

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Katedra pedagogiky a psychologie

Projevy nepřizpůsobivého chování u dětí v MŠ

Bakalářská práce

Martina Škarková

Vedoucí bakalářské práce

PhDr. Olga Jílková

České Budějovice

2007

Anotace:

Škarková M.: Projevy nepřizpůsobivého chování u dětí v MŠ
Bakalářská práce 2007

Bakalářská práce se zabývá nepřizpůsobivým chováním dětí v MŠ. To je nejprve definováno z hlediska současných názorů uváděných literaturou, náhledu učitelek MŠ na projevy nepřizpůsobivého chování dětí v MŠ, jeho konkrétní projevy jsou dále ověřovány na vzorku dětí pomocí některých metodických postupů – dotazování a pozorování. Práce je obohacena dvěma kasuistikami.

V závěrečné části jsou shrnuty závěry a formulována doporučení pro předcházení a tlumení nevhodných projevů v MŠ i v rodině.

Vedoucí BP: PhDr. Olga Jílková

Katedra Pedagogiky a psychologie PF JU České Budějovice

Abstrakt:

Škarková M.: Manifestations of inadaptable behaviour of kindergarten children
Bachelor work 2007

The bachelor work deals with inadaptable behaviour of children in kindergarten. This is first defined in light of contemporary attitude featured in literature, in the following the opinion of kindergarten teachers on inadaptable behaviour manifestations of kindergarten children is mentioned. Next its particular manifestations are tested on kindergarten children sample by the help of some methodical procedures - questioning and observation. The work is enriched with two casuistries.

In the conclusion the findings are summarized and the recommendation for prevention and down damping of unsuitable behaviour manifestations in kindergarten and at home are laid down.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Projevy nepřizpůsobivého chování u dětí v MŠ* vypracovala samostatně a použila prameny a literaturu, které cituji a uvádím v seznamu.

V Českých Budějovicích

.....

Martina Škarková

Děkuji vedoucí bakalářské práce, PhDr. Olze Jílkové, za rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Obsah	5
I. ÚVOD	7
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
Úvod do problematiky	8
1. Základní pojmy	8
1.1 Vlastní poruchy chování bývají členěny:.....	10
1.2 Poruchy chování dětí v předškolním věku.....	12
1.3 Styly výchovy v rodině	12
1.4 Temperamentové vlastnosti	14
1.5 Charakter.....	15
1.6 Potřeby dětí	16
1.7 Deprivace	18
2. Vývoj osobnosti	19
2.1 Vývoj jednotlivých psychických funkcí od prenatálního vývoje do předškolního období	22
2.1.1 Prenatální období	23
2.1.2 Novorozenecké období	23
2.1.3 Kojenecké období	23
2.1.4 Batolecí období	24
2.1.5 Předškolní věk.....	24
2.2 Vliv kultury na vývoj dítěte	25
2.2.1 Memy	26
2.3 Socializace dítěte	26
2.3.1 Socializace kojence:.....	27
2.3.2 Socializace batolete:	27
2.3.3 Socializace předškoláka:	29

3. Projevy nepřízpůsobivého chování u dětí v MŠ	30
3.1 Konkrétní projevy problémového chování:	32
III. PRAKTICKÁ ČÁST	35
Cíl výzkumu	35
1. Metody práce	35
1.1 Rozhovor:	35
1.2 Dotazník	36
1.3 Pozorování	37
1.4 Případová studie	39
2. Vlastní průzkum	40
2.1 Rozhovor s učitelkami z MŠ	40
2.2 Vyhodnocení dotazníku pro učitelky MŠ	44
2.4 Vlastní pozorování	49
2.5 Výsledky pozorování	49
2.5.1 Pozorování dětí v mateřské škole – chlapci	50
2.5.2 Pozorování dětí v mateřské škole – dívky	53
2.5.3 Porovnání chování dětí v mateřské škole – dívky x chlapci	55
3. Kasuistika dítěte	57
Kasuistika 1:	57
Kasuistika 2:	58
ZÁVĚR	59
Literatura	60
Příloha	61

I. ÚVOD

Dost často se potýkáme již v předškolním věku s problémy nepřizpůsobivého chování dětí. Problematika chování dětí tak není pro učitelky mateřských škol i pro rodiče jistě ničím novým. V současné době patří k „modernímu trendu“ hledat řešení problémového chování dětí pouze v samotném vlivu prostředí, ale už si neklademe otázky co to způsobuje, co má na dítě takový vliv? Je to momentální stav společnosti, to jak se na dítě společnost dívá, nebo jak ho přijímá? Dost často slyšíme, že dnešní děti jsou čím dál horší než byla „naše generace“, ale už nikdo nehledá příčinu proč. Je to snad vlivem přístupu rodičů k dítěti, nebo přílišným sledováním TV seriálů, které pro děti nejsou zas až tak moc vhodné?

O této problematice se dočítáme v různých publikacích, například Z. Helus (2004) ve své knize *„Dítě v osobnostním pojetí“* v jedné kapitole udává příklady odosobňujících postojů ve vztahu k dítěti a jejich kritiku, kde udává sugestivní příklady: např. dítě jako materiál, hrozba, zátěž, jako kompenzace vlastních vychovatelových nedostatků.

Během studia jsem měla možnost poznat několik mateřských škol a také hodně dětí. Nezdálo se mi, že by byly nějak extrémně zlobivé. Ano, objevovaly se konflikty mezi dětmi, ale nebylo to tím, že by všechny zlobily, či se chovaly nepřizpůsobivě, spíše vše záviselo na jednom jedinci. Ten byl většinou vyvolávajícím aktérem situace. Většinou se objevovaly hádky o hračku, která bylo ve třídě jen jedna a mezi dětmi obzvlášť oblíbená. Stačilo však s dětmi domluvit pravidla a bylo po hádkách. Podle mého názoru se třída chová tak, jak si ji organizuje učitelka. Pokud jsou daná pravidla, tak musí učitelka dbát o jejich dodržování a tím se podle mého názoru předejde všem zbytečným konfliktům.

Záměrem mé práce je zjistit, jak vypadá nepřizpůsobivé chování dětí v MŠ a jaké jsou názory na jeho projevy ze strany učitelek MŠ.

II. TEORETICKÁ ČÁST

Úvod do problematiky

1. Základní pojmy

Nepřizpůsobivost – „Jinak řečeno i maladaptace. Nepřizpůsobivost nebo špatná adaptace (zejména ve smyslu sociální přizpůsobivosti) se vyvíjí v průběhu ontogeneze u některých dětí, adolescentů či dospělých jedinců vlivem psychické, sociokulturní nebo ekonomické deprivace. Projevuje se hlavně poruchami chování obecně a poruchami učení specificky ve školním prostředí...“¹

Maladaptace – „Nepřizpůsobivost; neschopnost organismu vytvářet si během ontogeneze účinné interakce s prostředím; vzniká zpravidla na pokladě deprivace v raném vývoji nebo vlivem narušeného sociálního okolí dítěte, projevuje se poruchami chování různého stupně.“²

Maladjustace – „Selhávání při řešení problémů, které s sebou přináší vpravení do nových sociálních situací a nového prostředí, případně nových činností.“³

Jestliže má dítě ve skupině nepřizpůsobivé chování, označuje se většinou jako jedinec s poruchami chování, a to na všech vývojových stupních (dokonce i ve stáří). K poruchám chování se vyjadřují některé odborné materiály. Poruchami chování se dnes obvykle chápe takové jednání dětí, které by bylo posuzováno jako přestupky a patřičně trestáno. Jsou to tedy vážnější odchylky od společenských norem.⁴

Za poruchy chování jsou považovány podle pedagogického slovníku (2001, s.160): „Takové projevy dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy. Vyskytují se hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem

¹ PRŮCHA J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 137.

² HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 299.

³ Tamtéž, s. 300.

⁴ MATĚJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN 1991, s. 296.

postižení. K jejich vzniku přispívá jednak vliv nevhodného nebo nedostatečného výchovného působení a vlivy sociální, jednak určité dispozice osobnosti na podkladě centrálního nervového systému. Poruchy chování můžeme hodnotit podle jejich společenské závažnosti a důsledků pro život jedince, např. dětský vzdor, záškoláctví, toxikomanie, loupež“.

M. Vágnerová ve své publikaci (2000, str. 247) uvádí, že „poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností“.

Diagnostický a statistický manuál – DSM- IV. 1994 považuje za poruchové chování ty, které má následující aspekty :

A. Chování nerespektuje sociální normy platné v dané společnosti. O poruchu se nejedná, pokud jedinec není schopen pochopit význam hodnot a norem, např. mentálně retardovaní nebo ze sociokulturního prostředí, v němž platí jiné normy.

B. O poruchách lze mluvit, když jedinec normy chápe, ale neakceptuje je, či se jimi nedokáže řídit – důvod: jiná hodnotová hierarchie, rozdílné osobní motivy nebo neschopnost ovládat své chování (z důvodu organického poškození mozku nebo následkem požití alkoholu nebo drog).

Za faktory zvyšující riziko poruch chování jsou považovány:

A. Multifaktoriální:

– biologické i sociální předpoklady

B. Osobnostní:

- genetická dispozice – na úrovni temperamentu
- oslabení nebo porucha CNS – syndrom hyperaktivity, úrazy hlavy, epilepsie
- úroveň inteligence není faktorem, mívají o něco nižší inteligenci, ale ne vždy

C. Vliv sociálního prostředí, to je především rodinného:

- rodiče jsou anomální osobnosti

- zvýšené riziko představuje neúplná rodina
- stoupá subdeprivační zkušenost dětí – v některých rodinách nuda, nedostatek životního smyslu a cíle
- určité subkultury a sociální skupiny poruchové jednání tolerují, někdy je považují za vhodné a nutné
- k rozvoji nežádoucího chování může stimulovat nejen určitý styl života, ale i určité rodinné prostředí

Učitelé – 4 pohledy na nevhodné chování žáků:

1/ biologická teorie – nevhodné chování = součást konstituce

2/ psychodynamická teorie – problémy v chování jsou důsledkem neúspěšného vyrovnávání se s vnějšími i vnitřními konflikty – A. Freudová, R. Steiner, D.W. Winnicott

3/ behaviorální teorie – chování problémové = naučené, lze je odstranit naučením novému – neposilovat chování naučené, zásahy – intervence /speciální programy zaměřené na rozvíjení dovedností vhodného chování žáků

4/ socioekologicko – environmentální teorie - chování = výsledek interakce mezi žákem a prostředím, v rodině negativní – špatný příjem, bydlení, různá sociální percepce žáka ze strany učitele.⁵

1.1 Vlastní poruchy chování bývají členěny:⁶

Podle společenské závažnosti

1. Disociální chování:

Nespolečenské, nepřiměřené chování, které se však dá zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy. Nejčastěji se objevuje v rodinné či školní výchově. Jde

⁵ TRAIN, A.: *Nejčastější poruchy chování dětí. Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka.* Praha: Portál 2001.

⁶ RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol.: *Speciální pedagogika.* Olomouc: UP 2005, s. 254.

o kázeňské přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost, negativismus, lži a řadu jiných drobných porušení normy. Často jsou to projevy charakteristické pro určitá vývojová období (nástup do školy), nebo jsou průvodním jevem jiného primárního postižení (např. lehké mozkové dysfunkce, neuróz...). Většinou mají přechodný ráz a mohou vymizet samy nebo s pomocí terapeutické péče psychologa.⁷

2. Asociální chování:

Takové chování, které je v rozporu se společenskou morálkou vzhledem k nedostatečnému, nebo dokonce chybějícímu sociálnímu citění. Nositel tohoto jednání se výrazně odlišuje od společenského průměru. Porušuje společenské normy, normy morálky dané společností, ale jejich intenzitou ještě nepřekračuje právní předpisy. Svým jednáním v důsledcích škodí většinou sám sobě. Mezi základní formy asociálního chování patří útěky, toulky, záškoláctví, demonstrativní sebepoškozování, alkoholismus, tabakismus a jiné druhy závislostí.

3. Antisociální chování:

Zahrnuje veškeré protisociální jednání bez ohledu na věk jedince, původ a intenzitu činu. Svými důsledky poškozuje společnost i jedince, ohrožuje nejvyšší hodnoty včetně lidského života. Velmi často navazuje na chování asociální. Nositel antisociálního jednání porušuje zákony dané společností a jeho náprava je možná pouze prostřednictvím ústavní péče. Mezi formy antisociálního jednání se řadí veškerá trestná činnost (krádeže, loupeže, vandalství...), vystupňované násilím a agresivita, terorismus, organizovaný zločin a trestná činnost související s toxikománií.

Poruchy chování můžeme také rozdělit v souvislosti s věkem na poruchy typické pro určité vývojové období a na poruchy, které se vyskytují ve všech nebo více vývojových obdobích.

⁷ PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido 1998, s. 193-194.

1.2 Poruchy chování dětí v předškolním věku

U dětí v předškolním věku je však dosti obtížné eventuální poruchy chování identifikovat – nemají totiž jasně vyznačený charakter. Imponují spíše jako horší ovladatelnost, vzteklost a negativismus. Jde většinou o vývojově podmíněné projevy či určité opoždění nástupu vývojových mezníků. Negativismus a sklon k agresivitě se ovšem může objevit již v tomto věku, přestože zatím bývají omezeny na určité prostředí.⁸

V mnoha případech může dojít v dalších vývojových stádiích k jejich zmírnění ba vymizení, ale mohou se projevit i poruchy jiné.

U dětí od dvou do 8-9 let se může objevit tzv. porucha opozičního vzdoru (MKN-10, 1992). To jsou projevy chování, které signalizují narušený vztah k autoritě a neschopnost chovat se podle běžných norem, prezentovaných touto autoritou, a způsobem odpovídajícím úrovni daného věku. Děti bývají neposlušné, vzdorovité, obtížně ovladatelné. K ostatním lidem se chovají necitlivě, lhostejně a agresivně. Ve vztahu k autoritě jsou negativistické a odmítavé. Bývají emočně dráždivé, labilní, mívají sníženou frustrační toleranci, snadno reagují zlostně. Afektivní ataky bývají reakcí na požadavky rodičů, které dítě omezují.

1.3 Styly výchovy v rodině

Významným činitelem úspěšného vývoje dítěte jsou vhodné styly výchovy v rodině (Helus, 1992), tj. takové způsoby výchovného působení, které jsou pro tuto rodinu dlouhodobě charakteristické, vyjadřují svéráz v uplatňování jejího výchovného vlivu.

Pozitivní výchovné styly jsou charakteristické důrazem na možnosti rozvoje dítěte, zdůrazňováním významu životní perspektivy, hodnot lidských vztahů, upevňováním a rozvíjením zdravého sebevědomí, podněcováním tvořivého myšlení a jednání, vzájemným přesvědčováním o povinnostech a odpovědnostech nejen rodiny vůči dítěti, ale též dítěte vůči rodině. Na druhé straně dysfunkční rodiny negativně

⁸ VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004, s. 788.

ovlivňují vývoj dítěte. Taková rodina může být hlavní příčinou výchovných a výukových problémů.

Nejčastěji se objevujícími typy dysfunkčních rodin jsou podle Zelinkové O. (2001):

Nezralá rodina příliš mladých rodičů, kteří řeší především problémy související s hledáním sebe samých a svého místa ve světě.

Přetížená rodina nemusí trpět pouze přetížeností pracovní, ale též přetížením nejrůznějšími konflikty v rodině i na pracovišti, starostmi o nemocné v rodině, citovým strádáním, bytovými a ekonomickými problémy.

Ambiciózní rodina směřuje k uplatnění osobních ambic rodičů, jejich hodnotová orientace směřuje k vlastní kariéře a vysoké materiální úrovni života celé rodiny. Rodiče mají pocit, že musí dělat vše pro zabezpečení svých dětí a většinou si nepřipouštějí, že jejich děti citově strádají a je velmi obtížné je o tom přesvědčit.

Perfekcionistická rodina požaduje po dítěti vysoké výkony bez ohledu na jeho možnosti, zájmy a harmonický rozvoj.

Autoritářská rodina se vyznačuje příkazováním, dirigováním a častými tresty bez ohledu na potřebu dítěte samostatně a spontánně se vyjadřovat, nést odpovědnost.

Rozmazlující výchova se projevuje tendencí za každou cenu dítěti vyhovět a nestavět mu do cesty překážky. Protekcionismus se může projevit bojovným vystupováním na ochranu dítěte, zaujímáním spolutrpitelských postojů (pasivní přijímání pocitů ukřivděnosti), nebo rodiče zaujímají vůči dítěti postoje podřídivosti (dítě ovládá rodiče a diktuje jim).

Rodina liberální a improvizující trpí nedostatkem řádu a programu, dítě trpí přemírou volnosti.

Odkládající rodina přenechává výchovu prarodičům, dalším příbuzným a známým a narušuje tak citové zrání dítěte.

Disociovaná rodina má narušeny vnější vztahy (izolovanost nebo konflikty s okolím) nebo vnitřní vztahy mezi členy rodiny. Nemusejí to být pouze konflikty v rodině, ale též oslabení vztahů a izolovanost.⁹

⁹ ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál 2001, s. 119-120.

1.4 Temperamentové vlastnosti

Na chování dětí má také vliv temperament, který je vrozený. Zvláštnosti ve způsobech chování se v psychologii obvykle spojují s pojmem temperament. Tento termín se používá pro klasifikaci rozdílných projevů osobnosti. Vymezení temperamentu ve vztahu k charakterickým rozdílům mezi lidmi, ve způsobech prožívání a chování, má svůj původ v antickém světě. Učení o čtyřech temperamentových zvláštnostech vypracoval Galenos (lékař 129-199 n.l.) podle starších řeckých zdrojů (uvádí jako zdroj Hippokrata 460-370 p.n.l.).

Popsal základní typy temperamentových vlastností a interpretoval je jako funkci rozdílných kvantitativních poměrů mezi čtyřmi základními druhy „tělesných šťáv“, vymezených jako krev, hlen, žluč a černá žluč. Tím byl určen i název jednotlivých typů temperamentu:

1. krev - sangvinik
2. hlen - flegmatik
3. žluč - cholerik
4. černá žluč - melancholik¹⁰

Teorie temperamentových bloků osobnosti (Smékal, 2002):

Na počátku 70. let 20. století vytvořili A. Thomas, S. Chess a H. Birch koncepci temperamentu, podle níž od narození existuje devět vrozených temperamentových stavebních bloků, jejichž diferenciací a obsahovou konkretizací se postupně rozvíjí a utváří osobnost.

Na základě rozsáhlého empirického výzkumu autoři dospěli ke stanovení tří syndromů dětské osobnosti:

1. Vyrovnané dítě – je charakterizováno pozitivním emočním laděním, pravidelným biorytmem, mírnou intenzitou reakcí na vnější podněty a má poměrně pohotovou přizpůsobivost. V raném věku inklinují děti tohoto typu k dobré náladě, pravidelně spí, usínají bez obtíží, snadno dodržují režim spánku a bdění, rytmus jídla, vyměšování, snadno si zvykají na nové prostředí a jsou orientovány na nové věci.

¹⁰ MIKŠÍK, O.: *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum 2001, s 33-35.

2. Problémové dítě – vyznačuje se především záporným citovým laděním, nepravidelným rytmem fyziologických funkcí, má vysokou intenzitu reakcí na vnější podněty, vyznačuje se pomalým přizpůsobováním ke změnám, má tendenci se vyhýbat novým podnětům. V raném věku to jsou děti snadno rozmrzelé, nepravidelně spí, po stresu nejsou k utišení, těžko si zvykají na novou stravu a nové režimové podmínky.

3. Pasivní dítě – chová se spíše apaticky, vykazuje nízkou úroveň aktivity, mírně negativní emoční ladění. Citové ladění je mírně mrzuté, ale bez velkých výkyvů. Projevují sklon k pravidelnosti, jestliže mají možnost pomalu se přizpůsobovat změně.

Temperament a poruchy chování dětí:

V populární lidoznalecké psychologii se traduje popis možného vlivu vyhraněných temperamentů na jiné subsystémy osobnosti. Předpokládá se, že se děje za socializačně a výchovně nepříznivých podmínek.

- sangvinici jsou náchylní k povrchnosti, těkavosti, nestálosti
- cholerici se nejnaději mohou stát egocentrickými, panovačnými, vyvyšujícími se a unáhlenými
- flegmatikům hrozí lhostejnost, lenost, umíněnost, svéhlavost
- u melancholiků často vzniká nedůtklivost, uzavřenost, nespokojenost, podezíravost¹¹

1.5 Charakter

Pojem charakter vyjadřuje celkový hodnotící pohled na činnost osobnosti, přístupnou vnějšímu pozorování. Charakter vyjadřuje to, co člověk činí, jeho jádrem je čin, a proto je v něm jaksi obsažen celek osobnosti jako systém navzájem propojených vnitřních dispozic a současně jako navenek v chování se projevující celek. Slovo charakter je odvozeno z řeckého výrazu pro vryp, vyjadřuje tedy něco relativně stálého a současně nějak význačného, zvláštního, osobitou povahu někoho nebo něčeho. Důležité je rozlišení psychologického a lidového pojetí charakteru – v lidové řeči má

¹¹ SMÉKAL, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister a Principál 2002, s. 221, 229.

slovo charakter normativní význam, vyjadřuje se jím kladná povaha člověka; v psychologii naproti tomu má tento výraz význam spíše technický, vyjadřuje celek vnějších projevů osobnosti. Někteří psychologové soudí, že charakter vyjadřuje dosaženou úroveň vývoje osobní morálky.¹²

O charakteru jedince rozhodují takové obsahové charakteristiky, jako jsou láska a úcta k osobnosti druhého člověka a respektování oprávněných zájmů druhých.

Charakterní osobnost usiluje stálou reflexí a sebereflexí o poznání svého založení a o eticky zakotvenou kultivaci. Být charakterem nebo mít charakter tedy z psychologického hlediska znamená řídit se ve svém životě určitými morálními zásadami nebo regulovat své chování a prožívání v souladu s určitým mravním principem. Úroveň charakteru pak závisí na tom, na jakých normách je regulativní principi založen, o jaké hodnoty se opírá. Za jádro charakteru je považováno svědomí.

Na morálce charakteru můžeme rozlišovat intelektuální, citovou a sociální stránku.

- **Intelektová morálka** je přesvědčení člověka, že vše, co dělá, mu pomáhá dosáhnout to, co chce a co j třeba k splnění úkolu.
- **Citová morálka** je vyjádřena v nadšení, které jde ruku v ruce se zdravím a s dovedností, a které člověku dodává energii k plnému nasazení při plnění úkolů a sledování cílů.
- **Sociální morálka** je pocit solidarity s vedoucí osobností skupiny, se spolupracovníky a cíli organizace, přesvědčení, že naši skupinu nic nerozvrátí a nezadrží při plnění úkolu.¹³

1.6 Potřeby dětí

Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme dobře a fungujeme normálně, že se cítíme tělesně, psychicky a sociálně v pohodě.

Uspokojení základních lidských potřeb je základem pro veškeré naše snažení, činnosti, chování. Uspokojování nebo neuspokojování základních lidských potřeb

¹² NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academie, 2004, s. 243-248.

¹³ SMÉKAL, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister a Principál 2002, s. 362-364.

v dětství je však naprosto klíčové pro to, jakým člověkem se jedinec nakonec stane. I když důsledky nemusí být vidět na první pohled, a také se nemusí projevovat okamžitě (kromě momentální podrážděnosti, neklidu nebo agresivního projevu), „ukládají se jako v kasičce a jednou se vrátí i s úroky.“

Teorie základních lidských potřeb může pomoci rodičům i učitelům uvědomit si, že když je chování dítěte v pořádku, má nejspíš opravdu to, co potřebuje. Naopak, když se dítě nechová správně, takzvaně zlobí, pravděpodobně něco vážně v uspokojení jeho potřeb. Je třeba unavené (nemá upokojenu jednu z fyziologických potřeb), cítí se nedostatečně přijímané (nemá uspokojenu potřebu lásky a přijetí), nebo kvůli nepřiměřeným nárokům a časté kritice ze strany dospělých nemá uspokojenu potřebu úspěchu, uznání. Porozumět příčinám nevhodného chování je první krok k jejich odstranění. Přístup spočívající v hledání příčiny nesprávného chování (namísto představy, že to děti dělají naschvál jenom proto, aby nás rozzlobily) nám může pomoci k získání nadhledu a tím i k naší vlastní lepší emoční pohodě.

Upokojujání základních lidských potřeb je tak zásadní, že nedostatky v této oblasti, zejména dlouhodobé nedostatečné uspokojování potřeb v průběhu dětství, mohou vážně narušit zdravý vývoj člověka.¹⁴

J. Langmeier (IN MATĚJČEK, 1995) odvodil z nálezů u dětí z dětských domovů svou představu čtyř základních psychických potřeb a vytvořil z nich základ teorie psychické deprivace. Pojímal je jako určitou obdobu potřeb biologických. Existují životně důležité biologické potřeby, které musí být uspokojovány, aby malé dítě mohlo vůbec přežít. Mimo ně tu jsou i základní životně důležité potřeby psychické, které musí být náležitě a v pravý čas uspokojovány, má-li se dítě vyvíjet v osobnost psychicky zdravou a zdatnou. Z. Matějček (1995) k tomu zpravidla dodává: „...společnosti k užitku a sobě k uspokojení“.

Potřeby podle Z. Matejčka (1995):

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.

„Takovým přívodem podnětů se organismu umožňuje, aby se „naladil“ na žádoucí úroveň aktivity. Pro člověka to znamená, že se nebude nudit, ani že nebude soustavně podněty přetěžován.“¹⁵

¹⁴ KOPŘIVA, P., a kol.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála 2005, s. 188-189.

2. Potřeba určité stálosti , řádu a smyslu v podnětech.

Matějček Z. (1995) tuto potřebu nazývá „smysluplným světem“. Naplněním potřeby umožňujeme, aby se z podnětů, které k nám prostřednictvím všech našich smyslů přicházejí, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Kdybychom všechno dění ve svém okolí vnímali jen jako náhodné, vznikl by z toho chaos a ničemu bychom se nenaučili. Jde tedy o základní potřebu umožňující učení.

3. Potřeby prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.

Při uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní uspořádání jeho osobnosti.

4. Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.

Z uspokojení této potřeby vychází zdravé vědomí vlastního já. Toto vědomí pak je dále podmínkou pro to, aby si člověk mohl na své vývojové dráze osvojit užitečné společenské role a stanovit si hodnotné cíle pro svá snažení.¹⁶

1.7 Deprivace

Deprivace je stav, kdy není uspokojována některá významná potřeba, biologická či psychická. Deprivační zkušenost patří k nejzávažnějším zátěžovým vlivům a může nepříznivě ovlivnit jak aktuální psychický stav jedince, tak i jeho psychický vývoj. Důležitý význam deprivace je závislý na období, kdy člověk takto strádá. V raném věku jsou důsledky citového strádání větší než v pozdějším období. Při dlouhodobé deprivaci to může vést k narušení psychického vývoje, k nerovnoměrnému rozvoji některých složek osobnosti, či ke vzniku specifických psychických odchylek.

¹⁵ MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál 1995, s. 37.

¹⁶ MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál 1995, s. 37-38.

Podle oblasti strádání rozlišujeme tyto typy deprivace:

- **Deprivace v oblasti biologických potřeb:** ohrožuje tělesné i duševní zdraví a při dlouhodobějším trvání může vést k závažnému poškození nebo dokonce k úmrtí. Tímto způsobem mohou strádat např. týrané a zanedbávané děti.
- **Podnětová deprivace:** dítě strádá v oblasti stimulace; to znamená, že mu chybí žádoucí množství a variabilita různých podnětů. Příčinou tohoto nedostatku může být špatně fungující a zanedbávající rodina, ale i zdravotní postižení, které nemocnému brání různé podněty získat a adekvátně zpracovat. Tímto nedostatkem trpí např. smyslově nebo pohybově postižení lidé.
- **Kognitivní deprivace:** výchovné a výukové zanedbávání může vést k deprivaci v oblasti potřeby učení. Dítě, které je zanedbávané, se za těchto okolností nemůže dobře rozvíjet, protože nemá dostatečnou příležitost k učení. Může se pak jevit jako mentálně postižené, ačkoli mu chybí jen potřebná zkušenost.
- **Citová deprivace:** vzniká v důsledku neuspokojení potřeby spolehlivého a jistého citového vztahu s matkou nebo jinou osobou. Citové strádání může podstatným způsobem ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte, jeho vztah k ostatním lidem i k sobě samému.
- **Sociální deprivace:** je důsledkem omezení přiměřených kontaktů s lidmi. Tímto způsobem mohou strádat např. lidé chronicky nemocní nebo postižení. K jejímu vzniku může přispět i tendence příbuzných tyto jedince izolovat a neumožnit jim setkat se s nikým jiným kromě členů rodiny.¹⁷

2. Vývoj osobnosti

Psychický vývoj osobnosti je podle Vágnerové (2000) výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších, především sociokulturních vlivů. Uskutečňuje se

¹⁷ VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004, s. 53-54.

prostřednictvím zrání a učení. Zrání je vrozeně daná posloupnost růstu a změn organismu, je podmínkou připravenosti k učení, a tím i k dalšímu rozvoji. Přestože je program zrání dán geneticky při početí, může jej ovlivnit i vnější prostředí. Učení je proces, který se projevuje určitou přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti. Psychický vývoj nebývá zcela plynulý, rovnoměrný. Jednotlivé vývojové fáze jsou typické určitými změnami, vývojovými mezníky. Pro rozvoj jednotlivých kompetencí je jedinec nejvíce disponován v tzv. senzitivním období. To znamená, že je v této době vnímavější k podnětům, které vývoj v dané oblasti podporují. Zkušenosti z raného dětství jej pak mohou jednoznačně predeterminovat.¹⁸

Dále Vágnerová (2000) uvádí, že se vývojové teorie neliší jen mírou důrazu na zrání nebo učení, ale i podle toho, zda považují psychický vývoj za plynulý proces, nebo zda diferencují kvalitativně odlišné vývojové fáze. Pojetí psychického vývoje jako sledu kvalitativně odlišných etap je součástí vývojové teorie J. Piageta a E. Eriksona.

Piaget se zabýval především kognitivním vývojem v dětském věku, který rozdělil do několika základní etap:

- fáze senzomorické inteligence – od narození do 2 let
- fáze symbolického a předpojmového myšlení – od 2 do 4 let
- fáze názorného myšlení - trvá od 4 do 7 let
- fáze konkrétních logických operací – trvá od 7 do 11 let
- fáze formálních logických operací – nastává v 11-12 letech

Morálním vývojem se zabýval L. Kohlberg.

Vytvořil pojetí šesti stádií morálního vývoje:

I. Předkonvenční: dítě se chová podle toho, jaké následky budou následovat

1. **Heteronomní** – dítě poslechne/neposlechne proto, jestli bude potrestáno nebo jestli bude odměněno.
2. **Stadium naivního instrumentálního hedonismu** – dítě jedná tak, aby pro sebe získalo výhodu nebo se vyhnulo problém.

¹⁸ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 15-21.

II. Konvenční: hraje roli sociálního očekávání – chovám se tak proto, aby lidé kolem mě byli spokojeni.

3. **Morálka hodného dítěte** – konec první až druhé třídy, dítě si nechce rozházet dobré vztahy s autoritou.
4. **Morálka svědomí a autority** – dítě se chová podle sociálních norem, aby předešlo kritice od autority. Dítě je schopné pocitu viny.

III. Postkonvenční:

5. **Morálka jako forma společenské smlouvy** – dítě se má chovat tak, aby neublížilo ostatním.
6. **Morálka vyplývající z univerzálních etických principů** – člověk se chová tak, aby se za sebe nemohl stydět.¹⁹

E. Erikson vycházel z psychoanalýzy, ale ve své teorii psychického vývoje bral v úvahu i sociálně kulturní vlivy, rozlišil osm vývojových fází. Každou z nich popisoval jako konflikt dvou tendencí, pozitivní a negativní. Další vývoj je závislý na vyřešení příslušného vývojového konfliktu. Pokud by se konflikt nepodařilo vyřešit, vývoj jedince by stagnoval. Možnost nápravy spočívá ve vyřešení tohoto konfliktu:

- fáze základní důvěry v život proti základním nedůvěře – od narození do 1 roku
- fáze autonomie proti studu a pochybám – od 1 do 3 let
- fáze iniciativy proti pocitům viny – od 3 do 6 let
- fáze snaživosti proti pocitu méněcennosti – od 6 do 12 let
- fáze identity proti zmatení rolí – od 12 do 19let
- fáze intimity proti izolaci – od 19 do 25
- fáze generativity proti stagnaci – od 25 do 50
- fáze integrity proti zoufalství – od 50 let

Později byla Eriksonova teorie doplněna o deváté vývojové stadium – gerontotranscendenci. Transcendentovat znamená zvedat přes, tj. za omezení, překročit – také přesahovat svět a čas.²⁰

¹⁹ FRONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 1997, s. 234.

²⁰ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 22-23.

Vágnerová (2000) k zmíněným vývojovým teoriím uvádí, že v posledním desetiletí se objevily nové vyváženější teorie. To znamená, že sice akceptují členění na určité vývojové fáze, ale chápou je jako méně jednoznačné a méně vyhraněné vývojové proměny, které se mohou přesahovat. Tento přístup je z pohledu současného vědění nejpřijatelnější, ale pro lepší porozumění je užitečný výklad využívající periodizace psychického vývoje, kdy jednotlivé vývojové fáze jsou od sebe odděleny vývojovými mezníky (biologickými, psychickými nebo sociálními).

2.1 Vývoj jednotlivých psychických funkcí od prenatálního vývoje do předškolního období

Obecné vývojové zákonitosti (Vágnerová, 2000):

1. Jednotlivé vývojové fáze na sebe harmonicky navazují – žádnou fázi nelze vynechat nebo změnit pořadí.
2. Vývoj probíhá od méně dokonalého k dokonalejšímu, od jednoduchého ke složitějšímu.
3. Vývoj neprobíhá plynule a rovnoměrně – v některých obdobích je tempo rychlejší, nápadnější a v jiném jakoby stagnuje.
4. Vývoj každého člověka je individuální, udává se norma platná pro většinu, určená na základě pozorování velkého počtu lidí.
5. Každé vývojové období má určitou základní úlohu. Pokud jí člověk nesplní, dostává se do vývojové krizi.
6. Dosažený vývoj se nevrací na nižší úroveň, jde o změny nezvratné, pokud ano, je to patologické.
7. Postupně s věkem se začíná projevovat úbytek některých schopností (jde o involuční změny).²¹

²¹ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 16-18.

2.1.1 Prenatální období

Toto období začíná početím, končí porodem a trvá 10 lunárních měsíců (tj. devět kalendářních měsíců). Jde především o biologický vývoj, ale objevují se zde i jednoduché psychické reakce.

Na vývoj plodu má vliv životní styl matky, výživa, nevhodné návyky, sociální situace rodiny, chtěnost či nechtěnost dítěte, vztah matky a otce. Nechtěné dítě je negativně ovlivněno již v průběhu těhotenství. V průběhu těhotenství se formuje také vztah otce k nenarozenému dítěti.²²

2.1.2 Novorozenecké období

Trvá přibližně jeden měsíc po porodu, jde o dobu adaptace a přizpůsobení dítěte na nové životní podmínky.

Mezi základní znaky chování novorozence patří biorytmus a reflexe. Biorytmus je životní rytmus novorozence, tj. střídání spánku a bdění. Reflexy se objevují až delší dobu po narození, např. sekrece, slzy či vokalizace.

Dítě má vrozené určité způsoby chování, to je například křik. Právě křikem signalizuje své potřeby a liší se dle toho, co vyžaduje.

Rozvoj novorozence je závislý na množství a kvalitě podnětů. Učení novorozence je aktivizováno především v rámci sociální interakce. Ta se děje skrze čich, sluch a zrak.

2.1.3 Kojenecké období

Trvá od druhého měsíce do jednoho roku a je charakteristické prudkým tělesným růstem, psychickým vývojem a zráním CNS. Je zde velký vývoj hrubé motoriky.

„Pro rozvoj poznávacích procesů je v tomto věku nejdůležitější zrakové vnímání. Zrakové vnímání se v prvním roce života rozvíjí na základě interakce zrání a učení.“

²² VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 35-38.

Vývoj řeči je závislý na stimulaci, kterou vnímá a slyší mluvený projev. „*Děti mají vrozenou dispozici začít produkovat zvuky podobné fonémům již od 4. měsíce života.*“²³

„*Prostředkem socializace je sociální učení, tj. učení, k němuž dochází v rámci mezilidské interakce.*“²⁴ Dítě je pro tento kontakt vybavené vrozenými dispozicemi. Vrozená je jen základní aktivita, která slouží k upoutání pozornosti rodičů.

Sociální vývoj je akcentován interakcí mezi dítětem a životním prostředím, které ho bezprostředně obklopuje. Ze začátku má na sociální vývoj dítěte největší vliv rodina.

2.1.4 Batolectí období

Batolectí období trvá od 1 roku do 3 let dítěte. Je to období bouřlivého vývoje motoriky a osobnosti dítěte, vůle, řeči a sebeuvědomování se. „*E. Erikson toto období nazval autonomie.*“²⁵

Velký význam má rozvoj motoriky, jak jemné, tak i hrubé. Rozvoj motoriky zahrnuje všechny svalové skupiny, především kosterní svalstvo a svěrače. Důležitá je v této době retence (udržení něčeho) a eliminace (tendence pustit, zahodit...). Pokud se dítě naučí ovládat tyto dvě funkce najednou je schopno ovládat také vyměšování. V tomto období si dítě pozvolna uvědomuje vlastní tělové schéma.²⁶

2.1.5 Předškolní věk

Předškolní období trvá od 3 do 6 let. „*Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem ale především sociálně - nástupem do školy.*“

Vývoj v předškolním věku není tak bouřlivý jako vývoj kojence a batolete, zato dochází ke zkvalitňování dovedností. Kolem pěti a půl roku nastává u dítěte období první strukturální přeměny, to trvá asi jeden rok a zahrnuje změny jak fyzické, tak i psychické.

Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. J. Piaget (1970) nazval tento způsob uvažování

²³ Tamtéž, s. 47, 54-56.

²⁴ Tamtéž, s. 56.

²⁵ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 74.

²⁶ Tamtéž, s. 74 -75.

předškolního dítěte názorným, intuitivním myšlením. Dětské myšlení je především ještě egocentrické, ale objevuje se zde i fenomenismus, magičnost a absolutismus.

Fenomenismus i egocentrismus určují způsob orientace předškolního dítěte ve světě a jeho uvažování, které je dosti rigidní. Dítě buď ulpívá na jednom pohledu subjektu a nebere v úvahu jiné, nebo ulpívá na jednom stavu, eventuálně jiné vlastnosti objektu.²⁷

Dále M. Vágnerová (2000) zdůrazňuje význam fantazie. V tomto období má harmonizující význam a je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Fantazie umožňuje dítěti výklad reality a usnadňuje orientaci.

Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, ve vyprávění nebo ve hře. Kresba pro dítě má symbolickou funkci, v níž se projevuje tendence zobrazit realitu tak, jak ji chápe. To vše může vyjádřit i ve hře a vyprávění. Symbolická hra slouží dítěti především jako prostředek k vyrovnání se s realitou, která je pro dítě nějakým způsobem problematická.²⁸

2.2 Vliv kultury na vývoj dítěte

Kultura je forma sociální komunikace, sféra společenského života, způsobu života, sféra či forma vědomí, označení vzdělanosti, synonymum umění, tradice, vzorce jednání a myšlení.

Všechna pojetí kultury mají alespoň jeden moment společný - kultura je všechno to, co nevyrůstá samo sebou z přírody, ale co vzniká činností člověka a společnosti. Dítě si postupně osvojuje návyky, způsoby chování a sociální role, které jsou charakteristické pro kulturní prostředí, kde vyrůstá. To se uskutečňuje prostřednictvím výchovy v rodině (tj. primární socializace), ale sociální zkušenosti získává člověk během svého života. Dítě je nejen ovlivňováno svými rodiči, ale i mateřskou školou, později základní školou a sociální skupinou, ve které se stává členem. Sociální zkušenost získává dítě v sociálních vztazích (s rodiči, spolužáky, přáteli), ale i v určitém

²⁷ Tamtéž, s. 102-106.

²⁸ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 109-110.

kulturním a subkulturním rámci. Určitě mají děti z města jiné sociální zkušenosti než děti z vesnice a to se může potom promítat do jejich chování.²⁹

2.2.1 Memy

Lidé si z generace na generaci předávají nejen geny, ale v důsledku „*pudu k napodobování*“, který sehrál ve vývoji lidstva zásadní úlohu také určité ideje, zvyky, mravy a další různé produkty kultury, jako jsou např. písně. Specifickým znakem člověka, je předávání duchovních produktů kultury. R. Dawkins nazval předávané elementy kultury memy. Memy pocházejí z latinského slova memoria – paměť. Memy podléhají evolučnímu procesu selekce, některé zanikají, jiné se udržují a šíří.³⁰

2.3 Socializace dítěte

Socializace je proces, při kterém se rozvíjejí takové vlastnosti a kompetence, které umožňují postupnou integraci jedince do určité společnosti.

Sociální vlivy působící na jedince:

- **druzí lidé** – lidé se kterými se jedinec stýká, se kterými řeší konflikty, nebo je s nimi v harmonickém soužití
- **soc. skupina** – člověk v nich zaujímá důležité postavení, postoje, s nimiž se identifikuje nebo se od nich distancuje
- **společenské, hospodářské, politické a kulturní podněty** – ovlivňují je jedinci
- **zvyklosti a pravidla či neobvyklé způsoby výchovy** - osoby se v průběhu socializace začleňují do mezilidských vztahů (jedinci nacházejí své místo, postavení, roli). Zapojují se do společenských činností, integrují se do společnosti, která má stejné hodnoty a cíle. Týká se člověka jako celku (vlastnosti a to čeho chce dosáhnout). Ovlivňuje to nejen psychiku, ale promítá se i do vzhledu.³¹

²⁹ NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academie 2004, s. 82-83.

³⁰ NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academie 2004, s. 84-85.

³¹ HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha: Portál 2004, s. 172-175.

2.3.1 Socializace kojence:

Prostředkem socializace je sociální učení, které se uskutečňuje v rámci mezilidské interakce. Dítě je pro taková učení vybavené vrozenými dispozicemi. Další vývoj v této oblasti již závisí na prostředí, které mu zprostředkovává určitou zkušenost a rozvíjí určité kompetence.

V období od třetího do šestého měsíce věku se objevuje určitý mechanismus sociálního učení. Matka slouží dítěti jako zrcadlo, dítě napodobuje její projevy. Tím mu poskytuje zrcadlovou zpětnou vazbu. Kromě toho matka určitý vzorec chování obměňuje a dítě se proto může učit i jiné varianty, které jsou pro něj stále ještě nezvládnutelné. Dítě se tak postupně učí pozorovat a reprodukovat i další projevy chování. Vytváří se zde základ pro učení nápodobou jako jednoho z nejvýznamnějších mechanismů socializace.

Mezi devátým a dvanáctým měsícem věku se rozvíjejí další způsoby sociálního učení. Jedním z nich je nápodoba. Dítě již dříve ve vztahu s matkou neuvědoměle napodobovalo některé projevy chování dospělých, avšak nyní tak dělá již vědomě, a proto dovede příslušné chování na požádání předvést i kdykoliv později (paci-paci, ukaž jak si velký). Důležitá je pozitivní zpětná vazba dospělého jako odměna. Zkušenosti s příjemným pocitem budou dítě stimulovat k dalšímu opakování této činnosti.

Dále v období mezi šestým a devátým měsícem začne dítě odlišovat matku od ostatních lidí. Strach z cizího prostředí se začne projevovat separační úzkostí. Jedním z nejdůležitějších signálů morálního vývoje dítěte je strach. Dítě je postupně nuceno akceptovat svou vlastní osobnost a oddělenost od mateřské osoby, tedy matky. To má pozitivní vliv na rozvoj dětských kompetencí (komunikace).³²

2.3.2 Socializace batolete:

Přibližně od 14 až 15 měsíců začíná batole uvažovat novým způsobem, uvědomuje si sebe sama. Tím, že začíná rozlišovat „já“ od „ne-já“ a uvědomovat si svoji identitu. Získává a zároveň si uvědomuje své první sociální role. V tomto směru je určující pohlaví, zevnějšek chování, ale i odlišnosti v jakékoliv jiné oblasti. Sociální

³² VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 57-71.

role, které dítě získává, vyjadřují zároveň jeho hodnocení, ale i očekávání požadavky jiných lidí (tátův mazánek, mamčin brouček).

Osamostatňování je spojeno s rozvojem komunikace. Schopnost verbální komunikace je nezbytným předpokladem k porozumění okolnímu světu.

Obecně platným normám chování se dítě učí pozorováním i prostřednictvím verbálního sdělení. Dítě pozoruje skutečné chování lidí a pak je napodobuje. Další informace o vhodném chování získává pomocí verbálního sdělení. Pokud je verbální projev a reálné chování lidí v souladu, dítě takové normy přijme snadněji. Nezbytným předpokladem osvojení potřebných norem chování je adekvátní funkce rodinného prostředí, v němž jsou stanovena určitá pravidla, za jejichž dodržování je batole emočně kladně hodnoceno. Zvládnutí potřebných norem chování signalizuje reakce dítěte při jejich porušení – takové dítě se za svůj čin stydí.

Sociální učení v batolecím věku probíhá stejně jako u starších kojenců, a to nápodobou. Batolata napodobují nejen chování modelu, ale i emoční prožitky a jejich vnější projevy (pláč, smích). S nástupem symbolického myšlení se objevuje i oddálená nápodoba. Děti napodobují především to chování, které vedlo k požadovanému účinku. Dále napodobují to, co považují subjektivně za atraktivní a to, co vidí často.

Specifickou variantou napodobování je identifikace. Identifikace znamená ztotožnění s někým, potřeba být jako on a tudíž se chovat stejně jako on. Ke konci batolícího věku se obvykle děti začínají identifikovat se svými rodiči stejného pohlaví. Napodobují jejich chování, přijímají jejich postoje a hodnoty, protože chtějí být jako oni. Osvojují si tak hotové vzorce chování a řešení problémů, jež jsou charakteristické pro identifikační model. Tendence k identifikaci souvisí s potřebou malého dítěte netratit vazbu s citově významnou osobou. Ztotožněním s obdivovanou osobou, která má z jiného hlediska vysokou prestiž, se dítě určitým způsobem podílí na její významnosti. Pro chlapce je proces identifikace složitější, protože jsou nuceni po uvolnění symbiotické vazby na matku přijmout jako identifikační vzor otce, případně jinou mužskou osobu.³³

³³ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 84-89.

V tomto období se dítě začíná oddalovat od matky a objevuje se tzv. separační úzkost. Zde rozlišujeme aktivní a pasivní. M. Mahlerová (1975) tuto fázi nazývá „znovu-sbližovací“.

Separací úzkost má tři části:

- a) Fáze protestu
- b) Fáze zoufalství
- c) Fáze odpoutání od matky

Separace souvisí se socializačním rozvojem dítěte. Dítě se osamostatňuje a navazuje nové kontakty, učí se zvládat komunikaci i základní normy chování, přebírá různé sociální role, včetně své vlastní.

2.3.3 Socializace předškoláka:

Morální uvažování se vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenostech. Předškolní dítě ještě nemá vlastní názor a považuje za správné to, co určí dospělí. K dodržování norem je dítě motivováno systémem odměn a trestů, tj. pozitivním a negativním hodnocením.

Dosažení dalšího vývojového stupně, kterým je zvnitřnění některých základních norem a ztotožnění s nimi, signalizuje ke konci předškolní věku schopnost dítěte pociťovat vinu za nežádoucí chování. Zde dochází k rozdílu mezi batolatem a předškolákem. Batolata se za přestupek styděla, ale většinou pouze tehdy, pokud byla přistižena a pokárána. Rozdíl je v míře identifikace s těmito normami, jejichž porušení starší předškolák sám pociťuje jako nepříjemné.

Normy chování, které tvoří racionální základ autoregulačního systému, se dítě učí především ve své rodině. Jiné prostředí nemá v této oblasti takový význam, protože nemá patřičnou emocionální váhu. I v tomto věku získává dítě zkušenosti na dvou úrovních. Všimá si, jak se lidé skutečně chovají a nějakým způsobem zobecní, jaké chování je běžné, patří k určité situaci a je považováno za žádoucí. Kromě toho získává informace, jak by se lidé chovat měli či neměli, proč je takové chování nutné a jaké má důsledky. Pochopení podstaty určitého pravidla lze jen těžko dosáhnout bez pomoci verbálního komentáře, zaměřeného na zobecnění platnosti tohoto pravidla i na vysvětlení příčiny, proč je třeba je dodržovat.

V předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování. V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité

úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb. V chování předškolních dětí se objevují různé druhy agresivních projevů. Mladší děti reagují snadněji fyzickou agresí, u starších převažuje agrese verbální. V průběhu vývoje obvykle klesá četnost instrumentální agrese.

Socializace předškolního dítěte probíhá především v rodině. Rodiče slouží dítěti jako model různých rolí. Jako vzor, se kterým se identifikují. Většinou budoucích rolí si děti zkouší při hře.

Důležitou roli ve vývoji předškolního dítěte mají vrstevnické vztahy. Dítě se začíná oddalovat od rodiny a začíná vyhledávat častěji svoje vrstevníky. To je mu nejvíce umožněno v mateřské škole. Na výběr kamaráda má vliv jeho pohlaví, zevnějšek dítěte, vlastnictví zajímavého předmětu a jeho chování. Dítě se začíná prosazovat ve skupině vrstevníků. Ve vrstevnické skupině dochází k postupné diferenciaci rolí. Dítě se zde učí soupeřit i spolupracovat.³⁴

3. Projevy nepřizpůsobivého chování u dětí v MŠ

Při hodnocení některých projevů nepřizpůsobivého chování je třeba brát v úvahu vývojové hledisko. V některých případech může jít o přechodné výkyvy v chování, kde je charakteristická proměnlivost, vývojová podmíněnost a z toho vyplývající příznivá prognóza. Již v předškolním věku se objevují některé nežádoucí projevy chování.

Jedním z projevů nepřizpůsobivého chování mohou být emoce dětí. I dítě může na některé podněty reagovat agresivně a může to být vyvolané tím, že je s něčím nespokojené, nebo je to výsledkem jeho sociálního učení. Při každém zmaření úsilí dítěte dosáhnout jakéhokoli cíle dojde k vyvolání agresivního pudu, který motivuje chování směřující například k poškození překážky. Existují dva aspekty tohoto předpokladu: za prvé, že obvyklou příčinou agrese je frustrace, za druhé, že agrese má vlastnosti základního pudu – je formou energie, která trvá, dokud cíle není dosaženo. Na agresi má podíl i biologický základ, záleží na výšce hladiny testosteronu.

Z behaviorální psychologie vychází sociální učení a to se zaměřuje na změny vzorců chování u lidí, ke které dochází při změně prostředí. Behaviorální psychologie zdůrazňuje význam kognitivních procesů. Oproti tomu teorie sociálního učení

³⁴ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 115-132.

zdůrazňuje význam učení pozorováním. Teorie sociálního učení zdůrazňuje roli modelů při předávání specifických druhů chování a emočních reakcí.

Stoupenci sociálního učení kladou důraz na učení a tím odmítají koncept agrese jako instinktu nebo jako pudu vyvolaného frustrací. Předpokládají, že agrese je naučenou odpovědí. Agresi lze naučit pozorováním a nápodobou.

„Děti z mateřské školy, jež sledovaly dospělé, kteří se chovali agresivně různým způsobem vůči velké nafukovací panně, potom napodobovaly mnoho činů dospělých včetně i těch neobvyklých.“³⁵

Studie dětí ukazují, že účast na agresivních aktivitách buď zvyšuje agresivní chování, nebo je udržuje na stejné úrovni.³⁶

Podle Vágnerové M. (2000) má na agresi vliv rozvoj prosociálního chování - to je spojeno s kontrolou a ovládáním agresivních tendencí. V chování předškolních dětí se objevují různé druhy agresivních projevů. Mladší děti reagují snadněji fyzickou agresí, u starších převažuje agrese verbální. Při hodnocení agresivního chování předškolních dětí je třeba mít v úvahu zejména:

1. motivaci k takovému jednání, event. návyk chovat se tímto způsobem
2. schopnost dítěte pochopit negativní důsledek jednání
3. schopnost dítěte chování ovládat a volit přijatelnější způsoby prosazování svých potřeb

V agresivním chování hraje roli jak dispozice, tak sociální učení. Zde je důležitá obecná sociální tolerance k agresivitě, např. typická pro rodinu. Tolerance k agresivitě je v každé společnosti jiná a je dětem prezentována mimo jiné i na symbolické úrovni například v pohádkách, dětských filmech, hračkách. Dítě se setkává i v klasických pohádkách s agresí, ale ta je určitým způsobem usměrňována /v moderních akčních filmech nic takového není/.³⁷

³⁵ ATKINSON, R., L.: *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. s. 409.

³⁶ Tamtéž, s. 405-416.

³⁷ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 123- 124.

P. Říčan (1995) se ve své knize zmiňuje o tom, že dítě se stává vysoce agresivní člověkem postupně, a to tak, že si pamatuje ty způsoby svého vlastního jednání, které vedly k úspěchu.

Podle něho se badatelé shodují v tom, že agresivita (neboli sklon k agresivnímu jednání) se vytváří v předškolním věku, podle některých autorů již v prvních letech života. Určitou roli hrají temperamentové dispozice, zejména vznětlivost a impulsivita a menší citlivost k možným následkům jednání. Tyto vlastnosti však samy o sobě nevedou k agresivitě. Musí k nim přistoupit určitý způsob výchovy, resp. zacházení s dítětem. Nejvíce dítě poškodí nedostatek vřelého zájmu, citový chlad, ponižování, lhostejnost až nepřátelství, prudké výbuchy negativních citů nebo dokonce nenávisť. K tomu často přistupuje fyzické i psychické násilí, bití, kruté tělesné tresty, nadávky, ponižování. Třetí rozhodující „ingrediencí“ je tolerance k násilí, jehož se dítě dopouští vůči vrstevníkům ve školce nebo na hřišti.³⁸

3.1 Konkrétní projevy problémového chování:³⁹

1. Dětská neposlušnost a nekázeň:

Jde o neplnění pokynů pedagogů či rodičů, nerespektování daných hranic, prosazování vlastních záměrů, výchovně nežádoucích. Projevy nevhodného chování působí problém jednak dítěti samotnému (pocit nejistoty, úzkosti, napětí, strachu), ale i jeho okolí jako nevhodné reakce, které mají převážně obranný charakter. Dítě se brání pasivně únikem nebo aktivně agresí. Při nedostatečně citlivém přístupu učitele se reakce mohou zafixovat a stanou se naučenými. Je-li např. ve třídě „výtržník“, který je iniciátorem většiny problémů, učitel se při vyšetřování každého přestupku obrací na něj jako na pravděpodobného pachatele. Dítě časem dojde k názoru, že takové jednání se od něj očekává. Je-li obviňováno neprávem, může toto obvinění vyvolat negativní reakci.

Neposlušnost se může vyvinout v negativismus nebo ve vzdorovitost, ale může být i v určitém věku fyziologická, například kolem třetího roku, v pubertě a to jako způsob sebeprosazení při uvědomování si vlastního já.

³⁸ ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál 1995.

³⁹ RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol.: *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP 2005, s. 254-256.

Mnohé kázeňské problémy ve škole bývají zaviněny školním režimem, buď příliš volným, nebo příliš tvrdým, což vede k frustraci nebo nadměrné tenzi. Nedostatky v kázni bývají také důsledkem nedostatečné motivace žáka nebo jeho nedostatečné zaměstnanosti

Mezi příčinami nedisciplinovanosti převládá vliv rodinné výchovy. Na to navazují nedostatky v organizační a řídicí práci školy.

2. Vzдорovitost:

Mezi třetím až pátým rokem života se objevuje tak zvané období vzdoru. Podobné období se objevuje v pubertě, kdy se jedinec snaží vědomě uplatnit své já vůči druhým lidem.

Nadměrné zákazy, příkazy a perfekcionistická výchova vyvolávají reaktivní chování, které vyúsťuje ve vzдорovitost, kterou vnímáme jako formu vystupňované neposlušnosti – jedinec aktivně odpírá podřídit se výchovným požadavkům. Příkazy a zákazy působí dítěti obtíž, zvláště když není jasné jejich smysl. Dítě považuje své nároky za oprávněné a trvá na svém. Projevy tvrdosti a nelásky vůči dítěti vedou k jeho vzdoru. Také zhýčkané dítě se může začít projevovat jako vzдорovité, jakmile se přestanou plnit jeho rostoucí požadavky. Podstatou vzдорovitosti je reakce jedince na náročné situace.

Vzдорovitost se může vázat na osobu jednoho učitele. Dítě je schopné přenášet odpor i na předměty, které vyučuje pro dítě nežádoucí učitel.

Je to forma chování, která by se dala charakterizovat jako odpor k výchovnému působení edukátora. Jedinec tímto postojem protestuje proti povinnostem a dostává se tím do konfliktu, který řeší buď pasivní formou – únik, izolace, negativismem, nebo formou aktivní, agresivitou od verbálního až k fyzickému projevu.

3. Negativismus:

Negativismus je možné interpretovat jako počáteční projev nezralé dětské vůle. Jejím předpokladem je uvědomění vlastního já jako aktivního činitele, kterému zatím chybí schopnost zralejší autokorekce (Vágnerová, 1999).

Negativismus můžeme chápat jako experimentování s vůlí. Dítě často potřebuje prosadit vlastní variantu a je mu lhostejné, jaká je.

Negativismus jako situační reakci můžeme vnímat jako potřebu jedince přesvědčit se o své ceně, obránit své „já“. Dítě je zaměřeno na neshody, na odmítání určitých požadavků, na protest proti dané skupině a odmítání určité osobnosti jako takové. Situační negativismus můžeme pozorovat u dětí ve vývojových krizích, kde se projevuje jako tvrdohlavost.

Takové dítě zůstává vůči podnětům netečné, uzavírá se do sebe, vyhledává samotu, přestává s ostatními verbálně komunikovat. V některých případech má tento projev i výběrový charakter. To znamená, že jedinec se negativně projevuje pouze vůči některým osobám nebo v některém prostředí.

4. Lež:

Lhaní je vědomé a záměrné zkreslování skutečnosti za účelem ochránit se, vyhnout se povinností. Lhaní je způsob uniku z nepříjemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak. Záměrem tohoto disociálního chování může být snaha ublížit jinému.

Pokud je lež používáno často, může být až stupněm antisociálního stupně poruchy chování.

Je důležité rozlišovat různé stupně lži – bájivá lež se projevuje vymyšlením nepravdivých příběhů, ve kterých dítě zpravidla hraje atraktivní úlohu. Dítě prožívá své vyprávění tak hluboce, že často samo uvěří jeho pravdivosti. Většinou bájivou lží chtějí děti na sebe upoutat pozornost. Ta se právě objevuje u dětí předškolního věku.

Pravá lež je charakteristická úmyslem a vědomím nepravdivosti. Většinou jde o obranný mechanismus, který má nějaký účel. Buď sebe zvýhodnit, nebo někoho lží poškodit.⁴⁰

⁴⁰ RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol.: *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP 2005, s. 254-256.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

Cíl výzkumu

Cílem praktické části je zjistit, které projevy nepřízpůsobivého chování se u dětí v mateřské škole objevují nejčastěji a v jakých situacích. Dalším cílem je zjistit, co učitelky mateřských škol považují za nepřízpůsobivé chování, zlobení narušující práci v mateřské škole a přiměřenou vývojovou charakteristiku. Hlavním cílem je pozorování a hodnocení projevů chování třiceti dětí v mateřské škole.

1. Metody práce

Pomocí dotazníků (viz příloha č.1) byly zjišťovány názory učitelek na projevy nepřízpůsobivého chování dětí v mateřské škole (jejich skutečné odpovědi příloha č. 2 – ukázka). Dotazník se skládá ze dvou částí. V první části je obsaženo 5 otázek, které se týkají toho, jestli se objevují často konflikty ve třídě. V druhé části je 20 otázek, v nichž mají učitelky rozhodnout o tom, co je podle nich nepřízpůsobivé chování, přiměřená vývojová charakteristika nebo zlobení narušující práci v mateřské škole. Před vytvořením dotazníku pro učitelky mateřských školy byl proveden rozhovor. Ke konkrétnímu posouzení chování dětí v mateřské škole byl vytvořen pozorovací arch (příloha č.3).

1.1 Rozhovor

Zkoumané osoby vyjadřují slovně svoje myšlenkové pochody při vykonávání určitého druhu činnosti. Jde o vnitřní spontánní projev, který je důležitou součástí našich postupů jako dialektická součást vnějších pozorování.

Průběžné verbální výpovědi:

Při řešení určitého problému nebo činnosti je konkrétním zadáním vyžadováno, aby řešitel svůj postup, myšlenkové a praktické operace, prováděl verbálním, slovním

projevem hlasitě a zřetelně. Jde o postup od samého počátku k vyřešení, kdy respondent dochází k závěrům svého záměru. Při tomto postupu může výzkumný pracovník postupovat podle charakteru problému dvojím způsobem.

1. Nechá respondenta volně vypovídat a jeho verbální výpověď buď zaznamenává na magnetofonový nebo diktafonový pásek, případně ho zapisuje adekvátní formou.
2. Nebo orientuje respondenta na určitý postup řešení předem stanovenými pokyny k určitým etapám, případně průběžným kladením otázek k objasnění a dosažení stanoveného cíle. Logika tohoto postupu vyžaduje určitou rutinní techniku a koordinaci respondenta i výzkumníka.⁴¹

1.2 Dotazník

Dotazníková metoda je shromažďování informací od dotazovaných osob a je určena pro hromadné získávání údajů. Její objektivní výsledek závisí na teoretické bázi, ze které tazatel vychází a z promyšlené vědecké hypotézy, která je určujícím podkladem ke stylizaci otázek tak, aby postihovaly podstatné rysy zkoumaných jevů a procesů. Osoba, které je určen dotazník, se nazývá respondent a zadávání dotazníku nazýváme administrace.

U dotazníku rozlišujeme dva typy otázek:

1. položky otevřené (nestrukturované)
2. položky uzavřené (strukturované)

Položky otevřené mají určitý vztahový rámec, ale neurčují podrobněji ani formu, ani obsah dané odpovědi. Respondent se sám rozhoduje o délce i obsahu své odpovědi. Zde je důležitá ochota respondenta ke spolupráci a jeho schopnost výstižného písemného projevu.

Položky uzavřené dávají respondentovi možnost volby mezi dvěma či několika alternativami. Mohou to být položky zcela uzavřeného typu odpovědí ano – ne, nebo položky s možností několika voleb.

⁴¹ SOMR, M.: *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice 2006, s. 28-29.

Dotazník se skládá obvykle ze tří částí:

1. Úvodní vstupní část zahrnuje evidenční údaje, označení zadavatelem nebo instituce, která dotazník zadává, dále prezentuje cíle a význam respondenta pro finální výsledek, přesné, jasné pokyny pro práci s dotazníkem případně příklad správného či nesprávného vyplnění a u korespondenčního styku přesné označení pro jeho odeslání.

2. Střední část obsahuje vlastní zadání ve formě otázek, jejich řazení není vždy tématické, ale psychologicky upravené podle stupně náročnosti od lehčích a motivačně pozitivně působících dotazů k obtížnějším otázkám; ve střední části až k závěrečným, faktografickým otázkám. Tato struktura má svoje logicko-psychologické opodstatnění a zcela záměrně narušuje striktní, tématicky obsahovou posloupnost.

3. Závěr dotazníku tvoří neformální poděkování za vstřícnost respondentovi.

1.3 Pozorování

Svoboda (2001) uvádí, že metoda pozorování spočívá v záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle. Pozorování zaměření je pak omezeno a řízeno předem stanoveným schématem, plánem, přičemž je pozornost soustředěna na výskyt podstatných hledisek – v tomto případě nepřizpůsobivého chování dětí v MŠ.

Pozorování má vždy výběrový charakter. Výběr materiálu je prováděn s ohledem na stanovený cíl výzkumu tak, aby byl naplněn požadavek jako úplnosti. Jeho meze jsou vždy přesně stanoveny. Jejimi hlavními rysy jsou:

- Plánovitost a systematičnost, tzn. program pozorování, časový postup, prostředky a technika shromažďování materiálu
- objektivnost jako pravdivý, přesný a objektivně podchycený průběh, případně jeho záznam

Pozorování dělíme na:

- zjevné přímé, kdy výzkumník osobně sleduje zkoumané jevy a procesy

- skryté přímé, pomocí „jednostranného transparentu“, stěny propouštějící světlo jen jedním směrem, pomocí skryté kamery atd.

Z hlediska trvání se dělí pozorování na:

- Krátkodobé pozorování lze používat v různých variantách během určité časové frekvence a může sloužit jak k přípravě pozorovacích protokolů, tak k vytváření škál.
- Dlouhodobé pozorování se využívá při pozorování vývoje sociálních vztahů, které se vytvářejí po dobu několika let v pracovních kolektivech, případně může jít o kauzální pozorování, které se týká pozorování jednotlivých jevů, které se výrazně odchyľují od normy, např. příčiny růstu kriminality u mladistvých, pokles morálních norem v životě určité skupiny pracovníků atd.

Pozorovatel – jeho příprava na působení:

Pozorovatel musí mít jasně stanovený cíl pozorování a osvojeny jeho teoretické základy. Pozorování jako každá metoda má určité přednosti a nedostatky:

- Kladem je, že obraz skutečnosti je přímý, bezprostřední, jde o kontakt s realitou a jevy, které se v ní právě odehrávají.
- Nedostatkem je, že nemůže přesně určit, kdy bude v daném pozorování probíhat důležitý moment a dále fakt, že získaný materiál se obtížně analyzuje a kvantitativně zpracovává, stejně jako neadekvátní ztotožnění pozorovatele s prostředím může vést k subjektivnímu, nevědeckému pohledu na pozorovanou skutečnost.
- Dalším nebezpečím je snaha některých pozorovatelů získat maximum záznamů, aniž by je následně po pozorování předběžně zpracovali. Dílčí výsledky nám pomohou přistoupit k danému jevu v novém zorném úhlu pohledu a částečně eliminovat možná zkreslení.⁴²

Aby pozorování bylo prováděno kvalitativně, byl vytvořen pozorovací arch dětí, kde bylo stanoveno, co přesně se bude sledovat (viz. příloha 3). Další částí je vlastní pozorování, kde následuje analýza získaných údajů o dítěti.

⁴² SOMR, M.: *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice 2006, s. 12 – 14.

1.4 Případová studie

Jedná se o neexperimentální plán výzkumu. Kasuistiky se zabývají jednou osobou. Jde o intenzivní a obvykle dlouhodobější výzkum jedné vybrané osoby.

Kasuistika má vést k porozumění vnitřní a často neopakovatelné dynamice vývoje jedince, vývoji a průběhu jeho onemocnění, léčby, vývoje jeho interakce s prostředím apod. Data o tomto vývoji získává výzkumník bezprostředně (přímým kontaktem, rozhovory se zkoumavými osobami atd.), ale i zprostředkovaně: rozhovorem a studiem dokumentů, rozhovory s osobami, které jsou nebo byly v přímém kontaktu s „terčovou“ osobou.. Svým charakterem (minimální kontrola většiny vnějších proměnných) neumožňuje formulovat spolehlivé závěry v příčinných souvislostech.

Součástí kasuistiky je anamnéza. Medicínská anamnéza je zaměřena především na patologické projevy a vývoj. Zjišťuje prodělané nemoci v širokém příbuzenstvu i u klienta /pacienta/ samotného.

Psychologická anamnéza exploruje (zkoumá, popisuje) vývoj osobnosti jako celku a zaměřuje se na všechny okolnosti, které vývoj osobnosti mohly ovlivňovat.

Je možno rozlišit autoanamnézu (subjektivní anamnéza – zdrojem informací je jedinec sám), heteroanamnézu (což je objektivní anamnéza – informace podávají jiné lidé, většinou rodiče, příbuzní, učitelé, vychovatelé, vychází se i z různých záznamů a zpráv).

V anamnéze se vyskytují jednak objektivní, tzv. tvrdá data (věk, počet absolvovaných tříd, rodinný stav, povolání), jednak data subjektivní – měkká – (výroky klienta vyplývající z jeho vlastních přesvědčení o různých událostech a prožitcích).

Psychologická anamnéza se zaměřuje /u dětí/ především na tyto okruhy:

1. rodinně anamnestické údaje
2. nukleární rodina – vlastní /primární/ rodina, úplnost nebo neúplnost , vztahy v ní, emoční klima, výchovné metody, odměny a tresty, ekonomické poměry, bydlení
3. sourozenci – počet, pořadí mezi nimi, vztahy, rozdíly, ve školním i prostředí
4. prenatální období až porod – chtěné nebo nechtěné těhotenství, problémy atd.
5. raný vývoj – novorozenec, kojenec – psychomotorické charakteristiky, kojení, vývoj hygienických a stravovacích návyků
6. další vývoj a jeho charakteristiky
7. navštěvované školy

8. somatické zdraví - onemocnění, hospitalizace, operace
9. emocionální vývoj – míra citových podnětů v dětství, projevy emocí, vzrušivost
10. vývoj postojů k hodnotám – hierarchie hodnot, jejich formování, záliby
11. vývoj sociálních vztahů – ke spolužákům, autoritám, k příslušníkům rodiny
12. návyky – žádoucí i nežádoucí, jídlo, spánek, hra
13. zájmy, aktivity – trávení volného času, zájmy
14. výchovné potíže, poruchy
15. vývoj abnormálních, hraničních apatických jevů – počátky a průběh abnormních projevů

2. Vlastní průzkum

Pro získání informací, co učitelky považují za nepřízpůsobivé chování, byl proveden rozhovor s učitelkami mateřských škol.

2.1 Rozhovor s učitelkami z MŠ

Při výzkumu byla zvolena první varianta rozhovoru, kdy byly kladeny otázky učitelkám mateřských škol a odpovědi byly řádně zapsány.

Vlastní rozhovor se skládal ze dvou částí. V první části bylo cílem zjistit, co si učitelky mateřských škol představují pod pojmem nepřízpůsobivé chování. Ve druhé části bylo cílem zjistit, co je podle nich hlavním důvodem nepřízpůsobivého chování u dětí v MŠ. Každé učitelce byly otázky kladeny zvlášť, takže rozhovor nemohl být ovlivněn názorem kolegyně.

První část rozhovoru

Odpovědi učitelek na otázku: Co si představíte pod pojmem nepřízpůsobivé chování?

1. učitelka (25 let)

- hyperaktivita
- agresivita

- nedostatek soustředěnosti

2. učitelka (30 let)

- slovní agrese
- záměrné porušování pravidel
- agrese fyzická

3. učitelka (42 let)

- návyky z domova
- nerespektování společných pravidel ve třídě
- vzdorovitost
- panovačnost
- když dítě kazí vědomě hru
- nerespektuje učitelku, záměrně a vědomě
- upoutávání pozornosti za jakýchkoliv podmínek

4. učitelka (38 let)

- neschopnost respektovat pravidla ve třídě
- vzdorovitost
- úmyslné ubližování dětem
- špatná adaptace na MŠ
- přílišná fixace na matku
- stranění se kolektivu – dlouhodobě

5. učitelka (22 let)

- porucha adaptace na MŠ
- nepřiměřená reakce na nové prostředí

6. učitelka (54let)

- agresivita
- používání vulgarismů
- nedokáže se přizpůsobit režimu mateřské školy

7. učitelka (38 let)

- špatná nebo žádná komunikace s dětmi (učitelkou)
- nerespektování pravidel ve třídě

8. učitelka (45 let)

- přílišný neklid
- nesoustředění se – hyperaktivita
- tiché dítě, které se nechce dlouhodobě zapojovat do činností v MŠ
- bezdůvodné ubližování dětem

9. učitelka (23 let)

- časté používání vulgarismů
- porušování pravidel ve třídě
- bezdůvodné ubližování dětem

10. učitelka (26 let)

- nerespektování pravidel ve třídě
- vzdorovitost
- špatná adaptace na MŠ

11. učitelka (37 let)

- přílišná fixace na matku
- používání vulgarismů

12. učitelka (54 let)

- napodobování agresivního chování z TV seriálů
- vulgární vyjadřování

Z rozhovoru bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol nejčastěji za nepřizpůsobivé chování považují nerespektování pravidel, agresivní jednání vůči vrstevníkům, používání vulgarismů.

Druhá část rozhovoru:

Odpovědi učitelek na otázku: Co je hlavním důvodem nepřizpůsobivého chování u dětí v MŠ?

1. učitelka (21 let)

- hlavní vliv na chování dítěte má rodina

2. Učitelka (22let)

- výchova v rodině, ale i vliv učitelky v MŠ

3. učitelka (43 let)

- vztahy v sociálním prostředí ve kterém dítě žije
- velké citové pouto na matku

4. učitelka (22 let)

- špatná komunikace učitelky a dítěte
- vliv televizních seriálů

5. učitelka (23 let)

- příliš volná výchova v rodině

6. učitelka (50 let)

- vliv rodiny na dítě

7. učitelka (22 let)

- návyky z domova – dítě není zvyklé respektovat pravidla a ani je dodržovat

8. učitelka (23 let)

- dítě napodobuje chování svých rodičů, sourozenců, ale hlavně i napodobování televizních a počítačových hrdinů

9. učitelka (55 let)

- nepříznakovité chování u dítěte může být podmíněno geneticky, ale hodně se na tom podepisuje výchova v rodině

10. učitelka (23 let)

- na chování mohou mít vliv smíšené třídy, kde převažují chlapci
- další možností je, pokud dítě nastoupilo do MŠ poslední rok před vstupem do ZŠ a před tím se nesetkávalo s vrstevníky – neumí si hrát ve skupině dětí

11. učitelka (39 let)

- na chování mohou mít vliv problémy v rodině nebo přístup učitelky k dítěti

12. učitelka (44 let)

- hlavní vliv na příznakovitost dítěte na nové prostředí má sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá

Druhá část rozhovoru jasně prokazuje, že učitelky za příčinu nepříznakovitého chování považují vliv výchovy v rodině. Hlavním problémem je tzv. „volná výchova v rodině“. Děti, které nejsou zvyklé dodržovat dohodnutá pravidla, neznají pojem hranice.

Na základě údajů z prvního rozhovoru byl vytvořen dotazník pro učitelky mateřských škol. Cílem je zjistit, co si učitelky představují pod jednotlivými pojmy.

2.2 Vyhodnocení dotazníku pro učitelky MŠ

Vlastní průzkum byl proveden v únoru 2007, kdy byl dotazník rozdán učitelkám v jednotlivých mateřských školách, jak ve městě tak i na vesnici. Dotazník, který byl použit k této práci, je v první části nestrukturovaný a v druhé části strukturovaný. V prvních pěti otázkách odpovídaly učitelky na otázku, zda registrují časté konflikty mezi dětmi, zda děti potřebují při jejich řešení pomoc dospělého a jaké konflikty se nejčastěji objevují. Ve druhé části měly za úkol vybrat ze tří možností, co je podle nich

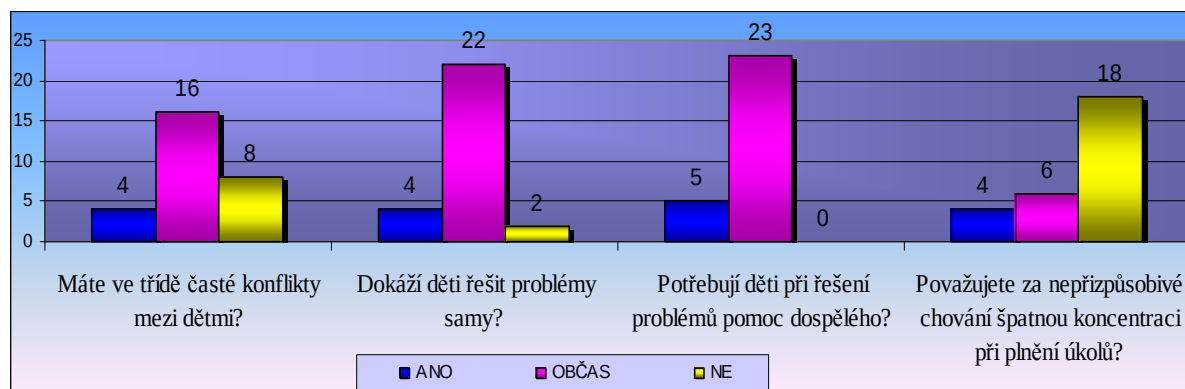
z uvedených příkladů nepřizpůsobivé chování, přiměřená vývojová charakteristika, nebo zlobení narušující práci v MŠ. /Ukázku vyplněného dotazníku příloha č. 4./

V první části dotazníku odpovídaly učitelky *ano*, *občas*, *ne*. Vyhodnocení první části dotazníku je znázorněno vyplněnou tabulkou č. 1 a grafem č. 1. Celkem na dotazník odpovědělo 28 učitelek z mateřských škol.

Tabulka č. 1 - Dotazník pro učitelky mateřských škol

	ANO	OBČAS	NE
Máte ve třídě časté konflikty mezi dětmi?	4	16	8
Dokáží děti řešit problémy samy?	4	22	2
Potřebují děti při řešení problémů pomoc dospělého?	5	23	0
Považujete za nepřizpůsobivé chování špatnou koncentraci při plnění úkolů?	4	6	18

Graf č. 1 - Dotazník pro učitelky mateřských škol



Jak můžeme vidět v grafu, na první otázku: „Máte ve třídě časté konflikty mezi dětmi?“ odpověď *ano* označily čtyři učitelky, na odpověď *občas* odpovědělo šestnáct učitelek a na otázku *ne* osm učitelek. Na druhou otázku: „Dokáží děti řešit problémy samy?“ na odpověď *ano* odpověděly čtyři učitelky, na odpověď *občas* odpovědělo dvacet dva učitelek a na odpověď *ne* dvě učitelky. Na třetí otázku: „Potřebují děti při řešení problémů pomoc dospělého?“ na odpověď *ano* reagovalo pět učitelek, na otázku

občas odpovědělo dvacet tři učitelek a na odpověď *ne* odpovědělo nula učitelek. Na čtvrtou otázku „Považujete za nepřizpůsobivé chování špatnou koncentraci při plnění úkolů?“ na odpověď *ano* odpověděly čtyři učitelky, na odpověď *občas* odpovědělo šest učitelek a na odpověď *ne* osmnáct učitelek.

Dotazník obsahoval jednu otázku nestrukturovanou a na tu mohly učitelky odpovídat libovolně - na otázku: „Jaká je nejčastější příčina konfliktů mezi dětmi?“ Nejčastější odpovědi učitelek mateřských škol bylo: hádka o hračku, neposlušnost, nerespektování pravidel ve třídě, agresivita a ubližování si navzájem, výbušnost, zničení nebo poškození vybudovaného díla dětí, agresivní napadání bez důvodu, přílišná soutěživost - snaha být za každou cenu první.

V druhé části dotazníku učitelky mateřských škol vybíraly z jednotlivých možností, zda je daná situace pro ně zlobení narušující práci v MŠ, nepřizpůsobivé chování, nebo přiměřená vývojová charakteristika.

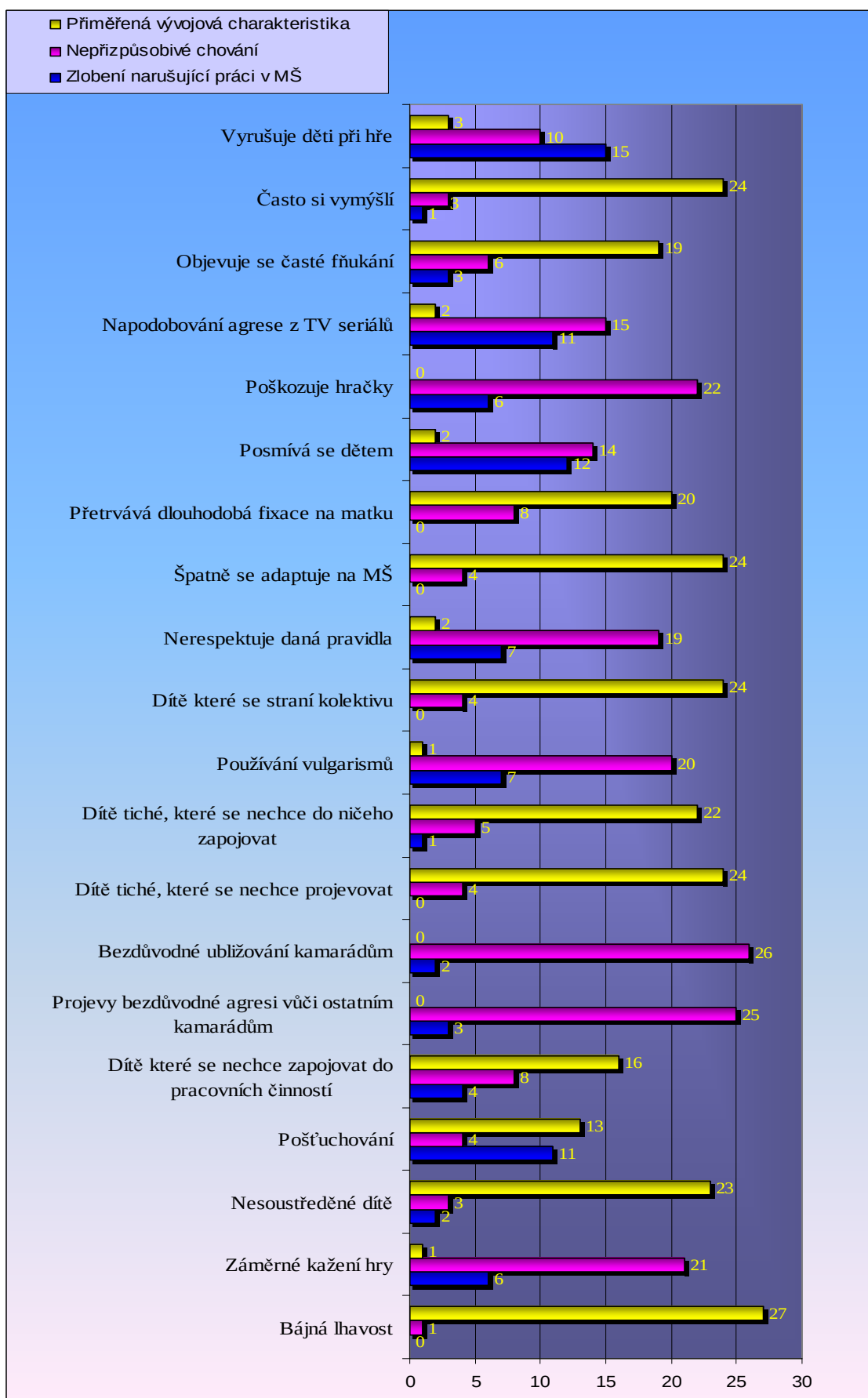
Další odpovědi na dotazy

TAB. 2 - pokračování

		Zlobení narušující práci v MŠ	Nepřizpůsobivé chování	Přiměřená vývojová charakteristika
1	Bájná lhavost	0	1	27
2	Záměrné kažení hry	6	21	1
3	Nesoustředěné dítě	2	3	23
4	Pošťuchování	11	4	13
5	Dítě, které se nechce zapojovat do pracovních činností	4	8	16
6	Projevy bezdůvodné agrese vůči ostatním kamarádům	3	25	0
7	Bez důvodné ubližování kamarádům	2	26	0
8	Dítě tiché, které se nechce projevovat	0	4	24
9	Dítě tiché, které se nechce do ničeho zapojovat	1	5	22
10	Používání vulgarismů	7	20	1
11	Dítě, které se straní kolektivu	0	4	24
12	Nerespektuje daná pravidla	7	19	2
13	Špatně se adaptuje na MŠ	0	4	24
14	Přetrvává dlouhodobá fixace na matku	0	8	20
15	Posmívá se dětem	12	14	2
16	Poškozují hračky	6	22	0
17	Napodobování agrese z TV seriálů	11	15	2
18	Objevuje se časté fňukání	3	6	19
19	Často si vymýšlí	1	3	24
20	Vyrušuje děti při hře	15	10	3

Hodnoty z tabulky jsou znázorněny v grafu č. 2

Graf. č. 2



Z grafu je patrné, že za přiměřenou vývojovou charakteristiku ze všech možností nejčastěji uváděly učitelky bájnou lhavost, dítě tiché, které se nechce projevovat, stranění se kolektivu dětí a špatnou adaptaci na mateřskou školu. Za nepřizpůsobivé chování bylo nejvíce učitelkami označeno bezdůvodné ubližování kamarádům, poškozování hraček, záměrné kažení hry, nerespektování pravidel ve třídě a za zlobení narušující práci v mateřské škole bylo označeno nejvíce posmívání se dětem, vyrušování dětí při hře, pošťuchování.

2.4 Vlastní pozorování

Vlastní pozorování dětí v mateřských školách probíhalo od října 2006 do konce února 2007. Pozorování bylo zaznamenáno do předem vytvořeného pozorovacího archu. Při zpracování pozorovacího archu bylo každé dítě vyhodnoceno zvlášť (viz tabulka č. 3 – 6). Celkem bylo pozorováno patnáct chlapců a patnáct dívek.

2.5 Výsledky pozorování

Pozorovací arch byl vytvořen ke zjištění očekávané problematiky, tedy způsobu chování dětí v mateřské škole. Ukázka vyplněného pozorovacího archu (viz příloha č. 4). Při vyhodnocování pozorovacího archu byly děti rozděleny podle pohlaví. Za každou odpověď doslaly děti určitý počet bodů a ty se pak v konečné fázi sečetly. Nejvíce mohly děti získat 42 bodů a nejméně 14 bodů. Čím vyšší hodnotu děti dosáhly, tím více to vypovídalo o jejich celkové aktivitě v mateřské škole. Hodnoty nižší ukazovaly na pasivitu. V grafu je znázorněna míra aktivity či pasivity během dopoledních činností v mateřské škole. Mezi dopoledními činnostmi probíhala volná hra dětí, svačina, řízené činnosti, vycházka nebo pobyt na školní zahradě.

2.5.1 Pozorování dětí v mateřské škole – chlapci

Vysvětlivky k tabulce	
DÍVKY	D
CHLAPCI	Ch
ANO	3
OBČAS	2
NE	1
MĚSTO	M
VESNICE	V
HOMOGENNÍ	1
HETEROGENNÍ	2

TABULKA 3: Základní údaje dítěte

Číslo pozorovacího archu	1	2	3	4	5	6	7
Věk dítěte	6	4,8	4,4	6,3	6,4	6	4
Počet tříd v MŠ	3	6	7	3	3	5	1
Počet dětí ve třídě v MŠ	24	24	15	28	28	28	22
Věková homogenita	1	2	2	1	1	2	2
Převažující pohlaví ve třídě	Ch	D	Ch	D	D	D	Ch
Počet sourozenců	2	1	0	1	1	4	2

TABULKA 3: Pokračování

Číslo pozorovacího archu	8	9	10	11	12	13	14	15
Věk dítěte	3	6	5,6	7,1	6,8	4	6	7
Počet tříd v MŠ	2	3	3	3	3	3	3	3
Počet dětí ve třídě v MŠ	19	28	24	24	28	25	28	26
Věková homogenita	2	1	1	2	2	2	1	1
Převažující pohlaví ve třídě	Ch	D	D	Ch	Ch	Ch	D	Ch
Počet sourozenců	5	0	1	0	3	1	0	2

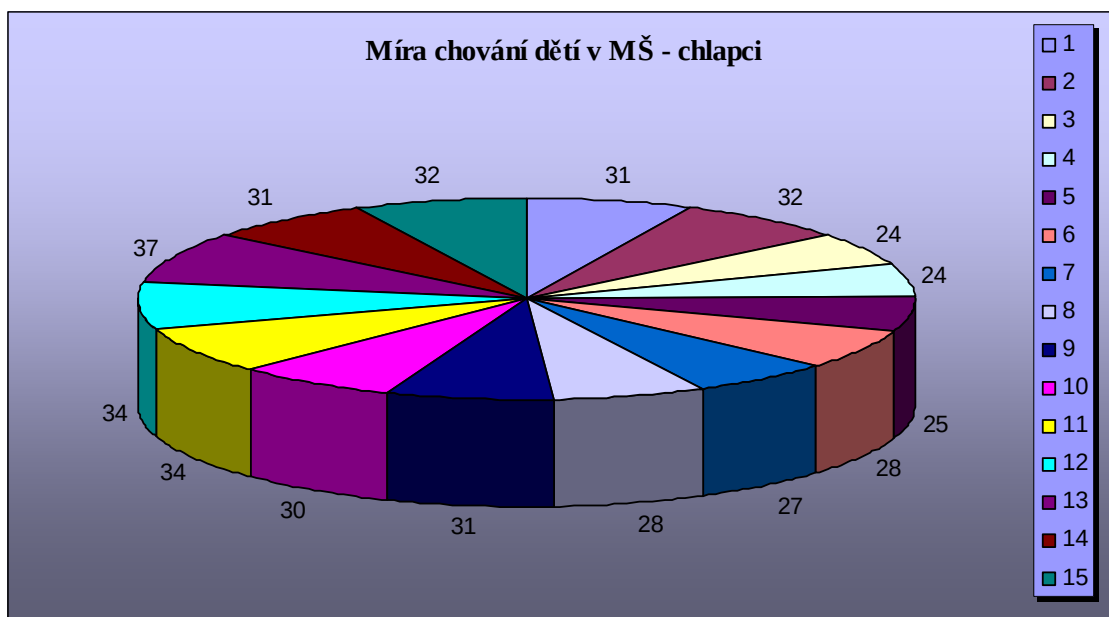
TABULKA 4: Chování dětí v MŠ

Číslo pozorovacího archu	1	2	3	4	5	6	7
Navštěvuje MŠ rád?	1	2	3	3	3	3	3
Používá dítě vulgarismy?	3	2	2	1	2	2	2
Objevují se u dítěte nějaké nápadnosti v chování?	1	3	2	2	3	2	2
Jak dítě navazuje vztahy?	2	2	2	1	2	2	1
Zapojuje se rádo do činností?	1	1	1	2	2	3	1
Bývá rádo středem pozornosti?	3	3	3	3	2	3	2
Snaží se nějak upoutat pozornost?	3	3	1	3	2	3	3
Ruší záměrně hru?	3	3	2	1	1	2	2
Mívá záchvaty zuřivosti?	3	3	1	1	1	1	3
Ublíží záměrně kamarádům?	3	3	1	1	2	2	1
Bezdůvodně ubližuje kamarádům?	3	2	1	1	1	2	2
Poškozuje hračky?	3	2	2	1	1	1	2
Je emočně labilní?	1	1	1	2	1	1	1
Projevuje se u dítěte neklid?	1	2	2	2	2	1	2
Celkem bodů	31	32	24	24	25	28	27

TABTABULKA 4: pokračování

Číslo pozorovacího archu	8	9	10	11	12	13	14	15
Navštěvuje MŠ rád?	1	3	2	2	2	3	3	3
Používá dítě vulgarismy?	2	3	3	3	3	3	2	1
Objevují se u dítěte nějaké nápadnosti v chování?	3	3	2	3	3	3	3	3
Jak dítě navazuje vztahy?	2	3	1	1	3	1	3	3
Zapojuje se rádo do činností?	2	1	2	2	1	3	3	2
Bývá rádo středem pozornosti?	3	3	3	3	2	3	3	3
Snaží se nějak upoutat pozornost?	3	3	3	3	2	3	3	3
Ruší záměrně hru?	1	1	2	3	2	3	3	3
Mívá záchvaty zuřivosti?	3	1	2	3	2	3	1	1
Ublíží záměrně kamarádům?	1	1	2	3	2	2	2	3
Bezdůvodně ubližuje kamarádům?	2	2	2	3	3	2	2	3
Poškozuje hračky?	1	1	1	3	3	2	1	1
Je emočně labilní?	2	3	2	1	3	3	1	1
Projevuje se u dítěte neklid?	2	3	3	1	3	3	1	2
Celkem bodů	28	31	30	34	34	37	31	32

Graf č. 3



Z grafu je patrné, že nejvíce bodů získal chlapec s číslem 13 (37 bodů) a nejméně chlapci s čísly 3 a 4 (24 bodů).

Dále bylo v pozorování zaznamenáno, že pokud chlapci používají vulgarismy, používají je v případech, kdy na sebe chtějí upozornit při konfliktech s jinými dětmi, pokud nebylo činěno podle jejich přání, nebo pokud jsou vulgarismy běžnou součástí jejich slovníku. Jestliže se objevovaly u chlapců nápadnosti v chování, nejvíce to bylo nerespektování pravidel ve třídě, používání vulgarismů, odmítání poslušnosti, objevování se negativismu. Pokud chtěli chlapci na sebe upoutat pozornost, pak nejčastěji využívali kopání do kamarádů, vymýšlení si, vztek, bezdůvodné fňukání, dirigování dětí, záměrné narušování her. Záchvat zuřivosti u chlapců probíhal většinou takto: kopali kolem sebe, křičeli, rozhazovali hračky, surově napadali děti.

2.5.2 Pozorování dětí v mateřské škole – dívky

TABULKA 5: Základní údaje dítěte

Číslo pozorovacího archu	16	17	18	19	20	21	22
Pohlaví dítěte	D	D	D	D	D	D	D
Věk dítěte	3,75	5,8	6,4	6,4	5,25	3,3	5,25
Počet tříd v MŠ	7	3	3	3	7	3	1
Počet dětí ve třídě	24	28	28	28	15	21	24
Věková homogenita	2	1	1	1	2	1	2
Převažující pohlaví	Ch	D	D	D	Ch	Ch	Ch
Počet sourozenců	1	1	1	0	1	0	0

TABULKA 5: pokračování

Číslo pozorovacího archu	23	24	25	26	27	28	29	30
Pohlaví dítěte	D	D	D	D	D	D	D	D
Věk dítěte	3,3	4,5	5,3	6,2	4,25	5,6	5,3	7
Počet tříd v MŠ	4	5	5	2	5	6	3	3
Počet dětí ve třídě	25	24	27	25	22	27	24	26
Věková homogenita	2	2	2	1	2	1	2	1
Převažující pohlaví	Ch	D	D	Ch	D	Ch	Ch	Ch
Počet sourozenců	0	1	0	0	1	1	2	2

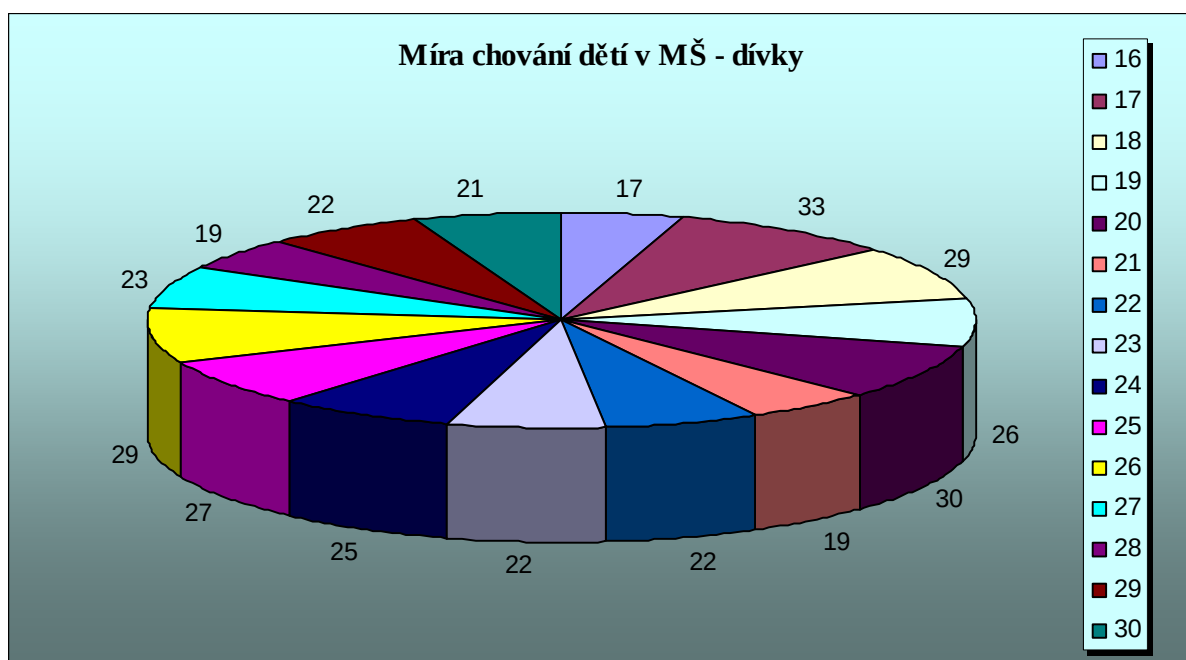
TABULKA 6: Chování dětí v MŠ

Číslo pozorovacího archu	16	17	18	19	20	21	22
Navštěvuje MŠ rád?	2	3	3	3	3	3	3
Používá dítě vulgarismy?	1	2	2	1	3	1	1
Objevují se u dítěte nějaké nápadnosti v chování?	1	2	3	2	3	3	1
Jak dítě navazuje vztahy?	1	3	1	3	2	1	3
Zapojuje se rádo do činností?	2	3	3	3	3	1	3
Bývá rádo středem pozornosti?	1	3	3	3	3	1	2
Snaží se nějak upoutat pozornost?	1	3	3	3	3	1	1
Ruší záměrně hru?	1	2	1	1	2	1	2
Mívá záchvaty zuřivosti?	1	2	1	1	1	1	1
Ubližuje záměrně kamarádům?	1	3	2	1	2	1	1
Bezdůvodně ubližuje kamarádům?	2	3	2	1	1	1	1
Poškozuje hračky?	1	1	1	1	1	1	1
Je emočně labilní?	1	2	3	1	1	1	1
Projevuje se u dítěte neklid?	1	1	1	2	2	2	1
Celkem bodů	17	33	29	26	30	19	22

TABULKA 6: Pokračování

Číslo pozorovacího archu	23	24	25	26	27	28	29	30
Navštěvuje MŠ rád?	3	3	3	3	3	3	3	3
Používá dítě vulgarismy?	1	1	2	2	1	1	1	1
Objevují se u dítěte nějaké nápadnosti v chování?	1	2	2	3	1	1	1	1
Jak dítě navazuje vztahy?	3	2	3	3	3	2	3	2
Zapojuje se rádo do činností?	3	3	3	3	3	3	3	3
Bývá rádo středem pozornosti?	2	1	2	3	3	1	2	2
Snaží se nějak upoutat pozornost?	2	2	3	3	2	1	2	2
Ruší záměrně hru?	1	1	1	1	1	1	1	1
Mívá záchvaty zuřivosti?	1	1	1	1	1	1	1	1
Ubližuje záměrně kamarádům?	1	1	1	2	1	1	1	1
Bezdůvodně ubližuje kamarádům?	1	2	1	1	1	1	1	1
Poškozuje hračky?	1	1	2	1	1	1	1	1
Je emočně labilní?	1	2	1	1	1	1	1	1
Projevuje se u dítěte neklid?	1	3	2	2	1	1	1	1
Celkem bodů	22	25	27	29	23	19	22	21

Graf č. 4



Z grafu je patrné, že nejvíce bodů má dívka číslo 17 (33 bodů) nejméně bodů má dívka 16 (17 bodů).

Dále bylo v pozorování zaznamenáváno, zda dívky používaly vulgarismy, z potřeby na sebe upozornit, nebo pokud byly začleněny do jejich běžné slovní zásoby. Pokud se objevovaly u dívek nápadnosti v chování, byly to nejvíce přílišné pobíhání po třídě, používání vulgarismů, odmítání poslušnosti, nerespektování pravidel ve třídě, vědomé podvádění. Když chtěly dívky na sebe upoutat pozornost, tak si nejčastěji pomáhaly chlubením se, hlasitým projevem, fňukáním, vymýšlením si. Při záchvatu zuřivosti byl uveden jen jeden výjimečný důvod, ublížení kamarádovi.

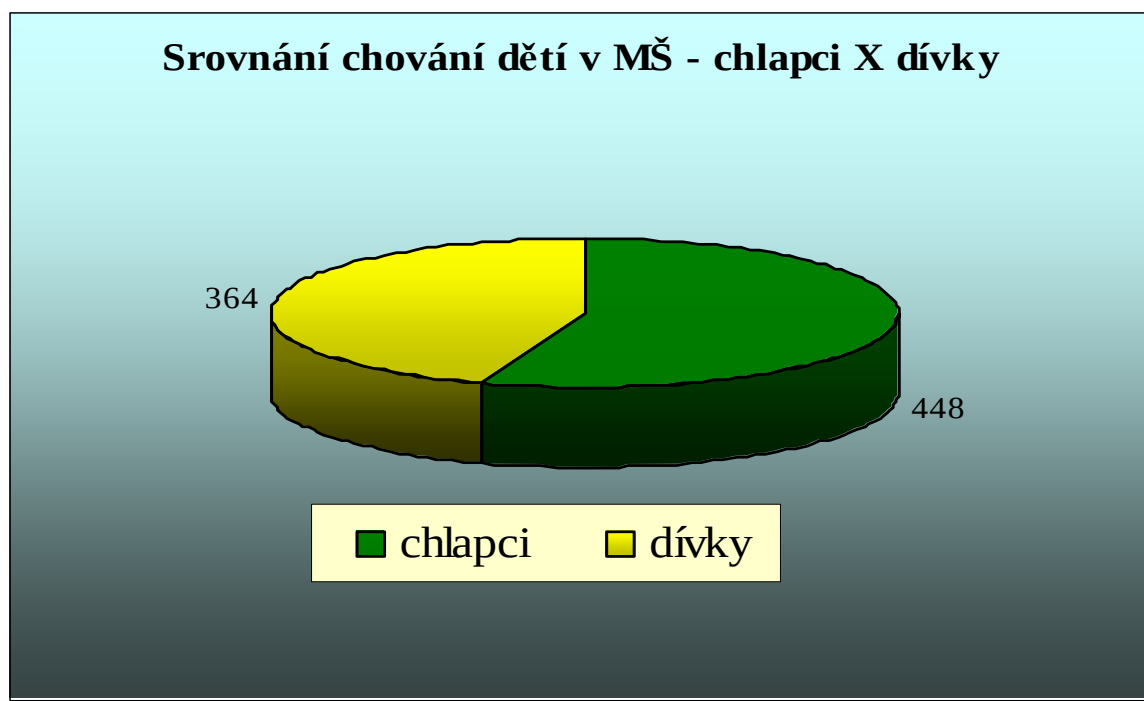
2.5.3 Porovnání chování dětí v mateřské škole – dívky x chlapci

Získané hodnoty v tabulce jsou výsledkem sečtení předchozích hodnot v tabulkách pozorování dětí.

Tabulka č. 7

chlapci	448
dívky	364

Graf č. 5



Z grafu je patrné, že větší míru „zlobení“ v mateřské škole mají chlapci. Ti v celkovém hodnocení dosáhli vyšší hodnoty. Hodnoty pro tento graf byly získány součtem všech hodnot jednotlivých dětí z pozorování.

Z tabulky 4 a 6 vyplývá, že chlapci dosáhli nejvyšších počtů bodů ze všech pozorovacích položek u snažení se na sebe upoutat pozornost, časté nápadnosti v chování a používání vulgarismů. Nejméně bodů dosáhla emoční labilita a poškozování hraček. U dívek nejvíce bodů získalo nápadné chování a touha být středem pozornosti. Naopak nejméně bodů pozorujeme u záchvatů zuřivosti, poškozování hraček a záměrné kažení hry.

Pro zdokumentování projevů chování dětí slouží následující kasuistika.

3. Kasuistika dítěte

Ke kasuistice byl využit popis chování dvojčat – chlapce a dívky. Tyto děti byly podrobně pozorovány při praxi v MŠ. Bylo překvapující jejich rozdílné chování, jakoby každý vyrůstal v jiném výchovném prostředí, ale nebylo tomu tak. Děti žijí v jedné rodině. Díky jejich ochotné mamince byly vytvořeny tyto dvě kasuistiky. Děti navštěvují mateřskou školu už od dvou a půl roku. Obě tyto děti mají odklad povinné školní docházky. Nejdříve si představíme kasuistiku chlapce, jenž se svým svébytným chováním v mateřské škole odlišoval od ostatních dětí.

Kasuistika 1:

Chlapec, jenž je sedm let starý, pochází z úplné rodiny. Jedná se o chtěné dítě, které má dva sourozence, sestru a bratra. Sestra je jeho dvojče. Tento chlapec je nejmladší v rodině. Se sourozenci se často hádají, hlavně se svou sestrou. Chlapec přišel na svět přirozenou cestou ve 34. týdnu těhotenství. Porod trval pět hodin, nastaly při něm komplikace a dítě se posléze narodilo přidušené. Naměřená porodní váha dítěte byla 2.200 g a délka dítěte 48 cm. Po porodu dítě strávilo deset dní v inkubátoru na plicní ventilaci.

Vývoj dítěte byl zcela normální. Chlapec začal sedět v sedmém měsíci a ve čtrnáctém měsíci začal chodit. Jeho první slovo bylo vysloveno v prvním roce. U dítěte se již od raného období začala objevovat hyperaktivita.

Na výchovu v rodině mají vliv i prarodiče. Dost často si berou děti k sobě domů, kolikrát i na celý týden místo mateřské školy. Při vzájemném pohovoru chlapec připomněl, že se mu u prarodičů líbí a rád tam jezdí.

Na otázku: „Co se Vám líbí nejvíce na Vašem dítěti?“, maminka odpověděla: „To, že dokáže pochopit, za co byl potrestán.“ Na následující otázku: „Co se Vám na vašem dítěti nelíbí?“, maminka odpověděla: „Vadí mi, že dost často používá vulgarismy, i přes to, že se v naší rodině nepoužívají“.

Chlapec se i přes dobré navazování vztahů s vrstevníky zároveň s nimi dostává dost často do vzájemných konfliktů. Ke hrám vyhledává stejně staré kamarády, avšak při řešení konfliktních situací potřebuje pomoc dospělého. Co se týče jeho adaptace na mateřskou školu, zjevně ze začátku nechtěl mateřskou školu navštěvovat, což trvalo

zhruba první tři roky. Svůj negativní postoj k mateřské škole dokazoval tím, že odmítal cokoli jíst. Situace se změnila až tento poslední rok, kdy se začal do mateřské školy těšit.

Co se týče jeho výchovných potíží, objevuje se u něj dost často hyperaktivita. Brzy se však ve všem unaví a pak potřebuje větší odpočinek. Učitelky z mateřské školy, kam chlapec chodí, sdělily ve vzájemném rozhovoru, že když mu dojde energie, lehne si na zem a odpočívá. To například dělá i na školní zahradě. Dalším problémem je jeho vybíravost v jídle. Jí jen to, co má rád a ostatní ani nechce ochutnat - radši pak zůstává o hladu.

Z osobní anamnézy je zřejmé, že ale nejde o typické zlobení, ale o důsledek hyperaktivity – zřejmě v souvislosti s problematickým porodem. Lze mít i podezření na ADHD.

Kasuistika 2:

Chlapcovým dvojčetem je sedmiletá dívka, pocházející ze stejného výchovného prostředí. Jedná se o chtěné dítě, které má jednoho staršího bratra a druhého jako dvojče. Dívka je v pořadí sourozenců druhá. Se sourozenci se často hádá, hlavně se svým bratrem dvojčetem, se starším bratrem se mají rádi. Dívka přišla na svět přirozenou cestou ve 34. týdnu těhotenství. Porod trval pět hodin, kde nastaly komplikace, při kterých se dívka narodila přidušená. Porodní váha dívky byla 2.300 g a délka 44 cm. Po porodu byla dívka deset dní v inkubátoru na plicní ventilaci.

Dívka začala sedět v sedmém měsíci a ve čtrnáctém měsíci začala chodit. Její první slovo se objevilo v prvním roce. U dívky se nevyskytují žádné poruchy chování.

Na výchovu v rodině mají vliv i prarodiče (viz kasuistika č. 1). Také dívce se u prarodičů velice líbí. Na otázku: „Co se Vám líbí nejvíc na Vašem dítěti?“ maminka odpověděla: „To, jak se stará o své dvojče a zároveň dohlíží na to, jestli má vždy své věci v pořádku.“

Dívka dobře navazuje vztahy s vrstevníky. Do konfliktních situací se nedostává, pokud ano, tak většinou se svým bratrem. Při řešení konfliktních situací potřebuje pomoc dospělého. Její adaptace na mateřskou školu proběhla zdárně. Má ráda děti i učitelky v mateřské škole a do mateřské školy se vždy těší. Výchovné obtíže u dívky nebyly diagnostikovány.

Obě kasuistiky jsou ilustrativní pro vystižení skutečnosti, jak může vypadat chování dítěte s ADHD a dítěte bez perinatálních komplikací, při tom z jednoho rodinného prostředí.

ZÁVĚR

Smyslem práce bylo zjistit míru chování u dětí v mateřské škole, jak jsou dnešní děti přizpůsobivé na prostředí v mateřské škole a zároveň i na velký kolektiv svých vrstevníků ve třídě. Jestli tyto děti v dnešní době dokáží respektovat daná pravidla ve třídě a zároveň respektovat potřeby svých kamarádů. Celý komplex práce doplňuje postupné zjišťování, zda jsou děti schopny navzájem spolupracovat při společných činnostech v mateřské škole.

V práci se jasně prokázalo, že výskyt poruch chování v mateřské škole je evidentní. Chlapci jsou více problematičtější, mají více poruch chování než dívky. Daleko méně se podřizují pravidlům ve třídě. Naopak dívky jsou schopny se přizpůsobit požadavkům učitelky. Chlapci na sebe častěji strhávají pozornost a používají hodně vulgarismů, daleko více se u nich objevují nápadnosti v chování, záměrné rušení hry, záměrné i bezdůvodné ubližování kamarádům, neklid (dokonce u chlapců je uváděna dosti četná charakteristika – zuřivosti).

Dívky na sebe rády upoutávají pozornost. Na rozdíl od chlapců se u nich projevují tyto charakteristiky – záchvaty zuřivosti, poškozování hraček, záměrné ubližování kamarádům, rušení hry dětí, emoční labilita.

Učitelky většinou nemají informace o případných vývojových potížích predisponující chlapce k většímu neklidu, vhodnou spolupráci s rodinou je však možno řadu informací získat. Učitelky mateřských škol většinou vidí příčiny poruch chování v rodině.

S těmito skutečnostmi musí tedy učitelky v mateřských školách ve své práci počítat a vhodně chlapce zaměstnávat, volit diferencované přístupy, postupovat individuálně. Měly by dbát na to, aby děti měly pestrý program, ve kterém by se nacházel dostatečný prostor pro pohybové vyžití dětí, ale zároveň i dostatek času pro klidové činnosti a relaxaci. Pokud by ve vážnějších případech problémy přes veškerou snahu přetrvávaly, měla by učitelka být v kontaktu s rodiči.

Literatura

1. ATKINSON, R.,L.: *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.
2. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 1997.
3. HARTEL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
4. HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha: Portál, 2004.
5. KOPŘIVA, P., a kol.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála 2005.
6. LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M.: *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: AVICENUM, 1986.
7. MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál 1995.
8. MATĚJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN 1991.
9. MIKŠÍK, O.: *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum 2001.
10. NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Akademie, 2004.
11. PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.
12. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.
13. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol.: *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.
14. ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikana mezi dětmi*, Praha: Portál 1995.
15. SMÉKAL, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister a Principál 2002.
16. SOMR, M.: *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice 2006.
17. VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004.
18. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.
19. ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál 2001.

Příloha

Příloha č. 1 Dotazník pro učitelky MŠ

Co považujete za nepříznůsobivé chování u dětí MŠ?

Máte ve třídě časté konflikty mezi dětmi? ANO OBČAS NE

Jaká je nejčastější příčina konfliktů mezi dětmi?

.....

.....

.....

.....

Dokáží děti řešit problémy samy? ANO OBČAS NE

Potřebují děti při řešení problému pomoc dospělého?

ANO OBČAS NE

Považujete za nepříznůsobivé chování špatnou koncentraci při plnění úkolů?

ANO OBČAS NE

Co z uvedených příkladů považujete za nepříznůsobivé chování?

	Zlobení narušující práci v MŠ	Nepříznůsobivé chování	Přiměřená vývojová charakteristika
Bájná lhavost			
Záměrné kažení hry			
Nesoustředěné dítě			
Pošťuchování			
Dítě které se nechce zapojovat do pracovních činností			
Projevy bezdůvodné agresi vůči ostatním kamarádům			
Bez důvodné ubližování kamarádům			
Dítě tiché, které se nechce projevovat			
Dítě tiché, které se nechce do ničeho zapojovat			
Používání vulgarismů			

Dítě které se straní kolektivu			
Nerespektuje daná pravidla			
Špatně se adaptuje na MŠ			
Přetrvává dlouhodobá fixace na matku			
Posmívá se dětem			
Poškozují hračky			
Napodobování agrese z TV seriálů			
Objevuje se časté fňukání			
Často si vymýšlí			
Vyrušuje děti při hře			

Příloha č. 2 – ukázka vyplněného dotazníku pro učitelky MŠ

Co považujete za nepřizpůsobivé chování u dětí MŠ?

Máte ve třídě časté konflikty mezi dětmi? **ANO** OBČAS NE

Jaká je nejčastější příčina konfliktů mezi dětmi?

spor o hračku, výbušnost a agresivní chování některých dětí

Dokáží děti řešit problémy samy? ANO **OBČAS** NE

Potřebují děti při řešení problému pomoc dospělého?

ANO **OBČAS** NE

Považujete za nepřizpůsobivé chování špatnou koncentraci při plnění úkolů?

ANO OBČAS **NE**

Co z uvedených příkladů považujete za nepřizpůsobivé chování?

	Zlobení narušující práci v MŠ	Nepřizpůsobivé chování	Přiměřená vývojová charakteristika
Bájná lhavost			x
Záměrné kažení hry		x	
Nesoustředěné dítě			X
Pošťuchování	X		
Dítě které se nechce zapojovat do pracovních činností		X	
Projevy bezdůvodné agresi vůči ostatním kamarádům		X	
Bez důvodné ubližování kamarádům		X	
Dítě tiché, které se nechce projevovat			X
Dítě tiché, které se nechce do ničeho zapojovat	X		
Používání vulgarismů		X	
Dítě které se straní kolektivu			X
Nerespektuje daná pravidla		X	
Špatně se adapтуje na			x

MŠ			
Přetrvává dlouhodobá fixace na matku			x
Posmívá se dětem	X		
Poškozuje hračky		X	
Napodobování agrese z TV seriálů	X		
Objevuje se časté fňukání			X
Často si vymýšlí			X
Vyrušuje děti při hře	x		

Příloha č. 3. – pozorovací arch

Pozorovací arch

Navštěvuje dítě MŠ

městskou

vesnickou

Kolik má MŠ tříd?

.....

.....

.....

Dítě navštěvuje třídu věkově?

homogenní

heterogenní

Počet dětí ve třídě?.....

Ve třídě převažují

chlapci

dívky

Pohlaví dítěte

dívka

chlapec

Věk dítěte

rok.....

měsíce.....

Má sourozence

ano

ne

Počet sourozenců

.....

...

Používá dítě vulgarismy?

ANO

OBČAS

NE

Pokud ano, jak často a v jakých situacích?

.....

.....

.....

Jak dítě navazuje vztahy?

dobře

obtížně

občas s obtížemi

Navštěvuje MŠ rád/ráda?

ANO

OBČAS

NE

Při hře vyhledává děti?

starší

mladší

stejně staré

nedělá rozdíly

Objevují se u dítěte nějaké nápadnosti v chování?

ANO

OBČAS

NE

Pokud ano, jaké:

- odmítá poslušnost
- užívá vulgarismy
- příliš pobíhá po třídě
- nerespektuje daná pravidla ve třídě

- kazí vědomě hru
- jiné

.....

.....

.....

.....

Ruší záměrně hru?	ANO	OBČAS	NE
Ublíží záměrně kamarádům?	ANO	OBČAS	NE
Ublíží bezdůvodně kamarádům?	ANO	OBČAS	NE
Bývá dítě hodně rádo středem pozornosti?	ANO	OBČAS	NE
Snaží se nějak upoutat pozornost?	ANO	OBČAS	NE

Čím například?

- vztek
- kopání
- nemluvnost
- vymýšlení si
- bezdůvodným fňukáním
- jiné

.....

.....

.....

.....

Je emočně labilní?	ANO	OBČAS	NE
Mívá záchvaty zuřivosti?	ANO	OBČAS	NE

Pokud ano, jak probíhají?

.....

.....

.....

.....

Poškozuje hračky?	ANO	OBČAS	NE
Zapojuje se rádo do činností?	ANO	OBČAS	NE
Projevuje se u dítěte neklid?	ANO	OBČAS	NE

Příloha č. 4 ukázka vyplněného pozorovacího archu: chlapec 15

Pozorovací arch

Navštěvuje dítě MŠ	městskou	vesnickou	
Kolik má MŠ tříd?	 3		
.....			
Dítě navštěvuje třídu věkově?	homogenní	heterogenní	
Počet dětí ve třídě?			
Ve třídě převažují	chlapci	dívky	
Pohlaví dítěte	dívka	chlapec	
Věk dítěte	rok... 7	měsíce.....	
Má sourozence	ano	ne	
Počet sourozenců	3	–bratra a sestru	
Používá dítě vulgarismy?	ANO	OBČAS	NE
Pokud ano, jak často a v jakých situacích? – kdykoliv, během jakékoliv činnosti			
někdy i vícekrát za den			
Jak dítě navazuje vztahy?	dobře	obtížně	občas s obtížemi
Navštěvuje MŠ rád/ráda?	ANO	OBČAS	NE
Při hře vyhledává děti?	starší	mladší	stejně staré
	nedělá rozdíly		
Objevují se u dítěte nějaké nápadnosti v chování?	ANO	OBČAS	NE
Pokud ano, jaké:			
- odmítá poslušnost			
- užívá vulgarismy			
- příliš pobíhá po třídě			
- nerespektuje daná pravidla ve třídě			
- kazí vědomě hru			
- jiné - ubližuje ostatním dětem			
Ruší záměrně hru?	ANO	OBČAS	NE
Ublíží záměrně kamarádům?	ANO	OBČAS	NE
Ublíží bezdůvodně kamarádům?	ANO	OBČAS	NE

Bývá dítě hodně rádo středem pozornosti?	ANO	OBČAS	NE
Snaží se nějak upoutat pozornost?	ANO	OBČAS	NE
Čím například?			
- vztek			
- kopání			
- nemluvnost			
- vymýšlení si			
- bezdůvodným fňukáním			
- jiné			
- použitím vulgarismu			
Je emočně labilní?	ANO	OBČAS	NE
Mívá záchvaty zuřivosti?	ANO	OBČAS	NE
Pokud ano, jak probíhají?			
.....			
.....			
.....			
.....			
Poškozuje hračky?	ANO	OBČAS	NE
Zapojuje se rádo do činností?	ANO	OBČAS	NE
Projevuje se u dítěte neklid?	ANO	OBČAS	NE