

Představy učitelů mateřských škol o dítěti s problémovým chováním

Mgr. Denisa Husarová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Mgr. Denisa Husarová**
Osobní číslo: **H20919**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Představy učitelů mateřských škol o dítěti s problémovým chováním**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o projevech problémového chování u dítěte předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek vztahujících se k představám učitelů o problémovém chování dětí předškolního věku.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

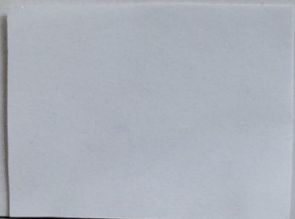
Seznam doporučené literatury:

- Hutyrová, M. (2019). *Děti a problémy v chování*. Praha: Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Michalová, Z. (2012). *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál.
- Pawelec M., Cholewińska J., Mazur A., Ozga W. (2014). Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych w percepcji nauczycieli. *Horyzonty psychologii*. 4(IV), 81-102. Dostupné z: https://wydawnictwo.wsei.eu/wp-content/uploads/2021/02/Horyzonty_Psychologii_2014.pdf.
- Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Miroslava Jirásková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

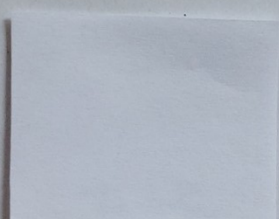
Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlině dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použítou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 21.4.2023

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolnosti až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na problémové chování u dětí předškolního věku, teoretická část se zabývá vývojem dítěte předškolního věku, problémovým chováním a učitelskou profesí.

Praktická část práce zkoumá, jaké představy mají učitelky mateřských škol o problémovém chování. Byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Z analýzy dat je patrné, že učitelky mateřských škol si pod problémovým chováním představují především agresivní projevy.

Klíčová slova: období vzdoru, předškolní věk, problémové chování, učitelka mateřské školy, agresivita

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on problem behaviour in preschool children, the theoretical part deals with the development of the preschool child, problem behaviour and the teaching profession.

The practical part of the thesis explores what ideas preschool teachers have about problem behaviour. A semi-structured interview method was used. The data analysis shows that kindergarten teachers mainly imagine problem behaviour as aggressive manifestations.

Keywords: defiance period, preschool age, problem behavior, kindergarten teacher, aggression

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Miroslavě Jiráskové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce.

Děkuji také všem učitelkám mateřských škol, které byly ochotny účastnit se výzkumného šetření.

„Nelze se nechovat.“ (P. Watzlawick)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJOVÉ ÚKOLY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.2 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	14
1.3 SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	15
2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ	17
2.1 ROZDÍL MEZI PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM A PORUCHOU CHOVÁNÍ.....	17
2.2 PŘÍČINY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	19
2.3 DRUHY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	20
3 UČITELSKÁ PROFESE	26
3.1 OSOBNOST UČITELE.....	26
3.2 UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY A DÍTĚ S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	31
4.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	31
4.1.1 Dílčí výzkumné cíle	31
4.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	31
4.2.1 Dílčí výzkumné otázky	31
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA	32
4.4 VÝZKUMNÁ METODA A ORGANIZACE VÝZKUMU	34
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	37
5.1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ČASTO AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ	37
5.2 RODINA JAKO ČINITEL PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	39
5.2.1 Vztahy v rodině	39
5.2.2 Potřeba pozornosti.....	40
5.2.3 Dítě v pozadí	40
5.3 AGRESIVITA JAKO FENOMÉN MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	41
5.3.1 Agresivní projevy	41
5.4 KAŽDÉ DÍTĚ ORIGINAL	43
5.4.1 Komunikace jako cesta k dítěti	43
5.4.2 Uznání a motivace	45
6 DISKUZE	47
6.1 LIMITY VÝZKUMU	49

6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	49
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	51
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	54
SEZNAM PŘÍLOH.....	55

ÚVOD

Bakalářská práce se věnuje problémovému chování u dětí předškolního věku a subjektivním představám učitelek mateřských škol o tomto chování.

Problémové chování může každý učitel vnímat jinak. Pracuji jako učitelka mateřské školy v heterogenní třídě a s problémovým chováním se setkávám denně. Projevy problémového chování mě, jako učitelku mateřské školy, velmi zatěžují a odvádějí od samotné podstaty práce s dětmi. Z vlastní zkušenosti však vím, že každá učitelka si pod problémovým chováním může představovat něco jiného. Problémové chování bylo častým předmětem debat, jež jsem vedla se svou zkušenou kolegyní s mnohaletou praxí, dnes již bývalou kolegyní. Pro mě samotnou, jak se v praxi ukázalo, největší problém představovala a stále představuje agresivita. Při zmínce o problémovém chování mě jako první napadnou agresivní projevy. Mou kolegyní však toto chování zdaleka nezatěžovalo jako mě, mnohem větší problém pro ni představovala drzost a odmítání nejstarších dětí.

Cílem této práce je hlubší vhled do dané problematiky a zmapování představ učitelek mateřských škol o problémovém chování u dětí předškolního věku.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, a to z teoretické a praktické. V první části jsou ve třech kapitolách přiblíženy vybrané vývojové úkoly dítěte předškolního věku, shrnuty poznatky o problémovém chování, popsána učitelská profese a osobnost učitele.

Druhá část je založena na kvalitativně orientovaném výzkumu. Hlavním cílem praktické části je nahlédnout do praxe učitelek mateřských škol a na výzkumném vzorku zjistit a popsat představy učitelů mateřských škol o problémovém chování. Ke sběru dat byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Interview bylo vedeno se sedmi učitelkami mateřských škol. Rozhovory byly převedeny do transkriptu, pomocí otevřeného kódování jim byly přiřazeny kódy, ze kterých vzešly kategorie a ty byly následně interpretovány.

Tato práce je určena nejen těm, kteří se zabývají pedagogikou či příbuznými obory souvisejícími s touto problematikou, ale i pro všechny ostatní, jimž je toto téma blízké či se jich osobně dotýká.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJOVÉ ÚKOLY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole se budeme zabývat obdobím předškolního věku a považujeme za důležité charakterizovat toto období a jeho specifika hned na počátku.

Děti dnešní doby mají všeho dostatek a nic je nelimituje. Doba, kdy teplá voda nebyla každodenní samozřejmostí, dítě ráno vstávalo a v domě panoval chlad, neboť byla vyhaslá kamna, poté muselo jít několik kilometrů pěšky do školy, je již dávno minulostí. Současný člověk však setrvává ve své komfortní zóně a stále méně z ní vystupuje, neboť nemusí. Pokud se na to podíváme zjednodušeně, jedinec se v průběhu svého života ocitá ve třech oblastech, a to v zóně komfortu, učení a stresu. Úkolem rodičů, ale i celé společnosti, je udržovat děti v zóně učení, neboť jako jediná vytváří zdravé podmínky k jejich růstu (Jelínek, 2019).

Jelikož děti žijí v blahobytu, vyrůstají tak v daleko volnější atmosféře. Mají zajištěny základní potřeby, mohou se rozvíjet v plnohodnotnou osobnost a naplno projevit vývojové úkoly, které souvisí s věkovým obdobím, ve kterém se právě nacházejí. A z toho důvodu dochází mnohem častěji k situacím konfliktního rázu. Dnešní doba si tedy žádá, aby se dospělí orientovali ve vývojových úkolech, které má dítě zvládnout. A nejedná se pouze o základní znalost těchto úkolů, je třeba se do této problematiky ponořit hlouběji a znát také motivaci, která dítě vede k danému chování či jednání na cestě k jejich naplnění (Svoboda, 2014).

Období předškolního věku je vymezováno různě. Je zpravidla chápáno jako věk od tří do šesti let věku dítěte (Kořátková, 2014). Toto období nekončí dovršením určitého věku, ale je definováno sociálně, a to nástupem do školy (Thorová, 2015). Autorky Vágnerová & Lisá (2021) uvádějí věk od tří do šesti až sedmi let. Z komplexnějšího hlediska je předškolní období vymezováno od narození do šesti let věku dítěte (Kořátková, 2014). Pro potřeby této práce se však přikláníme k vymezení předškolního období nástupem dítěte do mateřské školy.

1.1 Vývojová specifika dítěte předškolního věku

Na tomto místě považujeme za důležité zmínit vývojová specifika, která se týkají dětí mladších tří let. I když je z psychologického hlediska předškolní věk vymezován od tří do šesti let, jak zmiňujeme výše, z pedagogického hlediska je možno za děti předškolního věku považovat již děti mladšího věku, což ukazuje samotná praxe mateřských škol.

Děti od dvou let se v mateřských školách vyskytují zcela běžně, učitel mateřské školy se tak může setkávat s problémovým chováním i u takto malých dětí. Avšak pro posouzení problémového chování u dětí je potřebné, vzít v úvahu vývojový kontext. Kolem druhého a třetího roku věku dítě prochází obdobím prvního vzdoru (Michalová, 2012). Autor Svoboda (2014) uvádí období vzdoru věk okolo tří let. Dle autorky Končkové (2014) v tomto období často dochází ke komplikacím ve vztazích mezi dospělými a dítětem a toto období popisuje jako tzv. krizi třetího roku. Dítě v tomto období začíná projevovat svou vůli. Začíná si uvědomovat sebe sama, stává se samostatnější, neboť u něj dochází k rozvoji motoriky, jeho chůze se stává stabilnější. Pro dítě je typická aktivita, impulzivnost a egoismus, který se projevuje tím, že si dítě prosazuje svou vůli. Při takovémto egoistickém prosazování vlastní vůle se dítě jeví spíše jako tvrdohlavé a umíněné. Vše chce vyzkoušet a zvládnout bez pomoci, ale jelikož mu chybí dostatek zkušeností a omezuje ho úroveň jeho schopností, není to možné. A právě to vede k negativním reakcím dítěte, a to k výše zmíněné tvrdohlavosti a umíněnosti. Často dochází k vynucování si zjevného nesmyslu, aniž by dítě vědělo, proč to dělá. Je pro něj mnohem důležitější prosadit si svou než samotný cíl. Jistá míra negativismu je pro dítě přínosem, neboť dítěti pomáhá porozumět hranicím přípustných možností. Dle autora Svobody (2014) dítě nevědomky testuje hranice a limity, proto je velmi podstatné, aby se na nich dospělí shodli a po dítěti požadovali jejich dodržování.

Dle autorky Končkové (2014) je první vzdor zcela zákonitý vývojový jev, kdy se u dítěte vyvíjí sebeuvědomění a vůle. Dítě se chce vymezit a odlišit od ostatních a nejde to jinak než projevením odporu k vnějšimu světu. Vzdor u dítěte má vždy svou příčinu, je to vždy reakce na dospělého jedince a jeho chování, které se dostává do rozporu s tím, co chce dítě a co chce dospělý. Autorka Kořátková (2014) potvrzuje, že vzdor a negativismus, kdy se dítě snaží prosadit a nechce se podřídit a ani spolupracovat, je zcela běžným jevem, který dítě provází do věku tří let. Dítě si díky svým reakcím a reakcím dospělých uvědomuje svou osobnost a její možnosti, dochází tedy k jejímu budování. Jak zmiňuje autorka Michalová (2012), je vzdor v mnohých případech vyvolaný nevhodnými výchovnými postupy ze strany dospělých. Spontánní reakce dítěte by proto neměla být přísně usměrňována.

Jak uvádí autorka Končková (2014) je potřebné vědět, že vzdor namířený proti dospělé osobě, která přišla s dítětem do konfliktní situace, v podstatě není mířen proti ní a nezpochybnuje ani její autoritu. Dítě si jen uvědomilo, že může chtít něco jiného, než

chce dospělá osoba. Proto prevencí takového vzdorovitého chování je striktní režim. Jakmile totiž dítě zjistí, že existuje i jiná možnost, bude se jí dožadovat. Dále lze těmto projevům předcházet i předvídáním reakcí u dítěte, například nedovolit dítěti dělat činnost, kterou mu jindy nepovolujeme apod. Pokud se i tak setkáme s takovým chováním, je nejlepší si dítěte nevšímát a nechat ho vyvztekát. Pokud má dospělá osoba problém se slabou vůlí a podlehne vzdorování, je lepší, když dítěti ustoupí a vyhoví mu hned. Pokud je tomu naopak, dítě se tak naučí vytrvat ve vzdorování. Pro dítě je vhodná zkušenost, že když je to možné, vyhoví mu dospělá osoba hned, pokud to možné není, nedostane to, co si žádá nikdy, proto nemá smysl se dlouho něčeho domáhat.

Jak zmiňuje autorka Kořátková (2014), ve věku okolo tří let začínají emotivní reakce, ke kterým u dítěte dochází především na základě neporozumění či odmítání společenských pravidel, zmírňovat na své na intenzitě. Celkově je výchova batolete relativně náročná, dítě je však s matkou velmi úzce propojeno, a právě to je jeden z důvodů, proč matky velmi intenzivně a rozporně prožívají to, zda dítě nastoupí do mateřské školy či nikoliv.

V následujících dvou podkapitolách se budeme zabývat emočním a sociálním vývojem dítěte předškolního věku, neboť právě tyto dva aspekty velmi úzce souvisí s problémovým chováním u dětí.

1.2 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Pro předškolní období je charakteristické, že se dítě učí zvládnout své emoční prožívání (Michalová, 2012). Prožívání emocí u dětí předškolního věku, tedy od tří let se oproti předcházejícímu období přece jen liší. Jejich emoční prožívání má již větší stabilitu, dítě je vyrovnanější (Vágnerová & Lisá, 2021). Jak zmiňuje autorka Kořátková (2014), dítě od čtyř let věku již dokáže více porozumět tomu, co se mu dospělý snaží vysvětlit a je schopno uspokojivého vyjádření, což vede ke spokojenosti na obou stranách a také ke kladnému hodnocení reakcí dítěte. Aby k tomu dospěli dospěli, je potřebné, aby se v předcházejícím období, jak zmiňujeme výše, dokázali vyrovnat s nepříjemnými situacemi provázenými vzdorovitostí a negativismem a jejich reakce byly přirozené a klidné.

U dětí dochází k rozvoji emoční regulace, což se projevuje nižším výskytem negativních emocí. Emoční regulace se projevuje především tehdy, kdy má dítě potlačit sklón udělat či získat něco, co se nepovažuje za žádoucí. Příkladem může být například to, že se dítěti líbí hračka, kterou má někdo jiný a chce mu ji vzít. Pokud děti předškolního věku cítí

nespokojenost, dokáží se s tímto pocitem již lépe vyrovnat, dokáží svou nespokojenost dát najevo i přijatelnějším způsobem. Projevování vzteku a zlosti se již nevyskytuje v takové intenzitě, neboť děti předškolního věku již dokáží pochopit, co je jejich příčinou. Zlostné reakce se u dítěte objevují, pokud se nahromadí příliš příkazů a zákazů, dítě pak pocítuje frustraci a kontrola emocí selhává. Na děti předškolního věku je kladen požadavek, aby měly pod kontrolou projevy svých emocí, a to zlost či podrážděnost. Mezi negativní emoce se řadí i smutek, ten však není společensky regulován. Důvodem může být fakt, že smutek nepůsobí tolik rušivě. Je potřeba si uvědomit, že děti předškolního věku se teprve učí korigovat své emoce, proto pokud se setkají s velmi silnou afektivní reakcí, může jejich kontrola selhat (Vágnerová & Lisá, 2021).

1.3 Socializace dítěte předškolního věku

Předškolní věk je právě velmi důležitou etapou výchovně vzdělávacího procesu, v této vývojové fázi se děti přesouvají z uzavřeného domácího prostředí do otevřeného prostředí mimo domov. Dítě se tedy musí naučit přizpůsobit své chování novým podmínkám a zároveň zachovat návyky z rodiny. Některé předškolní děti se mohou setkat s tak velkými adaptačními a vývojovými potížemi, že se jejich chování může odchýlit od přijatých norem (Pawelec, Cholewińska, Mazur, & Ozga, 2014). Autorka Michalová (2012) uvádí, že právě s nástupem do mateřské školy se u dítěte mohou začít objevovat výkyvy v chování, a to zejména u mladších dětí, které nejsou na mateřskou školu dostatečně zralé.

Dítě nastupující do mateřské školy se poprvé ve svém životě dostává mimo bezpečí své rodiny, jak už bylo zmíněno výše, a také do širších sociálních vztahů. Pro toto období je charakteristické rozšíření sociálních vazeb, dítě se dostává do kontaktu s jinými lidmi i dětmi (Lažová, 2013). Mateřská škola je velmi významná z hlediska socializace dítěte, dítě získává potřebné zkušenosti ve skupině vrstevníků, což pro něj bude přínosem a ulehčí mu tak nástup do školy. Podstatnou výhodou adaptace v mateřské škole je to, že na dítě není vyvíjen takový tlak a dítěti poskytuje čas si na nové prostředí zvyknout (Vágnerová, 2012).

Pro období předškolního věku je typická fáze, která je označována jako fáze přesahu rodiny. Tato fáze má dva směry, a to jak horizontální, tak vertikální. V tomto období se dítě připravuje na život v širší společnosti. Velmi důležité pro zvládnutí nových rolí a snadnější adaptaci na neznámé prostředí je vědomí rodinné identity (Vágnerová & Lisá,

2021). Je to období velkého posunu vpřed, a to jak dovednostech a znalostech, tak i v sociálních zkušenostech a osobnostním vývoji (Lažová, 2013).

Již dítě ve věku čtyř let projevuje zájem o širší společnost, neboť má vytvořenou základnu, kterou získalo v užší a širší rodině. Je již dostatečně zralé k navazování dalších sociálních vazeb a projevuje zájem o jejich prozkoumávání. V období mezi třemi a čtyřmi lety se rodiče nejčastěji rozhodují o nástupu dítěte do mateřské školy. Dítě je už schopno odloučit se od blízké osoby na nějaký čas, aniž by utrpělo nějakou újmu (Kotátková, 2014). Děti předškolního věku vstupují do množství nových rolí a jejich úkolem je tyto role zvládnout. Jedna z významných rolí je spojená právě s nástupem do mateřské školy. Dítě musí vnímat roli, kterou zastává a i situaci, ve které se nachází a naučit se jim přizpůsobovat své chování. Pokud při zvládnání tohoto vývojového úkolu dítě neobstojí, promítne se tato skutečnost do nepřiměřenosti v reagování. Na to naváže negativní zpětná vazba ze strany dospělého a dítě se zmítá v pocitech zmatku a hodnocení sebe sama (Vágnerová & Lisá, 2021).

V následující kapitole se budeme zabývat problémovým chováním, jeho příčinami a druhy.

2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Tématem problémového chování, jež se vyskytuje u dětí předškolního věku, se začali odborníci zabývat přibližně od 70. let 20. století. Výzkumníci věnující se této problematice se ve většině případů snaží odhalit příčiny problémového chování a jejich návaznosti na další oblasti, a to zpravidla na strukturu osobnosti dítěte. V menší míře se zaměřují na to, aby výsledky svého zkoumání promítli do praxe v podobě doporučení, jak s takovými dětmi pracovat (Kožárová & Podhájecká, 2014).

Chování dítěte může být doprovázeno řadou negativních projevů, které můžeme nazvat problémovým chováním (Hutyrová, 2019). Autorka Michalová (2012) zmiňuje, že je mnohdy nelehké zpozorovat hranici mezi tím, co je normální a co je již abnormální.

Pokud však chceme přistoupit k posouzení normality, musíme vzít v úvahu vývojové hledisko. Některé projevy chování mohou být u malého dítěte akceptovatelné, avšak u dospělého jedince bychom takovéto chování mohli označit jako abnormální. Příkladem takového akceptovatelného chování je období vzdoru, které se objevuje okolo dvou let. Dítě je vznětlivé, odporuje, snaží se prosadit si svou. V tomto věku je to však zcela běžné, a proto přijatelné chování. Pokud bychom se ale s takovým chováním setkávali u dítěte například okolo osmého roku věku, hodnocení by již nebylo tolik shovívavé (Pugnerová & Kvintová, 2016). Více je zmíněno v předešlé kapitole.

2.1 Rozdíl mezi problémovým chováním a poruchou chování

Každá společnost v každé době má své sociokulturní normy, které vymezují určité projevy chování a prožívání, jež jsou společnosti přijímány, a to ať už se jedná o děti, mladistvé či dospělé. Pokud se jedinec odklání od normy, která je všeobecně přijímaná, je jedinec společností považován za problémového. U dětí předškolního věku, máme na mysli děti od tří let do nástupu do první třídy, je třeba mít na paměti, že každé dítě bez výjimky občas zlobí. Pokud ne, měli bychom také zpozornět. Je tedy potřebné rozlišovat mezi občasným a neúnosným zlobením. Občasné zlobení je zcela přirozené, neboť dítě si u dospělých testuje hranice, kam až může zajít (Michalová, 2012).

Jak uvádějí autorky Kožárová & Podhájecká (2014, s. 17) „*označení problémové chování může obsahovat variabilitu chování, které je odlišné od běžného chování se jiných dětí v populaci a často také nesplňuje očekávání učitele. Jedná se o odchylky v oblasti chování emocionálních reakcí, uvažování, ale také ve fyzickém vzhledu.*“ Autorky také uvádějí, že

odborníci nemají na vymezení problémového chování u dětí předškolního věku jednotný názor a jejich definice se různí.

Problémové chování v mateřské škole vymezuje autorka Michalová (2012, s. 16) jako „*jakékoli chování, které je pro učitele nepřijatelné.*“ S tímto tvrzením je však v rozporu autor Horňák (2014), neboť podle něj se v praxi mateřských škol objevují i situace, kdy je dítě pokládáno za problémové, a to z důvodu nenaplnění subjektivních a špatně nastavených požadavků, které na dítě učitel klade. Dále se v praxi můžeme setkat také se situacemi, kdy dítě nemá respekt k jednomu učiteli, a druhého naopak respektuje a nedovoluje si na něj. Hranice problémového chování je tedy také určena tím, do jaké míry takovéto chování učitel snáší, jedná se o učitelovu míru frustrační tolerance. Toleranci však není možné zaměňovat s nedůsledností, za žádných okolností nesmí učitel rezignovat na nepřetržitou pomoc směřovanou k dítěti a rezignovat tak na možnost vynucení si vhodného chování dítěte.

Poruchu chování definuje autorka Hutýrová (2019, s. 64) jako „*negativní odchylky v chování dětí od normy.*“ Pojem porucha chování podle autora Horňáka (2014) nepoužíváme v souvislosti s dětmi předškolního věku.

Dle autorky Vágnerové (2014, s. 715) je vymezena porucha chování jako „*odchylka v oblasti socializace, kdy jedinec nerespektuje běžná pravidla na úrovni odpovídající jeho věku, resp. jeho rozumových schopností.*“ Dítě musí chápat význam norem, nerespektovat je, či nebýt schopno se jim podrobit, teprve tehdy můžeme hovořit o poruše chování.

Autor Horňák (2014) zmiňuje, že k projevům problémového chování dochází mnohdy záměrně, dítě svým chováním sleduje určitý cíl. Aby bylo možné hovořit o poruše chování, mělo by k problémovému chování docházet pravidelně v časovém úseku šesti měsíců. Projevy problémového chování nelze spojovat s projevy, které jsou specifickým daného vývojového období, jak již zmiňujeme výše.

Dle autorky Hutýrové (2019) problémové chování může přejít do poruch chování a z obecného hlediska se vyznačuje třemi hlavními znaky. Jedinec nerespektuje společenské normy; jedinec postrádá schopnost udržet si přijatelné vztahy s lidmi; jedinec se projevuje agresivně.

Dubayová (2016) upozorňuje, že porucha chování a problémové chování nelze považovat za synonyma. Neboť z časového hlediska představuje porucha chování dlouhodobý problém, a to jak dítěte, tak rodičů (vychovatelů). Z hlediska reaktivity může být

problémové chování jen reakcí dítěte na změnu, za to poruchu chování můžeme považovat spíše za způsob života.

2.2 Příčiny problémového chování

Mezi nejčastější příčiny, které působí na výskyt problémového chování, se podle autorky Michalové (2012) nejčastěji řadí:

- Genetická výbava – zděděná po matce a otci, stavba těla a komplex chemických struktur v těle. Jedinci s vrozeným sklonem k násilí se při napadení budou projevovat agresivněji než ti, kteří vrozenou predispozici nemají.
- Temperament – reakce na obtížné situace se různí, některé děti reagují klidně, některé naopak bojem. A pokud rodiče nedisponují vlastnostmi, kterými disponuje dítě, je to pro ně velmi znepokojivé.
- Osobní historie dítěte – v životě dítěte se mohou objevit význačné chvíle, které se podílely na tom, jak se dítě chová v současné době. Pokud okolí očekává, že se u dítěte projeví problémové chování, patrně se tak i stane. Pokud dítě přichází do styku s agresivním chováním v rámci sociálního učení, bude se projevovat agresivněji než dítě, které takovou zkušenost nemá.
- Rodinná atmosféra – pro dítě je nejlepší, když je součástí skupiny, která jej přijímá a stojí o něj. Dítě je snadno ovlivnitelné, neboť je teprve v procesu hledání vlastních hranic, vymezuje se vůči ostatním, je velmi vnímavé k atmosféře v rodině a reaguje na sebemenší změny.
- Vliv skupiny vrstevníků a subkultury – na jedince mají vliv lidé, kteří pro něj představují vzor. V dětství do této skupiny můžeme řadit rodiče, v dospívání se jedná o vrstevnické skupiny.
- Stadium vývoje, ve kterém se dítě nachází – problémy vyskytující se v předcházejícím období vývoje, mohou mít vliv na chování a prožívání dítěte v době současné.

Autorky Kožárová & Podhájecká (2014) uvádějí, že příčiny původu problémového chování jsou mnohorozměrné. Faktory, které způsobují vznik a následný vývoj problémového chování dosud nebyly v dostatečné míře probádány. Na základě analýzy

dostupné literatury však uvádějí, že za vznikem problémového chování zjevně stojí rodinné, osobnostní, sociální a kulturní faktory, jejich kombinace.

Jak zmiňuje autorka Hutytová (2019), mezi příčiny problémového chování i poruch chování řadí faktory biologické, genetické, psychologické a sociální.

Dle autorky Lipnické (2014) jsou příčiny problémového chování rozmanité a mohou být jak zjevné, tak i skryté. Jako příčiny problémového chování uvádí faktory ekonomické, kulturní, politické a osobnostní.

Autor Horňák (2014) zmiňuje, že na problémové chování nemá vliv pouze nevhodné rodinné prostředí, problémové chování může mít i kulturní pozadí, dítě může mít různá onemocnění (např. chronické, parazitární apod.), sensorické či tělesné postižení, či postižení intelektu.

2.3 Druhy problémového chování

Autorka Lipnická (2014) dělí problémové chování do tří kategorií, a to na disociální, asociální a antisociální. V předškolním věku může docházet pouze k disociálním poruchám chování. Chování dítěte je nápadné, projevuje se odchylkami, dítě se drobně prohřešuje proti normám, avšak bez závažného dosahu na dítě či společnost. Problémy tedy vyvstávají v oblasti adaptace, hyperaktivity, objevuje se dětská lež, vzdorovitě a agresivní chování. Mezi problémové chování autorka řadí předvádění se, lhaní, křik, hyperaktivitu, agresivní sklony, hněv.

- **Převádění se**

Pokud se dítě předvádí, tedy jinak řečeno „šáskuje“, je potřebné, aby se učitel zamyslel nad tím, odkud takovéto chování pramení. Dítě pravděpodobně strádá v oblasti lásky, jistoty a také důvěry. Dítě se musí cítit jako respektovaný partner, a to jak ze strany učitele, tak i ze strany dětí. S dítětem je nutné mluvit a posilňovat u něj neproblémové chování, a to projevem uznání, ocenění, věnovat mu pozornost a projevit zájem o vše, čím se projeví pozitivně (Lipnická, 2014).

- **Lhaní**

Autorka Michalová (2012) uvádí, že lhaní u dětí předškolního věku není lhaním jako takovým, protože je zcela běžné, že jsou děti ovlivňovány fantazijními představami a svými emocemi, proto to vypadá, že si vymýšlejí. Děti jsou teprve v procesu učení a učí

se, jak s pravdou zacházet. Testují hranice, kde ještě mohou zajít. Jak tvrdí autorka Lipnická (2014), je-li lhaní pro dítě neoddělitelnou součástí jeho bytí, je na místě pomoc.

- **Křik**

Dítě křičí a tím dává najevo, že je. Ve skupině dětí dochází k vzájemnému překřikování, děti se křikem snaží upoutat na sebe pozornost, vynutit si různé výhody (Lipnická, 2014).

- **ADHD**

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) je onemocnění, které se u dítěte může objevit již v raném dětství. Toto onemocnění dětem činí problém kontrolovat své chování a k tomu se přidružují i příznaky jako hyperaktivita – motorický neklid, narušená pozornost a impulzivní jednání. Každé dítě je však jiné, proto se projev těchto příznaků v různých situacích liší. Jsou ovlivňovány pocity dítěte a děním kolem něj. Jsou rozlišovány tři subtypy tohoto onemocnění. 1. subtyp je označován jako ADD (porucha pozornosti). U ADD nepřevažuje hyperaktivita a impulzivita, problémy však nastávají v oblasti pozornosti a také v percepčně motorických schopnostech. 2. subtyp – děti se projevují především hyperaktivně a impulzivně, 3. subtyp – smíšený typ (Michalová, 2012).

- **Agresivita**

Podle autora Svobody (2014, s. 39) slovo agrese „pochází z latinského výrazu *ad-gredior*, tedy přiblížit se, přibližovat se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místa, zničit nějaké místo, osobu, bytost (až zde nastupuje destrukce).“ Dle autora psychologické a sociologické slovníky nabízejí mírně odlišnou definici pojmu agrese, pro pochopení je však velmi důležité stupňování, jež je v definici patrné.

Autor Laca uvádí (2011, s. 115) „*Sklon, tendence k útočnému chování, to, co vede jedince k agresi, které se transformuje do různých podob, se nazývá agresivita.*“

Jak uvádí autorka Huttyrová (2019), agrese se řadí mezi přirozené projevy chování, jenž se objevuje u dětí, aniž by muselo jednat o projev poruchy chování. Svoboda uvádí (2014), že agrese je v první řadě projev, a to vitální síly. A aby mohl organismus existovat, musí disponovat vitalitou. Z obecného hlediska vitální čili potencionálně agresivní, je v podstatě každý živý tvor, tedy i člověk. Proto snažit se vyhladit agresi je naivní počin.

„Termín agresivita vyjadřuje vnitřní dispozici nebo osobní vlastnost, je zpravidla chápána jako relativně trvalá a hůře měnitelná charakteristika osobnosti. Agrese označuje vlastní pozorovatelné chování...“ (Hutyrová, 2012, s. 94).

Za agresi by však nemělo být považováno chování dítěte v období vzdoru, neboť je to důležitá součást zdravého vývoje (Michalová, 2012). Dle autorky Lipnické (2014) se v každé třídě velmi pravděpodobně vyskytuje nejméně jedno dítě se sklony k agresivním projevům. Často se dítě nedokáže vyrovnat se svými problémy jinak a agresivní chování je tak voláním o pomoc. Podle autorky Michalové (2012, s. 115) *„agresivitou rozumíme výbuchy vzteku, které bez morálních zábran eskalují vůči ostatním, vůči sobě nebo vůči věcem. Vyhrožování, řvaní, bití, kousání, plivání, škrábání, strkání a kopání jsou příklady toho, jak některé děti reagují na sebemenší podnět.“*

Autorka Vágnerová (2014) uvádí, že můžeme rozeznávat agresivitu, jež má počátek v tom, že dítě nemá nastavené jasné hrance a pravidla z rodiny; agresivitu, pomocí které dítě reaguje na přísné a tvrdé výchovné působení; agresivitu jež je vrozená a slouží jako hnací motor a energie; agresivitu jež se dítě vyrovnává s frustrací; agresivitu naučenou, a to i nezáměrně.

- **Hněv**

Chapman (2020, s. 7) pojímá hněv jako emoci *„která se se probudí v situacích, kdy jsme zažili něco, co považujeme za nesprávné. Když se setkáme s nespravedlností, do popředí se v nás dostávají projevy hněvu na úrovni pocitů, tělesných reakcí i myšlenek.“* Autor rozlišuje dva typy záchvatu hněvu, a to přetlakový a manipulační. Příčinou přetlakového záchvatu hněvu je temperament, není promyšlený a projevuje se různě, nejčastěji lehnutím dítěte na zem, kopáním a křikem. Manipulační záchvat hněvu se objevuje v situacích, kdy dítě chce něčeho dosáhnout, a proto manipuluje s osobou, která mu může danou výhodu zajistit.

Dětský hněv je však velmi důležitý a jaká síla je v něm, tím jsou jasným důkazem právě děti. Pocity hněvu objevující se u dětí jsou jejich přirozenou a nezbytnou součástí. Můžeme tedy hovořit o ústřední síle, nezbytné při dětském vývoji. Velmi záleží na tom, jak dospělí pracují s hněvem dítěte, neboť to má zásadní vliv na vnímání pocitů hněvu v dospělosti, jak jej bude jedinec vyjadřovat a využívat jako pozitivní sílu (Aderkas & Gredig, 2022).

- **Krádež**

U malých dětí se krádeže objevují z citové pohnutky, jež působí na dítě silněji než to, že něco nesmí či je něco zakázané. V předškolním věku si děti většinou přivlastňují to, co se jim líbí nebo také to, co samy doma nemají. Často se krádeže objevují u impulzivních dětí, které nedokážou své nutkání ovládnout. V mateřských školách dochází především k tomu, že dítě sní někomu bonbon či ovoce anebo si odnese hračku domů. Pokud však ze strany dospělých nedojde k vysvětlení, že to se nedělá a hračky se domů neodnášejí a musí se vrátit zpět do mateřské školy, dítě nabývá vědomí, že co není zakázáno je dovoleno a toto jednání se bude opakovat (Lipnická, 2014).

Dle autorky Michalové (2012) dochází často k zaměňování problémového chování za poruchu chování. Problémové chování může být často vyvolané jinými poruchami nebo může být reakcí na situaci, ve které se dítě ocitlo a neví si s ní rady. U předškolních dětí jde především o poruchu pozornosti a hyperaktivity (ADHD), poruchy nálady a poruchy adaptace. Může se stát, že dítě pouze reaguje na situaci, která mu samotnému působí stres a ono má problém se v situaci zorientovat či se přizpůsobit.

Spektrum negativních projevů u dítěte je široké, jedná se o neposlušnost, negativismus, problémy se soustředěním, hyperaktivitu, impulzivní chování, lhaní, v pozdějším věku může jít o krádeže, útěky, záškoláctví, šikanu a fyzickou agresi (Hutyrová, 2019).

Na tomto místě uvádíme výzkumy, které se zabývaly touto problematikou, abychom alespoň nastínili druhy problémového chování, které se v praxi učitelům mateřských škol jeví jako problematické. Autorky Socha & Podhájecká (2013) se zabývaly zkoumáním problémového chování u dětí předškolního věku a kladly si za cíl přispět výsledky vlastního výzkumu k této problematice a obohatit tak pedagogické znalosti o druzích problémového chování, které se objevují u dětí předškolního věku, a to očima učitelů mateřských škol. Odpovědi jednatřiceti učitelů by se daly seskupit do pětadvaceti kategorií. Následně uvedeme všech pětadvacet kategorií od nejčastěji pozorovaného problémového chování po nejméně. Učitelé mateřských škol nejčastěji pozorovali hyperaktivitu, dále zmiňovali rušení ostatních dětí při hře, nedodržování pravidel, nesoustředěnost, plačtivost, odmítání plnění požadavků, nesmělost, agresivitu, urážení se, neposlušnost, neschopnost počkat, rychlé přeskokování z jedné činnosti na druhou, neochota zapojovat se do her, přecitlivělost, stranění se ostatním, vynucování zvýšené pozornosti, bázlivost, lži, používání vulgarismů, neschopnost odpočívat, lehké upadnutí do

žárlivosti, hlučnost, děti vše nadměrně zajímá, tvrdohlavost, strach z jídla. Dále výzkumnice hledaly odpověď na výzkumnou otázku, které problémové chování činí učitelům největší problém. Jako první uváděli učitelé hyperaktivitu, dále agresivitu, neochotu dodržovat pravidla, neschopnost čekat, nesoustředěnost, neposlušnost, rušení ostatních dětí u hry, odmítnutí plnění požadavků, plachost, urážení se, neochota účastnit se her, lhaní, vynucování zvýšené pozornosti, lehké upadnutí do žárlivosti, používání vulgarismů, rychlé přeskakování z jedné činnosti na druhou, stranění se ostatním, ignorování dospělých. Z výzkumu tak vyplývá, že projevy problémového chování jsou běžným jevem, jež se vyskytuje v mateřských školách. Problémové chování dětí, které učitelé vypožorovali, lze rozdělit na takové, které způsobovalo obtíže učitelům, ostatním dětem a takové, které děti projevovaly samy. Nejvíce pozorovaným problémovým chováním byla hyperaktivita. Učitelé definovali své obtíže s dětmi s problémovým chováním, poukazuje na to 103 obtíží, což potvrzuje, že jsou učitelé schopni sebereflexe, a to je jedna z nejdůležitějších oblastí v pedagogické profesi. Pro učitele bylo nejzávažnějším problémovým chováním hyperaktivita a agresivita.

Touto problematikou se zabývali také v Polsku, kde zkoumali problémové chování ve skupině předškolních dětí pohledem učitelů mateřských škol. Výzkumu se zúčastnilo patnáct učitelů mateřských škol a 172 dětí ve věku od tří do šesti let. Z výzkumu vyplynulo, že problémové chování v mateřských školách je celkem běžné, ale intenzita takového chování je relativně nízká. V případě 20 % dětí učitelé nedeklarují žádné výchovné problémy. Ve zbývajícím počtu se problémové chování objevuje jen zřídka. To může vypovídat o tom, že děti respektují hranice a nedovolí si chovat se nevhodně, popřípadě jen sporadicky. Za nežádoucí chování učitelé předškolních dětí považují trucování a ukazování svých „nálad“, fňukání a stěžování si, hádky s vrstevníky, odmítání poslouchání pokynů učitele, bezdůvodné stěžování si, nadměrnou majetnickost ve vztahu k vrstevníkům a rivalitu mezi nimi. Problémové chování týkající se motivace se vyskytuje u úklidu hraček a jiných předmětů, u dodržování pokynů učitele, plnění zadaných úkolů, udržování harmonických vztahů s vrstevníky, stravování se bez „fňukání“, u odpočívání v době k tomu určené. Učitelé uváděli, že za největší výchovné problémy považují odmítání dětí uklízet hračky a jiné předměty, trucování dětí a projevy nálad, neuposlechnutí pokynů učitele, fňukání při stravování, neudržování harmonického vztahu s vrstevníky, bezdůvodné stěžování si, neplnění povinností, hádky s ostatními dětmi, odmítání uposlechnutí a přílišná majetnickost vůči vrstevníkům. Výchovné problémy,

kteřé učitelé u předškolních dětí zaznamenali, se zdají být svázané se specifíčností této etapy lidského vývoje (Pawelec et al., 2014).

Autorky Kožárová, Pohájecká & Pálková (2014) zjišťovaly výskyt problémového chování a neproblematičtější oblasti chování u dětí předškolního věku na Slovensku. Jednalo se o dotazníkové šetření, dotazník byl určen učitelkám mateřských škol a do výzkumu bylo zařazeno 165 dotazníků. Téměř 85 % respondentek odpovědělo, že evidují děti, jejichž chování by označily jako problémové. Počet dětí s problémovým chováním se pohyboval minimálně dvě děti ve třídě. Jedna z dotazovaných učitelek dokonce uvedla, že spatřuje problémové chování u čtvrtiny dětí v celé mateřské škole. Téměř v 90 % procentech se toto chování projevuje častěji u chlapců než u dívek. Více jak polovina respondentek se shodla, že se toto chování nejvýrazněji vyskytuje ve věku od pěti do šesti let. Třetina respondentek odpověděla, že ve věku od tří do čtyř let. Problémové chování bylo rozděleno do oblastí a nejčastěji zmiňovaná oblast byla oblast zvýšené aktivity a impulzivního chování, kterou volilo 72 % dotázaných. S touto oblastí se ve odpovědích pojila nejčastěji oblast agresivního chování, kterou uvedlo 66 % dotázaných.

V následující kapitole se budeme věnovat učitelské profesi, zmíníme osobnost učitele, učitelku mateřské školy ve vzájemné interakci s dítětem s problémovým chováním.

3 UČITELSKÁ PROFESE

Profese učitele je svázaná s každodenním kontaktem s lidmi, což klade na učitele zvýšené nároky v oblasti osobnostních předpokladů, chuti a projevované radosti ze své profese, a to především proto, že na druhé straně stojí příjemce, tedy dítě (Kropáčková & Splavcová, 2016).

Autor Helus (2015) označuje povolání učitele jako zavazující a povznášející, jako učitelovo poslání. V souvislosti s povoláním učitele zdůrazňuje především osobnost učitele a jeho morální kvality. Aby však byla profese učitele profesí, nemůže se zakládat jen na poslání, ale i na profesní fundovanosti.

Jak uvádí autorka Opravilová (2016), profese učitelky mateřské školy je z hlediska společenského profesí závaznou a také zodpovědnou. S ohledem na psychologické zvláštností a specifika sociálního vývoje u dětí, musí učitelka mateřské školy k dětem přistupovat opravdu velmi citlivě a přizpůsobovat jim své chování. Když je potřeba, musí zastat roli matky, osoby blízké a samozřejmě i roli učitelky, která zastřešuje vzdělanost a mravní normy dané společnosti.

Učitelka mateřské školy je „*odborník v otázkách předškolní výchovy a vzdělávání, partner a poradce rodiny, diagnostik i terapeut v práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami*“ (Opravilová, 2016, s. 188).

Vnímání profese učitelky mateřské školy je podle autorky Opravilové (2016) ve shodě s tradičním pojetím učitele, ačkoliv má svá specifika, která se nedají opomenout. Dítě není pojímáno jako žák, ale přesto se od učitelky mateřské školy požaduje výchovně vzdělávací působení. Představy o působení učitele na dítě se však od tradičního pohledu přesto odlišuje. A jaká je představa o učitelce mateřské školy? Je to ideální žena, která oplývá laskavým přístupem k dětem, je pečující, projevuje se mateřskými instinkty a k tomu jí nechybí vzdělání a dovednosti.

3.1 Osobnost učitele

Pokud by mělo dítě zodpovědět na otázku, kdo je to učitel, jistě by jeho odpověď zněla jednoduše, a to, že učitel je ten, kdo učí ve škole (Vachová & Vítečková, 2017).

Ve výkladovém slovníku z pedagogiky je učitel(ka) definován(a) jako „*kvalifikovaný pedagogický pracovník. Pracovník (pracovnice) se speciální kvalifikací pro výchovně vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně).*“

Předavatel/ka kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím.“ (Kolář, 2012).

Odborná literatura nabízí množství definic učitele, ve kterých můžeme najít jak osobnostní charakteristiky, tak i dovednosti učitele či jeho profesní kompetence (Vachová & Vítečková, 2017).

Autorky Vachová & Vítečková (2017, s. 14) mluví o učitelce mateřské školy jako o té *„která byla a je považována za člověka se širokou škálou dovedností, ručními pracemi počínaje a hrou na hudební nástroj či malováním obrazů konče.“*

Učitelka mateřské školy by měla samozřejmě disponovat i profesními kompetencemi. Je také potřebné, aby se učitelka dokázala orientovat v potřebách a zájmech předškolního dítěte, jako i to, aby věděla, co je typické pro stupeň jeho vývoje. Jelikož je dítě odkázané na dospělou osobu, v mateřské škole tedy na učitelku, je učitelkám svěřena značná zodpovědnost. A právě zde může docházet k ovládnutí, manipulativnímu jednání a mocenskému přístupu, a to směrem od učitelky k dítěti. Proto je potřeba zmínit, že velmi důležité jsou rysy osobnosti učitele, krom toho také svědomí, profesionální přístup, morální hodnoty a sebepoznání (Vachová & Vítečková, 2017).

Podle Heluse (2015) se k osobnosti učitele pojí čtyři ctnosti, a to:

- Pedagogická láska – učitel dává dítěti najevo, že mu na něm záleží, je dítěti oporou.
- Pedagogická moudrost – učitel ve vztahu k dítěti nezabředne do rutiny, učitel se dítěti snaží přiblížit a opírá se u toho o vědecké poznání, o nasbírané životní zkušenosti a reflexi.
- Pedagogická odvaha – prioritou učitele je vždy obhajování práva a blaha dítěte, nehledě na ustrnulost systému.
- Pedagogická důvěryhodnost – učitel bere v úvahu, čím vším může u dítěte vyvolat negativní prožitky, těmto prožitkům se staví čelem, dítě může učiteli důvěřovat, učitel je dítěti oporou.

Jak uvádějí Mertin & Gillernová (2015), učitelky mateřských škol si již dlouhou dobu nevystačí jen s láskou k dětem a s používáním zdravého selského rozumu. Jako velmi potřebné se ukazuje, aby si učitelky prohlubovaly své vzdělání, jak pedagogické, tak psychologické, a tím přispívaly k rozvoji dítěte.

3.2 Učitelka mateřské školy a dítě s problémovým chováním

Jelikož se v empirické části budeme zabývat představami učitelů o problémovém chování u dětí, považujeme za důležité alespoň zmínit, jak je představa z psychologického hlediska definována. Podle psychologického slovníku je představa „*obsah vědomí, vybavený či přepracovaný minulý zážitek a vjem*“ (Hartl & Hartlová, 2015, s. 463).

Z výzkumů vyplynulo, že mateřská škola a její vliv na dítě v některých oblastech již základní škola nepřekoná, a právě proto dochází ke zvyšování nároků na učitele mateřských škol (Mertin & Gillernová, 2015).

Je velmi účelné podívat se na mateřskou školu a dítě předškolního věku očima učitelek mateřských škol, neboť jsou to právě ony, které mateřskou školu utvářejí a zajišťují její běh. Z výzkumu, který proběhl v Čechách a na Moravě a zúčastnilo se ho 310 učitelek a ředitelek mateřských škol vyplynulo, že učitelky pohlíží na mateřskou školu jako otevřenou dítěti, jeho potřebám a individuálnímu přístupu. Dále z výzkumu vyplynula snaha učitelek o spolupráci s rodiči a vyhovění jejich požadavkům, což se na druhou stranu ukázalo také jako problematické. Co se týče pohledu učitelek mateřských škol na dítě předškolního věku, z výzkumu je patrné, že učitelky samy sebe vidí jako citlivé pozorovatele a k dětem je pojí kladný vztah. O dětech dokáží mluvit s patřičným uznáním, vnímat je jako svébytné bytosti, dokáží také rozumět jejich potřebám a zájmům (Koťátková, 2014).

Každá učitelka mateřské školy při nástupu dítěte do mateřské školy předpokládá, že se dítě bude chovat ukázněně (Michalová, 2012). Všechny děti však občas neposlouchají, to je zcela přirozené. Aby dospělý, v našem případě učitel, mohl takovéto chování nazvat jako problémové, je potřebné brát v potaz to, jak dlouho problém přetrvává a v jaké intenzitě se projevuje. Velkou roli zde hraje míra subjektivity, neboť každý člověk posuzuje ze svého úhlu pohledu (Hutyrová, 2019).

Dítě a učitel se dostávají do vzájemné interakce a výsledkem tohoto procesu je přisouzení role problémového dítěte (Pugnerová & Kvintová, 2016). S tímto tvrzením se shodují i autorky Kožárová & Podhájecká (2014). Pokud dochází k fixaci, stává se tato role nálepkou. K označování může dojít tehdy, pokud učitelé nejsou známy příčiny takového chování. (Pugnerová & Kvintová, 2016). Upevněný postoj k dítěti učitel jen stěží mění, předpokládá, že dítě bude dělat jen problémy a pokud se mu něco podaří, pokládá to spíše za náhodu, pokud je tomu naopak, pokládá to za samozřejmost (Kožárová & Podhájecká

2014). Když se učitelka mateřské školy setká s problémovým chováním u dítěte, měla by se v první řadě zabývat sama sebou a přemýšlet, zda ona sama není příčinou takového chování, kterým se dítě projevuje. K něčemu takovému může dojít, pokud učitelka dítě vyprovokuje, je nespravedlivá při řešení problému, či předpokládá výsledek jeho chování. (Michalová, 2012).

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel by měl být v první řadě profesionál a mít situaci pevně ve svých rukou. Neboť mnohé může sám ovlivnit.

V praktické části se budeme zabývat subjektivními představami učitelek mateřských škol o problémovém chování u dětí předškolního věku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V předešlé části jsme se zabývali teoretickými východisky pro lepší vhled do dané problematiky. Ovšem teoretické poznatky nemusí vždy být ve shodě s realitou, proto cílem našeho výzkumu je zachytit představy učitelek mateřských škol o dítěti s problémovým chováním. V následující kapitole vymežíme hlavní výzkumný cíl a hlavní výzkumnou otázku spolu s dílčími výzkumnými cíli a dílčími výzkumnými otázkami. Budeme se také zabývat výzkumným vzorkem, jeho charakteristikou a zvolenou výzkumnou metodou.

4.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavní výzkumný cíl vyplývá z názvu naší práce a plně s ním koresponduje. Hlavním cílem tedy je:

- Odhalit představy učitelek mateřských škol o dítěti s problémovým chováním.

4.1.1 Dílčí výzkumné cíle

- Odkrýt, jaká je hlavní příčina problémového chování dle učitelek mateřských škol.
- Odkrýt, jaké projevy problémového chování učitelky mateřských škol pozorují nejčastěji.
- Odkrýt, jaké problémové chování činí učitelkám mateřských škol největší problém.

4.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka zní:

- Jaké představy mají učitelky mateřských škol o dítěti s problémovým chováním?

4.2.1 Dílčí výzkumné otázky

- Jaká je podle učitelek mateřských škol hlavní příčina problémového chování?
- Jaké projevy problémového chování učitelky mateřských škol pozorují nejčastěji?
- Jaké projevy problémového chování činí učitelkám mateřských škol největší problém?

4.3 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Výzkumný vzorek tvoří celkem sedm participantek, které pracují jako učitelky veřejných mateřských škol v Moravskoslezském kraji, a to na vesnicích či v malých městech. K výběru vhodných participantek byla využita tzv. metoda sněhové koule, tedy nabalování kontaktů. Jako první byly osloveny kolegyně pracující v oboru a ty byly následně ochotny poskytnout kontakty na další učitelky mateřských škol. Vhodné participantky byly vybírány také s přihlédnutím na jejich osobní zkušenosti s dětmi s problémovým chováním. Záměrně nejsou uvedena jména participantek, pro označení učitelek je použito písmeno „U“, jako učitelka, číslo a počáteční písmeno křestního jména participantky.

Učitelka U1 A

Paní učitelka má 27 let. Vystudovala střední odbornou školu, obor pedagogické lyceum. Následně si chtěla rozšířit vzdělání a nastoupila na soukromou VŠ, se zaměřením na předškolní pedagogiku. Studovala dálkovou formou tři roky, studium však nedokončila. V letošním roce si chce podat přihlášku na VŠ a o studium se znovu pokusit. V praxi působí od ukončení střední školy, tedy osm let. Povolání učitelky mateřské školy si zvolila proto, že má od malička ráda děti. Stát se učitelkou mateřské školy byl vždy její sen. Vytýčila si to jako svůj cíl, za kterým si celý život šla a jehož nakonec dosáhla.

Učitelka U2 B

Věk participantky je 38 let. Jako učitelka mateřské školy pracuje čtvrtým rokem. Střední školu i vyšší odbornou školu vystudovala v jiném oboru. Pracovala na malé vesnické škole jako vedoucí jídelny, poté absolvovala rekvalifikační kurz Chůva pro děti a začala pracovat v mateřské škole jako chůva. Po pár letech dostala nabídku pracovat jako učitelka mateřské školy, kterou přijala. V současné době studuje třetím rokem na VŠ, obor učitelství pro mateřské školy.

Učitelka U3 B

Paní učitelce je 33 let a jako učitelka mateřské školy působí druhým rokem. Absolvovala magisterské studium v Polsku, obor učitelství pro první stupeň a mateřské školy, což ji dává větší možnosti. Zatím však na základní škole neučila a ani o té možnosti do budoucna

neuvažuje. Povolání učitelky mateřské školy si zvolila proto, že má ráda děti, ráda s nimi pracuje. Uspokojení jí přináší, když může sledovat rozvoj dětí a také radost v jejich očích.

Učitelka U4 D

Věk paní učitelky je 46 let, praxi v oboru má jeden rok. Vystudovala střední odbornou školu a vysokou školu ekonomického zaměření, po mnohaleté mateřské dovolené začala studovat VŠ, obor učitelství pro mateřské školy. Toto povolání si zvolila proto, že vychovávala svých pět dětí, děti má ráda a chtěla zúročit své zkušenosti. Naplňuje ji bezprostřednost dětí a také to, že jsou pro člověka zrcadlem. Práci učitelky vnímá ale také jako velmi zodpovědnou, neboť dle jejich slov se učitelka podílí se utváření osobnosti dítěte.

Učitelka U5 D

Paní učitelka má přes 70 let, přesný věk neuvedla. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Novém Jičíně. Praxi v oboru má přes 55 let, celý život pracovala jako učitelka mateřské školy a následně také jako ředitelka mateřské školy. I když je již několik let v důchodu, stále je zařazena do pracovního procesu. Za ta léta nasbírala množství pracovních kontaktů a stále zastupuje, kde je zrovna potřeba. Práce s dětmi ji i po letech naplňuje. Dle jejich slov je práce učitelky mateřské školy posláním, které chtěla vykonávat již od mateřské školy. Bylo to její velké přání, které se postupem času vyplnilo.

Učitelka U6 J

Věk paní učitelky je 36 let. Jako učitelka mateřské školy pracuje osm let. Když před osmi lety nastoupila jako učitelka mateřské školy, musela si doplnit vzdělání, proto vystudovala dálkovou formou soukromou Střední pedagogickou školu v Praze. Nebylo to však vůbec jednoduché, neboť střední škola byla velmi vzdálená od jejího bydliště, finančně nákladná a svou nepřítomnost si musela vždy nadpracovat. Toto povolání si zvolila proto, že být učitelkou mateřské školy byl její sen, a proto to i přes překážky nevzdala. Je ráda v přítomnosti dětí a práce s dětmi ji naplňuje. Jak sama uvedla, je workoholička a svou práci žije.

Učitelka U7 K

Věk participantky je 41 let, pracuje jako učitelka již 16 let, z toho 13 let učila na prvním stupni a tři roky v mateřské škole. Absolvovala magisterské studium se zaměřením na učitelství pro první stupeň a mateřské školy v Polsku. Chtěla se stát především učitelkou mateřské školy a po studiích nastoupila na dva roky do mateřské školy. Poté učila na základní škole a po rodičovské dovolené opět působí jako učitelka mateřské školy. S nadcházejícím školním rokem se však vrací zpět na první stupeň, neboť jí více vyhovuje práce s většími dětmi. Učitelkou se chtěla stát proto, že má ráda děti a naplňuje ji rozvoj a úspěchy dětí.

4.4 Výzkumná metoda a organizace výzkumu

Zvolená výzkumná metoda, která byla použita k získání dat, byl polostrukturovaný rozhovor.

Interview je výzkumná metoda, a ačkoliv se může zdát pokládání otázek a získávání odpovědí jednoduchou záležitostí, není tomu úplně tak. Každá výzkumná metoda má jak své výhody, tak i své nevýhody. Nespornými výhodami, které interview nabízí, je kontakt s účastníky výzkumu tváří v tvář, možnost pružného kladení otázek a dovysvětlení některých otázek v průběhu rozhovoru. Tazatel se prostřednictvím interview může dostat k osobním či důvěrným informacím a velmi mu také napoví řeč těla (Skutil, 2011).

Tři participantky byly osloveny při osobním setkání, další čtyři participantky byly osloveny telefonicky. Žádná z participantek účast na výzkumu vysloveně neodmítla, avšak většina z nich se mírně zdráhala a vyslovila obavy z otázek, které budou muset zodpovědět.

Polostrukturovaný rozhovor je velmi často využíván v kvalitativním výzkumu, sdružuje v sobě výhody a snižuje nevýhody obou typů rozhovorů, a to jak strukturovaného, tak nestrukturovaného. Je nutno podotknout, že u polostrukturovaného rozhovoru je předepsáno prostředí, ve kterém by měl rozhovor probíhat, a to například v pracovním prostředí participanta či v kavárně (Reichel, 2009).

Rozhovory s participantkami probíhaly s přihlédnutím na jejich časové možnosti, samy si tedy určily čas, ale také místo rozhovoru. Šest z nich vyslovilo požadavek uskutečnit setkání na svém pracovišti, rozhovor tedy probíhal v mateřských školách v místnostech,

kteří sloužily výhradně pro potřeby učitelek. Jedna z participantek zvolila pro osobní setkání prostředí své oblíbené cukrárny.

Dle autora Gavory (2000) je důležité volit klidné a tiché prostředí, kde nebude výzkumník a účastník výzkumu ničím a nikým rušen. Před začátkem rozhovoru je potřebné navodit raport, což v praxi znamená navození příjemné a uvolněné atmosféry tak, aby se dotazovaný cítil co nejlépe. Dotazovaný je poté k výzkumníkovi otevřenější.

Před začátkem rozhovoru byla snaha o navození otevřené atmosféry, aby se účastnice výzkumu cítily příjemně a neměly z interview obavy. Řeč těla však napovídala, že participantky byly mírně nervózní.

Jak uvádí autor Reichel (2009), je polostrukturovaný rozhovor, jinak také nazýván například jako rozhovor pomocí návodu či také částečně řízený, charakteristický tím, že výzkumník má předem připravené otázky či témata. Výzkumník však netrvá na jejich přesném pořadí, otázky může podle potřeby částečně upravit, nicméně musejí být položeny všechny. Tento typ rozhovoru umožňuje výzkumníkovi pokládat doplňující otázky.

Pro potřeby našeho výzkumu byl předem připraven soubor otázek. Na počátku osobního setkání byl participantkám představen výzkumný projekt. Dále byly seznámeny s tím, že rozhovor bude nahráván na diktafon. Ještě před zahájením rozhovoru byl všem dotazovaným předložen informovaný souhlas. Bylo jim také vysvětleno, k čemu slouží a všechny účastnice výzkumu ho následně podepsaly.

Z etického hlediska je informovaný souhlas nezbytný, neboť participant tak dává souhlas s nakládáním a k prezentování dat výzkumu (Skutil, 2011, s 27).

Jak zmiňuje autor Gavora (2000), má výzkumník předem připravené otázky nacvičené, a to nejlépe nazpaměť, i když to není úplně nezbytné. Značně to však ulehčí průběh interview, neboť hledání otázek na papíře, zadržování se a nepřesné čtení, moc důvěry u účastníků výzkumu nebudí.

Pořadí jednotlivých otázek pokládaných participantkám bylo přizpůsobeno vývoji rozhovoru a byly pokládány také doplňující dotazy v závislosti na odpovědích participantek. V některých případech bylo potřebné, aby participantka svou odpověď více rozvedla, či doplnila. V některých případech byly odpovědi dostatečně výstižné.

K polostrukturovanému rozhovoru byl předem připraven seznam otázek. Na počátek interview byly voleny tyto otázky:

1. Jaký je Váš věk, délka praxe a dosažené vzdělání?
2. Jaká by podle Vás měla být osobnost učitelky mateřské školy?
3. Co je podle Vás pro tuto práci zásadní?
4. Proč jste si zvolila toto povolání?
5. Co Vás v práci naplňuje a co naopak ne?

Záměrně byly na začátek rozhovoru voleny obecnější otázky a to proto, aby byla navozena příjemná atmosféra a participantky se dostatečně uvolnily a rozhovořily.

Následně byly participantkám pokládány otázky, které tvořily jádro rozhovoru, a tedy podstatu výzkumu:

6. Jak byste definovala dítě s problémovým chováním?
7. Jaké projevy problémového chování pozorujete nejčastěji?
8. Jaké projevy problémového chování Vás nejvíce zatěžují?
9. Jaká je hlavní příčina problémového chování?

Na ukončení rozhovoru byly voleny otázky, které tvořily závěrečnou etapu rozhovoru, a to:

10. Jak se snažíte takové chování řešit ve skupině ve třídě?
11. Jak pracujete s dětmi s problémovým chováním?

V následující kapitole se budeme zabývat interpretací získaných dat, kde uvádíme významové kategorie a subkategorie, které vznikly na základě analýzy získaných dat.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Rozhovory s participantkami, jež byly nahrávány na diktafon, byly následně přepsány do písemné podoby neboli do transkriptu a vytisknuty. Data byla analyzována pomocí otevřeného kódování, a to s využitím metody „papír a tužka“. Podle autora Gavory (2000) je tato metoda označována také jako „kódování v ruce.“

Dle Švaříčka & Šed'ové (2007, s. 212) „*při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“

Přepsané texty byly pozorně pročitány a vyhledány potřebné informace, kterým byly přiřazeny kódy, a to v souladu s výzkumnými otázkami. Z kódu byly vytvořeny subkategorie a ze subkategorií vznikly hlavní kategorie tvořící výzkumnou část. Vznikly čtyři významové kategorie. První z nich nese název Problémové chování často agresivní chování. Druhá kategorie je pojmenována Rodina jako činitel problémového chování a obsahuje podkategorie Vztahy v rodině, Potřeba pozornosti a Dítě v pozadí. Třetí kategorie Agresivita jako fenomén mateřských škol obsahuje subkategorii Agresivní projevy. Poslední kategorie je nazvána Každé dítě originál a její součástí jsou podkategorie Komunikace jako cesta k dítěti a Uznání a motivace.

5.1 Problémové chování často agresivní chování

V této kategorii uvádím představy učitelek mateřských škol o definici dítěte s problémovým chováním. Učitelky U1 A, U2 B, U3 B, U4 D, U6 J, U7 K ve svých definicích zmiňovaly především projevy agresivity. Výpovědi participantek se také shodovaly v tom, že problémové chování se projevuje tím, že dítě nespolupracuje, ignoruje učitele a snaží se přitahovat pozornost.

Participantky U1 A, U3 B se ve svých výpovědích shodují, že problémové dítě dělá naschvály, ubližuje kamarádům i učitelům, nespolupracuje: U1 A: „*Tak dítě s problémovým chováním bych asi definovala jako dítě, které vyžaduje individuální péči. A když tady tu individuální péči nedostane, tak přitahuje svoji pozornost tím, že má nějaké vzorce špatného chování, že třeba ubližuje dětem nebo učitelům. Vynucuje si pozornost nějakým křikem, neposlechnutím, schválně narušuje aktivity, schválně provokuje děti, aby vznikaly spory a vlastně potom to ovlivňuje celý kolektiv školky, školy, zasahuje to do celé té výuky. A myslím si, že když se s tím dítětem individuálně nezačne pracovat, prostě to*

potlačit nejde, tak asi tak bych to definovala.“ U3 B: „Dítě s problémovým chováním? Asi nějaké, které má nějaké projevy agrese vůči třeba kamarádům. Tak problémové dítě, to je asi hlavně takové, se kterým se nedá vůbec mluvit. Ted' nemyslím jako nějak slovně, ale vůbec nechce dělat to, co je navrhováno všem dětem. A dělá to například naschvál. No, ale asi jako takové krajně problémové, když se chová agresivně vůči dětem a nedej bože vůči učitelkám.“

Učitelka U7 K uvádí shodně s participantkami U1 A, U3 B, že problémové dítě dle její představy ubližuje dětem i učitelům: *„Dítě s problémovým chováním se chová agresivně. Ehm, nechce dělat činnosti, které se po něm vyžadují nebo které odpovídají jeho věku. Agresivně se chová nejen vůči dětem, ale také vůči dospělým. A nesoustředí se. Nechce vykonávat činnosti...“*

Učitelka U4 D zmiňuje příklad dítěte ze své praxe: *„Nooo. Dítě s problémovým chováním, ehm, jako je, myslím dítě, které nereaguje na přirozené výzvy a napomenutí, ehm, nemá a neuznává autoritu a má tendenci třeba i na sebe upozorňovat tím, že ostatním ubližuje. Jsou různé projevy, ale zrovna ted' mě napadl jeden případ jako zrovna s tímto chováním.“*

U6 J: *„S problémovým chováním? Takže bud' výbušné, agresivní, nespolupracuje, náladové...vyvolává konflikty. To je asi nejdůležitější.“*

U4 D uvádí kromě agresivního chování i toto tvrzení: *„... anebo možná vlastně zase děti, které jsou přespříliš, no, nechci říct, stydlivé, protože to je normální, jako je to přirozené u dětí, které se s kolektivem teprve seznamují a setkávají se, jak by se setkaly jako teprve před nedávnem, ale děti, které se straní třeba ostatních dětí delší dobu, jo, mají trošku v tom směru vybočují, nelze s nimi zapříst nějaký rozhovor. Takže musí člověk zase pátrat dál, z čeho to může vyplývat.“*

Učitelka U2 B stejně jako U5 D tvrdí, že dítě s problémovým chováním nelze jednoznačně definovat a u každého dítěte se problémové chování projevuje jinak. A ani odborníci se neshodují na jednoznačné definici. Učitelka U2 B zmiňuje, že dítě s problémovým chováním se vymyká normě.

U2 B: *„No, každé dítě je jiné, u každého dítěte se to problémové chování projevuje jinak, ale obecně bych asi řekla dítě, které se vymyká nějaké normě. Prostě to může být dítě, které se chová nějak více agresivněji k ostatním, nebo dítě, které naopak nechce se účastnit nějakých aktivit, činností, je smutné, plačtivé.“*

U5 D *„No, to se nedá jednoznačně definovat, to je prostě...každé dítě je jiné, každé dítě má jiný druh toto svého problému a od toho se to všechno odvíjí.“*

5.2 Rodina jako činitel problémového chování

Tato kategorie vypovídá o tom, jak učitelky mateřských škol pohlíží na problémové chování z hlediska jeho příčiny. Z výpovědí participantek vyplynulo, že hlavním spouštěčem problémového chování u dítěte je právě rodina.

5.2.1 Vztahy v rodině

Participantky v této podkategorii zmiňují, že vztahy v rodině zapříčiňují u dítěte problémové chování.

Účastnice výzkumu U1 A, U2 B se shodují, že jednou z příčin problémového chování u dětí může být rozvod rodičů.

U1 A: *„Myslím si, že hodně záleží na rodinném zázemí...co se doma děje, třeba rozvod rodičů nebo nějaké nehezké vztahy s rodiči, se sourozencem, tak tam si myslím, že je velká příčina...když má nějaké svoje nevím, potlačené komplexy, frustrace z rodiny nebo z okolí svého nebo z vyrůstání, tak si myslím, že se to vždycky projeví a projeví se to poprvé právě v té školce.“*

U2 B: *„U každého dítěte je jiná, ale myslím si, že taková nejhlavnější příčina je rodina, protože v dnešní době je spousta rodin, které se rozvádějí v tom útlém dětském věku, když je dítě ještě malé. Takže rozvodovost rodičů působí hodně na dítě, a to dítě pak mění svoje chování vůči ostatním...“*

V případě účastnice výzkumu U4D je zmíněno násilí v rodině, hádky a také neúplná rodina: *„...teď často fakt člověk vidí, že ty děti, které jsou v neúplných rodinách nebo v rodině, kde může panovat určitá dávka možná násilí nebo že je dítě svědkem nějakých hádek rodičů a možná už není svědkem toho usmíření, tak vlastně v něm, v tom dítěti probíhá nejistota, ono potřebuje získat svoji identitu, potřebuje být jisté tady v tomto světě. A když není v sobě, samo v sobě spokojené, když nemá ten komfort vztahový a citový, tudíž ono ho neumí ani dávat dál, takže je to v podstatě takové volání o pomoc.“*

U3 B: *Hlavní příčina? No, tak možná nějaké problémy doma...něco se děje doma.*

5.2.2 Potřeba pozornosti

U4 D, U6 J, U7 K uvedly, že příčina problémového chování u dítěte může pramenit také z potřeby pozornosti, kterou dítě potřebuje a které se mu nedostává.

U4 D: *...potom zkoumat i oblast rodiny, těch vztahů, často to vychází i z toho, že třeba doma nebo nevím, že ta pozornost mu není věnována jako přirozeným způsobem, anebo že tam chybí přirozené důsledky jak by špatného chování, že mu hodně věcí, aby byl klid, tak mu to třeba dovolí. A on tudíž neumí přijmout, přijmout nějaký, nechci říct trest, to vůbec ne, ale přirozený důsledek nějakého nežádoucího chování.*“

U6 J uvádí konkrétní případ dítěte s problémovým chováním *„...to byla příčina asi spíš v rodinném zázemí, byly tam hádky. Myslím, že se tak nevěnovali tomu dítěti, jak by se mělo věnovat, takže asi začal, že by chtěl být středem pozornosti, tak to začalo tak, že bude ubližovat těm dětem a být neustále středem pozornosti.*“

U7 K: *„...může to být třeba problém v rodině.. Může tím dítě upozorňovat na sebe. Může chtít větší pozornost...“*

5.2.3 Dítě v pozadí

V této podkategorii se participantky shodují na tom, že rodiče jsou zaneprázdnění a nemají na své děti tolik času, kolik by potřebovaly. Aby rodiče měli mnohdy od svých dětí klid, nejsou důslední ve výchově a vše jim dovolí.

Participantka UD 4 uvádí konkrétní případ chlapce s problémovým chováním, se kterým má osobní zkušenost: *„co jsme mohli trošku, tak sem tam vypožorovat, že aby byl klid, měli rodiče od něho klid, tak mu něco dovolí a on už je spokojený, tak tím pádem si vlastně ty hranice, místo aby on se přizpůsoboval nějakým hranicím, tak on ty hranice tvoří. A pak vlastně v tom kolektivu se to projevuje velice jako destruktivně vlastně v souvislosti s ostatními dětmi.*“

U2 B: *„Myslím si také, že dnešní doba je takové rychlá a uspěchaná. Rodiče chodí do práce, děti jsou dlouze v mateřské škole, a na ty svoje děti nemají čas, to vlastně taky způsobuje to, že dítě na sebe upozorňuje právě nějakým chováním, které se nějak vymyká od normy, je jiné.*“

U5 D: *„Můj subjektivní názor je, že je to v dnešní době hlavně výchovou v rodině, není čas na děti, každý si jenom za prací a za kariérou a děti jsou na vedlejší koleji...a všechno se nechává na dětech...na tabletech, na telefonech a to je špatně.*“

U4 D: „...že mu hodně věci, aby byl klid, tak mu to třeba dovolí.“

5.3 Agresivita jako fenomén mateřských škol

Tato kategorie popisuje představy učitelek mateřských škol o problémovém chování, se kterým se ve své praxi setkávají nejčastěji a které jim činí největší problém. Překvapujícím zjištěním je, že učitelky mateřských škol zmiňovaly agresivitu v obou případech, tedy že pro ně představuje největší problém, ale že se s ní v praxi také nejčastěji setkávají.

5.3.1 Agresivní projevy

V této podkategorii se objevovala spojitost mezi agresivním chováním a vynucováním pozornosti. Velmi častým jevem je také nespolupráce s učitelem.

Participantka U1 A uvádí, že se dítě snaží strnout pozornost a v důsledku toho se začne projevovat agresivně: *„Nejčastěji asi to vynucování pozornosti, že dítě na sebe strhává pozornost prostě po čas aktivit tam, kdy je to nejmíň vhodné, vycítí třeba chvílku, kdy je pohoda, klid a začne křičet, začne bít děti, vykřikuje nesmysly, prostě strhávání pozornosti.“*

U2 B: *„Nejčastěji pozoruji asi tu agresivitu vůči ostatním dětem, dětskou agresivitu vůči ostatním dětem. Kdy, ehm, vlastně není, jak to říct, po jeho, tak už je problém až dítě útočí na druhé, třeba ho plácne. No, kdyby jenom plácló, ale bouchne ho nebo kousne nebo do něho drnkne, to druhé dítě spadne, takže asi ta agresivita.“*

U3 B: *„No ta agrese v naší školce, taky vlastně ta nechut' spolupracovat, ignorace...“*

Účastnice výzkumu U4 D, U7 K a U3 B ve shodě uvádějí, že dítě neposlouchá pokyny učitelky a ignoruje ji: U4 D *„No, nejčastěji to, co už jsem zmínila, že je to chování někdy úplně nevyzpytatelné, Když člověk dá, nechci říct příkaz, to ne, ale ehm, podnět, tak třeba to dítě nereaguje, když ho člověk napomene jednou, podruhé, tak se stává agresivnější, potom začne kopat, ubližovat ostatním, jo a vlastně člověk ani neví, neví spouštěč... nebo rád na sebe upozorňuje ..se vychloubá, to tak někdy mezi dětmi jako je, ale jako že svoje přednosti chce prostě agresivním způsobem dát do popředí.“* U7 K: *„Nejčastěji pozorujeme agresivitu. Nebo také děti, které ignorují učitele, neposlouchají, záměrně ubližují dětem nebo si vyhlídnou slabšího jedince a dělají mu naschvály a nechovají se k němu dobře.“* U3 B: *„No, asi se budu opakovat, ale opět ta agrese... je to těžká situace, když někomu druhému ubližuje a vyřešit tu situaci. No a taky se těžko spolupracuje*

s někým, kdo vůbec nechce spolupracovat, nechce ani poslouchat to, co se do něj říká, nechce to ehm, nějak vyřešit než právě tou agresí...“

Participantka U6 J popisuje konkrétního případ, se kterým se v praxi momentálně potýká: *„Nejčastěji teď momentálně je tady jeden žák, který je hodně agresivní vůči dětem, učitelům, záleží jak asi přijde vyspaný. Někdy prostě spolupracuje v pohodě, najednou mu přepne a vlastně nechce spolupracovat, běhá po třídě, rozhazuje stoly, židle, ubližuje kopáním, fackováním, škracením dítěte. Ehm, nechce udělat pracovní list, nekomunikuje, jen vyvolává konflikty, někoho, s kým se může pohádat.“*

Participantka U5 D s mnohaletou praxí vypověděla, že v minulosti neměla s dětmi s problémovým chováním téměř žádné zkušenosti, neboť jak sama popisuje, takové děti nebyly. Postupně problémových dětí přibývalo a dnes se v mateřských školách, dle jejich slov, objevují děti s projevy šikany: *„No, můžu říct, že kdysi to nebylo až tak otázkou dne problémové děti, ale postupem času se vyvíjely i děti s problémovým chováním. A to je buď závist nějaká, že někdo má to a on to nemá nebo chce být vždycky první, chce zvítězit, neumí prohrávat anebo ehm, se to stupňuje a pak se už objevují i šikanózní prvky i v mateřské škole.“*

U1 A uvedla, že pro ni představuje problém, když je dítě agresivní k ostatním dětem a začínají si toho všimnout už i jejich rodiče. Participantka na to musí neustále myslet: *„...úplně nejvíce mě zatěžuje, když je dítě agresivní k ostatním dětem a zajde to tak daleko, že už to třeba vnímají i rodiče ostatních dětí a začnou to řešit a vlastně není z toho cesty ven.... A to mě nejvíce zatěžuje, protože na to pořád musím myslet a řešit to v hlavě.“*

Učitelka U2 B zmínila zajímavý poznatek, že ji nejvíce zatěžuje, když se dítě projevuje agresivně během dne několikrát: *„No, jak už jsem říkala, tak si myslím, že to agresivní chování. Protože když je dítě takové rozzuřené, agresivní, tak je celkem velký problém dokázat ho nějak usměrnit, zklidnit. A nejvíce mě zatěžuje to, že toto chování je vlastně opakující se, že to není jednou, ale třeba vícekrát za den.“*

U4 D: *„No, právě ta agresivita a útoky na další děti, to je potom jako lavina.“*

U6 J: *„Nejvíce zatěžuje agresivní chování, když nevíme, kdy se mu to spustí v hlavě, půl dne je v pořádku a najednou prostě mu přepne v hlavě a začne ubližovat dětem.“*

U7 K: *„Nejvíce zatěžující chování, takže agresivita, nespolupráce, ignorace, nesoustředěnost, těkavost.“*

Participantka U5 D ve své výpovědi neuvádí konkrétní druh problémového chování, neboť ji zatěžují všechny problémy: *„V podstatě všechny problémy, které vzniknou u dětí, jsou zatěžující, protože člověk chce pomoci tomu dítěti a na všechno je jiný metr. Musí se zjistit ta příčina, proč je to problémové chování a hledat nějaký unik z toho, cestu, aby se to prostě nějakých způsobem odbourávalo.“*

5.4 Každé dítě originál

Z výpovědi účastnic výzkumu vyplynulo, že každé dítě je jiné, a proto je potřebné k němu i takto přistupovat. K problémovému dítěti si učitelky vždy hledají cestu a snaží se s ním navázat vztah.

U5 D: *„...musí být objektivní, protože každé dítě je jiné, takže všechno vyžaduje svoje parametry.“*

U1 A: *„snažím se k dítěti přistupovat individuálně. Snažím se ho vzít bokem, vysvětlovat mu.“*

U5 D: *„...je to třeba řešit individuálně s tím dítětem, o které se jedná, snažit se mu nějak domluvit, nějak rozhovorem dojít k tomu, proč je takový nebo makový, proč má problém.“*

U1 A: *„...dítě, které vyžaduje individuální péči.“*

U5 D: *„...každé dítě je jiné, každé dítě má jiný druh toho svého problému a od toho se to všechno odvíjí.“*

5.4.1 Komunikace jako cesta k dítěti

Jako důležitou vidí učitelky mateřských škol i komunikaci s dítětem, kdy se učitelka snaží s problémovým dítětem rozmlouvat.

U6 J: *„Takže komunikace, rozbor, komunikace.“*

U7 K: *„...vzít si dítě stranou, domluvit mu...ale hlavně musí být ta komunikace.“*

Participantka U4 D uvádí konkrétní případ dítěte, se kterým má zkušenosti ze své praxe, kdy se snažila dítěti s problémovým chováním pomoci tak, aby si představilo, že je slon a svou zlost vydupalo do země: *„Tak jsem se snažila třeba jít někde, kde, tak ať jsme jakoby v dohledu, ať člověk není úplně uzavřený. A zkoušela jsem mu připodobnit jeho emoce, že to je vlastně něco, jako že to je slon a teď vlastně buď ten slon zadupe, jo, prostě ta zlost, když na něho přijde, jo všechno vlastně co se v něm děje, když to nechá, aby ho to*

ovládalo anebo on, že to bude kočírovat. Tudiž se vlastně snažíme spolu vykládat o tom, co způsobilo, že se najednou začal, že jako že dostal vztek, jo, co ho přivedlo k tomu, že se choval tak a tak. Není to vždycky jednoduché. Ze začátku se mi zdálo, jako že super, že už to pochopil, protože třeba přišel, že jo, že má vztek, tak jsme se domluvili na takové reakci, že půjde do koupelny a tam ten vztek vydupe do podlahy, jo, už to z něho vyjde, tak to jako někdy fungovalo, ale potom byly situace, kdy to prostě nezvládal anebo nechtěl to takto řešit, jo, a zase se to projevovalo vůči jeho kamarádům, takže je to spíš takový běh na dlouhou trať. A určitě rozhovory s rodiči. No, samozřejmě je to ještě dítě, které je tvárné a je strašně důležité, to všechno včas podchytit, aby to dítě vědělo, že ty emoce má, že jsou přirozené, že je nemůže úplně utlumovat, ale aby vědělo, jak s nimi pracovat a je to prostě dlouhodobý proces, jo...“

U6 J uvádí, že si dítě vezme někam, kde mají klid a situaci s ním rozebírá: „Samozřejmě, že děti mají pravidla, které se učí, které stále opakujeme, ale když jsou už to vyhrocené situace, tak je lepší si ho vzít bokem do klidnější místnosti a rozebrat, proč to udělal.“

U3 B stejně jako U6 J zmiňuje pravidla a také odvedení dítěte do jiné místnosti, kde probíhá rozhovor: „Tak snažím se to dítě uklidnit a pokud to nejde, tak se snažím odvést ho někam, kde se ho potom snažím uklidnit, právě tím rozhovorem. Pokud to nepomáhá, tak čekám, až se uklidní prostě samo od sebe, že už ani nemluví. Snažím se domluvit na nějakých pravidlech. A když už si myslím, že to pochopil, pochopilo to dítě, tak už ho pustím k dalším dětem, no.“

U4 D: uvádí metodu přirozených důsledků a následný rozhovor: „No. Ideální metoda je metoda přirozených důsledků...jako je to přirozené, když si uklidíme, půjdeme na procházku, třeba, jo. Když dítě nechce uklízet, naopak ještě rozhazuje...rozhazuje hračky, ještě ostatním vlastně rozkopuje to, co ony uklidily, pak je přirozeným důsledkem to, že ono na procházku nebo ven nepůjde. Tím pádem ten jeden zůstane ve školce a může s ním ještě vést rozhovor. Proč se to stalo a jestli to vidí jako smysl...kdyby uklidil, tak by to šlo. Takže se dítě postupně se musí nějak dopasovat do těch pravidel...“

Účastnice výzkumu U6 J a U3 B uvádějí příklad z vlastní praxe:

U6 J: „... takže potom si povídáme o tom, co udělal...jakým způsobem vlastně ho zase naladit na to, aby byl hodný...takže zase řešíme, co udělal hezkého, co udělal špatného, proč to udělal, jestli si to uvědomil, že ublížil třeba dítěti, z jakého důvodu to udělal. Takže si vysvětlíme, co je dobré a co zlé... a hlavně komunikovat s ním pořád neustále.“

U3 B: *„když to je právě, že někomu ubližuje, tak se právě snažím ho, že to tak řeknu, odtrhnout od toho třeba dítěte, které například bije nebo mu ubližuje, potom se snažím přijít na to, co se stalo. A snažím to dítě pochopit, proč se to tak děje, snažím se ho taky vyptávat, proč se vlastně tak chove. No, a tak se s ním snažím domlouvat, jak by to mohlo vypadat dál, jakože aby neubližoval dětem.“*

U6 J: *„...vlastně ho vyslechnout, co se mu líbí, co se mu nelíbí, vysvětlit jeho názor, náš názor.“*

U7 K: *„vzít si dítě stranou, domluvit mu...ale hlavně musí být ta komunikace..“*

U2 B: *„No, především se snažím s takovým dítětem mluvit ve skupině a mluvit hlavně o věcech, které ho zajímají, které ho baví.“*

U1 A: *„Snažím se ho vzít bokem, vysvětlovat mu.“*

5.4.2 Uznání a motivace

Jako důležité vidí učitelky mateřských škol také dítě chválit, motivovat, vyjádřit mu podporu.

U1 A se snaží dítě motivovat a chválit: *„...hledám nějaké různé způsoby, jak dítě namotivovat k lepší aktivitě, k lepšímu přizpůsobení, snažím se chválit a hledám prostě cesty, dokud se nějaká nenajde.“*

U2 B se snaží na dítěti hledat jeho kladné stránky, dítě chválit a motivovat: *„Zase to uvedu na nějakém příkladu. Snažím se na něm vyhledat i ty dobré nebo i ty, hlavně ty dobré stránky. A říct mu je, aby o nich věděl. Snažím se ho pochválit, když se mu opravdu něco povede...že nejenom ho trestám za to, co dělá, ale i vyhledávám ty kladné stránky jeho. No a jak jsem říkala, třeba, já nevím, když máme nějaký čtecí koutek, když si čteme, tak mu třeba řeknu, když vydržíš, budeš hodný a nebudeš vyrušovat, můžeš si vybrat další knížku, kterou budeme číst. Vlastně takovou tou formou se ho snažím, snažím no, snažím se, aby pracoval a neměl čas na ty svoje výkyvy nálad.“*

U1 A uvádí, že dítě motivuje, nabízí dítěti aktivity, které ho baví a aktivity střídá: *„Tak pracuju s ním tak, že se ho snažím namotivovat. Snažím se hledat takové aktivity, které ho baví, kde nebude muset tu pozornost jakoby přitahovat. Vycítím třeba, když dítě se už nudí a snažím se mu nabídnout jinou aktivitu. Aktivity různě střídáme, snažím se ho podporovat v tom, co mu jde, v čem ho to baví...“*

U3 B oceňuje snahu dítěte chovat se tak, jak by podle ní mělo, a to pochvalou: *„Snažím se taky, když vidím, že s to dítě snaží chovat hezky, tak se snažím to ocenit, ocenit tu snahu tím, že ho pochválím.“*

U6 J problémové dítě podporuje a chválí: *„musíme podporovat i pochválit za to, že třeba dodělal pracovní list, nebo že pomohl mladšímu dítěti, takže i pochvalu..“*

U7 K také uvádí motivaci, pochvalu, nabídku činnosti: *„Ehm, tím, že budeme na dítě tlačit, tak asi nedosáhneme svého, ale zkoušet ho víc motivovat. Dávat mu pochvaly za to, co se mu povedlo. Nějakou zpětnou vazbu nebo mu dát nabídku, co by mohlo dělat, aby si mohl sám vybrat...“*

U6 J uvádí, že dítě motivuje razítkem: *„...vlastně za to, co splní, tak se snažíme mu dát razítko, aby opravdu pochopil, že to udělal dobře, že udělal nějaký pokrok.“*

U7 K uvádí, že dává dítěti na výběr z činností. Zdůrazňuje také, že je potřeba dítě chválit před ostatními dětmi a tím mu dát potřebnou pozornost, je mu potřeba také konkrétně říct, za co je pochváleno: *„A dávat mu nějakou odměnu. Tím nemyslím nějaké sladkosti, ale prostě výběr třeba nějaké činnosti za dobré chování, pochvala před celou třídou, což má dobrý vliv, protože se cítí, že konečně mají tu pozornost, že všichni vědí, co udělal a za co dostal pochvalu. A každopádně je třeba dětem říkat přesně, za co ho chválíme, že není dobré jen říct, ano, dobře chválím tě. Té dítě musí vědět, za co bylo pochválené a je mu to třeba říct tak, aby tomu rozumělo, za co přesně je zrovna chváleno.“*

V následující kapitole uvádíme souhrn výsledků výzkumu, limity výzkumu a také doporučení pro praxi mateřských škol.

6 DISKUZE

Hlavním výzkumným cílem této práce bylo: Odhalit představy učitelek mateřských škol o dítěti s problémovým chováním.

Z výzkumného cíle vyplynuly tři dílčí cíle, a to: Odkrýt, jaká je hlavní příčina problémového chování dle učitelek mateřských škol. Odkrýt, jaké projevy problémového chování učitelky mateřských škol pozorují nejčastěji. Odkrýt, jaké problémové chování činí učitelkám mateřských škol největší problém.

Pro realizovaný výzkum byla formulovaná následující výzkumná otázka: Jaké představy mají učitelky mateřských škol o dítěti s problémovým chováním? Z této výzkumné otázky vzešly tři dílčí výzkumné otázky: Jaká je podle učitelek mateřských škol hlavní příčina problémového chování? Jaké projevy problémového chování učitelky mateřských škol pozorují nejčastěji? Jaké projevy problémového chování činí učitelkám mateřských škol největší problém?

Pokud bychom měli shrnout výsledky výzkumu a vyzdvihnout ve stručnosti jen to nejdůležitější, učitelky mateřských škol jako příčinu problémového chování u dětí vidí rodinné prostředí. Většina z nich se také přiklání k tomu, že nejčastěji se vyskytující problémové chování je agresivita a rovněž se jim jeví i jako nejvíce zatěžující. Je překvapujícím zjištěním, že v obou případech panuje shoda. Učitelky také zmiňovaly, že mají snahu se k dítěti přiblížit, a to především prostřednictvím komunikace, dítě se snaží podporovat, chválit a motivovat jej.

Na základě kódů, které vznikly z analýzy dat, byly vytvořeny čtyři kategorie a několik subkategorií.

První kategorie nese název Problémové dítě často agresivní dítě. V této kategorii učitelky mateřských škol zmiňovaly, jak by definovaly dítě s problémovým chováním. Učitelky zpravidla ve svých definicích zmiňovaly výčet projevů chování, jež pro ně představují problém. U učitelek panovala shoda v tom, že pro ně problémové dítě představuje dítě, které se projevuje agresivně, nespolupracuje a strhává na sebe pozornost.

Druhá kategorie Rodina jako hlavní činitel problémového chování obsahuje tři podkategorie s názvem Vztahy v rodině, Potřeba pozornosti a Dítě v pozadí. V první podkategorii participantky zmiňovaly, že problémové chování je ovlivněno především vztahy v rodině. V podkategorii Potřeba pozornosti se participantky shodovaly na tom, že

dítěti chybí pozornost, a proto se ji snaží přitahovat. V třetí podkategorii Dítě v pozadí učitelky uváděly výchovu v rodině, protože rodiče v dnešní době nemají na své děti čas, a tak jim dovolí, co chtějí. Rodinu jako jednoho z možných činitelů problémového chování uvádějí např. i autorky Michalová (2012) a autorky Kožárová & Podhájecká (2014).

Ve třetí kategorii, Agresivita jako fenomén mateřských škol, učitelky vypovídaly o tom, s jakým problémovým chováním se setkávají nejčastěji a které jim činí největší problém, tedy je pro ně nejvíce zatěžující. V podkategorii Agresivní projevy se participantky téměř ve většině shodovaly na tom, že nejvíce zatěžující a nejčastěji se vyskytující problémové chování je právě agresivita, která často souvisela právě se tím, že dítě na sebe upozorňuje. Často také uváděly, že pod problémovým chováním si představují dítě, které nespolupracuje. Touto problematikou, jak blíže uvádíme v teoretické části, se zabývaly autorky Socha & Podhájecká (2013), které zkoumaly představy učitelů mateřských škol o problémovém chování u dětí v předškolním věku. Účastnice výzkumu zmiňovaly různé druhy problémového chování. Z výpovědí učitelek vyplynulo, že mezi tři nejčastější druhy problémového chování, které jsou pozorované u dětí v mateřských školách patří hyperaktivita, rušení ostatních dětí při hře a nedodržování pravidel. Agresivita se objevila až na sedmém místě. Autorky dále zkoumaly také to, jaké problémové chování činí učitelkám mateřských škol největší problém. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že největší problém pro učitelky představuje hyperaktivita, na druhém místě agresivita a na třetím neochota dodržovat pravidla. Autorky Kožárová, Podhájecká a Pálková (2014) se také zabývaly touto problematikou viz výše a celkem 85 % učitelek eviduje děti s problémovým chováním. Nejčastěji učitelky zmiňovaly oblast zvýšené aktivity a impulzivního chování. S touto oblastí byla nejčastěji spojena oblast nazvaná agresivní projevy. Výzkum proběhl také v Polsku, kde se 20 % respondentů s problémovým chováním neseťkává vůbec a v 80 % jen zřídka. Za problémové chování respondenti považovali například trucování, ukazování svých nálad, fňukání a stěžování si či hádky s vrstevníky (Pawelec, et al. 2014). V tomto výzkumu nedochází ke shodě s našim výzkumem, překvapivým výzkumným zjištěním je, že ve výsledcích výzkumu nebyla zmíněna agresivita.

Čtvrtá kategorie nese název Každé dítě originál. Participantky považují každé dítě jako individuální lidskou bytost, každé dítě má svůj problém, a tak je třeba k němu i přistupovat. V této kategorii jsou zahrnuty dvě podkategorie, a to Komunikace jako cesta k dítěti a Uznání a motivace. Všechny participantky uvedly, že pokud se ve třídě vyskytuje dítě s problémovým chováním, je potřebné s ním komunikovat, rozebírat danou konkrétní

situaci. Participantky také vidí jako důležité dítě často chválit a upevňovat tak u něj vhodné vzorce chování. Dále také dítě podporovat a motivovat.

6.1 Limity výzkumu

K limitům výzkumu patří zejména to, že kvalitativní výzkum se nedá zobecnit na celou populaci, výsledky výzkumu jsou tedy subjektivní. Výzkumník při analýze dat pohlíží na zkoumanou problematiku také svou optikou. Dále k limitům výzkumu patří i fakt, že participantky neměly s poskytováním interview v minulosti žádné zkušenosti. Před rozhovorem některé z nich vyslovily obavy, že snad dokáží odpovědět, na co budou dotazovány a snad jejich odpovědi k něčemu poslouží. I když byl rozhovor pečlivě připravován, vše bylo přizpůsobeno účastnicím výzkumu, tedy čas i místo setkání, před rozhovorem byla snaha o navození raportu, byla na participantkách znát nervozita. Pro všechny to byla nová zkušenost. Některé z participantek dávaly svou nervozitu najevo častým smíchem, a to například při otázkách, při kterých si nebyly úplně jisté svou odpovědí, jiné během rozhovoru tikaly pohledem po místnosti. Dalším limitem výzkumu byla strohost výpovědí. Některé účastnice výzkumu byly stručnější ve většině svých výpovědí, jiné stroze odpovídaly pouze u některých otázek. Participantky byly vyzývány k tomu, aby svou odpověď více rozvedly či doplnily. Některé doplňující otázky, které by mohly být v průběhu rozhovoru ještě položeny se vynořovaly až při důkladném pročitání rozhovorů.

6.2 Doporučení pro praxi

V této podkapitole je potřebné zmínit, co vyplynulo z výpovědí participantek a mohlo by být přínosem pro praxi mateřských škol. Učitelky zmiňovaly především tato doporučení:

- Komunikace – s dítětem s problémovým chováním je potřebné komunikovat, neboť komunikace je podle učitelek mateřských škol základ interakce mezi učitelem a dítětem. Pokud nastane problém, je nutné si o něm promluvit, ptát se dítěte na jeho pocity, rozmlouvat s ním.
- Nabídka činností – v praxi se objevilo jako přínosné střídání činností a zaujetí dítěte tím, co ho baví.
- Uznání a motivace – dítěti je potřeba vyjádřit podporu, nezesměšňovat jej, ale naopak vyzdvihovat jeho kladné stránky, dítě často chválit a motivovat.

ZÁVĚR

Problémové chování u dětí předškolního věku není v dnešní době již nic ojedinělého, spíše naopak. Problémové chování je velmi aktuální téma, ke kterému by mělo být směřováno více pozornosti.

Tato bakalářská práce byla věnována problematice představ učitelů mateřských škol o problémovém chování u dětí předškolního věku. Cílem předkládané práce bylo tedy popsat představy učitelů mateřských škol. V teoretické části byly zprvu pospány některé vývojové úkoly dítěte předškolního věku, které se váží k problémovému chování, vymezeno problémové chování, jeho možné příčiny a druhy a závěrem teoretické části popsána učitelská profese a osobnost učitele.

V rámci praktické části bakalářské práce byly osloveny učitelky mateřských škol, které mají zkušenosti s problémovým chováním ze své praxe. Všechny účastnice výzkumu byly seznámeny s tématem práce a se samotným výzkumem a dobrovolnou účast na výzkumu potvrdily svým podpisem Informovaného souhlasu účastníka výzkumu. Následně bylo uskutečněno sedm polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami veřejných mateřských škol, které působí v Moravskoslezském kraji. Všech sedm realizovaných rozhovorů bylo nahráváno na diktafon a poté doslovně přepsáno do písemné podoby. Na základě otevřeného kódování vzešly čtyři významové kategorie.

Z kvalitativně orientovaného výzkumu vyplynulo, že učitelky mateřských škol se shodují na tom, že za nejčastěji se vyskytující projevy problémového chování považují agresivitu. Některé z participantek uváděly krom agresivity také vynucování pozornosti, závistivost, neschopnost prohrávat, nespolupráci, ignoraci, nesoustředěnost, těkavost. Nejvíce zatěžující problémové chování pro šest učitelek mateřských škol představuje agresivita. Jedna z participantek uvedla, že jsou pro ni zatěžující v podstatě všechny problémy, které vzniknou u dětí, neboť chce dítěti pomoci. Spouštěčem problémového chování je dle výpovědí rodinné prostředí, což je ve shodě s odbornou literaturou, neboť rodina bývá uváděna jako jeden z rizikových faktorů právě ve spojitosti s problémovým chováním.

Stanovené výzkumné cíle předkládané práce byly naplněny. Z výzkumného šetření vzešla také doporučení pro praxi. Práce by mohla být přínosem jak pro učitele, tak pro laickou veřejnost, která chce hlouběji proniknout do dané problematiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Aderkas, F. von, & Gredig, S. (2022). *Síla hněvu: jak ovládnout a využít hněv*. Praha: Grada.
- [2] Dubayová, T. (2016). *Patopsychológia detí so psychosociálnym narušením pre pedagógov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- [3] Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [4] Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Praha: Portál.
- [5] Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- [6] Horňák, L. (2014). *Problemové správanie a jeho pedagogické riešenie*. Bratislava: MPC.
- [7] Hutýrová, M. (2019). *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál.
- [8] Chapman, G. (2020). *Hnev*. Bratislava: Porta libri.
- [9] Jelínek, M. (2019). *Vnitřní svět vítězů: čím se nejlepší liší od průměrných*. Praha: Grada.
- [10] Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- [11] Kožátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- [12] Končecová, Ľ. (2014). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška
- [13] Kožárová, J., & Podhájecká, M. (2014). Dieťa v predškolskom veku s problémovým správaním – prevalencia a faktory podmieňujúce jeho vznik. *Špeciálny pedagóg*, 3(1), 16-25.
- [14] Kožárová, J., Podhájecká, M., & Palková, V. Dimenzie problémového správania a jeho prevalencia medzi deťmi v predškolskom veku na Slovensku. In Hrebeňárová, L., & J. Žolnová (Eds.), *Študent na ceste k praxi II: Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika* (s. 9-24). Prešov: Prešovská univerzita. Dostupné z

<https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Zolnova2/subor/9788055511160.pdf>.

[15] Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

[16] Laca, S. (2011). *Základy sociálnej pedagogiky*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety.

[17] Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál.

[18] Lipnická, M. (2014). *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole*. Bratislava: MPC.

[19] Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí vydání). Praha: Portál.

[20] Michalová, Z. (2012). *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál.

[21] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

[22] Pawelec M., Cholewińska J., Mazur A., & Ozga W. (2014). Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych w percepcji. *Horyzonty psychologii*. 4 (IV), 81-102. Dostupné z https://wydawnictwo.wsei.eu/wp-content/uploads/2021/02/Horyzonty_Psychologii_2014.pdf.

[23] Pugnerová, M., & Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada.

[24] Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.

[25] Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.

[26] Socha, M. & Podhájecká, M. (2013). Děti s problémovým správaním v materskej škole. In T. Dubayová & J. Žolnová (Eds.), *Študent na ceste k praxi II: Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika* (s. 264-278). Prešov: Prešovská univerzita. Dostupné z <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Dubayova2/subor/9788055508405.pdf>.

- [27] Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.
- [28] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [29] Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- [30] Vachová, E., & Vítečková, M. (2017). Být učitelem mateřské školy. In E. Svobodová & M. Vítečková. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení* (s. 13–25). Praha: Portál.
- [31] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, doplněné a přepracované). Praha: Karolinum.
- [32] Vágnerová, M. (2014). Poruchy chování v dětském věku a dospívání. In M. Vágnerová. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- [33] Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
ADD	Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti)
VŠ	Vysoká škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Příloha P II: Transkript učitelky U4

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Potvrzuji svým podpisem, že dobrovolně souhlasím s účastí na výzkumném projektu v rámci bakalářské práce s názvem „Představy učitelů mateřských škol o dítěti s problémovým chováním“ a byla jsem seznámena se všemi informacemi.

Mé výpovědi budou nahrávány na diktafon, doslovně přesány do transkriptu (písemné podoby) a data z rozhovoru přístupná v elektronické verzi bakalářské práce. Má anonymita bude zachována.

datum

podpis participantky

PŘÍLOHA P I: TRANSKRIPT UČITELKY U4 D

Pro přehlednost uvádím transkript jednoho z rozhovorů.

Jaký je Váš věk, délka praxe a dosažené vzdělání?

No, tak můj věk je 46 let, no a svým způsobem ta délka praxe je jenom jeden rok, ale vzhledem k tomu, že mám děti, mám pět dětí, tudíž vlastně předpokládám, že vlastně i ta výchova a to, co jsem vlastně vkládala do svých dětí, že se mi do té praxe, že se mi v té praxi nějak projeví, jako že ta zpětná vazba nebo vlastně všechny ty zkušenosti, že se mi nějak zúročí.

A ptala jste se ještě na dosažené vzdělání. No, momentálně mám za sebou ještě rok studia na vysoké škole v rámci přípravy, no, ehm, předškolního vzdělávání, tak.

A střední školu máte také pedagogického směru?

Ne, tam střední škola byla v ekonomickém směru. A teď jsem vlastně nově, vzhledem k tomu, že mě vlastně ty moje děti tak motivovaly (smích), jsem si říkala, že bych ráda zůstala u dětí dál, proto jsem se rozhodla změnit směr a toto vzdělání vlastně si ještě jakoby doplnit.

Jaká by podle Vás měla být osobnost učitelky mateřské školy?

No, tak myslím si, že předpokladem osobnosti, jak by dobré osobnosti učitelky mateřské školy, je to, že musí mít určitě ráda děti, musí být empatická, ale z druhé strany i rozhodná a mít přirozenou autoritu.

Mohla byste to prosím ještě rozvést?

Vlastně tak, aby, aby mohla děti správným způsobem vést a je fakt, že, no, nevím přesně, jak to říct, (smích) ale myslím si, že jo, ta rozhodnost je dost důležitá a jo, musí být vlastně i tvořivá, ale nevím, jestli to vyloženě souvisí s osobností učitelky. Každopádně, myslím si, že dost důležitá je právě ta rozhodnost empatie, důslednost, jo, to jsou složky, které si

myslím, že neodmyslitelně patří k té osobnosti učitelky. Možná mě pak později ještě něco napadne. (smích)

Dobře, co je podle Vás pro tu práci zásadní?

No, to je v podstatě doplňující asi otázka té předchozí. No, co je zásadní (ticho). Zásadní je jako vzdělání. Má taky dost velký význam, ale zásadní je vztah k dětem, že musím chtít a pružnost jako té učitelky je taky dost zásadní (smích). A co bych, tak ještě (ticho). Schopnost se pořád učit novým věcem a umět vést kolektiv a nějakým způsobem také děti uvádět vlastně do řádu, prostě fakt i ta autorita přirozená je velice zásadní, si myslím.

Proč jste si zvolila tato povolání?

Možná, že jsem už trošku nadmínila, protože vzhledem k tomu, že jsem vychovávala svých pět dětí a viděla jsem i ty ovoce, prostě výchovy, že to přináší jako i to vedení, že se někde posouvají a motivovalo mě to k tomu, že vlastně i to, když jsem viděla, že dítě je bezprostřední a vždycky vám na rovinu řekne, je takovým zrcadlem, jaký jste, co je, co můžete očekávat. A líbilo se mi to, že tam není žádná přetvářka, takže je to pro mě jako velkou motivací, vlastně, když jsem to viděla i u svých dětí a myslím si, že když jsou děti tvárné, tak je samozřejmě to i o zodpovědnosti, abychom nemanipulovali děti, ale líbí se mi na tom právě ta přímota toho dětského srdce a jako to, že vlastně, že jsou to ne věci, ale prostě děti, které někam vedeme a že můžeme zásadním taky způsobem ovlivňovat je. Protože vlastně ten vliv je především na rodičích, ale že můžeme i směřovat jejich vývoj a utvářet svým způsobem jejich osobnosti, což je velká zodpovědnost, ale z druhé strany ta práce s dětmi je, je prostě taková veselá, je to o životě (smích).

Co vás v práci naplňuje a co naopak ne?

No, musím se přiznat, že naplňuje mě to, jak vidím, jak s dětma někdy jde povykládat jako o věcech takovým svým jejich způsobem a hodně se i od nich učím a naplňuje mě jejich otevřenost i ta touha se učit nebo poznávat nové věci. To se mi hodně líbí a pořád vás posouvají dál, a co mě...bavím se spíš tak obecněji a co naopak ne, no. Musím se přiznat, že ze začátku se měla určitou iluzi, která byla se podpořená výchovou mých vlastních dětí, které strašně rády četly a měla jsem takovou, přicházela jsem do školky, do mateřské školy

vlastně s takovou, s takovým ideálem, že budu číst a děti budou nadšeně poslouchat, všechny děti, což není v reálu to není až tak, protože poslouchají některé, jsou tam i děti, které ruší a zlobí, ač se člověk snaží intonačně měnit hlas a přizpůsobovat vlastně tomu ději, takže nečtu monotónně, ale snažím se vžít a i děti zakomponovat do toho příběhu, a přesto jsou tam, což jako marné. Je to, je to skupina rozmanitých dětí, takže z toho jsem byla trošku rozčarována, že člověk měl nějaké představy a holt nejde to poměřovat úplně s tím domácím prostředím. Děti jsou z různých skupin, z různého prostředí a různě reagují, takže to si člověk musel a musí pořád srovnávat a nemít ty, nemít ty ideály. Tak asi tak.

Jak byste definovala dítě s problémovým chováním?

Nooo. Dítě s problémovým chováním, ehm, jako je, myslím, dítě, které nereaguje na přirozené výzvy a napomenutí, ehm, nemá, neuznává autoritu a má tendenci pořád třeba i na sebe upozorňovat tím, že ostatním ubližuje, často je agresivní. Jsou různé projevy, ale zrovna teď mě napadl jeden případ jako zrovna s tímto chováním, anebo možná vlastně zase děti, které jsou přespříliš, no, nechci říct stydlivé, protože to je normální, jako je to přirozené u dětí, které se s kolektivem teprve seznamují a setkávají se, jak by se setkaly jako teprve před nedávnem, ale děti, které se straní třeba ostatních dětí delší dobu, jo, trošku v tom směru vybočují, nelze s nimi zapříst nějaký rozhovor. Takže musí člověk zase pátrat dál, z čeho to může vyplývat.

Jaké projevy problémového chování pozorujete nejčastěji?

No, nejčastěji to, co už jsem tady zmínila, že je to chování někdy úplně nevyzpytatelné. Když člověk třeba dá nějaký, nechci říct, příkaz, to ne, ale ehm...(ticho) podnět, tak třeba to dítě nereaguje, když ho člověk napomene jednou, podruhé, tak se stává agresivnější, potom začne kopat, ubližovat ostatním, jo, a vlastně člověk ani neví, neví vůbec spouštěč, jako proč tam mohl být ten spouštěč nebo rád na sebe upozorňuje a takovýmto způsobem, že prostě, jasně, že se vychloubá, to tak někdy mezi dětmi jako je, ale jako že svoje přednosti chce prostě agresivním způsobem dát do popředí a přitom vlastně opak je pravdou a tam člověk často pozoruje, potom zkoumat i oblast rodiny, těch vztahů a často to vychází i z toho, že třeba doma nebo nevím, že ta pozornost mu není věnovaná jako přirozeným způsobem, anebo naopak, že tam chybí přirozené důsledky, jak by špatného chování, že mu hodně věcí, aby prostě byl klid, tak mu to třeba dovolí. A on tudíž vlastně

neumí přijmout, přijmout jakoby nějaký, nechci říct trest, to vůbec ne, ale přirozený důsledek nějakého nežádoucího chování. Jo, prostě neumí se s tím smířit a pravděpodobně to je tím, že co jsme mohli trošku, tak sem tam vypozerovat, že aby byl klid, měli od něho rodiče klid, tak mu něco dovolí a on už je spokojený a tím pádem on si vlastně ty hranice, místo aby on se přizpůsoboval nějakým hranicím, tak on hranice tvoří. A pak vlastně v tom kolektivu se to projevuje velice jako destruktivně vlastně v souvislosti s ostatními dětmi.

Tak teď jste si odpověděla na další otázku, ale jaká je podle vás hlavní příčina problémového chování?

No, no, (smích) právě, už jsem si trošku odpověděla a myslím si, že to fakt jako je dost zásadní, že to rodinné prostředí teď často fakt člověk vidí, že ty děti, které jsou i v neúplných rodinách nebo v rodině, kde může plánovat určitá dávka možná násilí, nebo že je svědkem dítě, třeba nějaký hádek rodičů a možná už není svědkem toho usmíření, tak vlastně v něm, v tom dítěti probíhá nejistota, ono potřebuje získat svoji identitu, potřebuje být jisté tady v tomto světě. Být tady rádo a mít tu radost. A když není v sobě, samo v sobě spokojené, když nemá ten komfort vlastně vztahový a citový, tudíž vlastně on ho neumí ani dávat dál, takže to je v podstatě takové volání o pomoc.

Jaké projevy problémového chování vás nejvíce zatěžují?

No právě ta agresivita a útoky na další děti, to je potom jako lavina (smích). Asi tak.

Jak se snažíte takové chování řešit ve skupině ve třídě?

No. Ideální metoda je metoda přirozených důsledků, jo. Je to sice náročné právě pro to dítě i pro nás, protože vlastně ty přirozené důsledky jsou, že třeba něco, když něco uděláme, pak něco, jo, bude dál, jako je to přirozené, když si uklidíme, půjdeme na procházku třeba, jo. Když to dítě nechce uklízet, naopak ještě rozhazuje, jo, teď jsem konkrétní, rozhazuje hračky, ještě ostatním vlastně rozkopuje to, co ony uklidily, pak je přirozeným důsledkem to, že ono na procházku nebo ven nepůjde. Ale samozřejmě je tam více dětí, je super, když jsme zrovna dva učitelé, kdy jeden může zůstat s tím jedním v mateřské škole a ostatní odchází, takže on vidí ty přirozené důsledky a je to samozřejmě velká potřeba, ale jako toho, že ti učitelé tam opravdu jsou dva, že se jde rozdělit, jeden samotný učitel by

takovouto situaci někdy opravdu hůř snášel. Snášel, respektive zvládal, no, ale tak tím pádem ten jeden zůstane ve školce a může s ním ještě vést rozhovor. Proč se tak stalo, jo, jestli to vidí jako smysl, je to přirozené, kdyby uklidil, tak by to šlo. Takže to dítě postupně se nějakým způsobem musí dopasovat do těch pravidel a jo, postupně taje a třeba uvědomuje si, že to stejně musí udělat, jo, nikdo to nebude dělat za něho, ale všechno to má opožděně. A pak se třeba postupně zapojí k těm ostatním dětem, no, ale tam je velký, velký význam má právě to, že ten učitel není sám.

Další otázka, která navazuje na to, co jste řekla, jak pracujete s dítětem s problémovým chováním?

No, tak zaměřím se teď jako v sobě na konkrétního jedince. A ehm, tak jsem se zaměřila, jako je vidět, že on nezvládá svoje emoce, jo. Tak jsem se s ním snažila třeba jít někde, kde, tak ať jsme jakoby v dohledu, ať člověk není úplně uzavřený. A zkoušela jsem mu připodobnit jeho emoce, že to je vlastně něco, jako že to je slon a teď vlastně buď ten slon ho zadupe, jo, když prostě ta zlost, když na něho přijde, jo, a všechno vlastně co se v něm děje, když to nechá, aby ho to ovládalo, anebo on, že to bude kočírovat. Tudíž vlastně se snažíme spolu vykládat vlastně o tom, co způsobilo, že se najednou začal, že jako že dostal vztek, jo, co ho přivedlo k tomu, že se choval tak a tak. Není to vždycky jednoduché. Ze začátku se mi to zdálo, jako že super, že už to pochopil, protože třeba přišel, že jo, že má vztek, tak jsme se domluvili na takové reakci, že půjde do koupelny a tam ten vztek vydupe do podlahy, jo, už to z něho vyjde, tak to jako někdy fungovalo, ale potom byly situace, kdy to prostě nezvládal, anebo nechtěl to takto řešit, jo, a zase se to projevovalo vůči jeho kamarádům, takže je to spíš takový běh na dlouhou trať. A určitě i rozhovory s rodiči. No, samozřejmě je to ještě dítě, které je tvárné a je strašně důležité to všechno, jak by včas podchytit, aby to dítě vědělo, že ty emoce má, že jsou přirozené, že je nemůže úplně utlumovat, ale aby vědělo, jak s ním pracovat a je to prostě dlouhodobý proces jo, takže asi tak.