí zvládnout. Podle nich je to agresivní asociální narušitel atmosféry ve třídě, který nerespektuje pravidla. Na druhou stranu jej popisují jako nešťastné, nemocné, určitým způsobem odlišné dítě od kolektivu, se kterým se musí počítat. Je jedním z nás na což nesmíme zapomínat.

9.2 Otázka č. 2: Jaká skupina projevů chování dítěte je pro Vás samotnou nejvíce zátěžová?

Z celkového počtu respondentů 72 (100%), označilo 56 (78%) respondentů agresivitu, hyperaktivitu a lhaní za nejzávažnější problémové chování. 7 respondentů (10%) naopak označilo úzkostnost, strach, stesk po matce s pláč, 5 respondentů (7%) označilo rýmu, zvracení, neudržení moči či stolice a neobratnost při jídle a vady řeči, ADHD a ADD označili 4 respondenti (5%).

Graf 1: Jaká skupina projevů chování dítěte je pro Vás samotnou nejvíce zátěžová?



9.3 Otázka č. 3: Jaká skupina projevů chování dítěte je podle Vás nejvíce zátěžová pro dítě samotné?

59 respondentů (82%) označilo, za nejvíce zátěžové chování pro dítě úzkost, strach, stesk po matce a pláč. 5 respondentů (7%) označilo vady řeči, ADHD a ADD. Stejně tak rýmu, zvracení, neudržení moči či stolice a neobratnost při jídle označilo 5 (7%) respondentů. 3 (4%) respondenti označili agresivitu, hyperaktivitu a lhaní.

Graf 2: Jaká skupina projevů chování je podle Vás nejvíce zátěžová pro dítě samotné?



9.4 Otázka č. 4: Jaká skupina projevů chování dítěte je podle Vás nejvíce zátěžová z hlediska atmosféry a organizace třídy?

50 respondentů (70%) označilo, za nejvíce zátěžové projevy chování dítěte z hlediska atmosféry a organizace třídy agresivitu, hyperaktivitu a lhaní. 14 respondentů (19%) označilo úzkost, strach, stesk po matce a pláč. 6 (8%) respondentů označilo rýmu, zvracení, neudržení moči či stolice a neobratnost při jídle a vady řeči, ADHD a ADD označili 2 (3%) respondenti.

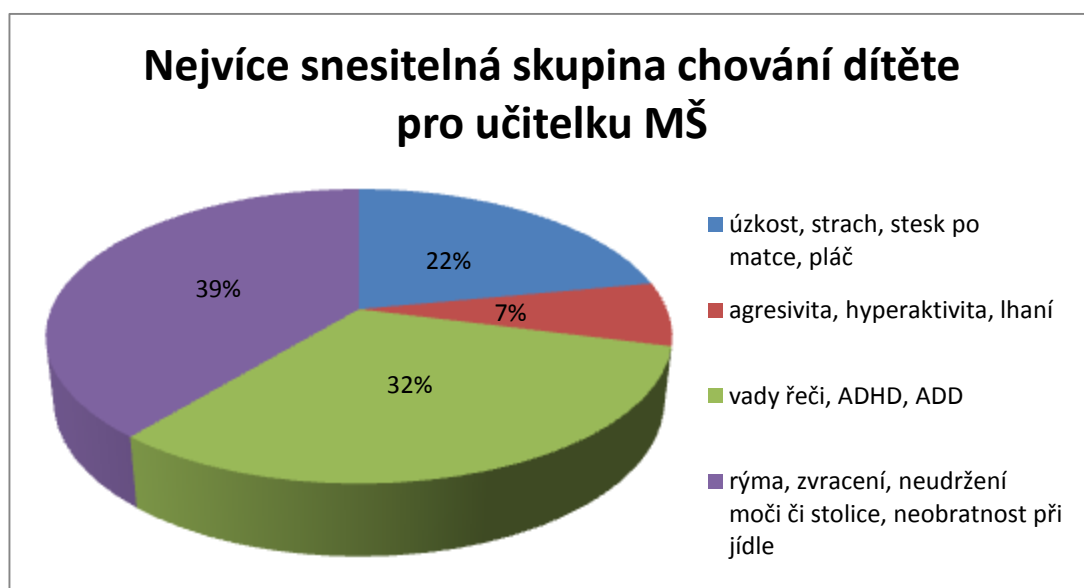
Graf 3: Jaká skupina projevů chování dítěte je podle Vás nejvíce zátěžová z hlediska atmosféry a organizace třídy?



9.5 Otázka č. 5: Jaká skupina projevů chování dítěte by pro Vás byla nejvíce snesitelná?

28 respondentů (39%) označilo, za nejvíce snesitelné projevy chování dítěte pro učitelku MŠ rýmu, zvracení, neudržení moči či stolice a neobratnost při jídle. 23 respondentů (32%) označilo vady řeči, ADHD a ADD. Úzkost, strach, stesk po matce a pláč označilo 16 (22%) respondentů a 5 (7%) respondentů označilo agresivitu, hyperaktivitu a lhaní.

Graf 4: Jaká skupina projevů chování dítěte by pro Vás byla nejvíce snesitelná?



9.6 Otázka č. 6: Nejčastěji se v MŠ setkávám s problémovým žákem, který svým chováním způsobuje obtíže...

52 respondentů (72%) uvedlo, že se nejčastěji setkávají s žákem, který svým chováním způsobuje obtíže ostatním spolužákům. 15 respondentů (21%) uvedlo, že žák obtíže nejčastěji způsobuje sobě samému a 5 (7%) respondentů uvedlo, že problémový žák svým chováním způsobuje obtíže samotným učitelkám.

Graf 5: Nejčastěji se v MŠ setkávám s problémovým žákem, který svým chováním způsobuje obtíže...



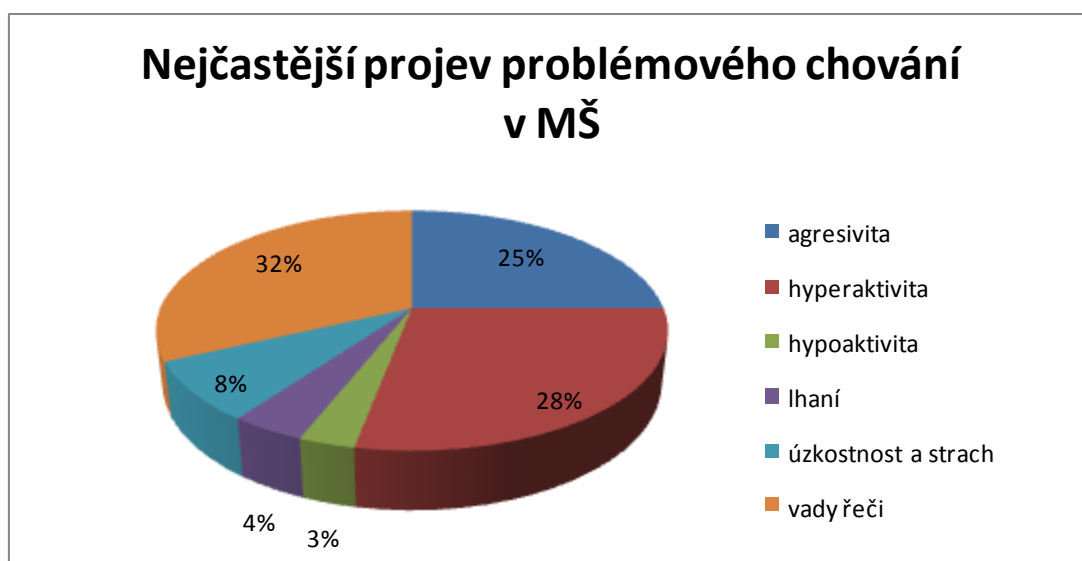
9.7 Otázka č. 7: Konkrétně se jedná o dítě, které (popište obtíže)

Za nejčastější obtíže, kterými se projevuje dítě s problémovým chováním, uvádějí učitelky sociální nezralost. Jako typické projevy učitelky uvádějí neustále vynucování si pozornosti a fyzické napadání ostatních spolužáků. Problémový žák ostatním dětem bere hračky, narušuje hru, rozbíjí věci, odmítá uklízet, je neposedné a používá sprosté výrazy.

9.8 Otázka č. 8: S jakým nejčastějším problémovým projevem chování se v MŠ setkáváte?

23 respondentů (32%) označilo, za nejčastější problémový projev chování se kterým se v MŠ setkávají, vady řeči. 20 respondentů (28%) označilo hyperaktivitu a 18 respondentů (25%) agresivitu. Úzkostnost a strach označilo 6 (8%) respondentů, lhaní 3 (4%) respondentů a 2 (3%) respondentů označilo hypoaktivitu.

Graf 6: S jakým nejčastějším problémovým projevem chování se v MŠ setkáváte?



9.9 Otázka č. 9: Považujete se při práci s problémovými dětmi za emočně stabilní?

59 respondentů (82%) uvedlo, že se při práci s problémovými dětmi považují za emočně stabilní. 13 (18%) respondentů se za emočně stabilní nepovažuje.

Graf 7: Považujete se při práci s problémovými dětmi za emočně stabilní?



9.10 Otázka č. 10: Popište, jak si představujete, že reaguje učitelka emočně stabilní.

Emočně stabilní učitelka v mateřské škole podle respondentů řeší problémové situace klidně bez hněvu a křiku v rovině efektivní komunikace. Nereaguje pod tlakem emocí. Nepříjemné situace řeší empaticky, trpělivě a rozvážně.

9.11 Otázka č. 11: Považujete se při práci s problémovými dětmi za profesně kompetentní?

53 respondentů (74%) uvedlo, že se při práci s problémovými dětmi považují za profesně kompetentní. 19 (26%) respondentů se za profesně kompetentní nepovažuje.

Graf 8: Považujete se při práci s problémovými dětmi za profesně kompetentní?



9.12 Otázka č. 12: Popište, jak si představujete, že reaguje učitelka profesně kompetentní.

Profesně kompetentní učitelka v mateřské škole by podle respondentů měla mít o dané problematice nastudováno z relevantních zdrojů a měla by získané informace aplikovat v praxi. Využívá znalostí pedagogiky a psychologie. Používá vhodné metody, jedná cíleně, profesionálně a nenechá se unést emocemi. Při práci s dětmi používá efektivní komunikaci a prosociální citění.

9.13 Otázka č. 13: Co považujete za nejdůležitější osobnostní vlastnost učitelky v MŠ pro práci s problémovým dítětem?

Jako nejčastější odpovědi uváděli respondenti trpělivost, empatii, vyrovnanost, umění naslouchat a láskyplnost.

9.14 Otázka č. 14: Co považujete za nejdůležitější profesní vlastnost učitelky v MŠ pro práci s problémovým dítětem?

Jako nejčastější odpovědi uváděli respondenti důslednost, odbornou kvalifikovanost, empatii, schopnost komunikace a smysl pro spravedlnost.

9.15 Otázka č. 15: Zatěžuje Vás toto chování pouze u konkrétního dítěte nebo u všech dětí stejně?

44 respondentů (61%) uvedlo, že je problémové chování zatěžuje u všech dětí stejně. 28 (39%) respondentů označilo za zatěžující pouze konkrétní dítě.

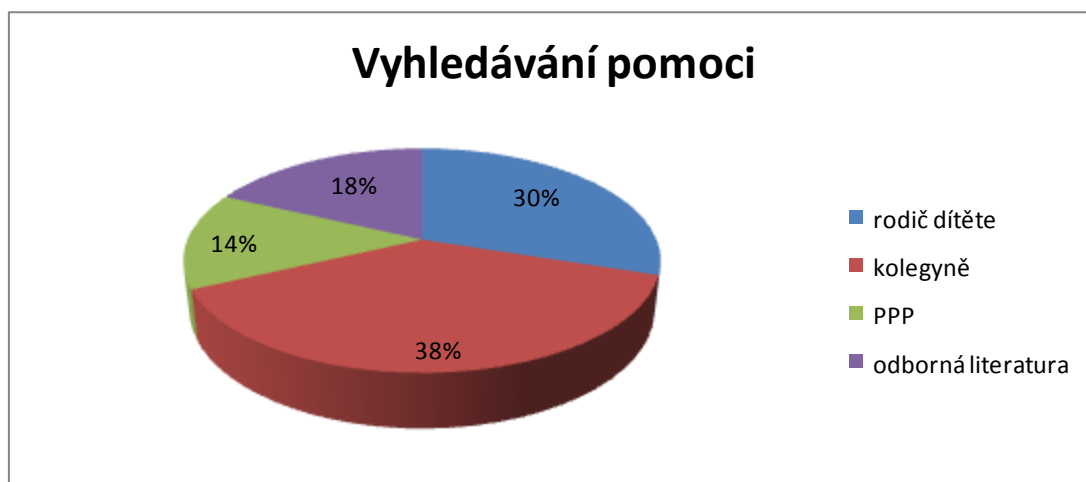
Graf 9: Zatěžuje Vás toto chování pouze u konkrétního dítěte nebo u všech dětí stejně?



9.16 Otázka č. 16: V případě, že si s problémovým dítětem nevíte rady, kde hledáte nejčastěji oporu?

38 % respondentů uvedlo, že v případě, kdy si s problémovým dítětem neví rady, obrací se nejčastěji na své kolegyně učitelky. Odbornou literaturu vyhledává 18% respondentů a pomoc pedagogicko-psychologické poradny vyhledává 14% respondentů.

Graf 10: V případě, že si s problémovým dítětem nevíte rady, kde hledáte nejčastěji oporu?



10. VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

Na počátku výzkumu byly vysloveny hypotézy. Po provedeném šetření tedy můžeme vyvodit následující závěry:

H 1: Za nejvíce osobně zatěžující skupinu chování dětí v MŠ je považována skupina b).

Tato hypotéza byla potvrzena

H 2: Za nejvíce zátěžové situace pro dítě samotné je považována skupina a).

Tato hypotéza byla potvrzena

H 3: Za nejvíce zatěžující skupinu chování dětí v MŠ z hlediska atmosféry a organizace třídy je považována skupina b).

Tato hypotéza byla potvrzena

H 4: Za nejméně zatěžující skupinu chování dětí v MŠ je považována skupina c).

Tato hypotéza nebyla potvrzena

H 5: Nejčastěji se učitelky v MŠ setkávají s problémovým žákem, který svým chováním způsobuje obtíže spolužákům.

Tato hypotéza byla potvrzena

H 6: Nejčastější projev problémového chování v MŠ je agresivita.

Tato hypotéza nebyla potvrzena

H 7: Problémové chování zatěžuje učitelky u všech dětí stejně.

Tato hypotéza byla potvrzena

H 8: Při výchovných problémech se učitelky budou nejčastěji obracet na kolegyně.

Tato hypotéza byla potvrzena

11. DISKUZE

Dotazníky jsem rozdala po školách v Třeboni i v Českých Budějovicích a poměrně mě překvapila malá návratnost tištěných dotazníků. Díky internetovému rozesílání dotazníků a ochotě učitelek odpovídat na mé otázky, byla nakonec návratnost dotazníků dostačující. Často se mi stávalo, že u některých otázek byla připojena poznámka, že respondent na otázku nedokáže odpovědět.

12. ZÁVĚR ŠETŘENÍ

Záměrem tohoto šetření bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol nahlízejí na problémové děti. Na základě dotazníkového šetření byly hodnoceny hypotézy. Jedním z cílů práce bylo zjistit, jaká je nejvíce osobně zatěžující skupina chování dětí v MŠ. Označena byla skupina b) tedy agresivita, hyperaktivita a lhaní. Jako nejvíce zátěžovou skupinu chování pro učitelku samotnou ji vybralo 78% učitelek. Hypotéza č. 1, že za nejvíce osobně zatěžující skupinu chování dětí v MŠ je považována skupina b), byla potvrzena. Další z cílů práce zjišťoval, jaká skupina projevů problémového chování dítěte je nejvíce zátěžová pro dítě samotné. Hypotéza č. 2 označovala skupinu a) tedy úzkost, strach, stesk po matce a pláč a byla potvrzena. Tuto skupinu problémových projevů chování označilo celkem 82% respondentů jako nejvíce zatěžující pro samotné dítě. Následující cíl si kladl za úkol zjistit, zda za nejvíce zatěžující skupinu chování z hlediska atmosféry a organizace třídy považována skupina b) tedy agresivita, hyperaktivita a lhaní. Tuto skupinu označilo 70% všech dotazovaných učitelek. Stanovená hypotéza č. 3, která zněla: Za nejvíce zatěžující skupinu chování dětí v MŠ z hlediska atmosféry a organizace třídy je považována skupina b), hypotéza tedy byla potvrzena. Hypotéza č. 4, která zněla: Za nejméně zatěžující skupinu chování dětí v MŠ je považována skupina c), tedy vady řeči, ADHD a ADD nebyla potvrzena. 39% respondentů označilo za nejméně zatěžující skupinu chování dětí v MŠ rýmu, zvracení, neudržení moči či stolice a neobratnost při jídle. Hypotéza č. 5 zněla: Nejčastěji se

učitelky v MŠ setkávají s problémovým žákem, který svým chováním způsobuje obtíže spolužákům. Výsledky šetření ukázaly na 72% učitelek, které uvedly, že se nejčastěji setkávají s žákem, který svým chováním způsobuje obtíže ostatním spolužákům. Hypotéza tedy byla potvrzena. Další z cílů práce zjišťoval, jaký je nejčastější projev problémového chování v MŠ. Hypotéza č. 6, která zněla: Nejčastější projev problémového chování v MŠ je agresivita, nebyla potvrzena. 32% učitelek označilo za nejčastější projev vady řeči. Hypotéza č. 7 zněla: Problémové chování zatěžuje učitelky u všech dětí stejně. Výsledky šetření ukázaly na 61% učitelek, které odpověděly, že je problémové chování zatěžuje u všech dětí stejně. Hypotéza tedy byla potvrzena. Také hypotéza č. 8 byla potvrzena. 38% učitelek odpovědělo, že při výchovných problémech se učitelky budou nejčastěji obracet na své kolegyně.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabývala problémovými dětmi a jejich učitelkami v mateřské škole. Pokoušela jsem se zmapovat, jakými možnými způsoby může být v mateřské škole nahlíženo na problémové dítě.

V teoretické části práce je vymezeno pojetí předškolního vzdělávání z hlediska kurikulárních dokumentů. Dále je zde uvedena charakteristika dítěte předškolního věku se zaměřením na jeho vývojová specifika. Následně je uvedena kapitola zaměřující se na chování dítěte předškolního věku, které může učitel vnímat jako problémové. Chování je rozděleno do oblastí, podle nichž je na problémové dítě nahlíženo třemi odlišnými způsoby. Prvním z nich je situace, kdy problém u dítěte vzniká v důsledku prožívané zátěže (např. úzkost, strach...). Takové dítě má tedy nejen problém ono samo, ale zároveň může být vnímáno jako problémové. Dále se jedná o moment, kdy ačkoliv je dítě ve školce spokojené, učitelka ho může vnímat jako problémové (např. agresivita, lhavost, hyperaktivita, hypoaktivita...). V posledním případě má dítě výchovně vzdělávací problém, který je pojmenován (diagnostikován) a je na něj cíleně zaměřené výchovné působení učitele. Většinou se jedná o dítě s individuálním vzdělávacím plánem (např. vady řeči, ADHD, ADD...). V závěru práce je nabídnuta kapitola popisující učitele v mateřské škole jako profesionála, který má na děti neocenitelný vliv.

V praktické části jsem zjišťovala problematiku předškolních dětí za pomoci dotazníkového šetření. Učitelky mateřských škol označily problémového žáka jako často se vyskytující nepříjemnou skutečnost, kterou musí zvládnout. Více jak polovina učitelek uvedla, že problém, který vnímá u konkrétního dítěte, vnímá také u ostatních dětí. Jako typické projevy chování dítěte, které převážně zatěžují učitele, učitelky uvedly agresivitu, hyperaktivitu a lhaní. Samotné dítě podle je podle nich nejvíce zatěžováno úzkostí, strachem, steskem po matce a pláčem. Z hlediska atmosféry a organizace třídy je následně podle učitelek opět nejvíce zatěžující agresivita, hyperaktivita a lhaní. Učitelé MŠ si připouštějí problémy dětí. V dotazníku uvedlo 72% učitelů, že se nejčastěji setkávají s žákem, který svým chováním způsobuje obtíže ostatním spolužákům. Při práci s problémovými dětmi se většina učitelů označila za emočně stabilní a profesně kompetentní. S problémovými dětmi se setkávají, považují je za součást každé třídy a ochotně s nimi pracují. V případě, že si nevědí rady, obrazejí se nejčastěji na své kolegyně či rodiče dítěte. Výsledky výzkumu také poukázaly na to,

že pokud je problém dítěte diagnostikován, učitelé již nevnímají jeho problémové chování za tak zásadní. Příkladem je agresivita hyperaktivita, která je učiteli označována jako nejvíce zátěžová skupina chování pro ně samotné i z hlediska atmosféry a organizace třídy. Diagnostikovanou skupinu chování, do níž patří také porucha ADHD, která se vyznačuje hyperaktivitou a například také impulzivitou a neohledupností, však učitelé obecně považují za jednu z nejméně zatěžujících skupin chování. Pokud je tedy problém dítěte diagnostikován, ovlivní to učitelův pohled na problémovou situaci dítěte. Podle mě tak v chování dítěte nevidí schválnost ani nedostačující rodinné vychování, ale poruchu či nezralost. To potvrzuje i fakt, že za nejvíce snesitelné projevy chování dítěte označili učitelky rýmu, zvracení, neudržení moči či stolice a neobratnost při jídle. Což jsou projevy, u kterých dítě potřebuje určitou míru zralosti, aby je mohlo ovládat. Výsledky dotazníků mi udělaly radost. Jako nejdůležitější osobnostní a profesní vlastnosti pro práci s problémovým dítětem uváděly učitelky trpělivost, empatii, vyrovnanost, umění naslouchat, láskyplnost, důslednost, odbornou kvalifikovanost, empatii, schopnost komunikace a smysl pro spravedlnost. Zbývá mi tak jen doufat, že jsou to vlastnosti, kterými se mohou i ony samy pyšnit.

POUŽITÁ LITERATURA

- APTER, S J.; CONOLEY, J C. *Childhood behavior disorders and emotional disturbance*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. ISBN 0131307991
- BAKER, B L; MCINTYRE, L L; BLANCHER, J; CRNIC, K; EDELBROCK, C; & LOW, C. (2003). *Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time*. Journal of Intellectual Disability Research. Retrieved november 20, 2013, from <http://escholarship.org/uc/item/5f28z26b>
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- GRAHAM a kol (ed); VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782149
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-628-5
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-859331-41-9
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284 9
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-504-2
- MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-957-7
- MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál: Praha, 2003. ISBN: 80-7178-799-X
- MICHALOVÁ, Z. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3
- ŘÍČAN, P. *Cesta Životem*. Praha: Portál, 2006. s. 120-121, ISBN 80-7367-124-7
- SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7
- SEIFERT, K.; HOFFNUNG, R. *Child and adolescent development*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1994. ISBN 0395676525

- SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7
- SVOBODA, M. (ed.); KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál: Praha, 2001. ISBN 80-7178-545-8
- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním věku*. Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9
- TAUBER, R. T. *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!.* (1998). Washington, District of Columbia, US: US Department of Education (ED), Education Resources Information Center (ERIC).
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0
- VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2005
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-200-7

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Přehled počtu dotazníků

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Jaká skupina projevů chování dítěte je pro Vás samotnou nejvíce zátěžová?

Graf 2: Jaká skupina projevů chování dítěte je podle Vás nejvíce zátěžová pro dítě samotné?

Graf 3: Jaká skupina projevů chování dítěte je podle Vás nejvíce zátěžová z hlediska atmosféry a organizace třídy?

Graf 4: Jaká skupina projevů chování dítěte by pro Vás byla nejvíce snesitelná?

Graf 5: Nejčastěji se v MŠ setkávám s problémovým žákem, který svým chováním způsobuje obtíže...

Graf 6: S jakým nejčastějším problémovým projevem chování se v MŠ setkáváte?

Graf 7: Považujete se při práci s problémovými dětmi za emočně stabilní?

Graf 8: Považujete se při práci s problémovými dětmi za profesně kompetentní?

Graf 9: Zatěžuje Vás toto chování pouze u konkrétního dítěte nebo u všech dětí stejně?

Graf 10: V případě, že si s problémovým dítětem nevíte rady, kde hledáte nejčastěji oporu?

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník k bakalářské práci

DOTAZNÍK

Dobrý den,

Jsem studentka 3. ročníku psychologie na JCU a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto anonymního dotazníku. Ráda bych Vás krátce seznámila s problematikou mé bakalářské práce a následně Vás požádala o zodpovězení otázek, které poslouží k vyhodnocení mého výzkumu týkající se problémových dětí v mateřské škole. Odpovídejte prosím upřímně podle svých vlastních zkušeností s touto problematikou.

Problematika mé BP

V bakalářské práci mi jde o to potvrdit či vyvrátit hypotézu, že učitelky v mateřské škole považují za nejvíce problémové situace takové, kdy dítě svým chováním (např. se chová agresivně, je hyperaktivní či lže), zatěžuje učitelku, přestože samo se může cítit spokojené. Tuto skupinu projevů chování dítěte, také učitelky považují za zátěžovou z hlediska atmosféry a organizace třídy. Za nejvíce obtížné situace pro dítě samotné považují momenty, kdy problém u dítěte vzniká v důsledku prožívané zátěže (např.: úzkost, strach...). Za nejméně zatěžující projevy chování budou učitelky v MŠ považovat situace, které jsou způsobeny výchovně vzdělávacím problémem, který je pojmenován (diagnostikován) a je na něj cíleně zaměřené výchovné působení učitele (např.: vady řeči, ADHD, ADD...)

1. Doplňte následující větu:

Problémový žák v mateřské škole je.....

2. Jaká skupina projevů chování dítěte je pro Vás samotnou nejvíce zátěžová?

- a) úzkost, strach, stesk po matce, pláč
- b) agresivita, hyperaktivita, lhaní
- c) vady řeči, ADHD, ADD
- d) rýma, zvracení, neudržení moči či stolice, neobratnost při jídle

3. Jaká skupina projevů chování dítěte je podle Vás nejvíce zátěžová pro dítě samotné?

- a) úzkost, strach, stesk po matce, pláč
- b) agresivita, hyperaktivita, lhaní
- c) vady řeči, ADHD, ADD
- d) rýma, zvracení, neudržení moči či stolice, neobratnost při jídle

4. Jaká skupina projevů chování dítěte je podle Vás nejvíce zátěžová z hlediska atmosféry a organizace třídy?

- a) úzkost, strach, stesk po matce, pláč
- b) agresivita, hyperaktivita, lhaní
- c) vady řeči, ADHD, ADD
- d) rýma, zvracení, neudržení moči či stolice, neobratnost při jídle

5. Jaká skupina projevů chování dítěte by pro Vás byla nejvíce snesitelná?

- a) úzkost, strach, stesk po matce, pláč
- b) agresivita, hyperaktivita, lhaní
- c) vady řeči, ADHD, ADD
- d) rýma, zvracení, neudržení moči či stolice, neobratnost při jídle

6. Nejčastěji se v MŠ setkávám s problémovým žákem, který svým chováním způsobuje obtíže...

- a) mně samotné
- b) sobě samému
- c) spolužákům

7. Konkrétně se jedná o dítě, které (popište obtíže)

.....

8. S jakým nejčastějším problémovým projevem chování se v MŠ setkáváte?

- a) agresivita, b) hyperaktivita, c) hypoaktivita, d) lhaní, e) úzkostnost a strach f) vady řeči

9. Považujete se při práci s problémovými dětmi za emočně stabilní?

a) ano

b) ne

10. Popište, jak si představujete, že reaguje učitelka emočně stabilní

.....

11. Považujete se při práci s problémovými dětmi za profesně kompetentní?

a) ano

b) ne

12. Popište, jak si představujete, že reaguje učitelka profesně kompetentní

.....

13. Co považujete za nejdůležitější osobnostní vlastnost učitelky v MŠ pro práci s problémovým dítětem?

vaše odpověď:.....

14. Co považujete za nejdůležitější profesní vlastnost učitelky v MŠ pro práci s problémovým dítětem?

vaše odpověď:.....

15. Zatěžuje vás toto chování pouze u konkrétního dítěte nebo u všech dětí stejně?

a) pouze u konkrétního dítěte

b) u všech dětí stejně

16. V případě, že si s problémovým dítětem nevíte rady, kde hledáte nejčastěji oporu?

a) rodič dítěte, b) kolegyně, c) pedagogicko-psychologická poradna, d) odborná literatura, e)

jiná odpověď:.....

Děkuji Vám za spolupráci.