

Projevy a možnosti řešení problémového chování u dětí v předškolním věku

Bc. Monika Hranická

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Monika Hranická
Osobní číslo:	H23381
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Projevy a možnosti řešení problémového chování u dětí v předškolním věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti problémového chování u dětí v předškolním věku.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na aspekty problémového chování u dětí v předškolním věku pohledem dítěte.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a polostrukturovaného interview s dětmi v mateřských školách.
Zpracování a analyzování získaných dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace doporučení pro pedagogickou praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Hutyrová, M. (2019). *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Portál.
- Kocourková, V., & Šafránková, A. (2012). Prevence rizikového chování jako nutná součást předškolního vzdělávání. *GRANT journal*, 1(2), 45–47. <https://www.grantjournal.com/issue/0102/PDF/0102safrankova.pdf>
- Lulla, D., Mascarenhas, S. S., How, C. H., & Yeleswarapu, S. P. (2019). An approach to problem behaviours in children. *Singapore medical journal*, 60(4), 168–172. <https://doi.org/10.11622/smedj.2019034>
- Navrátil, S., & Mattioli, J. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže*. Grada.
- Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Portál.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Michaela Šťastná**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **16. prosince 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 16. prosince 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje problémovému chování dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy a reakcím učitele na toto chování. V teoretické části vymezujeme klíčové pojmy spojené s problémovým chováním, interakcemi učitel – dítě a prevencí. Cílem výzkumu bylo zmapovat interakce mezi učitelem a dítětem v prostředí třídy mateřské školy během didakticky zacílené činnosti. Sběr dat byl realizován pomocí metody pozorování doplněného o audiozáznam. Výzkum se uskutečnil v sedmi třídách vybraných ze čtyř mateřských škol ze dvou krajů České republiky. Výsledky ukazují, že nejčastější projevy problémového chování dětí souvisí s vyrušováním či vzájemnými interakcemi mezi dětmi. Reakce učitele na toto chování jsou velmi rozmanité a často mezi ně spadá například oslovení dítěte, napomenutí, rozkaz či příkaz.

Klíčová slova: Problémové chování, interakce, interakční styl učitele, prevence

ABSTRACT

The thesis deals with problem behavior of preschool children in the kindergarten environment and teacher's reactions to this behavior. In the theoretical part, we define key concepts associated with the problem behavior, teacher-child interactions and prevention. The aim of this research was to map the interactions between the teacher and the child in the kindergarten classroom during didactically targeted activities. Data collection was conducted using the observation method supplemented with audio recordings. The research was carried out in seven classes selected from four kindergartens in two regions of the Czech Republic. The results show that the most common manifestations of children's problem behavior are related to disruptions and interactions between children. Teachers' reactions to this behavior are very diverse and often include, for example, addressing the child, admonishing, ordering or commanding.

Keywords: Problem behavior, interaction, teacher's interaction style, prevention

Chtěla bych vyjádřit své obrovské díky vedoucí mé práce Mgr. Michaelae Šťastné, Ph.D za její podporu, věčný optimismus, velkou dávku trpělivosti a nedocenitelné rady a připomínky. Další poděkování míří i k ostatním akademickým pracovníkům, kteří svým vřelým přístupem pomáhali vše dotáhnout do konce. Dále cítím potřebu poděkovat mé rodině a partnerovi za enormní podporu a povzbuzování během tvorby této práce. V neposlední řadě velké díky směřuje všem účastníkům výzkumu, kteří se s ochotou zapojili a pomohli mi nahlédnout do všední reality mateřské školy.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ.....	14
1.1 TYPY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	15
1.2 VZNIK PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	19
2 INTERAKCE UČITEL – DÍTĚ.....	23
2.1 PEDAGOGICKÁ INTERAKCE	24
2.2 INTERAKČNÍ STYL UČITELE.....	25
2.3 VÝCHOVNÉ STYL.....	28
3 PREVENCE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	30
3.1 VÝCHOVA K RESILIENCI	31
3.1.1 Možnost realizace v prostředí mateřské školy	31
3.2 MOŽNOSTI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	33
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
5.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	39
5.1.1 Dílčí výzkumné cíle	39
5.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	39
5.2.1 Dílčí výzkumné otázky	40
5.3 VÝZKUMNÁ METODA	40
5.4 ETIKA VÝZKUMU	41
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
5.6 POSTUP SBĚRU DAT A PŘEDVÝZKUM	44
5.6.1 Předvýzkum.....	44
5.7 POSTUP ANALÝZY DAT	44
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	47
6.1 PROJEV PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ DÍTĚTE.....	47
6.2 REAKCE UČITELE.....	50
6.3 REAKCE OSTATNÍCH DĚTÍ.....	58
6.4 DÉLKA TRVÁNÍ PROJEVU + CHARAKTER	58
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	60
8 DISKUZE	63

8.1	LIMITY VÝZKUMU.....	65
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
	ZÁVĚR.....	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
	SEZNAM OBRÁZKŮ	75
	SEZNAM TABULEK.....	76
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77
	SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

Již malé děti bouchají hračkou do země nebo rozličných předmětů, aby zjistily, co tato hračka umí nebo co se stane. Rozzlobený rodič se však na takovou situaci může dívat úplně jinak. Vidí svého potomka ničit drahou hračku, kterou mu koupil a samozřejmě dítě hned zastaví. Jak se toto dítě může cítit, když mu někdo zabrání v přirozené touze objevovat a prozkoumávat? Jak tato interakce ovlivní další chování dítěte?

Problémové chování je záležitostí subjektivní, která se může měnit s nahlédnutím do zákulisí situace, ve které se vyskytlo. Původně dobrý záměr dítěte může být v jiném úhlu pohledu pochopen jako nepřijatelné chování. Tak jako dospělé k určitému chování vždy vede nějaký záměr, tak i děti motivuje konkrétní potřeba, touha, kterou nemusí být jen objevování. Může jít například o potřebu pohybu, pozornosti, lásky, sounáležitosti a mnohé další. Uspokojení této potřeby je pro dítě na prvním místě a někdy mohou tyto projevy komplikovat ostatním jejich fungování. Řeč je primárně o učitelích v mateřské škole, kteří se s problémovým chováním předškolních dětí setkávají poměrně často. Důležité je umět rozklíčovat příčinu takového projevu a zvolit správný přístup, který dítěti neublíží, pomůže mu a zároveň bude efektivní.

Tématem této diplomové práce jsou projevy a možnosti řešení problémového chování u dětí v předškolním věku. Toto téma bylo vybráno jednak pro náš subjektivní zájem o problematiku, a jednak pro jeho ne příliš častý výskyt v rámci výzkumů. Povaze interakcí mezi učitelem a dítětem se nevěnuje mnoho autorů, ačkoliv se jedná o velice důležité téma, jelikož tyto interakce do značné míry ovlivňují budoucí i současný život dítěte. Cílem výzkumu je prozkoumat interakce mezi učitelem a dítětem při problémovém chování dětí. Stanoveny byly dva dílčí výzkumné cíle, které zní: zmapovat projevy problémového chování dětí a vypořádat reakce učitelů na toto chování. Očekáváme, že výzkum odkryje pohled do edukační reality v mateřských školách, a nabídne realistický pohled na chování dětí, které je vnímáno jako nežádoucí a na běžně využívané postupy učitelů ve snaze toto chování eliminovat.

Práce je členěna do dvou hlavních částí, teoretické a praktické. V rámci teoretické části uvádíme literární zakotvení tohoto tématu, popisujeme problémové chování, jeho vznik a typy. Dále se věnujeme vysvětlení pojmu interakce, interakci pedagogické, interakčním stylům učitele a dotkneme se oblasti výchovných stylů. Poslední kapitola teoretické části definuje prevenci a možnosti její realizace v prostředí mateřské školy.

Praktická část je zaměřena na samotný výzkum, nabízí pohled na metodiku výzkumu, vytyčuje výzkumné cíle a otázky, využitou metodu pozorování doplněnou o audiozáznam, etiku výzkumu a postup sběru dat včetně realizovaného předvýzkumu. Stěžejní sekci této části je analýza a interpretace dat, která ukazuje výsledky našeho výzkumu. Praktická část je dále doplněna o shrnutí výsledků, diskuzi a limity výzkumu a naše doporučení pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Problémy s chováním jsou v předškolním věku poměrně běžným jevem, pomocí kterého se dítě vypořádává se změnami, které se v jeho životě dějí. Snaží se pochopit svět, prosadit se, ale také navázat kamarádství, objevovat a ukázat svou nezávislost (Lulla et al., 2014). V této kapitole se budeme věnovat objasnění pojmu problémové chování a pojmům tematicky přidruženým, jako je deviace, chování disociální, asociální, antisociální či rizikové.

Podle Kocourkové a Šafránkové (2012) panuje mezi pojmy označující problémové, deviantní, sociálně patologické chování apod. značná nehomogenita. Deviace podle autorek „obecně značí odchylku od normy“ (Kocourková & Šafránková, 2012, s. 45). Ta však nemusí znamenat pouze odchylku v negativním slova smyslu, ale také odchylku pozitivní. Pokud chceme mluvit o odchylce negativní, užíváme pojmu disociální, asociální či antisociální. Disociální chování se obvykle vyskytuje v důsledku pokřivených hodnot a sociálních vztahů a projevuje se jako nepřizpůsobivé, nepřiměřené chování, které však nejví znaky hostility (tedy agrese či nepřátelství). Chování asociální již překračuje normy společnosti, ale nemá vliv na ničení hodnot, na rozdíl od chování antisociálního, které hodnoty poškozuje a mohou se objevit i kriminální sklony (Makariusová, 1998, podle Kocourková & Šafránková, 2012).

Podle Jessora (1991) lze problémové chování chápat jako chování, které je společensky definováno jako problém, jako zdroj obav nebo jako nežádoucí sociálními a/nebo právními normami konvenční společnosti a jejích institucí autority. Je to chování, které obvykle vyvolává nějakou formu reakce sociální kontroly, ať už minimální, jako je vyjádření nesouhlasu, nebo extrémní, jako je uvěznění.

Podobný pohled na problémové chování přináší Divoká et al. (2017), která se zaměřuje v tomto pojmu na slovo *problém*. Ten chápe jako překážku či popis překážky, která nám brání, abychom dosáhli požadovaného výsledku. Z toho můžeme vyvodit, že problémové chování je to, které „brání dítěti být takovým, jak očekává určitá norma“ (Divoká et al., 2017, s. 11). Je však nutné se zamyslet nad tím, kdo tuto normu určuje a z jakého důvodu. Záleží tedy na kontextu. Proto je možné problémové chování vyjádřit z mnoha subjektivních pohledů.

V literatuře se můžeme setkat také s pojmem rizikové chování, který, jak vysvětluje Miovský (2010 In Miovský et al., 2010) nahradil termín sociálně patologické jevy. Pod

rizikovým chováním rozumíme chování, u kterého je prokazatelné, že zvyšuje zdravotní, sociální, výchovná a další rizika pro dítě či společnost.

Problematikou problémového chování, respektive poruchami chování, se zabývá sociálně patologická disciplína etopedie. Ta vnímá poruchy chování jako něco, co dítěti omezuje až znemožňuje běžné fungování ve společnosti. To se může v dospělosti odrážet v podobě nízké vzdělanosti a problémech najít si zaměstnání. Etopedie tedy nevnímá poruchy chování jako nějakou diagnózu dítěte, ale jako značné znevýhodnění, které „a) je něco více než přechodná, víceméně předvídatelná reakce na stresující události z prostředí; b) se vyskytuje současně nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou; c) přetrvává i přes individuální intervenci v rámci vzdělávacího programu“ (Divoká et al., 2017, s. 20). Toto nám může pomoci k rozeznání problémového chování od normálního vývoje. Opět se tedy dostáváme k myšlence, že problémové chování závisí na kontextu. Z přechozí definice můžeme vidět, že k rozeznání je důležitý i kontext prostředí. Lulla, a kolektiv (2014) uvádí, že pokud dítě vykazuje problémové chování pouze v jednom prostředí, může se jednat spíše o problém specifický pro toto prostředí. Dítěti zde jednoduše něco vadí, avšak jeho vývoj je normální. Pokud se však dítě chová problémově ve více prostředích, může se jednat o vážný problém, o poruchu chování, která by měla být zkoumána hlouběji.

Jak můžeme vidět, opravdu existuje velké množství termínů, které označují různé typy chování, které je nežádoucí. Liší se například různou intenzitou projevu, rizikem ohrožení okolí, výskytem v prostředí, ale jedno mají společné, jde o odchylku od jisté normy, která nemá pozitivní dopad a nejčastěji je spojena s psychickými problémy. Dítě, které se projevuje problémově, nejčastěji zažívá trápení, a ne výjimečně způsobuje svému okolí značnou míru stresu a může negativně ovlivňovat fungování, jak rodiny, tak třídy v mateřské škole (Lulla et al., 2014). V další podkapitole bychom pro přehlednost rádi uvedli výčet nejčastějšího problémového chování a členění na jeho jednotlivé typy z pohledu vícero autorů.

1.1 Typy problémového chování

Aby bylo možné s problémovým chováním pracovat a pomoci tak dítěti, je třeba nejprve určit, o jaký typ se jedná a porozumět, jak pozadí problému, tak terminologii, která se v této oblasti používá. Jen tak může pedagog správně vést diagnostiku a rozhodnout o vhodné

intervenci a prognóze chování dítěte. V literatuře nalezneme mnoho klasifikací, které se liší podle úhlu pohledu na tuto problematiku.

Vojtová (2008) klasifikuje poruchy emocí nebo chování podle pohledů různých disciplín: z medicínského hlediska, z pohledu psychologie a speciální pedagogiky, tedy dimenzionální klasifikaci, dále sociální klasifikaci a klasifikaci školskou.

1. Medicínské hledisko klasifikace

Poruchy emocí a chování jsou stejně jako řada různých poruch, nemocí či onemocnění řazeny v mezinárodní klasifikaci nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN), kterou vydává Světová zdravotnická organizace (WHO) (Vojtová, 2008). Vzhledem k tématu práce uvedeme vybrané poruchy, které se ve školském prostředí objevují nejčastěji. V této klasifikaci spadají pod poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání. Vybrané poruchy a jejich zařazení do skupin podle MKN můžeme vidět v Tabulce 1.

Tabulka 1 Vybrané poruchy emocí a chování podle MKN

Hyperkinetické poruchy (F90)	Porucha aktivity a pozornosti Hyperkinetická porucha chování Jiné hyperkinetické poruchy Hyperkinetická porucha NS
Poruchy chování (F91)	Porucha chování vázaná na vztahy k rodině Nesocializovaná porucha chování Socializovaná porucha chování Opoziční vzdorovité chování Jiné poruchy chování Porucha chování NS
Smíšené poruchy chování a emocí (F92)	Depresivní porucha chování Jiné smíšené poruchy chování a emocí Smíšená porucha chování a emocí NS
Emoční poruchy s nástupe specifickým pro dětství (F93)	Separční úzkostná porucha v dětství Fobická anxiózní porucha v dětství Sociální anxiózní porucha v dětství Porucha sourozenecké rivality Jiné dětské emoční poruchy

	Dětská emoční porucha NS
Poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání (F94)	Elektivní mutismus Reaktivní porucha přichylnosti dětí Porucha desinhibovaných vztahů u dětí Jiné dětské poruchy sociálních funkcí Porucha dětských sociálních funkcí NS

(zdroj: WHO, 2020; Vojtová, 2008)

Výše vypsaný seznam poruch neobsahuje všechny poruchy, které se mohou v prostředí škol objevovat. Jak vidíme, existuje široká škála poruch emocí a chování, kdy každá z nich se více méně liší a může být způsobena jinými spouštěči. Proto je znalost této klasifikace pro učitele důležitá. Neměl by však na základě zařazení dítěte do dané skupiny indikovat vzdělávání ve speciálně pedagogickém rámci (Vojtová, 2008).

2. Dimenzionální klasifikace

Této klasifikace se využívá v psychologii a ve speciální pedagogice v anglosaských zemích. Využívá dvou posuzovacích škál chování Revised Behavior Checklist – RBCL (Quay & Peterson, 1987 podle Vojtová, 2008) a Child Behavior Checklist – CBCL (Achenbach & Edelbrock, 1991 podle Vojtová, 2008). Chování dělí do čtyř dimenzí podle jeho projevů. Jsou jimi *poruchy chování* (ničení věcí, nezodpovědnost, vzdorové chování...), *osobnostní problémy*, *psychické problémy* (úzkostní chování, izolace, uzavřenost...), *nevyzrálost* (roztržitost, problémy s pozorností, pasivita...) a *socializovaná agrese* (skupinová agrese, loupeže, záškoláctví...). Dítě je zařazeno do skupiny podle toho, jaké chování u něj převažuje, jak je problém hluboký, jak výrazně se odlišuje od běžného chování a jak je intenzivní. Není neobvyklé, že se dítě řadí do více skupin, rozdíl však může být v intenzitě daného chování (Vojtová, 2008).

3. Sociální klasifikace

Vychází z klasifikace poruch chování podle Sováka (Sovák, 1977 podle Vojtová, 2008) a dělí chování podle dopadu na sociální prostředí dítěte. Zaměřuje se na konflikt se sociálním prostředím, který dítě prožívá, a na to, jaký je charakter tohoto konfliktu. Patří zde *porucha chování se sociálním základem*, *asociální porucha chování* a *porucha chování antisociálního rázu*, *delikvence* (Vojtová, 2008).

4. Školská klasifikace poruch chování

Autorka uvádí dělení poruch chování podle zahraniční speciálně pedagogické literatury, pomocí kterého řadíme dítě do jedné ze tří skupin, a to podle charakteru jeho chování: *poruchy chování vyplývající z konfliktu* (záškoláctví, lhaní, krádeže), *poruchy chování spojené s násilím* (agrese, šikana, loupeže) a *poruchy chování související se závislostí* (toxikomanie, závislost na automatech).

Další dělení, které spadá do klasifikace školské vychází z klasifikace Myschkera (1993 podle Vojtová, 2008) a chování dělí do čtyř skupin: *poruchy chování s externími vlivy* (agrese, hyperaktivita, impulzivita...), *poruchy chování s interními vlivy* (strach, komplex méněcennosti, úzkostnost...), *nezralé sociální vztahy* (infantilní chování, snížená výkonnost...) a *socializovaná delikvence* (násilnické chování, vznětlivost, poruchy vztahů...) (Vojtová, 2008).

Podobné dělení jako první dva uvedené typy poslední zmíněné klasifikace uvádí Lulla et al. (2014), kteří dělí problémové chování na dva základní typy:

- a) *externalizující* – to, které se primárně projevuje na venek a může být zachyceno rodiči nebo učiteli; řadí se zde nejčastěji agresivita, opoziční chování, hyperaktivita a další.
- b) *internalizující* – jež se odehrává uvnitř dítěte a nejčastěji jej může zaznamenat především rodič; jsou to nejčastěji například úzkosti a deprese.

Toto rozdělení pracuje s tím, „kde“ se problém odehrává. Zda se odehrává uvnitř dítěte nebo se projevuje na venek, ve skupině, třídě apod. Můžeme říci, že internalizující typ často bývá jakousi skrytou příčinou externalizujícího typu chování, již několikrát zmíněným kontextem.

Jinou klasifikaci nabízí Miovksý (2010 In Miovský et al., 2010), který vymezuje sedm základních typů rizikového chování, doplněného o dva typy, které dle autora nelze jednoznačně zařadit do konceptu rizikového chování:

- a) záškoláctví
- b) šikana a extrémní projevy agrese
- c) extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě
- d) rasismus a xenofobie
- e) negativní působení sekt

- f) sexuální rizikové chování
- g) závislostní chování (adiktologie)
- h) okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte
- i) spektrum poruch příjmu potravy

Většina těchto typů rizikového chování se však v prostředí mateřské školy nevyskytuje. Jsou aktuální především pro děti ve vyšších stupních vzdělávání a také pro dospělé jedince. Každý z nich se může u konkrétního jedince projevovat trochu jinak a stejně tak i jeho vznik může být způsoben různými faktory.

1.2 Vznik problémového chování

Existuje mnoho důvodů, proč problémové chování vzniká. Každé dítě je jedinečné, stejně jako jeho osobnost, a také situace, kterými si v životě prochází bývají rozličné. V tomto ohledu je třeba i ke vzniku a řešení projevů nežádoucího chování přistupovat. Každý případ vyžaduje individuální řešení a obsahuje nesčetné množství faktorů, které ovlivňují vznik problémového chování. Právě ono individuální řešení má v praxi největší efekt (Divoká et al., 2017). I přes tuto skutečnost je však možné popsat nejčastější faktory, které vznik problémového chování ovlivňují:

Tabulka 2 Faktory přispívající k problémovému chování u dětí

Faktory související s dítětem	Faktory prostředí	Faktory související s rodinou
Vývojové opoždění či poruchy	Stěhování či změna školy	Nejistá vazba s rodiči
Nedostatek výživy	Sociálně znevýhodněné prostředí	Stres v domácnosti
Chronické zdravotní onemocnění	Nedostatek příležitostí ke stimulaci	Příliš přísné rodičovství, zanedbávání nebo zneužívání dítěte
Medikace		Odloučení od rodičů

Trávení příliš času u obrazovky (mobilní telefon, tablet aj.)		Problémy s duševním zdravím rodičů nebo zneužívání návykových látek
Špatný spánek		Ztráta
Porucha sluchu		
Zpoždění řeči		

(zdroj: Lulla et al., 2014)

V Tabulce 2 můžeme vidět výčet faktorů, které mohou stát za nežádoucími projevy chování dítěte z pohledu Lulla a kolektivu (2014). Uvedený seznam by jistě mohl být rozšířen o nespočet dalších faktorů, a to právě z důvodu rozmanitosti životních situací, které mohou u dětí zvyšovat riziko problémového chování. Jako překvapivý se může jevit první sloupec tabulky, který uvádí faktory související s dětmi. Můžeme zde nalézt velké množství poruch, kterými může dítě disponovat. Často může být dítě považováno za problémové právě následkem nějaké poruchy, ať už se jedná o zmíněné poruchy sluchu, chronické onemocnění, tak i o poruchy typu ADHD či ADD.

Divoká et al. (2017) ve své knize uvádí několik příběhů dětí, které se v hodinách projevovaly problémově. Mezi nimi například dítě s poruchou chování, dítě s poruchou pozornosti, dítě se strachem ze ztráty lásky a pozornosti, dítě s narušenou komunikační schopností, dítě s poruchami autistického spektra a další. Všechny tyto případy dokazují, že problémové chování může být způsobeno rozličnými příčinami, za které dítě nejčastěji ani nemůže. Pokud bychom pátrali po vzniku každého z nich, dostali bychom se často až k narození samotného dítěte.

Jednu z nejrozšířenějších teorií vzniku problémového chování představil Jessor (1991). Počátky této teorie sahají do 60. let 20. století a byla prokázána napříč různými věkovými kategoriemi, pohlavím, rasovými či etnickými skupinami v mezinárodním měřítku. Jedná se o systematický, mnohorozměrný, sociálně-pedagogický konceptuální rámec problémového chování.

Ve své koncepční teorii problémového chování vymezuje Jessor tři hlavní systémy proměnných:

1. *systém vnímaného prostředí* – ten zahrnuje oblast sociální kontroly, modelů a podpory. Sklon k problémovému chování v tomto systému může zahrnovat tolerování problémového chování rodiči, pozitivní odezvu u vrstevníků, nesoulad mezi očekáváním rodičů a názorem vrstevníků apod.
2. *systém osobnosti* – ten se skládá z hodnot dítěte, jeho očekávání, přesvědčení, postojů a orientace vůči sobě a společnosti (vzniklé na základě sociálního učení a zkušeností). Sklon k problémovému chování v tomto systému zahrnuje například špatné výsledky ve škole, větší kritiku směrem k dítěti, nižší sebevědomí, vyšší toleranci vůči deviacím apod.
3. *systém chování* – v tom je zahrnuto jak problémové chování, tak chování konvenční. Mezi problémové zde spadá například užívání návykových látek a obecně chování porušující normy. Konvenčním chováním rozumíme to, které společnost schvaluje, je „normální“ a vhodné pro danou věkovou kategorii, kupříkladu plnění úkolů ve škole a dobré výsledky (Jessor, 1991).

Každý z těchto systémů se skládá z proměnných, které slouží buďto jako *podněty* k problémovému chování (později přeformulováno na *rizikové faktory*) nebo jako *kontroly* proti problémovému chování (později přeformulováno na *ochranné faktory*). Ochranné faktory (například zájem rodičů, předvídatelné sankce za „špatné chování“ aj.) snižují pravděpodobnost zapojení se do problémového chování, zatímco rizikové faktory (například negativní vrstevnické modely, omezené vnímání šance na úspěch nebo tlak vrstevníků) ji zvyšují.

Míru náchylnosti k problémovému chování či nechování určuje rovnováha mezi ochrannými a rizikovými faktory v každém systému. Jinými slovy, pokud v daném systému převažují proměnné představující rizikové faktory, je náchylnost k problémovému chování vysoká. Naopak pokud převažují proměnné představující ochranné faktory, je náchylnost nižší. Celková rovnováha podnětů napříč všemi třemi systémy pak určuje celkový sklon jedince k zapojení do problémového chování, tedy psychosociální nekonvenčnost (Jessor, 1991).

Jak vidíme, existuje řada faktorů ovlivňujících vznik problémového chování, které jako učitelé v mateřské škole nemůžeme ovlivnit. Na druhou stranu, jak ukazuje Jessorova teorie i další zmíněné, existuje v tomto komplexním systému prostor, do kterého učitelé zasahovat mohou. Jessor (1991) jej představuje v rámci systému vnímaného prostředí,

u Lulla a kolektivu (2014) je reprezentován faktory prostředí. Je to prostor, do kterého pokud se učitel vloží, například žáka napomene nebo přesměruje jeho pozornost, může jeho chování ovlivnit, v ideálním případě k lepšímu. V následující kapitole uvedeme, jaké jsou možnosti takové interakce mezi učitelem a dítětem, jak mohou být realizovány, jaký mohou mít charakter a jejich spojitost s problémovým chováním dětí.

2 INTERAKCE UČITEL – DÍTĚ

Jak již bylo řečeno, reakce učitele na problémové chování dítěte může mít vliv na to, zda bude jeho chování pokračovat, zda přestane nebo jestli se bude příště opakovat. Komunikace a interakce mezi učitelem a dítětem může být jedním z prvků, které určují chování třídy (Janíková, 2011). Zkrátka to, jak se učitel zachová, co řekne, jak bude interagovat s dítětem a dítě s ním, může být klíčem ke zmírnění problémového chování a tím i zlepšení klimatu ve třídě mateřské školy. Dítě samozřejmě ovlivňují nejvíce interakce s primárním pečovatelem, nejčastěji rodičem, ale zásadním způsobem i s dalšími významnými pečovateli, mezi které se řadí i učitel (Syslová et al., 2019).

Interakci můžeme dle Průchy et al. (2013, s. 110) chápat jako „vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy“. Podrobnější definici udává Sklenářová (2013, s. 9), podle které je interakce „vzájemné působení, ovlivňování jedinců, skupin, jež může mít podobu pasivního přizpůsobování se, až záměrného manipulování jednoho subjektu druhým.“ Obě definice se shodují v tom, že se jedná o proces působení, vlivu, který může být cílen jak na samostatnou osobu, tak na větší skupiny osob. Dále z definic vyplývá, že existuje mnoho podob interakcí, jejich funkcí, a cílů, které mohou a nemusí být záměrné.

Zaměříme-li se na podoby interakcí, tak zjistíme, že mohou být jak pozitivní, tak negativní podle míry vřelosti, úcty uznání nebo naopak pohrdání nebo odporu. Mezi pozitivní řadíme například kooperaci, koordinaci či konsenzus. Negativní podoba interakce pak bude například soutěživost, rivalita či konflikt (Mikuláščík, 2010).

Autoři zmiňují provázanost interakce s komunikací, stejně jako Sklenářová (2013). Ta navíc uvádí i dvojí způsob chápání vztahu mezi těmito termíny: interakce a komunikace jako pojmy rovnocenné (dva různé aspekty jednoho procesu), k čemuž se přiklání i Syslová et al. (2019), a interakce a komunikace jako pojem nadřazený a podřazený (komunikace vnímána jako jedna z částí interakce). Interakci jako termín nadřazený, širší, než komunikace chápe například Mikuláščík (2010). Hubená (2023, s. 48) zase vnímá „komunikaci jako nástroj pro realizaci interakce.“ Existuje i názor, že interakce je „série sdělení, které si osoby vyměňují [...] rozsáhlejší, než jedno sdělení, ale ne nekonečná“ (Watzlawick et al., 2011, s. 53), zatímco komunikace je sdělení, „u kterého nemůže v kontextu dojít k nedorozumění“ (Watzlawick et al., 2011, s. 53).

Charakteristická pro interakci je obousměrnost procesu, jinými slovy to, že se subjekty ovlivňují navzájem. Na příkladu interakce mezi učitelem a dítětem jsou oba aktivními jedinci a působí jak učitel na dítě, tak dítě na učitele. Utváří se mezi nimi jakási vazba, vztah, jako důsledek interakce (Syslová et al., 2019). Toto vzájemné působení mezi učitelem a dítětem přináší nové možnosti pro výzkum a celou škálu charakteristik, jež se dají zkoumat, diagnostikovat a analyzovat s cílem zpětné vazby pro učitele i děti, a především zlepšení kvality výuky. To může přispět k individualizaci přístupu k dítěti a zaměření učitele nejen na cíl, ale na postup dosažení tohoto cíle. Nejznámějším a nejčastěji používaným nástrojem k této analýze je standardizované pozorování a interakční analýza, které se mohou realizovat z přímého nebo zprostředkovaného pozorování (Dytrtová & Krhutová, 2009). Také vztah mezi dítětem a učitelem hraje v rámci interakcí klíčovou roli (Průcha et al., 2013).

2.1 Pedagogická interakce

Nyní se zaměříme na konkrétnější pojem, pedagogickou interakci. Jelikož interakce a komunikace spolu úzce souvisí, popíšeme nejprve pedagogickou komunikaci. Ta je specifická pro školní prostředí, ale není to podmínkou. Probíhat může také v rodině či zájmových kroužcích (Hubená, 2023).

Existuje mnoho definic a popisů tohoto typu komunikace. Šafránková (2019, s. 306) ji označuje jako „zvláštní typ sociální komunikace, která probíhá ve výukovém procesu mezi učitelem a žákem, žáky, mezi žáky navzájem.“ Jedno ze starších vysvětlení, které zde uvedeme pro svou jednoduchost a výstižnost nabízí Mareš & Křivohlavý (1995, s. 24): „pedagogická komunikace je vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům.“ Tady můžeme vidět i důležitý aspekt, kterým jsou edukační cíle. Ještě o něco podrobněji popisuje pojem Gavora (1988, s. 22): „Pedagogická komunikace je vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně – vzdělávacích cílů. Řídí se osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.“ Autor vytyčil i neopomenutelnou součást edukace, kterou jsou pravidla a pravomoce.

Mimo zmíněné cíle, pravidla a pravomoce je zde několik dalších charakteristik pedagogické komunikace a interakce. Tato specifika, jako jsou pravidla, místo a cíle odlišují pedagogickou komunikaci od komunikace běžné. Navíc můžeme jít více do hloubky a zaměřit se na komunikaci přímo ve výuce, ta se poté nazývá výuková komunikace (Janíková, 2011). Času, prostředí, klimatu ve třídě, působení rodičů nebo působení na sebe

mezi dětmi navzájem a více vlivům, které udávají kontext interakce se dopodrobna věnuje Sklenářová (2013). Popisuje vliv časoprostoru na edukační procesy a vstupní a výstupní charakteristiky, které se nacházejí v edukačním prostředí. Vstupními jsou charakteristiky žáka a učitelů, edukačních dokumentů a charakter školy a výstupní jsou ty výsledky, kterých bylo edukačním procesem dosaženo (Sklenářová, 2013).

Kontext má v rámci interakcí obrovskou roli. Je to totiž on, který určuje, jak bude vlastně interakce vypadat. Je utvářen na základě nespočtu předchozích interakcí a situací a v prostředí třídy může mít, například díky stanoveným pravidlům, relativně stabilní podobu. Avšak drobná změna, kupříkladu v chování učitele, může vyvolat obrovskou reakci v podobě dalších na sebe se nabalujících reakcí (Janíková, 2011).

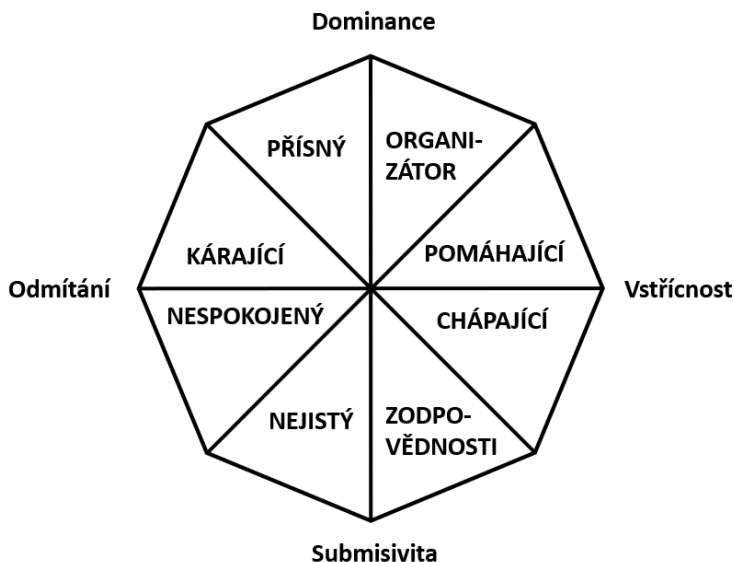
Jedním z přístupů k interakcím je přístup systémový. Ten chápe aktéry interakce jako celek, jako systém, a nejen jednotlivé bytosti. V rámci tohoto systému existují vztahy – mezi aktéry navzájem (dítě – učitel, dítě – dítě), ale i uvnitř aktéra samotného (vztah dítěte/učitele k sobě samému, svým zkušenostem, očekávání aj.). Důležité jsou zde komunikační výměny – interakce, které udávají určité impulzy, na které spoluúčastníci reagují. Tato akce a reakce může mít například podobu instrukce a emoční reakce dítěte nebo pochvaly a podnětu k určitému chování dítěte (Janíková, 2011).

2.2 Interakční styl učitele

Každý učitel při své činnosti projevuje jisté charakteristiky, které jsou pro něj typické, nemění se, nebo jen málo, a jsou relativně předvídatelné. Mimo to je ovlivňován mnoha faktory, které mohou být vnitřní (vycházející z učitele, například osobnost) a vnější (vycházející z prostředí, například počet dětí ve třídě). Tyto učitelovy vnitřní charakteristiky jsou známy jako interakční styl učitele (Sklenářová, 2013), který je dotvářen i podle chování dětí ve třídě (Janíková, 2011).

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 26) chápou interakční styl učitele jako „interakci učitele vůči žákům.“ Souvisí s řadou specifík učitele jako je jeho osobnost, emoční inteligence, zkušenosti (Dytrtová & Krhutová, 2009), ale také vzájemné působení učitele na děti, vztahy mezi nimi, použité metody ve výuce, práce s odměnou a trestem, postupy, techniky učitele a mnohé další (Janíková, 2011). Interakční styl učitele může být také popsán jako „stabilizovaná tendence učitele jednat se žáky s jistou mírou vřelosti či odstupu a zároveň s jistou mírou dominantnosti či submisivnosti“ (Šedřová & Šalamounová, 2019, s. 90). Tato definice vychází z modelu, který rozvíjel psychoterapeut Leary (1957) a jež sloužil jako

základ pro klasifikaci interakčních stylů učitele (Wubbels et al., 1992, podle Šed'ová & Šalamounová, 2019). Na Obrázku 1 můžeme vidět tento model složený ze dvou základních os, vyčleňujících osm typů učitele.



Obrázek 1 Model interakčních stylů učitele

(zdroj: Šed'ová & Šalamounová, 2019, s. 91)

Jak vidíme, první osa (vodorovná) má dva póly – odmítání a vstřícnost, na druhé ose (svislé) jsou to dominance a submisivita. Podle toho, ke které z těchto charakteristik se učitel ve svých interakcích blíží, které u něj převažují, měl by spadat do jednoho z osmi typů (Šed'ová & Šalamounová, 2019). To se zjišťuje na základě Dotazníku interakčního stylu učitele (Wubbels & Levy, 1993), který může být distribuován jak žákům, které učitel vyučuje, tak samotnému učiteli. Výsledek však není tak jednoznačný, jelikož se počítá s tím, že se učitel projeví do více oblastí zároveň – například do jisté míry bude nejistý a zároveň pomáhající apod (Šed'ová & Šalamounová, 2019).

Nyní se konkrétněji zaměříme na těchto osm dimenzí, ve kterých je učitel posuzován:

1. *Učitel organizátor* – ví, co se ve třídě děje, udrží pozornost, učivo vysvětluje jasně, naučí děti hodně aj.
2. *Učitel pomáhající* – pomůže, poradí, vysvětlí, přátelský, vytváří příjemnou atmosféru aj.
3. *Učitel chápající* – trpělivý, tolerantní, chápe nedostatky dětí a chyby, často diskutuje aj.

4. *Učitel, vedoucí žáky k zodpovědnosti* – velkorysý, dává dětem možnost se spolupodílet na rozhodnutích ohledně třídy i jeho vlastních aj.
5. *Učitel nejistý* – zmatený, plachý, váhavý, snadno rozrušitelný, pokud něco neví, nedává to najevo aj.
6. *Učitel nespokojený* – podezřívavý, vyhrožuje trestem, podceňuje žáky, vyvolává v nich pocit nedostatečnosti aj.
7. *Učitel kárající* – netrpělivý, pichlavé poznámky směrem k dětem, snadno se rozčílí, povýšené chování aj.
8. *Učitel přísný* – náročný, vyžaduje bezpodmínečnou poslušnost dětí a jejich soustředění, přísně trestá a hodnotí aj.

(Dytrtová & Krhutová, 2009; Sklenářová, 2013)

Další vlastností interakčního stylu učitele je to, že se vyvíjí. I přes skutečnost, že je tento styl poměrně trvalou charakteristikou učitele, která ho reprezentuje, během praxe se může působením zkušeností měnit (Janíková, 2011). Podmiňují ho:

- a) „Společensko-historické podmínky
- b) Osobní zkušenosti
- c) Vlastnosti a zkušenosti žáků, jejich chování obecně a zejména ve výchovných situacích“

(Janíková, 2011, s. 19).

Bylo prokázáno, že vztahy mezi učitelem a dítětem mají vliv na výsledky dětí. To znamená, že to, jak učitel interaguje s dítětem a jaký styl užívá může mít pozitivní, ale i negativní vliv na kognitivní, sociální i emocionální vývoj dítěte. Přístup učitele k chování dítěte může pozvolným způsobem upravovat u dětí konformitu, tedy přizpůsobení se dítěte určitému žádoucímu chování. Toho může učitel dosáhnout například určitými sankcemi ale také prací s úctou k dítěti a jeho emocím (Nilfyr et al., 2021).

Úzce spojeným tématem k interakčnímu stylu učitele a rovněž k problémovému chování dětí je učitelova moc. Díky ní může učitel určovat jeho vliv na děti a určuje mechanismy a kázeňské techniky, které využívá. Pod mechanismy, respektive institucionálními mechanismy, rozumíme pravidla a režim. Jednotlivé kázeňské techniky pak zahrnují samotné postupy učitelů, které si učitel sám volí, a ke kterým se uchyluje

v situacích, kdy se objevuje nežádoucí chování, případně když chce prosadit svou moc. Dělí se na preventivní opatření, mentoring, signalizaci a intervenci.

- a) *Preventivní opatření* – postupy, kterými se snaží učitel předejít nežádoucímu chování; např. volba konkrétních činností, práce s klimatem, určení pravidel aj.
- b) *Mentoring* – předchází signalizaci, učitel vyhledává možné spuštění nežádoucího chování; např. hlídá, zda děti splnily úkol, zda se zapojují do aktivity aj.
- c) *Signalizace* – neverbální nebo verbální oznámení dítěti, že se chová nežádoucím způsobem; např. zvýšení hlasu, odmlčení se, významný pohled na žáka, rozsazení či přesazení dětí aj.
- d) *Intervence* – pokud signalizace nebyla účinná; např. sankce směrem k neukázněným dětem nebo naopak odměna pro děti, které se chovaly žádoucím způsobem (Šed'ová, 2012).

2.3 Výchové styly

Pugnerová zmiňuje, že k nežádoucímu chování často přispívají různé okolnosti, do kterých se dítě dostává i mimo prostředí školy. Proto věnujeme tuto podkapitolu jak výchovným stylům učitelů, tak i rodičů. Výchovný styl rodičů, se ve velké míře odráží na chování dítěte. Například rodič, který je přísný, autoritářský či zaměřený na výkon může vést dítě ke sklonům prosadit se ve třídě projevy agrese či jinými nepřijatelnými způsoby (Pugnerová, 2019).

Odborníci vytvořili mnoho typologií výchovných stylů rodičů, avšak nejčastěji pracují s dvěma póly, kdy na jedné straně je to rodičovská kontrola a na straně druhé emocionální podpora. Styl výchovy rodičů se by se v ideálním případě měl nacházet někde mezi těmito dvě póly, to znamená měl by být přiměřeně asertivní, ale zároveň emocionálně vřelý (Dundelová, 2011).

Baumrindová (1991, podle Dundelová, 2011) určila tři základní typy rodičovských výchovných stylů: autoritářský, autoritativní a permissivní a potvrdila jejich vliv na chování i prožívání dítěte. Existují také výzkumy potvrzující, že výchova rodiče může zvyšovat riziko nežádoucího chování u dětí. Především výchova rodičů, kteří nemají jasně stanovená pravidla nebo na jejich porušování nereagují, případně se sami chovají nežádoucím způsobem (Dundelová, 2011).

Také výchovný styl učitele se může odrážet na chování žáka. Práce s odměnou a trestem je jedním z příkladů. I zde existují dva typy, na které se převážně učitelé dělí, podle toho, jak přistupují k pochvalám a „trestům“. Jeden typ učitelů využívá výchovného stylu, v němž se zaměřuje na jakékoliv chování žáka, které zasluhuje odměnu, a následně je pochválen. Druhý typ učitelů věří v to, že žák ví, jak se má správně chovat, a proto jsou zdůrazňovány jen chyby, za které je dítě pokáráno (Pugnerová, 2019).

Šafránková (2019) vyčleňuje tři hlavní výchovné styly. Jsou jimi autoritativní (autokratický), liberální a demokratický (sociálně interakční). Tyto styly se odlišují podle interakce vychovatelů s vychovávaným, podle toho, zda a jaké jsou stanoveny normy, kdo je stanovuje a pro koho platí, ale také podle vztahu mezi subjekty, zvoleným výchovným postupem a další.

Autoritativní způsob výchovy se vyznačuje plným a tvrdým vedením autority, jasnými pravidly formulovanými spíše v podobě zákazů a příkazů, případnými tresty při neuposlechnutí nebo zpochybňování této autority. Opačným extrémem je liberální styl, který naopak autoritu vychovatele potlačuje, a vychovávaný má velkou míru svobody a je aktivní. Pravidla jasná nejsou a není vyžadováno ani jejich dodržování. Styl, který se jeví jako nejzdravější je demokratický. Vyznačuje se spoluprací mezi subjekty, a to i na tvorbě pravidel a norem, které platí pro všechny. Založen je na hodnotách, respektu, vztahu mezi subjekty a nalézáním vlastní identity (Šafránková, 2019).

Výchovné styly učitelů, a především rodičů mají tedy značný vliv na chování dětí. Průcha (2015) zmiňuje důležitost provázanosti vztahu škola a rodiče. Tyto subjekty by měly ve výchově a vzdělávání dětí spolupracovat, a to nejvíce u rodin nějakým způsobem ohrožených, například ze socioekonomicky nižších vrstev. V rámci této spolupráce by mělo docházet i k výměně poznatků o výchově dítěte, které mohou být oboustranně využity ve prospěch dítěte.

3 PREVENCE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Hlubší zkoumání a analýza celého problému je náročný, ale stěžejní úkol, který je potřebný pro eliminaci problémového chování, a především pro pomoc dítěti. Právě tato pomoc by pro pedagogy měla být tím nejdůležitějším motivem, protože jak uvádí Bohnische (2010, podle Kocourková & Šafránková, 2012) deviantní chování je z pedagogického úhlu pohledu způsob, kterým se dítě snaží vypořádat s kritickými životními situacemi, respektive se tak snaží o nalezení psychické rovnováhy a zvládání stavů způsobených těmito situacemi. Učitel by se měl snažit především dítěti pomoci a usilovat o dobré klima ve třídě. Proto je nutné rozklíčovat a zanalyzovat celý kontext nežádoucího chování, všechny faktory, které jej ovlivňují a determinanty vývoje daného dítěte, aby zvolil správný postup k odstranění nežádoucího chování a pomoci dítěti (Kocourková & Šafránková, 2012).

Prevence, jak ji definují Kraus, Bělík a Hoferková (2017, s. 302) je „soustava opatření, která mají předcházet nějakému společensky nežádoucímu jevu“. To však není vše, co je pod tímto termínem skryto. Prevence zahrnuje tři oblasti, primární, sekundární a terciární. Primární užíváme v momentě, kdy se ještě nežádoucí chování neobjevuje, s cílem předcházet jeho výskytu. V momentě, kdy se již toto chování u jedinců vyskytuje, přistupujeme k prevenci sekundární, která zamezuje jeho dalšímu rozvoji, a terciární, jež si klade za cíl zmírnit již existující projevy problémového chování nebo řešit jeho důsledky (Miovský, 2010 In Miovský, Skácelová, Zapletalová & Novák, 2010).

Z pohledu etopedie se k řešení poruch chování užívá multifaktoriální model poruch chování. Ten vymezuje tři oblasti vzniku nežádoucího chování: *vnitřní dispozice jedince*, *sociální kontext* a jeho *situace a objektivní faktory jako spouštěče poruch*. Pomocí tohoto modelu můžeme určit podíl, který mají jednotlivé tři atributy na vznik poruchy chování. Čím je dítě vnímavější, tím více hrozí, že jej negativně ovlivní okolí. V rámci prevence pak můžeme pracovat s odolností dítěte vůči těmto vlivům. Dále je na místě odstranění nebo alespoň zmírnění negativních vlivů z prostředí dítěte (Vojtová, 2008).

Prevence je také jednou ze součástí profesních kompetencí učitele, které by učitel měl ovládat. Konkrétně se jedná o kompetenci diagnostickou a preventivní, v rámci které by měl učitel umět dítě diagnostikovat pomocí vhodných prostředků, rozeznat sociálně patologické jevy ve třídě, zařadit prevenci a nápravu problémového chování, řešení výchovných problémů a umět pracovat s kázeňskými metodami (Dytrtová & Krhutová, 2009).

3.1 Výchova k resilienci

Jedním z typů prevence, který se dá u dětí v předškolním věku efektivně využít, je výchova k resilienci. Problémové chování dítěte může být často způsobeno tím, že není dítě schopno se vypořádat s náročnou životní situací (například rozvod rodičů). V tuto chvíli pak vzniká u dítěte frustrace, kterou si může snažit kompenzovat nežádoucími způsoby (Divoká et al., 2017).

Resiliencí rozumíme odolnost vůči psychosociálním vývojovým rizikům, která se mohou vyskytovat například u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (Kocourková & Šafránková, 2012). Šolcová vysvětluje resilienci jako „schopnost zvládnout konfrontaci s výrazně nepříznivými okolnostmi“ (2009, s. 11). Je to jakási duševní „otužilost“, která pomáhá jedinci vypořádat se s náročnými situacemi v životě. Ty mohou mít charakter genetický, biologický, psychologický, enviromentální nebo například socioekonomický. Vyskytují se jak u dětí, tak u dospělých. Své základy čerpá výchova k resilienci v psychopatologii a pozitivní psychologii (Šolcová, 2009).

Tématu resilience se věnovala B. L. Fredricksonová, která zkoumala rozdílnou schopnost lidí vypořádat se s konkrétní extrémně náročnou životní událostí. Zjistila, že lidé s vyšší mírou resilience zvládali přes negativní pocity vnímat i ty pozitivní, zatímco lidé s nízkou mírou resilience ne (Slezáčková, 2012). Jedná se tedy o získání určitého nadhledu, uvědomění si priorit a toho, co je v životě důležité. Tím není myšleno popření negativních emocí, ale změna pohledu na celou záležitost a uvědomění si vděčnosti za život, zdraví a jiné (Šolcová, 2009).

Dříve výzkumníci věřili, že resilience je rys osobnosti. Něco, co nám bylo dáno geneticky. Později bylo zjištěno, že zde hraje roli kromě genetiky také výchova a trénink (Šolcová, 2009). Z toho plyne, že se resilience dá trénovat, můžeme ji tedy učit i děti. Důležitá je potřeba více četnosti, opakování tohoto přístupu. Jedno úspěšné zvládnutí situace nezaručuje další úspěšná zvládnutí. Resilience má tedy dynamický charakter a vyvíjí se jak s věkem, tak s interakcemi, které jedinec za svůj život zažívá (Štefková & Dolejš, 2016).

3.1.1 Možnost realizace v prostředí mateřské školy

Jedním z determinantů, který ovlivňuje míru resilience je self-efficacy, jinými slovy vnímaná vlastní účinnost. Ta se u dětí tvoří, mimo jiné, na základě úspěšného zvládnutí vývojových úkolů a cílů, které jsou charakteristické pro daná vývojová období dítěte.

Zvyšování self-efficacy je jedním ze způsobů podpory resilience u předškolních dětí (Štefková & Dolejš, 2016).

Další možnosti podpory resilience uvádí Šolcová (2009). Patří mezi ně například práce s protektivními faktory. Těmi mohou být optimismus nebo dobré rodinné zázemí. Tyto faktory pomáhají zmírnit nebo úplně vyloučit negativní následky v krizové situaci i po ní. Učitel se může zaměřit na jejich podporu a rozvoj. Mimo to existuje i možnost zabývat se samotnými mechanismy, které se během krizové situace v dítěti spouští (Šolcová, 2009). Jako důležité se dále jeví naladění na dítě a jeho přijetí takového, jaké je. To přispívá k vytvoření bezpečné citové vazby mezi učitelem a dítětem a vzbuzuje v dítěti pocity jistoty a bezpečí. Jen tehdy se může dítě svobodně a beze strachu projevovat tak, jak je mu to přirozené. Dítě se pak může učit psychické odolnosti samotou, se kterou s postupem času nemá problém a hledá v ní jistý druh spokojenosti, cítí se ní bezpečně, na rozdíl od dítěte, které nezažilo bezpečnou a zdravou citovou vazbu (Cairns, 2013). Pokud dává navíc učitel dítěti dostatek prostoru k poznávání, může tak rozvíjet jeho samostatnost a tím i jeho sebedůvěru. To by samozřejmě nemělo probíhat na úkor stanovených pravidel ve třídě. Stěžejní je najít správnou rovnováhu mezi pravidly a svobodou dítěte. Klíčová je také učitelova práce s chybou. Je prokázáno, že rychlá reakce vychovatele na chybu dítěte vede k vyšší míře psychické odolnosti. Zároveň by měl dítě v situacích neúspěchu podporovat a snažit se, aby v nich bylo co nejkratší možnou dobu (Hoskovcová, 2006).

Učitel se může také opřít o poznatky behaviorální psychologie a využívat odměny a trestu pro upevnění žádoucího chování, které by u dítěte přispělo k psychické odolnosti, a naopak trestat nežádoucí, které by podpoře psychické odolnosti bránilo. To musí být prováděno dlouhodobě a přerušovaně, díky čemuž bude výsledek, tedy ukotvení žádoucího chování dítěte, dlouhodobější (Hoskovcová, 2006). Dále autoři uvádějí jako přínosné vysvětlování dětem smyslu a významu toho, čemu je učíme. Bude-li dítě vnímat v daném učivu přínos, bude pro něj příjemnější si informace osvojit. Učitel se může řídit konstruktivistickým přístupem a vzbuzovat tak v dětech jednak zvědavost a jednak pocit, že své poznání tvoří právě ony samy. Pokud navíc zařadí i adekvátní pochvaly, může napomoci budování sebedůvěry dítěte (Šolcová, 2009).

Nejpřirozenější cestou k podpoře resilience u dětí v předškolním věku jsou samozřejmě hry. Učitel může zařadit například hry kooperativní, komunikační, hry na získání pocitu síly a mnohé další, které mohou být prospěšné. V neposlední řadě je na místě podotknout, že učitel by měl být pro dítě vzorem. To, co vidí dítě, že dělá učitel, může být na dítě přeneseno

jako model chování, vštěpí si ho. Proto by to měl být člověk vyrovnaný, který vykazuje konzistentní chování v podobných situacích a nedochází u něj k ambivalenci, tedy rozporu mezi tím, co říká a jak se chová. Měl by proto začít u sebe. Pokud děti uvidí, že se jejich učitel chová v určitých stresových situacích klidně a postupuje k efektivnímu vyřešení, může je to i nevědomě inspirovat k podobnému přístupu (Hoskovcová, 2006).

3.2 Možnosti řešení problémového chování v mateřské škole

Kocourková a Šafránková (2012) podotýkají, že v mateřských školách často chybí koncepce prevence a pedagogové ani vedení nejsou řádně připraveni prevenci vykonávat. Východisko vidí v posílení preventivní činnosti v mateřské škole, a to pomocí sebevzdělávání a dalšího vzdělávání pedagogů a jejich podpoře v praxi. Také dokonalejší vzdělávání pedagogů v rámci pedagogických škol, které by odráželo požadavky praxe a aktuální situaci, by přispělo k připravenosti pedagogů využívat prevence a výchovy k resilienci. Podle RVP PV vyžadují děti se sníženou sociální adaptabilitou a zvýšenou potřebou výchovy a vzdělávání úpravu obsahu vzdělávání i podmínek, a to použitím metod, které pomohou dítě včas diagnostikovat a přispějí k rozvojové stimulaci dětí. Připravenost učitele a propracování koncepce prevence by proto mohlo být klíčem ke snížení výskytu problémového chování ve školách (Kocourková & Šafránková, 2012).

Mimo koncepce prevence je jednou z nejpřirozenějších metod prevence v mateřské škole hra. Hra je slovy Navrátilové a Petrů Puhrové (2018, s. 15) „přemostěním potřeb, chtění a reality dítěte.“ Proto má v životě dítěte nezastupitelnou roli a může být jak nástrojem jeho vývoje, tak pomocníkem v překonání stresu, frustrace z nenaplnění zmíněných potřeb či traumatu (Solter, 2021). Hry a hračky jsou jedním z velmi vhodných prostředků, jak v mateřské škole řešit problémy, jejich příčiny i následky (Navrátilová & Petrů Puhrová, 2018).

Solter (2021) ve své knize uvádí devět typů her, které nazývá *hry posilující vazbu*:

1. *Neřízené, na dítě zaměřené hry* – poskytnutí pomůcek, podnětů, poté volná hra dítěte; dítě často otevře téma, které je pro něj důležité
2. *Symbolické hry s konkrétními rekvizitami nebo tématy* – iniciativa vychovatele – nabídnutí konkrétních pomůcek nebo tématu; využitelné pro hojení traumatu, lhaní či neochotu spolupracovat

3. *Podmíněné hry* – vychovatel se chová opakovaně a předvídatelně na základě chování dítěte; vhodné pro posílení pouta, podpora pocitu přijetí dítěte, vzbuzení v dítěti pocitu, že má vliv na své okolí
4. *Hry na nesmysly* – dítě či vychovatel záměrně dělá chyby v běžných situacích nebo přehánění emoce, iniciovat může vychovatel i dítě; pomoc při odbourání stresu z konkrétních situací, volný projev emocí
5. *Separační hry* – na krátkou dobu prostorová či vizuální separace; například hra na jukanou či schovávaná, vypořádání se s odloučením například při odchodu do MŠ a se strachem z odloučení
6. *Hry založené na výměně rolí* – vychovatel hraje jinou roli (často slabší, nemotorou apod.); překonání pocitu bezmoci dítěte (Solter, 2021).

O podobném typu her hovoří také Helus (2009), který je označuje *hry na sociální role*. Tvrdí, že díky těmto hrám si dítě může vyzkoušet, jaké to je dostat se do role jiné osoby, což může dětem rozšířit obzory a pomoci pochopit chování druhých. Dalším benefitem je, že se prostřednictvím těchto her může dítě zbavit frustrace, například při hrách na hrdiny a podobně (Helus, 2009).

7. *Regresní hry* – aktivita, která by byla normálně prováděna s mladším dítětem; prospěšné pro vypořádání se s traumatem, podpora vazby, pocit bezpečí
8. *Aktivita zahrnující tělesný kontakt* – důležitost stanovení hranic, nemusí být nutně plánovanou hrou či aktivitou; zvýšení pocitu vlastní hodnoty, bezpečí a sounáležitosti, např. posazení dítěte na klín aj.
9. *Hry a aktivity založené na spolupráci* – snaha o dosažení společného cíle, důležitá hranice mezi spoluprací a soutěžením; výhodami je motivace, posílení pocitu sounáležitosti dítěte aj.

Tyto hry sice autorka primárně určuje rodičům, ale své využití většina z nich může nalézt i v mateřské škole. Pracují na základě teorie attachmentu, neboli teorie citové vazby (Solter, 2021). Winnette (2020, s. 4) chápe attachment jako „vrozený systém, který umožňuje přetrvávající spojení mezi dvěma lidmi.“ To má význam pro dítě a jeho zdravý vývoj a projevuje se až do dospělosti. Díky zdravému attachmentu může mít dítě pocit bezpečí, zdravý základ pro budoucí vztahy, lépe zvládat stres a regulaci emocí, rozvíjet svou sebedůvěru a autonomii beze strachu a v neposlední řadě mu umožňuje lepší kognitivní

a sociální rozvoj (Winnette, 2020). Pomocí těchto *her posilujících vazbu*, vypracovaných na základě poznatků právě z teorie attachmentu, terapie a neurovědy, může dítě nalézt pocity bezpečí, sounáležitosti a budovat svou sebedůvěru a důvěru v druhé lidi. Autorka navíc uvádí hry pro konkrétní náročné životní situace, do kterých se mohou děti dostat, například rozvod rodičů, narození sourozence, náročná nemoc či hospitalace a další (Solter, 2021).

4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V rámci teoretické části jsme se věnovali vymezení základním pojmům spojeným s problémovým chováním, tedy pojmům jako je chování disociální, asociální antisociální a rizikové, konstatovali jsme, že všechny tyto pojmy mají jedno společné, což je deviace neboli odchylka od normy. Vysvětlili jsme, že problémové chování může být vnímáno z různých úhlů pohledu – z pohledu společnosti jako takové, které porušuje určité společensky stanovené normy či z pohledu etopedie jako překážku v dosažení výsledku a ve vývoji dítěte. Popsali jsme rizikovost sociálně patologických jevů a specifika, která provází problémové chování, jako je přechodnost, výskyt ve více prostředích zároveň či délka trvání a přetrvávání i po intervenci. Dále jsme vyjmenovali a definovali typy problémového chování z medicínského hlediska, které zahrnuje rozličné poruchy, z pohledu dimenzionální klasifikace, sociální klasifikace a školské klasifikace poruch chování. Toto chování jsme dále dělili na externalizující a internalizující podle toho, jak se projevuje. Probrali jsme tematiku vzniku problémového chování, který může být zapříčiněn různými faktory počínaje vývojovým opožděním či poruchou až po ztrátu blízkého. Tyto faktory přispívající ke vzniku tohoto chování jsme rozdělili podle toho, zda souvisí s dítětem, s prostředím či s rodinou. Zaměřili jsme se také na významnou teorii Jessora (1991), který pracuje se systémem proměnných – systém vnímaného prostředí, osobnosti a chování.

V druhé kapitole jsme pracovali s pojmy interakce a komunikace, které jsou si velmi blízké, ne-li přímo provázané. Existují různé úhly pohledů na vztah těchto pojmů, ať už je to rovnocennost či nadřazenost interakce nad komunikací. Někteří autoři uvádí, že komunikace je přímo nástrojem pro realizaci interakce. Vysvětlili jsme možnosti zjišťování charakteru interakce a uvedli definice a popis interakce pedagogické. Ta je specifická školním prostředím i aktéry, kterými jsou učitel a žák, respektive dítě, má svá pravidla a vztahy mezi účastníky. Důležitou částí naší práce byl interakční styl učitele, což je jakási podoba, charakter přístupu učitele k dětem. Existuje osm dimenzí interakčních stylů, se kterými pracuje model interakčních stylů učitele (Leary, 1957) a z něj vycházející Dotazník interakčního stylu učitele (Wubbels & Levy, 1993), který slouží ke zjišťování těchto stylů. Dále jsme zmínili problematiku moci ve školním prostředí a mechanismy a kázeňské techniky učitele. V další části jsme se bavili o výchovných stylech jak v rodině, tak ve škole.

Poslední kapitola teoretické části byla věnována prevenci problémového chování. Zde jsme určili, co je to prevence, jaké jsou typy, bavili jsme se o multifaktoriálním modelu poruch chování a jeho využití v rámci prevence. Jako jednu z možností prevence problémového

chování v mateřské škole jsme uvedli výchovu k resilienci, která spočívá v podpoře psychické odolnosti dětí. Na závěr jsme vyjmenovali různé přístupy k řešení problémového chování u dětí v předškolním věku, jako je hra a její různé typy.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části tohoto šetření jsme zjišťovali, jaké jsou projevy a možnosti řešení problémového chování u dětí v předškolním věku, které je velmi častým a běžným jevem v prostředí mateřských škol, a se kterým si učitelé často neví rady nebo k němu nepřistupují vhodným způsobem. Typ výzkumu má kvalitativní charakter. Zjišťovali jsme, jaké konkrétní projevy chování se během didakticky zacílené činnosti v mateřských školách vyskytovaly a jak k nim učitelé přistupovali, jaké byly jejich reakce, pokud nějaké byly.

Na tyto otázky jsme hledali odpovědi pomocí pozorování, které bylo dokumentováno do pozorovacího archu. Ten byl polostrukturovaný, sestavený na základě teoretických východisek této práce přizpůsobených výzkumným otázkám. Pozorovací arch obsahoval kromě hlavičky s doplňkovými údaji také čtyři pozorované kategorie a prostor pro poznámky.

5.1 Hlavní výzkumný cíl

Jako hlavní výzkumný cíl této práce jsme zvolili *prozkoumat interakce mezi učitelem a dítětem při problémovém chování dětí*. Tento cíl byl definován s přihlédnutím na typ výzkumu a charakter zkoumané problematiky. Problémové chování v mateřských školách není neobvyklým jevem. I přes tuto skutečnost neexistuje v mnoha školách žádná koncepce preventivních opatření a učitelé často nejsou ani kvalifikováni prevenci provádět (Kocourková & Šafránková, 2012). Proto jsme tímto výzkumem chtěli nahlédnout hlouběji do dané problematiky a zjistit, jaké projevy problémového chování se u dětí předškolního věku vyskytují.

5.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Následně jsme pozorovali učitele, kteří byli během projevů tohoto chování s dětmi přítomni. K čemuž byly navázány námi stanovené dílčí cíle:

1. Zmapovat projevy problémového chování dětí.
2. Vypozorovat reakce učitelů na problémové chování dětí.

5.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka byla odvozena od hlavního výzkumného cíle a zní: *Jaká je interakce mezi učitelem a dítětem při problémovém chování dětí?*

5.2.1 Dílčí výzkumné otázky

1. Které projevy dětského problémového chování jsou zpozorovány v kontextu MŠ?
2. Jak učitelé reagují na problémové chování dětí?

5.3 Výzkumná metoda

Pozorování je jedna z velmi častých metod sběru dat využívaných pro kvalitativní výzkum. Zároveň jednou z nejstarších. Nejběžněji užívaným typem je pozorování zúčastněné. Jedná se o „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 143). Z této definice je zřejmé, že výzkumník má dvě role: 1. roli pozorovatele, který musí získat a efektivně zaznamenat poznatky a 2. roli zprostředkovatele, který poznatky interpretuje a předává dále. Vědecké pozorování obecně pak definuje Miovský (2006, s. 142) jako „plánovitě selektivní, které se od běžného pozorování liší tím, že si vědec dopředu určí, co a jak bude pozorovat“. Zároveň ale podotýká, že to nemusí být pravidlem, například v případě nestrukturovaného pozorování (Miovský, 2006).

Z pohledu pedagogiky je pozorování vhodnou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu, jelikož nemusí zasahovat do samotného vyučování a vzdělávacích činností. Výhodou je, že výzkumník může nahlédnout do kontextu, ve kterém se pozorování odehrává. Může si tak povšimnout i různých neuvědomělých situací či chování, které pozorování dělají, ačkoliv o tom mnohdy sami neví a objevit tak spojitosti a vztahy, které doposud nebyly známy (Švaříček & Šedřová, 2014).

Neoddělitelnou součástí pozorování je záznam dat, informací a poznámek z terénu. Záznam dat získaných pomocí této metody by měl obsahovat co nejvíce detailů, které mohou být důležité. Může být tvořen jak na počítači, tak psaný ručně. V obou případech je klíčové mít systém, který zjednoduší zaznamenání skutečnosti a její jednoznačnost. Nápomocné zde mohou být symboly, zkratky či různé mnemotechnické pomůcky k zapamatování informací. Poznámky můžeme dělit na popisné a reflektující (Hendl, 2023). Z těchto důvodů jsme vytvořili pozorovací arch, který slouží k zaznamenání všech potřebných informací a poznatků.

Vzhledem k cílům výzkumu jsme zvolili výzkumnou metodu pozorování, která je pro posouzení interakcí mezi učitelem a dítětem jednou z nejvhodnějších metod (Dyrtová & Krhutová, 2009). Pozorování můžeme dělit na skryté a otevřené, zúčastněné a

nezúčastněné, v umělé situaci či v situaci přirozené a na introspektivní (pozorování uvnitř sebe sama) a extrospektivní (pozorování někoho jiného) (Hendl, 2023). Pro potřeby našeho výzkumu jsme využili pozorování extrospektivní, které se odehrávalo v přirozené situaci a bylo nezúčastněné. To probíhalo ve třídách mateřských škol během didakticky zacílené činnosti. Pozorování bylo předem domluvené a přítomný učitel o něm byl informován a souhlasil s ním. Samotné děti informovány většinou nebyly, ale mohly si povšimnout.

5.4 Etika výzkumu

Veškerí účastníci výzkumu byli před začátkem sběru dat informováni o všech náležitostech. To probíhalo nejčastěji v rámci osobní schůzky s ředitelem a následně učiteli mateřských škol, případně telefonickým rozhovorem či emailovou korespondencí. Ředitelé škol, učitelé a asistenti pedagoga v pozorovaných třídách dostali k dispozici informovaný souhlas a přílohu k němu (viz příloha P I), které dobrovolně podepisovali. Obsahovaly popis, plán a účel výzkumu, jejich práva jako účastníků, například právo kdykoliv z výzkumu odstoupit nebo požadovat nevyužití či smazání dat s nimi spojených, a náležitosti, ke kterým se zavazují výzkumníci. Druhou skupinou osob, kterým byl distribuován informovaný souhlas a příloha, byli zákonní zástupci dětí, které byly pozorovány. Jelikož v každé třídě bylo během pozorování přítomno od osmi do pětadvaceti dětí, bylo potřeba vyčkat, až souhlas vyjádří všichni rodiče všech dětí.

Veškerá získaná data byla anonymizována, včetně jmen, názvů škol i tříd, kterým jsme přidělili odznačení (například MŠ A, třída I). Z tohoto důvodu také užíváme v práci označení učitel i pro učitelky a jména dětí ve všech prepisech jsme náhodně změnili. Od účastníků výzkumu se vyžadovala výhradně data související s výzkumem a měli právo tato data kdykoliv vidět a vědět, jakým způsobem byla využita.

5.5 Výzkumný soubor

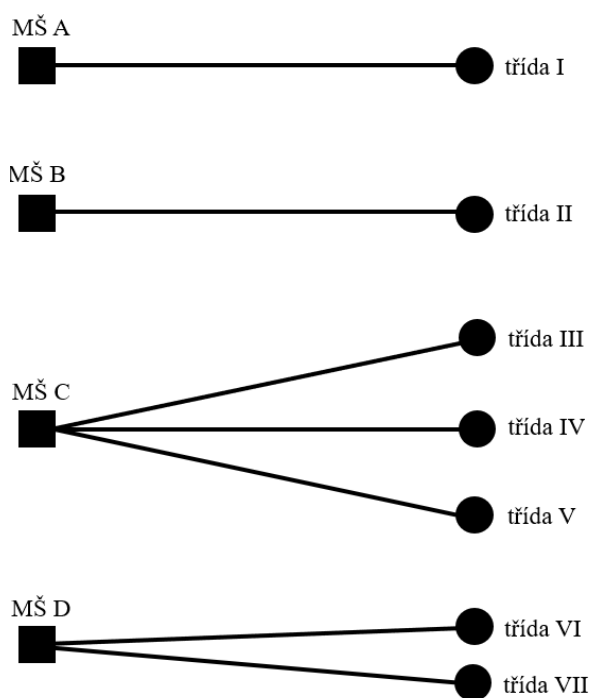
Mateřské školy, ve kterých byl sběr dat realizován, byly vybrány nejprve dostupným výběrem a poté metodou sněhové koule. Výběr tedy proběhl na základě známostí a doporučení. Konkrétní třídy, kde pozorování probíhalo byly zvoleny náhodně dle možností mateřských škol, díky čemuž byly pozorované skupiny dětí v různém počtu i věku. V některých mateřských školách byla pozorována pouze jedna třída, v některých více tříd. V Tabulce 3 můžeme vidět konkrétní mateřské školy a informace k nim, v anonymizované podobě.

Tabulka 3 Přehled MŠ zapojených do výzkumu

Mateřská škola	Kraj	Počet pozorování
MŠ A	Hlavní město Praha	3
MŠ B	Hlavní město Praha	3
MŠ C	Zlínský	4
MŠ D	Zlínský	2

(zdroj: vlastní)

Pro lepší orientaci ve výzkumném souboru bylo vytvořeno schéma, které ukazuje vztahy jednotlivých mateřských škol a tříd, ve kterých bylo pozorování realizováno a jejich označení, viz Obrázek 2.



Obrázek 2 Schéma pozorovaných tříd

(zdroj: vlastní)

Jak můžeme vidět, do výzkumu bylo zapojeno celkem sedm tříd ze čtyř mateřských škol, přičemž ve dvou školách byla pozorována pouze jedna třída, v jedné škole dvě třídy a v jedné jsme realizovali pozorování ve třech různých třídách. U každé z tříd jsme zjišťovali také doplňkové informace, viz Tabulka 4, kterými byl věk dětí, přítomnost asistenta pedagoga, délka praxe a vzdělání učitele, jenž byl během pozorování přítomný a vedl

didakticky zacílenou činnost. Tyto informace nejsou pro náš výzkum klíčové, ale sbírány byly jednak pro lepší orientaci v pozorovacích arších a jednak proto, že otevírají možnosti pro další výzkumy či rozšíření výzkumu například o hledání souvislostí mezi problémovým chováním dětí, reakcemi učitelů na toto chování ve vztahu k délce praxe či dosaženému vzdělání. Níže nalezneme informace o každé třídě, kde bylo pozorování prováděno.

Tabulka 4 Podrobnosti o pozorovaných třídách

Mateřská škola	Třída	Věk dětí	Přítomnost asistenta pedagoga	Délka praxe učitele	Vzdělání učitele
MŠ A	Třída I	3–6 let	Ano	1,5 roku	VŠ – Bc.
MŠ B	Třída II	4,5–7 let	Ano	4 roky	VŠ – Bc.
MŠ C	Třída III	3–7 let	Ano	-	Student VŠ – Bc.
	Třída IV	2–4 roky	Ano	0,5 roku	VŠ – Mgr.
	Třída V	5–7 let	Ano	30+ let	VŠ – Mgr.
				2 roky	VŠ – Bc.
MŠ D	Třída VI	4–5 let	Ano	2 roky	VŠ – Bc.
	Třída VII	5–7 let	Ano	7 let	VŠ – Bc.

(zdroj: vlastní)

V Tabulce 4 je viditelné, že věk dětí ve třídách byl v opravdu širokém rozmezí, od dvou do sedmi let. Během pozorování byl v každé ze tříd přítomen asistent pedagoga. Délka praxe učitele vedoucího didaktickou činnost se pohybovala od půl roku po více než 30 let. Co se týče vzdělání, tak ve všech případech, vyjma jednoho, měli učitelé vysokoškolské vzdělání, konkrétně pět bylo absolventů bakalářských programů a dva magisterských. Také si můžeme povšimnout, že jeden z učitelů byl student vysokoškolského bakalářského programu. Jelikož zatím nepracoval tento učitel v žádné mateřské škole a jeho učitelská zkušenost vycházela pouze z praxe, které podstoupil v rámci studia, neuvádíme zde délku jeho praxe.

5.6 Postup sběru dat a předvýzkum

Samotný sběr dat začal díky časové náročnosti distribuování a podepisování informovaných souhlasů, později, než byl původní plán. V intenzivní podobě probíhal v měsících březnu a dubnu 2025. Každá návštěva mateřské školy se přizpůsobovala možnostem samotné školy a pozorování byla zahájena v momentě, kdy učitel začal s didakticky zacílenou činností. To bylo nejčastěji v rozmezí deváté až desáté hodiny ranní a trvala přibližně od 10 do 50 minut.

Jak již bylo řečeno, využitými metodami bylo pozorování doplněné o audiozáznam. Pro nejlepší možnou srozumitelnost audiozáznamu bylo nutné být co nejbližší k dětem i učiteli. Vyplňování pozorovacího archu probíhalo ve chvílích, kdy se objevil projev nežádoucího chování dítěte. Následně byl označen číselně, stručně popsán a byly zaznamenány reakce dětí, délka projevu a jeho charakter a reakce učitele (viz příloha P II). V některých případech byl záznam doplněn o poznámky, například „možná dítě s SVP“ nebo „dlouhé, vypadá to, že se děti nudí“. Využití audiozáznamu se ukázalo být nesmírným benefitem, v některých případech bylo záznamů tolik, že než byly zapsány, objevily se další. V tomto momentě jsme využívali doplnění dat z přepisů audiozáznamů.

5.6.1 Předvýzkum

Je na místě zmínit, že ještě před zahájením sběru dat byl realizován předvýzkum pro účely zjištění vhodnosti metod, ověření funkčnosti pozorovacího archu a celkového nastavení výzkumu. Předvýzkum zahrnoval jedno pozorování s audiozáznamem, v MŠ A, třídě I a sesbíraná data nebyla do výzkumu zahrnuta. V rámci předvýzkumu bylo zjištěno mnoho užitečných informací. Nejstěžejnějším zjištěním bylo nevhodné sestavení pozorovacího archu, který jednak obsahoval málo prostoru pro zápis a zbytečné kategorie, jako například emoce dítěte, které nebylo možno v rámci pozorování odhalit, jak bylo původně zamýšleno.

Další výhodou bylo osvojení si práce s archem. Vhodný systém záznamu, rychlost psaní a styl zápisu, otázka, zda zapisovat přímo slova učitele a dětí či obecný popis toho, co řekli, to jsou záležitosti klíčové pro kvalitu získaných dat. V rámci přípravy výzkumu nad nimi však nebylo uvažováno a až samotná praxe, tedy ověření zápisu v rámci pozorování, nás donutila promyslet všechny tyto detaily.

5.7 Postup analýzy dat

V rámci analýzy dat jsme nejprve prováděli obsahovou analýzu přepisů audiozáznamů (ukázka přepisu viz příloha P III) a pozorovacích archů. Ta byla provedena metodou tužka

papír. Jako první jsme zvlášť prohlídli jednotlivé pozorované kategorie (projev problémového chování dítěte, reakce ostatních dětí, délka trvání projevu + charakter), ve kterých jsme poté hledali významové kódy. Z těch jsme následně vytvořili kategorie (pro lepší pochopení označíme jako skupiny), zahrnující konkrétní záznamy viz Obrázek 3.

MŠ A – třída I (3-6 let, VŠ – Bc., 1,5 roku praxe, délka díd. činnosti okolo 30 min)		
Projev probl. chování dítěte – pozorovací arch č. 1	Počet záznamů	Doslovný popis projevu
Vyrušování	4	Vyrušování – broukání
		Vyrušování – prskání
		Vykřikování
		Nevhodná slova
Netečnost	1	Lehla si – nevnímá činnost
Hrubá motorika	2	Děti velmi motoricky neklidné
		Skákání, klouzání po podlaze
Neplnění úkolu	1	Ignorovaly úkol, neplnily
Nevhodné zacházení s pomůckami/hračkami	0	
Braní pomůcek U	0	
Interakce s jiným D nebo U	1	Přivlastňování „to je moje“

Obrázek 3 Ukázka analýzy pozorovacích archů

(zdroj: vlastní)

Ukázka obsahuje rozbor jedné z pozorovaných kategorií (projev problémového chování dítěte) pozorovacího archu č. 1. Obdobný rozbor byl proveden pro všechny pozorované kategorie všech pozorovacích archů. V levém sloupci můžeme vidět skupiny projevů problémového chování dětí (*vyrušování, netečnost, hrubá motorika...*). Prostřední sloupec znázorňuje, kolik záznamů je v dané skupině a v pravém sloupci je jejich doslovný popis tak, jak byl zaznamenán do pozorovacího archu. Například do skupiny *Neplnění úkolu* vidíme, že byl přiřazen jeden záznam, konkrétně „*Ignorovaly úkol, neplnily*“. I přes skutečnost, že je výzkum kvalitativního typu, rozhodli jsme se uvádět počet záznamů v každé skupině, a to převážně z důvodu, aby bylo možné určit jaké projevy problémového chování a přístupy učitelů k nim byly nejběžnější a my tak mohli získat komplexní obraz zkoumaného problému.

Navíc jak můžeme vidět na Obrázku 3, rozbor obsahuje doplňkové informace o konkrétní třídě, dětech a učiteli, které jsou uvedeny v prvním řádku. Doplněna byla také přibližná délka didaktické činnosti, která byla určena jednak z času uvedeného

v pozorovacím archu a jednak z délky audiozáznamu. Délka činnosti, kterou učitel s dětmi provádí byla shledána důležitou, může do velké míry ovlivňovat chování dětí.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této kapitole se věnujeme analýze konkrétních pozorovaných kategorií. Hlavními kategoriemi byly *projev problémového chování dítěte* a *reakce učitele* na toto chování. Pro podrobnější popis projevu sloužily ještě dvě kategorie *reakce ostatních dětí* a *délka trvání projevu + charakter*.

6.1 Projev problémového chování dítěte

V prvé řadě vidíme jako důležité zmínit, že určení, zda je projev dítěte problémový nebo ne, bylo založeno především na subjektivních názorech výzkumníka a teoretických poznatcích. Ve většině případů se jednalo o drobné, nezávažné nežádoucí chování dětí, které dle našeho názoru do mateřských škol jednoduše patří. Děti se pomocí něj snaží uvolnit, uklidnit, uspokojit nějakou potřebu. Závažnějších případů, například agrese, se během všech dvanácti pozorování objevilo jen pár.

V rámci této kategorie bylo vytyčeno sedm skupin problémového chování:

- Vyrušování
- Netečnost
- Hrubá motorika
- Neplnění úkolu
- Nevhodné zacházení s pomůckami/hračkami
- Braní pomůcek učiteli
- Interakce s jiným dítětem nebo učitelem

Vyrušování

Vůbec nečastějším z projevů problémového chování bylo vyrušování během aktivity učitele. Již při prvním pozorování jsme zaznamenali, že si děti povídají samy pro sebe, broukají, zpívají. To možná nepůsobí samo o sobě nijak závrtně problémově. Ale ve chvíli, kdy to ruší učitele nebo jiné děti, a pokud navíc dítě nepřestane ani po napomenutí učitelem, usuzujeme, že se jedná o nežádoucí chování.

V této skupině se nejčastěji objevovalo mluvení, vykřikování, povídání bez vyvolání (vyžadoval-li vyvolávání učitel, například během komunitního kruhu, kdy děti povídaly, jak se měly o víkendu), povídání během mluvení někoho jiného, křik dětí, rozličné tělesné zvuky

a v některých případech i nevhodná slova. To vše se objevovalo nehledě na věku dětí, velikosti skupiny a učitelé. Některé tyto projevy nebyly příliš obtěžující a občas jsme se nad nimi i pousmáli, stejně jako děti. Na druhou stranu výrazný křik během hry nebyl příjemný nejspíše nikomu. Pro učitele muselo být jistě frustrující, když se snažil dětem vysvětlovat, co mají v něm připravené aktivitu dělat, a během toho byl slyšet jakýsi šum v podobě mluvení nebo jiných zvuků vydávaných dětmi. Navíc se stávalo, že se některé děti přidávaly, což hluk ještě zesílilo.

Spouštěče mohly být různé. Někdy dítě chtělo vyjádřit vlastní názor – „já vím, já vím“ (citace audiozáznamu), jindy to působilo tak, že se snaží upoutat pozornost ostatních dětí a tím možná získat jakési uznání, například v podobě smíchu. Takové dítě může trádat po pozornosti například v rodinné prostředí. Jako kompenzaci se pak snaží dělat „šaška“ v prostředí školním.

Netečnost

Takto jsme označili chování, které vypovídalo o neúčasti v aktivitě učitele. Mohlo se jednat o odchod z aktivity, kdy dítě odešlo z kruhu do jiné části třídy, kde si například sedlo na zem nebo si s něčím hrálo. Dále projevy nevěnování pozornosti, jako lehnutí a koukání po třídě, užívání jiných pomůcek, než byly pro aktivitu určeny nebo těch, které určeny byly, ale děti si s nimi začaly hrát, namísto aby s nimi plnily úkol.

Tato skupina má blízko k *neplnění úkolu*, avšak se lišila v tom, že dítě se aktivitě přestalo věnovat v plném rozsahu a uteklo do jakéhosi vlastního světa. Zde si myslíme, že se jednalo o projev naplňování vlastní potřeby, dítě se už zkrátka aktivitě věnovat nechtělo, například pro něj byla moc dlouhá. Tomu nahrává i fakt, že se častěji toto chování objevovalo u delších aktivit. Dalším důvodem mohla být například porucha pozornosti dítěte. Toto chování nepůsobilo nijak extra rušivě a často bylo učitelem přehlíženo. Závažněji sejevily chvíle, kdy to znemožňovalo učitelé v pokračování didaktické činnosti kupříkladu tím, že dítě nemohl zapojit nebo jej musel hlídat, ve chvíli, kdy odešlo.

Hrubá motorika

Běhání, skákání, dupání, válení se, kopání, houpání, klouzání po podlaze, házení papučí a stavění svého těla do nejpozoruhodnějších pozic. Toto jsou příklady hrubé motoriky dětí, které narušovaly chod aktivity učitele. Pro děti velice přirozený pohyb, kterým vybíjejí svou energii a protahují svaly. Objevil se ve velmi vysoké míře, a to v téměř každém pozorování. Zajímavé je, že ve třídách, kde byla během didaktické činnosti zařazena

pohybová aktivita, například běhání a sedání na určená místa po vypnutí hudby, se tyto projevy objevovaly méně. Děti si dost možná svou potřebu pohybu a dovádění uspokojily v rámci aktivity. Naopak výrazně častěji byly děti motoricky neklidné ve chvílích, kdy byla aktivita jen o sezení v kruhu a povídání si.

Jeden příklad z pozorování tuto skutečnost jasně demonstroval: Děti musely po opravdu dlouhou dobu sedět v kruhu a jedno po druhém odpovídat. Děti však bylo 19 a některé přemýšlely nad odpovědí na otázku učitele opravdu dlouho. V polovině aktivity už byla pocity nudy naplněna celá atmosféra třídy. V tu chvíli se děti začaly na místě pohybovat, houpat, házet si s pomůckami, některé i interagovat mezi sebou. Časová náročnost a držení dítěte dlouhou dobu u aktivity, kde musí dávat neustále pozor (dle audiozáznamu trvala tato část okolo 25 minut), sedět na místě, nemluvit a poslouchat, může být pro dítě v předškolním věku opravdu vysilující.

Neplnění úkolu

Tato skupina měla poměrně jasné vymezení. Jednalo se o projevy, kdy dítě nějakým způsobem neposlechlo pokyn učitele a nesplnilo úkol. Z vlastní zkušenosti víme, jak náročné to může pro učitele být. Uvedeme opět konkrétní příklad z pozorování, kdy mělo dítě za úkol jednou oběhnout překážku. Chlapec ji však začal obíhat několikrát dokola a nechtěl přestat. Učitel byl bezradný, a nakonec musel dítě zastavit jeho chycením. To však pokračovalo hned poté, co jej učitel opět pustil.

V uvedeném příkladu se jednalo o dítě, které se projevovalo problémově již několikrát, různými způsoby, a to i při ostatních pozorování v této třídě. Je možné, že může mít toto dítě nějaký typ poruchy nebo chce jednoduše být středem pozornosti. Dovolíme si zde uvést drobnou poznámku v podobě jednoho z možných řešení těchto situací – analýza. Zjistit jak, kdy a pokud možno proč se dítě takto projevuje by mohlo pomoci učiteli v začleňování aktivit nebo samostatných úkolů „šitých na míru“ tomuto dítěti.

Nevhodné zacházení s pomůckami/hračkami

Ne moc častým, ale poměrně alarmujícím chováním dětí bylo nevhodné zacházení s určitými pomůckami ve třídě nebo hračkami. Dítě například agresivně hodilo plyšovou hračku o zeď. Jiné děti lezly na klavír, který mohly jednak poškodit, ale především si tím ublížit. Během jedné z aktivit, kdy měla třída za úkol chodit dokola herny, děti shazovaly věci z polic nebo bouchaly či kopaly do pomůcek ve třídě. Veškeré tyto projevy a agrese

s nimi spojená někdy až naháněly hrůzu, ale věříme tomu, že by se dalo najít rozumné vysvětlení.

Jedním z nich by mohla být jednoduchá hravost dětí, a to hlavně v případě, kdy chodily po herně a na jednom konkrétním místě bouchly nebo koply do pomůcky. Možná v tom mohly vidět nějaký typ hry či zábavy, což by odpovídalo jejich radostné reakci, když to provedly. U dítěte, co praštilo hračkou, je možné, že šlo o potlačený hněv, a to i podle samotné reakce dítěte. Hračkou hodilo se silnou emocí a chvíli poté, když se na něj celá třída podívala, působilo, jako by nechápalo, proč to udělalo, odešlo a pokračovalo v aktivitě.

Braní pomůcek učiteli

Dětská zvědavost nezná hranic, což se ukázalo i na tomto chování. Děti byly nedočkavé a chtěly vědět, co učitel do kruhu umístil. Bohužel musely svou zvědavost odložit a brát ohledy i na ostatní děti, které se na pomůcky nenatahovaly.

Těchto pár projevů, které se ukázaly během pozorování, narušovalo učiteli chod aktivity a musel děti poprosit (ve skutečnosti je napomenul – viz citace audiozáznamu: „neberte mi nic“), aby pomůcky vrátily.

Interakce s jiným dítětem nebo učitelem

Rozmanitou skupinou bylo různé povídání, tahání, pošťuchování se aj. mezi dětmi navzájem nebo mezi dítětem a učitelem. Interakce měly charakter drobných nevinných postrkování nebo lechtání mezi dětmi, ale ve většině případů šlo o závažnější projevy. Například bouchání, chytání jiného dítěte za hlavu, odstrkování, plácání, tahání učitele za ruku, tahání dítěte za vlasy, a dokonce i kousání. Bohužel byla tato skupina druhou nejčastěji objevující se skupinou projevů problémového chování dětí.

Zastáváme názor, že určení konkrétních příčin projevů není zcela možné, jelikož každý z nich byl specifický a spouštěče často nebyly vůbec zřejmé. Někdy to skoro působilo, že děti škádlí druhé jen pro zábavu. Proč ale dítě tahá druhé za vlasy nebo jej kouše je věc, kterou občas nemůže pochopit ani učitel, který jej dobře zná. Jedno je ale jisté – toto chování rozhodně mezi problémové chování patří a mělo by být řešeno patřičným způsobem.

6.2 Reakce učitele

Druhou pozorovanou kategorií byla reakce učitele na projevy problémového chování dětí. Tato kategorie obsahovala širokou škálu různých přístupů, technik a metod učitele, které se od sebe často odlišovaly. Za důležité nám přijde podotknout skutečnost, že z pozorování,

ačkoliv to nebylo cílem našeho výzkumu, byl zřejmý vztah mezi délkou praxe učitele, tedy jeho pedagogickými zkušenostmi a charakterem jeho reakcí na chování dětí. Na základě sesbíraných dat se zdá, že učitel, který měl kratší dobu praxe, přistupoval k dětem často méně hezky, spíše rozkazoval, někdy dokonce vyhrožoval. Naopak učitelé s praxí mnohaletou byli k dětem povětšinou náklonnější, milejší, spíše je pohladili nebo využili nějaké hry. Obecně ale takových přístupů bylo málo.

Vytyčeny byly tyto skupiny reakcí učitele:

- Projev emoce učitele
- Vysvětlení
- Vyhrožování
- Rozkazy, příkazy
- Práce s hlasem
- Přiblížení dítěte učiteli
- Řešení ponecháno na dítěti
- Napomenutí, okřiknutí
- Pravidlo zvednuté ruky
- Oslovení dítěte
- Ironie, sarkasmus
- Odvedení pozornost/změna podnětu
- Otázky
- Vyřazení z aktivity
- Hry
- Vyžádání zopakování zadání
- Záměna rolí
- Dítě středem pozornosti
- Zpřesnění úkolu
- Neverbální
- Žádná – neviděno
- Žádná – ignorace

Projev emoce učitele

Ne moc využívaná, ale dle naší pozicionality vhodná reakce učitele na problémové chování dětí bylo popsání učitelovy emoce. Věty jako „No, to se mi nelíbí tohle poslouchat.“, „...mně to není příjemné.“ (citace audiozáznamu) nebo vysvětlení, proč určitý projev není učiteli příjemný, mohou v dítěti vzbuzovat pochopení pro druhé, ohleduplnost.

Vysvětlení

Pochopení smyslu učitelovy negativní reakce nebo vysvětlení, proč chování dítěte není pro učitele v pořádku, nabízí dítěti trochu jiný pohled na jeho chování. Dítě si tak může uvědomit, že ve třídě jsou děti a učitelé, na které by mělo brát ohledy. Učitelé to prováděli například takto: „Kluci dejte tu knížku zpátky, ať vidí motýlky i ostatní.“ „Poslouchejte, ať

víte, co máte dělat.“ (citace audiozáznamu). Tato zpětná vazba může dítěti pomoci v rozvoji empatie, ohleduplnosti, pochopení pro druhé, a především zodpovědnosti za jeho vlastní jednání.

Uvedená reakce učitele nebyla upozorována vůbec často. Objevila se jen v rámci dvou pozorování, což je dle našeho názoru škoda, protože je to jeden z pozitivních přístupů, který nespočívá v kárání dítěte, ale naopak ve spolupráci a důvěře v něj. Je na dítěti, jak na tyto poznatky zareaguje, zda bude chování opakovat nebo ne.

Vyhrožování

Ačkoliv se nejednalo o vyhrožování nijak závažné, byl tento přístup využit ve vícero pozorováních, což nás šokovalo. Šlo o věty typu „Ještě jednou to uděláš a půjdeš si sednout“, „Druhé napomenutí, já vás rozesadím“, „Já si tu tvoji hračku asi vezmu k sobě“, „Jestli se nechceš účastnit, půjdeš si sednout na lavičku“, „Jestli nechcete pracovat s námi, nemusíte tu být vůbec“ a podobně. I přes skutečnost, že asi každý zná tyto věty ze základních a středních škol, do mateřských škol podle nás nepatří.

Většinou takto reagovali učitelé, kteří měli méně letou zkušenost. To by mohlo být z důvodu jejich nejistoty. Díky realizaci jistého druhu sankce, na který byla výhružka mířena, by učitel dokázal svůj vliv a svou moc ve třídě. Výhružkami dává učitel dětem vlastně najevo že je to on, kdo má ve třídě moc, kdo rozhoduje a kdo se musí poslouchat, i když si to sám nemusí uvědomovat. Dalším důvodem může být již zmíněná zkušenost učitele se stejným chováním, například když byl on ve škole nebo jednoduše jeho interakční styl – učitel se takto k dětem zkrátka chová.

Ať už byla příčina jakákoliv, přítomnost v těchto situacích nebyla příjemná. Děti ale nevypadaly příliš vyvedené z míry, možná byly již zvyklé nebo výhružky nebraly vážně. Naštěstí nebylo vyhrožování nejběžnějším přístupem učitele k dětskému problémovému chování.

Rozkazy, příkazy a napomenutí, okřiknutí

Tyto dvě skupiny si byly blízké, proto je popíšeme najednou. Na rozdíl od vyhrožování byly rozkazy a příkazy učitele běžným standardem, stejně jako různé typy napomenutí či okřiknutí. Poslouchej, neblbni, pojď sem, běž, nedělej, počkej, nech toho, nejez to, zvedni to, zvířátka nemluví, přestaň, neber to a další rozkazy a okřiknutí využívali učitelé téměř každý pozorovaný den. Jsou jednoduché, přesné a často účinné. Díky tomu byly možná tak obvyklou podobou reakce. Navíc nezaberou moc času, což může být během

didaktické činnosti výhodou. Netvrdíme, že je to ideální přístup, ale přece jenom je relativně vhodný především pro drobné „prohřešky“, které nemá smysl rozebírat do hloubky. Na druhou stranu by mohl být změněn do podoby spíše prosby. Například formulace: „mohl bys prosím přestat, vadí mi to, protože neslyším ostatní děti“ se zdá být vhodnější.

Práce s hlasem

Osvědčenou a myslíme si, že vhodnou technikou zaujetí dítěte je práce s hlasem. Učitel většinou mluví s dítětem jinou mluvou než s dospělým. Ta bývá lákavá, důrazná, přizpůsobená jazyku dítěte. Během problémového chování pozorování učitelé využili této mluvy několikrát, když například zdůraznili jedno slovo a pohledem zamířili na dítě projevující se nežádoucň. Dítě zbystřilo, podívalo se na učitele a jakmile se jejich pohledy protnuly, došlo mu, že asi něco dělá špatně. Skvělým přístupem bylo zpomalení mluvy učitele a úprava intonace hlasu tak, aby děti lákala viz ukázka přepisu audiozáznamu:

„U: A teď.. si budem povídat.. o jarní takové za-hrád-ce. A protože s jarem přichází, že bysme se měli starat o tu za-hrád-ku. Co se všechno musí dělat na zahrádce? Kdo ví, zvedne ruku.“

Jelikož z přepisu není intonace zřejmá, popíšeme, jak učitel s hlasem pracoval. Části vět rozkouskovával, nechával mezi nimi prodlevy. Stejně tak ve slově „zahrádka“ využil rozkouskování tohoto slova na slabiky. Přístup učitel využil jako reakci na mluvení dětí, které vyrušovaly. Musíme uznat, že zvolená technika byla efektivní, děti nalákala, vzbudila v nich zájem a vrátila jejich pozornost zpět k aktivitě, což mohlo být i tím, že učitel zároveň položil dětem otázku.

Přiblížení dítěte učiteli

Poměrně účinnou, ale ne moc obvyklou technikou ukáznění dětí bylo přemístění dítěte tak, aby bylo blíže učiteli, vedle něj nebo přímo na jeho klíně. Dítě tak dostal pod svou kontrolu, odtrhl jej od podnětu, který vyvolával nevhodné chování. Dítě si v blízkosti učitele tak nedovolovalo a své chování změnilo.

Řešení ponecháno na dítěti

Výjimečně se stalo, že učitel nechal vyřešení celé situace na dítěti. Jednou to bylo v mateřské škole, která se svým přístupem k dětem lehce odlišovala od běžných mateřských škol. K dětem zde bylo přistupováno řekněme více dospěle – mohly se svobodně rozhodovat, kdy chtějí jít svačit, kdy potřebují odejít na WC nebo s čím si chtějí v rámci vzdělávacích center hrát. Celkové naladění této školy bylo velice přirozené, svobodné a příjemné,

a i pedagogové působili autenticky. Dvě děti se nepohodly a začaly se hádat, dokonce do sebe šťouchaly. Učitel situaci viděl, ale nereagoval a nechal děti vyřešit ji samotné.

Takový přístup může být užit ve chvíli, kdy se nejedná o závažné chování dětí, například agrese nebo jiné ohrožení zdraví dítěte. Myslíme si, že je vhodné, především pokud učitel děti dobře zná a ví, že se dokáží dohodnout. Podporuje tím v dětech samostatnost, nezávislost, komunikaci a schopnost řešit problémy.

Pravidlo zvednuté ruky

Tato specifická skupina byla zastoupena zřídka. Pod pravidlem zvednuté ruky si můžeme představit reakci učitele založenou na odmlčení, zvednutí ruky a následném počítání do tří. Děti tento postup učitele jednoznačně znaly a již věděly, co mají dělat – zastavit se, podívat se na učitele a přestat povídat. Efektivní, jasné a děti nijak nepoškozující. Užívali jej učitelé s delší dobou praxe a jen v jedné mateřské škole. Děti byly sice vyrušeny z přirozeného chování, ale tento postup pomohl vrátit do třídy klid a ticho, které učitel pro svou aktivitu potřeboval.

Oslovení dítěte

Nejužívanější skupinou reakcí vůbec bylo oslovení dítěte, které se projevovalo problémově jeho jménem. Když dítě slyšelo své jméno, okamžitě zbystřilo a podívalo se na učitele. Tím bylo odvráceno od chování a dostalo i informaci, aby chování neopakovalo. V některých případech bylo oslovení dítěte doplněno významným pohledem nebo například příkazem.

Ironie, sarkasmus

Zřídka se objevovalo, že učitel reagoval pomocí ironie nebo sarkasmu. To si myslíme, že je dobře, jelikož to podle nás není vůbec vhodná komunikace učitele s dětmi. Děti působily zmateně a nevěděly vlastně, co se stalo nebo zda je učitel naštvaný nebo ne. Proč se učitel uchyloval k ironii zůstává otázkou. Z pozorování to na nás působilo tak, že byl učitel naštvaný, vyčerpaný a chtěl touto formou svůj vztek ventilovat.

„To je vážně krásně kamarádké chování“, „Je to příjemné tady stát a poslouchat, jak si povídáte ... já počkám, já mám času dost, nemusím jít ven, já jsem s tím v pohodě ... my si ještě začneme povídat, protože to je bezva ... nemusíme ho poslouchat, to je v pohodě“

Tyto dva úryvky z audiozáznamu nám ukazují přístupy učitele užívajícího sarkasmu, které vyvolávaly až mrazivé pocity. V druhém případě si učitel prohodil roli s dítětem (o této reakci se ještě později zmíníme) a nechal dítě stát před třídou, zatímco on napodoboval

chování tohoto dítěte – tedy povídání, když mluvil učitel. Všechny děti ztichly a třída se naplnila nepříjemnou napjatou atmosférou, která vzbuzovala skoro až strach.

Odvedení pozornost/změna podnětu a otázky

Opět jsme spojili popis dvou poměrně provázaných skupin. Do skupiny reakcí učitele pomocí odvedení pozornosti/změny podnětu spadá rozsazení dětí, změna aktivity, změna podnětu jako například zařazení otázky na barvu pomůcky během jiné aktivity. Otázky plnily častokrát vlastně funkci změny pozornosti. Bylo jimi například „odcházíš někam?“ zeptání se proč se něco děje nebo jestli slyšeli, co jiné dítě říkalo.

Odvedení pozornosti nebo změna podnětu dětí je jednou z vhodnějších reakcí učitele, protože nenásilnou formou přivede dítě na jiné myšlenky a projev omezí. Nebo například když učitel vidí, že jsou děti motoricky neklidné, může změnit aktivitu a zařadit na chvíli nějakou pohybovou hru. Vyhoví tak potřebám dítěte a jakmile děti vybijí alespoň částečně svou energii, pokračuje v činnosti.

Vyřazení z aktivity

Poněkud drastickou formou reakce na problémové chování je zamezení dítěti pokračovat ve společné aktivitě. Tato forma sankce nastala někdy po několikanásobném napomenutí, někdy bez předchozího upozornění. Je nutno říct, že takový postup dítěti znemožnil chování opakovat, jelikož bylo posláno na židli nebo na lavičku. Učitel ale dítě vždy po nějaké chvíli zařadil zpátky do společné činnosti. Uvedeme příklad na citaci audiozáznamu:

„D1: Dobrý Maty. D2: No tak, Maty. U: Zpátky na koberec. Maty! Stačí... Tak Maty si jde sednout a nehraje s náma.“

Ukázka se vztahuje k projevu neplnění úkolu a vidíme, že jako první chování registrovaly dvě děti, které samy dítě napomenuly. Poté reagoval učitel, který nejprve dítěti rozkázal, čímž jej upozornil a bezprostředně poté ho vyřadil. To se jeví jako poněkud radikální řešení, ale bohužel v některých případech se zdálo být jedinou možností.

Hry

V teoretické části jsme uváděli hry jako jednu z nejvhodnějších možností prevence problémového chování dětí v mateřských školách. O to smutnější je zjištění, že jsme se během pozorování setkali pouze dvakrát s využitím hry jako nástrojem regulace problémového chování. Jednou to byla hra na bobříka mlčení a jednou hra, kterou učitel

podle všeho využíval již dříve a děti ji znaly „Kdo mě vidí, kdo mě slyší.“ Tato hra spočívala v tom, že učitel zvedl ruku, řekl tuto větu, a děti měly za úkol něco udělat. Děti reagovaly úžasně, okamžitě učiteli věnovaly pozornost a vypadaly, že je hra baví.

Vyžádání zopakování zadání

Do této skupiny jsme zařadily reakce učitele formou vyžádání od dítěte zopakování zadání úkolu, který učitel řekl. Poměrně často se učitelé ptali na to, co říkali nebo co mají děti dělat. Připadá nám to jako jistý druh trestu, který dítě dostalo za nežádoucí chování, protože z kontextu bylo zřejmé, že dítě moc dobře vědělo, co má dělat a učitel mu tím chtěl dát najevo, aby přerušilo své chování. Také mohlo jít od učitele o žádost o zpětnou vazbu, zda dítě vědělo, ačkoliv třeba nedávalo pozor, co má dělat.

Záměna rolí

Již dříve jsme zmínili příběh z pozorování, který spočíval v tom, že se učitel prohodil s dítětem ve své roli. I v teoretické části jsme uvedli hru založenou na záměně rolí jako jednu z her využitelnou pro prevenci problémového chování. V této situaci však nešlo o hru, ale o reálné zažití situace z pohledu učitele. To si nemyslíme, že je špatná forma řešení problémového chování. Jedná se o jakousi nadstavbu popisu emoce učitele – učitel registruje žákovou problémové chování, řekne mu, jak se cítí a ideálně ho poprosí, aby to neopakoval. Při záměně rolí má dítě možnost tyto pocity dokonce samo zažít a pochopit tak, že opravdu nemusí být příjemné, když se snaží něco vysvětlovat a druzí povídají.

Bohužel ve zmíněném případě bylo vše provedeno v afektu učitele, který projevoval známky naštvaní na dítě, které vyrušovalo. Záměna rolí pak působila spíše jako trest než jako nástroj pochopení. Učitel navíc vše doplnil silnou ironií, a to jen podpořilo nepříjemnost situace. Dítě, které vyrušovalo a bylo donuceno se postavit před třídu, zatímco si učitel povídal s dětmi a říkal, že ho nemusí poslouchat, působilo zmateně a vyděšeně. Proto si myslíme, že pokud se učitel uchýlí k využití této strategie, měl by to provést klidnou formou a pokud možno tak, aby dítě pochopilo, proč to učitel dělá a nemuselo mít pocit, že je trestáno.

Dítě středem pozornosti

S tím blíže souvisí i další skupina reakcí učitele, kterou jsme pojmenovali jako *dítě středem pozornosti*. V této skupině učitel dostával děti, které se chovaly problémovým způsobem, do středu pozornosti třídy. Mohlo jít o neškodné zadání úkolu „řekne nám to Tomášek“ (citace audiozáznamu – jméno změněno kvůli anonymitě) nebo o pro dítě

(z našeho pohledu a reakcí dítěte) nepříjemnější situace jako zopakování básničky sám před celou třídou. To jednoznačně působilo opět jako forma trestu, což navíc potvrdila i učitelova následná reakce „Víš, proč jsi to dělal? Proč jsi říkal básničku sám?“ (citace audiozáznamu). Dítě samozřejmě vědělo a odpovědělo, že to bylo proto, že nedávalo pozor.

Domníváme se, že učitel touto formou dítě trestá a záměrně ho uvede do situace, která mu bude nepříjemná, což podle nás není v prostředí mateřské školy vhodné. Nicméně v průběhu pozorování jsme se setkali i s méně extrémními formami, jako bylo právě například zadání úkolu dítěti. To považujeme za vhodnou reakci, která může být chápána i jako změna podnětu, který dítě dráždil k problémovému chování.

Zpřesnění úkolu

Jedna z posledních vypořizovaných skupin reakcí učitele bylo zpřesnění úkolu, respektive pokynů učitele. Vypořizovali jsme totiž, že někdy se děti chovaly nežádoucně proto, že nepochopily správně zadání úkolu nebo si ho nebyly vědomy. Když jim učitel pokyn zpřesnil, věděly, co mají dělat. Příklady na citacích audiozáznamu:

„Nechceme nic o Slunci“, „Mezi zelený a barevný, Tomášku, poslouvej ještě jednou, mezi zelený a barevný pověš ten šátek“, „Já jsem si všimla, že jste to dělali špatně... běžím se psem, oběma nohama skočím dovnitř a běžím dál.“

Tento postup se zdá být v pořádku a vhodný. Učitel navíc vždy věděl, že se dítě takto chovalo proto, že úkol nepochopilo správně, což přisuzujeme učitelově schopnosti vnímat, co děti dělají i ve chvílích, kdy zadává úkol a znalosti dětí.

Neverbální

Jako zajímavou skupinu vnímáme neverbální reakce učitele, tedy ty, které učitel prováděl beze slov. Těmi bylo například tleskání, posunutí dítěte, gestikulace, odtržení dvou dětí od sebe, významné pohledy, dokonce pohlazení dítěte či chycení za rameno. Poslední dva zmíněné jsou z našeho úhlu pohledu reakce pozitivní, tedy míněné v dobrém a vyzařující pocity pochopení a lásky. To může být pro dítě signálem, že jej učitel přijímá takového, jaký je a určitou formou motivace učitele poslouchat. Neverbální reakce užívali většinou učitelé s delší dobou praxe, ale našly se i u učitelů pracujících v mateřské škole kratší čas.

Výhoda těchto reakcí je ta, že nepoutají pozornost ostatních dětí a nedostávají tak dítě do situací, kdy se na ně dívá celá třída. To může být benefitem jednak pro děti, kterým není pozornost třídy příjemná a jednak pro děti, které projev chování konaly z důvodu

upoutání pozornosti. Když jim učitel pozornosti třídy nedopřeje, je možné, že projev již opakovat nebudou.

Žádná – neviděno a žádná – ignorace

V některých chvílích učitelé na problémové chování dětí nereagovali. Takových případů bylo mnoho nejčastěji proto, že učitel projev neviděl. Byly i případy, kdy chování dětí viděl, ale ignoroval jej. To mohlo být způsobeno tím, že projev nemělo podle učitele smysl řešit, protože například nebyl nijak výrazný a vyrušující, a někdy bylo patrné, že učitel již neměl energii chování řešit.

6.3 Reakce ostatních dětí

V rámci pozorování jsme se zaměřovali i na reakce ostatních dětí na problémové chování. Ta nejčastěji nebyla vůbec žádná. Dost běžně se ale některé děti k projevu přidávaly. Dále bylo vypořádováno, že ostatní děti projevovaly jako reakci určitou emoci, nejběžněji formou smíchu nebo reagovaly slovně. Slovní reakce obsahovala často okřiknutí dítěte, aby se takto nechovalo „heej, nech toho“, „ticho“ nebo „nesahej na to“ (citace audiozáznamu). Z toho bylo zřejmé, že projev chování vadil i jim samotným nebo věděly, že to není správné a chtěly, aby se dítě tak nechovalo, často kvůli pochvale učitele (usouzeno z kontextu pozorování). Byly však i výjimečné případy, kdy ostatní děti reagovaly formou motorické reakce, například mácháním ruky nebo schoulením se, neverbálně, pohledem, otočením na dítě nebo hraním si s dítětem a také oplacením projevu, kdy jedno dítě oplátilo tahání druhého dítěte nebo si projev oplácely stále dokola. V jednom případě byla zaznamenána lehká forma agrese mezi dětmi jako reakce na nežádoucí chování dítěte. Jednalo se o poměrně silné odstrčení dítěte.

6.4 Délka trvání projevu + charakter

Poslední pozorovanou kategorií bylo to, jak dlouho projev trval a jaký byl jeho charakter. Konkrétně jsme zde určili tři doby trvání projevu:

- Krátkodobý, impulzivní – trvající pár vteřin
- Střednědobý – trvající přibližně minutu až pár minut
- Dlouhodobý – trvající v řádech desítek minut

A charakter měl dvě podoby buďto jednorázový nebo přerušovaný:

- Jednorázový – projevil se jednou a vícekrát se neopakoval
- Přerušovaný – opakoval se vícekrát v různých časových intervalech

Zjistili jsme, že nejčastěji byla délka trvání projevu střednědobá a krátká, impulzivní. Jen v několika málo případech trval projev desítky minut a pokud ano, často byl přerušovaný. Co se týče charakteru projevu, ten byl ve většině pozorování jednorázový a děti neměly potřebu jej opakovat vícekrát.

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Námi určenou hlavní výzkumnou otázkou bylo *Jaká je interakce mezi učitelem a dítětem při problémovém chování dětí?* a dílčí otázky zněly 1. *Které projevy dětského problémového chování jsou zpozorovány v kontextu MŠ?* a 2. *Jak učitelé reagují na problémové chování dětí?* Z výsledků analýzy můžeme určit tyto závěry:

1. Které projevy dětského problémového chování jsou zpozorovány v kontextu MŠ?

V rámci pozorování jsme zaznamenali mnoho rozličných projevů problémového chování, které se lišily svou závažností. Projevy jsme rozdělili do sedmi skupin na základě jejich podoby:

- Vyrušování
- Netečnost
- Hrubá motorika
- Neplnění úkolu
- Nevhodné zacházení s pomůckami/hračkami
- Braní pomůcek učiteli
- Interakce s jiným dítětem nebo učitelem

Nejběžněji vyskytujícím se projevem bylo vyrušování v jeho různých formách. To jsme zpozorovali během téměř každého pozorování. Mělo podobu méně rušivých projevů, jako je tiché mluvení, broukání i projevů, které výrazně omezovaly průběh didaktické činnosti, jako je hlasitý křik nebo skákání do řeči. Další významně častou skupinou byly interakce s jiným dítětem nebo učitelem. V rámci této skupiny byly zaznamenány projevy jako je povídání dvou či více dětí, které vyrušovalo ostatní, tahání za vlasy jiných dětí, lechtání, bouchání i kousání druhých dětí. Tyto projevy nezřídka kdy hraničily s agresí. Poměrně často byly zpozorovány projevy související s hrubou motorikou dětí, jako je houpání, kopání, dupání, klouzání se po podlaze a podobně. Některé z těchto projevů by mohly být považovány za běžné chování dětí, ale v širším kontextu byly posouzeny jako problémové pro svůj rušivý charakter. Navíc byly často spojeny i s jinými projevy.

Objevovalo se i neplnění úkolu, který byl dětem zadán. Tato skupina byla rovněž hojně zastoupenou skupinou projevů nežádoucího chování a pro učitele mohla být frustrující. Spadá zde například odchod dítěte ze třídy během ranního kruhu, ignorování úkolu učitele nebo obecné neposlechnutí toho, co učitel po dětech vyžadoval. Méně běžné byly projevy ze skupin netečnost, nevhodné zacházení s pomůckami/hračkami a brání pomůcek učiteli. Tady spadaly například projevy nevěnování pozornosti, shazování pomůcek z polic nebo děti braly učiteli pomůcky zpod rukou.

U každého zpozorovaného projevu byla také označena reakce ostatních dětí na tento projev a délka trvání projevu a jeho charakter. Ukázalo se, že děti ve většině případů na projevy problémového chování druhých dětí nereagovaly. V některých případech se děti k projevu přidávaly. Byly vyzorovány i reakce neverbální, jako pohled na dítě, verbální, jako jeho napomenutí, oplacení projevu, projev emocí, jako například smích, motorické projevy, kupříkladu schoulení se a v jednu pozorování byla zaznamenána i agrese. Délka trvání projevu byla nejběžněji střednědobá a krátká, impulzivní. Dlouhodobý projevů bylo velmi málo. Charakter problémového projevu byl většinou jednorázový, občas přerušovaný, který se opakoval.

2. Jak učitelé reagují na problémové chování dětí?

Ukázalo se, že učitelé disponují obrovským množstvím technik, metod a přístupů k problémovému chování dětí. Každý z nich má svůj vlastní přístup a reakce, které jsou pro něj typické. Z pozorování bylo odvozeno 22 skupin reakcí učitele:

- Projev emoce učitele
- Vysvětlení
- Vyhrožování
- Rozkazy, příkazy
- Práce s hlasem
- Přiblížení dítěte učiteli
- Řešení ponecháno na dítěti
- Napomenutí, okřiknutí
- Pravidlo zvednuté ruky
- Oslovení dítěte
- Ironie, sarkasmus
- Odvedení pozornost/změna podnětu
- Otázky
- Vyřazení z aktivity
- Hry
- Vyžádání zopakování zadání
- Záměna rolí
- Dítě středem pozornosti

- Zpřesnění úkolu
- Žádná – neviděno
- Neverbální
- Žádná – ignorace

Tou úplně nejčastěji zpozorovanou reakcí učitele na projev problémového chování dítěte bylo jeho oslovení. Jméno pomohlo upoutat pozornost dítěte zpět k aktivitě a sloužilo i jako napomenutí. Velmi běžně se objevovaly také rozkazy a příkazy učitele směrem k dítěti případně učitel na projev nereagoval, protože jej nepostřehl.

Poměrně méně častými skupinami reakcí učitele pak bylo napomínání či okřiknutí dětí, neverbální projevy, jako třeba pohlazení dítěte nebo gestikulace, odvedení pozornosti případně změna podnětu, kdy se učitel snažil dítě od spouštěče nežádoucího chování odpoutat. Dále to bylo vystavení dítěte pohledům třídy, což byly reakce ze skupiny dítě středem pozornosti. V těchto případech učitel poslal dítě před třídu, kde mělo například zopakovat básničku. Bohužel se objevila i mírná forma vyhrožování dětem.

Skupinami, které byly vyzorovány ještě méně obvykle bylo vyžádání zopakování zadání, kdy mělo dítě zodpovědět, co měli za úkol, vyřazení dítěte z aktivity, nejčastěji jako trest za nežádoucí chování, tázání dětí nějakým druhem otázky, ignorace projevu, práce s hlasem, při které se učitel snažil dítě usměrnit nebo zaujmou za pomoci změny hlasu a vysvětlení proč není projev vhodný.

Nejméně se během pozorování objevovaly reakce učitele v podobě zpřesnění zadání úkolu, kdy učitel dovysvětlil, co měly děti dělat, záměny rolí učitel – dítě, spočívající v okušení prožitků učitele vystaveného problémovému chování dětí, her, jako například bobříka mlčení, ironie a sarkasmu, popsání projevu emoce učitele, čímž se učitel snažil objasnit pocit, který z projevu měl, přiblížení dítěte učiteli, například jeho přemístěním, ponechání řešení projevu na samotném dítěti a skupina pojmenovaná jako pravidlo zvednuté ruky, spočívající v odmlčení učitele, zvednutí ruky a počítání do tří.

8 DISKUZE

Interakce mezi učitelem a dítětem má v předškolním věku dětí obrovský význam pro chování i prožívání dítěte. I přes důležitost této interakce se výzkumy ne moc často věnují prozkoumání její povahy (Nilfyr et al., 2021). Nicméně existují autoři, kteří si jsou vědomi závažnosti této problematiky a výzkumu v této oblasti se věnují.

Johansson et al. (2016) zkoumali práva dětí v interakci s pedagogem v severských předškolních zařízeních. Ačkoliv se jejich výzkum zaměřoval na trochu jinou oblast, z výsledků bylo zřejmých několik projevů problémového chování dětí a reakcí učitelů na toto chování, a to hlavně v podobě konkrétních příkladů. Tato autory zkoumaná práva mají mnoho společného i s naším výzkumem. Mohou sloužit jako spouštěče nežádoucího chování. Je-li dítě přesvědčeno, že má právo zastávat a vyjadřovat vlastní názor (což bylo ve výzkumu Johanssona et al. (2016) často zpozorovaným jevem), může se takto projevit neohledě na tom, zda je to přijatelné pro určitou normu ve třídě. Výzkumníky zpozorované interakce přesně spadaly do námi vypořizovaných skupin – z projevů problémového chování šlo o neplnění úkolu, interakci s jinými dětmi nebo učitelem, v rámci reakcí učitele bylo často využito ignorace projevu, napomenutí, zpřesnění úkolu, vysvětlování. Jiné ze zpozorovaných skupin nebyly v rámci výzkumu popsány, což mohlo být tím, že výzkumníci uváděli pouze omezené množství ukázek. Je velice pravděpodobné, že projevy a reakce obdobné těm, co jsme zpozorovali my, mohly být v rámci pozorování výzkumníků také přítomny. To se domníváme na základě podobnosti ukázkových příkladů ve výzkumu a předpokladu, že se děti v předškolním věku projevují podobně nezávisle na národnosti.

V čem se naše výsledky liší je přátelský přístup učitele, který byl ve všech prezentovaných příkladech výzkumníků zřejmý. Naše výsledky ukázaly, že učitelé přistupovali k dětem v drtivé většině případů spíše kázeňskými technikami, které vypovídaly o jejich moci. Proč se učitelé ve výzkumu Johanssona et al. (2016) chovali k dětem mileji a s respektem, který námi pozorovaným učitelům chyběl, může být zapříčiněno obrovským množstvím faktorů. Může jít o celkové nastavení země, kdy se tento přístup učitele k předškolním dětem bere jako samozřejmý a běžný. Nebo zde hrály roli osobnostní charakteristiky učitelů, vlastní hodnoty či výběr vzorku. Také jiná příprava pedagogů zaměřená na respekt k dětem by mohla být příčinou.

Další studii zaměřenou na interakce učitele s dětmi v mateřské škole nabízí Cekaite & Ekström (2019). Zkoumali reakce učitelů na negativní emoční projevy předškolních dětí

a vypožadovali tyto dětské projevy, které jsme na základě jejich popisu výzkumníky určili jako nežádoucí – stížnosti a nařikání, konflikty při hře, nesouhlas se sdílením hraček a odmítání se zapojit do aktivity učitele. Je zřejmé, že se většina z uvedených projevů shoduje s námi zpozorovanými, například konflikty při hře spadají do skupiny interakce s jinými dětmi nebo učitelem, stejně jako nesouhlas se sdílením hraček. Odmítnutím zapojit se do aktivity dítě neplnilo úkol učitele. Ačkoliv se mezi projevy, které jsme vypožadovali neobjevily stížnosti a nařikání, z kontextu vyplývá, že to byla nejčastěji reakce na dítěti nepříjemný tělesný kontakt od jiného dítěte. Tím se tento projev opět blíží námi vytyčené skupině interakce s jinými dětmi nebo učitelem. Samotné nařikání a stížnosti byly chováním, které vyžadovalo zásah učitele, čímž narušovalo chod hodiny a pochopitelně se tím pádem spadá do skupiny vyrušování.

Autoři zmapovali, že učitelé často projevy dětí kritizovali, poučovali je a vysvětlovali jim normy, ptali se na jejich verzi příběhu a řešení, které by mohli realizovat příště a samozřejmě dítě utěšovali, pokud se jednalo o silný projev smutku či zklamání. Kritika chování je jistou formou napomenutí a společně s poučováním a vysvětlováním patří do skupin reakcí, které jsme zpozorovali i my. Co se však v rámci našeho výzkumu neobjevilo bylo rozebírání situace učitelem a ponechání dítěte, aby našlo řešení samo. Sice jsme měli vytyčenou jednu skupinu zaměřenou na ponechání řešení na dítěti, ale to v kontextu našeho pozorování mělo úplně jinou formu, navíc se objevilo v minimální míře, spíše výjimečně. Učitel projev ignoroval, věděl o něm, ale nezapojoval se. Ve výzkumu Cekaite a Ekström (2019) byl učitel v roli nabádající, nápovědné, děti aktivně pobízel k tomu, aby našly řešení pomocí otázek. Ani utěšování se jako reakce na problémové chování během námi realizovaných pozorování neukázalo, ale je to nejspíše tím, že děti v průběhu pozorování neplakaly ani neprojevovaly smutek.

Tato zjištění na nás opět působí tak, že učitelé ve výzkumu Cekaite a Ekström (2019) přistupovali k dětem v jistém ohledu pokrokově nebo snad tak, jak je pro dnešní dobu již běžné, ale v některých zemích stále nerealizované. Ponechávat dětem prostor pro to, aby popsali vlastní názor, své stanovisko a zároveň, aby přicházeli na řešení sami, je jednou z metod budování jejich sebedůvěry, schopnosti řešit problémy a v tomto případě i formou rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí. Připadá nám, že učitelé v pozorováních, kterými jsme byli svědky, se často více soustředili na to, aby jejich aktivita proběhla v pořádku, nerušeně, než na to, aby se věnovali rozebírání problémů dětí (a to nehledě na délku praxe učitele, která by za tímto nastavením mohla stát – učitel s menší praxí se

pravděpodobně bude více soustředit na aktivitu a její bezchybné provedení). Možná to mohlo být tím, že byli učitelé svázáni časem, který jim neumožňoval se věnovat každému dítěti zvlášť, možná jejich přílišným nasměrováním na dokonalost aktivity nebo tím, že chtěli mít celou situaci pod kontrolou a děti nepřijímali s jejich přirozeným chováním, přirozenými potřebami, a naopak jejich projevy brali jako narušení výuky. Tyto závěry jsou však pouze naše spekulace založené na vypořizovaných situacích a pro takové zobecnění by bylo třeba získat mnohem více dat z mnohem více mateřských škol.

8.1 Limity výzkumu

Jako každý výzkum, i ten náš obsahoval jisté limity, které mohly například stát za zkrácením výsledků. V první řadě se jedná o různorodost věkových skupin (i počtu dětí). Jak jsme uváděli v metodologické části, pozorování byla realizována v různých třídách podle možností mateřských škol. Na jednu stranu to zajišťovalo rozmanitost dat, ale na stranu druhou se může jednat o omezení, protože každá věková skupina má svá specifika, do kterých spadá i chování. Pozorované věkové skupiny se mohly projevovat jinak, díky čemuž nemohou být data zcela příliš zobecňována. Ve výzkumném souboru bylo nejvíce přítomno dětí ve věku 4 až 5 let (pětiletí převažovali). To znamená, že většina záznamů mohlo patřit dětem ve věku pěti let, které mají jiné projevy, než děti menší. Stálo by za zvážení roztřídění skupin podle věkových kategorií a věnovat například další výzkumy i spojitosti projevů s věkem dětí. Na druhou stranu byla ale získaná data různorodá a mohla poskytnout pohled do běžné edukační reality, což bylo i jedním z naplněných očekávání našeho výzkumu.

Dalším limitem, na který jsme narazili i během analýzy dat, bylo rozložení všech dvanácti pozorování mezi mateřské školy podle jejich možností. V popisu výzkumného souboru si můžeme povšimnout, že v jedné mateřské škole bylo pozorováno dvakrát a v jedné čtyřikrát. V ostatních školách jsme byli pozorovat třikrát. Díky tomu nebyla data vyrovnaná, protože projevů a reakcí z mateřské školy, kde byly pozorování čtyři bylo mnohonásobně více, než projevů a reakcí ze školy, kdy byly dvě. Navíc i délka didaktické činnosti byla opravdu rozmanitá. V některých školách trvala přibližně 10 minut, v jiných okolo 50 minut. Kvůli tomu jsme nemohli porovnávat výsledky škol mezi sebou, což ale naštěstí stejně nebylo pro náš výzkum klíčové. Řešením by mohlo být více času na samotné plánování výzkumu, čemuž by pomohla v některých případech i lepší spolupráce s ředitelem školy. Podrobné naplánování jednotlivých pozorování by umožňovalo změnu dostupného výběru na výběr záměrný a mohla by být zařazena i kritéria věku dětí a počtu pozorování.

Výrazně omezujícím prvkem sběru dat byla zvolená metoda. Ta sice byla velmi vhodnou metodou určování chování dětí a reakcí učitelů (Dytrtová & Krhutová, 2009), ale také se několikrát stalo, že jsme nestihli všechny záznamy do archu napsat. Ačkoliv byla pozorování doplněna o audiozáznam, který pomohl při analýze dokreslit celek, symboličtější nebo zkrácené zapisování projevů a reakcí by mohlo být benefitem. Audiozáznam totiž neobsahoval všechna podstatná data jako jsou například neverbální projevy.

V etice výzkumu jsme popisovali distribuci informovaných souhlasů. Ty se dávaly ředitelům škol, všem učitelům a asistentům pedagoga, kteří byli během pozorování přítomni a nejhojněji zastoupené skupině spoluúčastníků výzkumu, zákonným zástupcům rodičů. Jak již bylo zmíněno tento proces zabral více času, než bylo očekáváno, a i díky tomu byl výzkumný vzorek poměrně malý. Pro větší výpovědní hodnotu výsledků by bylo třeba výzkum realizovat ve větším měřítku se zastoupením více mateřských škol z více krajů České republiky. Pro realizaci takového výzkumu by však byla potřeba větší časová dotace.

Dalším limitem byla častá nesrozumitelnost audiozáznamu. Jak můžeme vidět v ukázce přepisu (viz příloha P III), často se stávalo, že i přes největší snahu nebylo mluvení dětí na nahrávce rozpoznatelné. Bylo tomu kvůli hluku ve třídě nebo mluvení více dětí najednou. Takto neidentifikovatelné části byly označeny jako „nesrozumitelné mluvení“. Pro kvalitnější audiozáznam by bylo potřeba buďto nahrávací zařízení dát blíže k dětem nebo vyměnit za lepší. Ale i přes tyto kroky je stále možné, že by některé informace z audiozáznamu nemusely být pochopitelné.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V průběhu výzkumu se objevily určité oblasti s potenciálem ke změně. Naše doporučení v těchto oblastech míří primárně k učitelům a zní:

Kreativita a flexibilita – běžně z pozorování vyvstávalo, že projevy problémového chování dětí byly spojené s jejich neuspokojenými potřebami. Děti například neměly dostatek pohybu, trpěly na nerůznorodost aktivit nebo jejich dlouhou dobu trvání. Pro předškolní děti je lákavost podnětu klíčovým prvkem k udržení pozornosti (Vágnerová & Lisá, 2021). Proto bychom rádi doporučili, aby byli učitelé ve své práci kreativnější a zapojovali různé aktivity nebo jednu aktivitu modifikovali do vícero podob i v jejím průběhu. Pro děti bude jistě příjemnější, když si mezi pětadvaceti minutovým povídáním dají chvíli oddych, proběhnou se nebo udělají nějaký druh cvičení, a poté až budou pokračovat. To však vyžaduje flexibilitu učitele a jeho ochotu přizpůsobovat podobu aktivity potřebám dětí.

Časová náročnost – s tím souvisí i již zmíněná délka trvání aktivity. Je známo, že menší děti udrží pozornost kratší dobu. S tímto faktem je třeba v mateřské škole pracovat. Učitel má většinou možnost dětí ve své třídě už dobře znát a tím znát i dobu, kterou jsou schopni pozornost udržet. Případně je-li učitel ve třídě nový nebo má nové přírůstky, například v září, měl by minimálně z vývojové psychologie znát, jak dlouho je obecně dítě v daném věku schopno pozornost držet. Z toho důvodu může, a měl by, své aktivity přizpůsobovat době trvání pozornosti dětí. Díky tomu se nebudou trápit v důsledku časové náročnosti aktivity a budou se dost možná méně objevovat projevy nežádoucího chování a děti mohou být i produktivnější a spokojenější. Navíc může učitel využít i rozhovoru s rodiči, kteří své dítě znají nejlépe a získat tak užitečné informace využitelné pro úpravu aktivit.

Analýza problému – z výsledků výzkumu je patrné, že učitelé na projevy dětí často reagovali řekněme pouze povrchně. Projev zastavili a většinou se věnovali jen vysvětlení, proč není vhodný. Ani jednou se však nestalo, že by učitel do hloubky analyzoval celý problém a ptal se dětí, na otázky typu, co se stalo, jak to vnímají, proč to dělali apod. Již z teoretické části jsme se přesvědčili, že rozklíčování příčiny problémového chování je prvním krokem k jeho eliminaci (Vojtová, 2008). Učitelé tento krok často přeskakovali a cílili pouze na důsledky projevu. K analýze jsou využitelné mnohé zdroje a metody. Jako jedna z nich nás napadá využití diagnostiky. Dlouhodobě vést záznamy o projevech chování daného dítěte a zjišťovat jejich souvislosti. Uvědomujeme si, že na to učitel nemusí mít

mnohdy prostor. Využít může ale také rozhovoru s rodičem. Ačkoliv mu rodič nemusí přímo vysvětlit proč se dítě chová tak, jak se chová, může učitel z jeho reakcí a odpovědí mnohé zjistit. Dále je pak možnost spolupráce s odborníky, například psychology, kteří mohou být do třídy přizváni, aby dítě/děti pozorovali. Nejjednodušší a někdy možná nejefektivnější může být i rozhovor přímo s dítětem. I v ukázkách z diskuze můžeme vidět, že učitelé k dětem mohou přistupovat i v situacích, kdy se projevují nežádoucň, mile, s respektem a pochopením. To je podle nás nejvhodnější cesta.

Více vysvětlování – na to navazuje naše další doporučení, kterým je zařadit více vysvětlování. Jako přínos se jeví, když učitel dítěti vysvětlí, proč je pro něj projev nepříjemný. Tato komunikace by měla probíhat na bázi upřímnosti a s důvěrou v dítě.

Více her – jak jsme již probírali v analýze a interpretaci dat, hry byly v mateřských školách výjimečným řešením problémového chování. Přitom existují rozličné hry (viz Solter, 2021 z teoretické části), které mohou fungovat jako prevence problémového chování. Hry mají pro předškolní děti nezastupitelnou roli v jejich vývoji a celkovém pojmání světa. Proto si myslíme, že by jich učitelé měli v této souvislosti využívat více. Navíc se jedná opět o pozitivní přístup, který není založen na okřiknutí nebo kárání dítěte, ale je charakteristický svou jemností regulace dětského chování a příjemností pro děti.

Popuštění moci a snahy o dokonalost – učitel v mateřské škole by tam měl být primárně pro děti. Je to jeho poslání. Proto nás překvapuje, že byli námi pozorovaní učitelé velmi běžně soustředění spíše na dokonalý průběh aktivity než na projevy chování dětí. Možná by se mohli vrátit k původnímu záměru své profese (nebo podle některých autorů semiprofese) a být všímavější k chování dětí. Také výměna rozkazů a příkazů mířených na děti za prosby by mohla být vhodná. Popuštění snahy projevit ve třídě svou moc, mít vše pod kontrolou by mohlo vést k pocitu rovnocennosti dětí jako spoluaktérů celého dění ve školní třídě. Možná trochu naivně věříme, že když děti pocítí, že se mohou spolupodílet na dění ve třídě, budou za své chování přebírat zodpovědnost a brát ohledy na druhé. To není pro učitele lehký úkol, jsou-li navíc již mnoho let navyklí na jeden přístup, ale v tom jim může být nápomocné další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), které běžně vedení mateřských škol pro učitele zařizuje. Přínosná může být také reflexe či sebereflexe, například formou audio či video záznamu. Učitel si tak může povšimnout nevhodných vzorců svého chování, o který by jinak ani nemusel vědět, a upravit je.

Již několikrát jsme v této práci narazili na témata, souvislosti, které by stály za hlubší prozkoumání. Proto jedno z našich doporučení směřuje také k oblasti výzkumu. Pro

kvantitativní výzkumy by rozhodně stálo za to zjišťovat, existují-li nějaké souvislosti mezi věkem dětí, případně počtem dětí ve třídě a četností jejich projevů problémového chování. Dovedeme si představit kvalitativní pojetí výzkumu zjišťující učitelovou praxi či nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání v návaznosti na jeho přístup k dětem. Dále by bylo velice zajímavé pozastavit se i nad faktory geografickými či demografickými a zkoumat souvislosti toho, v jakém kraji nebo oblasti se škola nachází, případně jaký je vliv struktury obyvatelstva na projevy problémového chování dětí.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnovala problematice interakcí mezi učitelem a dítětem při projevech dětského problémového chování. V teoretické části jsme se zaměřovali na téma problémového chování, jeho typy a příčiny vzniku, vymezení pojmu interakce, specifikaci interakce pedagogické, interakčním stylům učitele a výchovným stylům. Poslední kapitola teoretické části definovala prevenci a její možnosti realizace v prostředí mateřské školy jako je například výchova k resilienci.

Praktická část stanovovala metodologii výzkumu, poskytovala analýzu a interpretaci dat, shrnutí výsledků, diskuzi a limity výzkumu a doporučení pro praxi. Typ výzkumu měl kvalitativní charakter a data byla sbírána pomocí pozorování doplněného o audiozáznam. V metodologické části jsme dále popsali etiku výzkumu a výzkumný soubor, kterým bylo sedm tříd ze čtyř mateřských škol ve dvou krajích České republiky. Vysvětlen byl také postup sběru dat a jejich analýzy včetně realizace předvýzkumu a jeho přínosů.

Hlavním výzkumným cílem bylo prozkoumat interakce mezi učitelem a dítětem při problémovém chování dětí, konkrétně pak v podobě dílčích otázek: zmapovat projevy problémového chování dětí a vypořádat reakce učitelů na problémové chování dětí. Tyto cíle byly naplněny a výsledky ukazují, že nejběžnějšími projevy dětského problémového chování bylo vyrušování a interakce dětí s jiným dítětem nebo učitelem. To probíhalo často v jednorázové formě a délka trvání projevu byla většinou střednědobá nebo krátká, impulzivní. Vypořádané reakce učitelů měly různorodou podobu a nejčastěji využívali učitelé oslovení dítěte, rozkazy a příkazy nebo na projev nereagovali, protože jej neviděli. Reakce ostatních dětí nebyla mnohdy žádná, někdy se ostatní děti přidaly nebo dítě samy napomenuly.

Přínosnou částí práce byla diskuze, kde jsme naše zjištění porovnávali s jinými výzkumy. Tento přínos spočíval především v potvrzení shodnosti některých výsledků a v porovnání reakcí učitele. Ukázalo se, že učitelé z výzkumů uvedených v diskuzi měli sklon se k dětem chovat přátelštěji, vlídněji oproti učitelům, které jsme pozorovali my. V doporučení pro praxi uvádíme návrhy, kterými mohou učitelé upravit svůj přístup k dětem a tím i snížit výskyt problémového chování ve třídách mateřských škol. Ty spočívají převážně v přizpůsobení aktivitám dítěti, a to jak jejich typům, tak délkou trvání. Také přístup učitele k dětem by měl podle nás být milejší, doplněný o respekt a důvěru v děti. V rámci toho by se učitelé mohli zaměřit na samotné důvody vzniku chování, například pomocí

rozhovoru s dětmi, s rodiči nebo analýzy projevu. Výzkumy této problematiky by se mohly dále ubírat směrem ke zjištění vlivu různých proměnných na projevy problémového chování dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Cairns, K. (2013). *Bezpečná vazba mezi náhradními rodiči a dítětem: traumata v raném vztahu a psychická odolnost*. Portál.
- Cekaite, A., & Ekström, A. (2019). Emotion socialization in teacher-child interaction: Teachers' responses to children's negative emotions. *Frontiers in psychology*, 10, 1546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01546>
- Divoká, J. a kol. (2017). *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. Pasparta.
- Dundelová, J. (2011). Styles of bringing up in families and children with antisocial behaviour. *Clinical Social Work Journal*, 6(2), 5-12. https://www.clinicalsocialwork.eu/wp-content/uploads/2013/06/CSW_6_2011_Actual.pdf#page=5
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (Vydanie prvé). VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd). Portál.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada.
- Hubená, K. (2023). *Komunikace a interakce v plavecké výuce*. Karolinum.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Paido. <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp22.pdf>
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12(8), 597–605. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(91\)90007-K](https://doi.org/10.1016/1054-139X(91)90007-K)
- Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Puroila, A. M., Broström, S., & Einarsdottir, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools. *International Journal of Early Childhood*, 48, 209–224. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0164-2>

- Kocourková, V., & Šafránková, A. (2012). Prevence rizikového chování jako nutná součást předškolního vzdělávání. *GRANT journal*, 1(2), 45-47. <https://www.grantjournal.com/issue/0102/PDF/0102safrankova.pdf>. ISSN 1805-0638
- Kraus, B., Bělík, V., & Hoferková, S. (2017). *Slovník sociální patologie*. Grada.
- Lulla, D., Mascarenhas, S. S., How, C. H., & Yeleswarapu, S. P. (2019). An approach to problem behaviours in children. *Singapore medical journal*, 60(4), 168–172. <https://doi.org/10.11622/smedj.2019034>
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi* (2., dopl. a přeprac. vyd). Grada.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., & Novák, P. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Sdružení SCAN.
- Navrátilová, H., & Petrů Puhrová, B. (2018). *Máme hračku, tak co s ní?: od teorie k verifikaci v prostředí mateřské školy* (Vydání: první). Univerzita Tomáše Bati.
- Nilfyr, K., Aspelin, J., & Lantz-Andersson, A. (2021). Teacher–Child Interaction in a Goal-Oriented Preschool Context: A Micro-Analytical Study. *Education Sciences*, 11(11), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci11110692>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru* (4., aktualizované vydání). Portál.
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů*. Grada.
- Solter, A. J. (2021). *Hry šťastného dětství: jak řešit problémové chování dětí hravě, s humorem a ve vzájemném napojení*. Stanislav Juhaňák - Triton.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Grada.

- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Grada.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.
- Šed'ová, K., & Šalamounová, Z. (2019). Vztahová rovina ve výukové komunikaci. In *Výuková komunikace* (s. 89–110). Masarykova univerzita.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Grada.
- Štefková, I. & Dolejš, M. (2016). *Resilience u adolescentů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Vojtová, V. (2008). *Kapitoly z etopedie I* (2., přeprac. a rozš. vyd). Masarykova univerzita.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy* (2., rev. vyd., 1. v Newton Books). Newton Books.
- WHO. (2020). *MKN-10 2024: 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí*. <https://mkn10.uzis.cz/o-mkn>
- Winnette, P. (2020). *Attachment, poruchy attachmentu, diagnostika a terapie s otázkami*. Praha: Natama.
- Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Falmer Press/Taylor & Francis, Inc.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model interakčních stylů učitele	26
Obrázek 2 Schéma pozorovaných tříd	42
Obrázek 3 Ukázka analýzy pozorovacích archů	45

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Vybrané poruchy emocí a chování podle MKN	16
Tabulka 2 Faktory přispívající k problémovému chování u dětí	19
Tabulka 3 Přehled MŠ zapojených do výzkumu	42
Tabulka 4 Podrobnosti o pozorovaných třídách	43

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

MKN Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů

MŠ Mateřská škola

WHO Světová zdravotnická organizace

NS Non specificatum (přeloženo z lat.: není specifikováno)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas + příloha k němu

Příloha P II: Ukázka vyplněného pozorovacího archu

Příloha P III: Ukázka přepisu audiozáznamu

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS + PŘÍLOHA K NĚMU

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Výzkum, kterého se pozorovaný účastník, slouží pro účely diplomové práce Bc. Moniky Hranické, která se zabývá chováním dětí a reakcemi učitele na toto chování.

Výzkumnice se zavazuje k následujícímu:

- Výzkum má výlučně vědeckou povahu a data v něm získaná **nebudou použita k jiným účelům**, jež nesouvisejí s daným výzkumem.
- Výzkum je **důsledně anonymní**: veškerá data během něj získaná budou anonymizována tak, aby účastníci výzkumu nebyli identifikovatelní.
- Účastníci výzkumu mají **právo z výzkumu kdykoli odstoupit, a právě tak mají právo požadovat nepoužití či smazání již získaných záznamů, přepisů a souvisejících dat**.
- Účastníci výzkumu mají právo vědět, **jakým způsobem byla použita data získaná během pozorování** a mají právo **seznámit se s anonymizovanou podobou záznamu z pozorování**.

☐ Souhlasím s účastí na této studii.

.....
Zákonný zástupce
účastníka výzkumu

.....
Výzkumnice

Příloha k informovanému souhlasu

Výzkum, kterého se účastní pozorování, je součástí výzkumu diplomové práce Bc. Moniky Hranické, která se zabývá chováním dětí.

Formulář souhlasu s účastí ve výzkumu: Byli jste osloveni s nabídkou účasti ve výzkumu v rámci diplomové práce Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V tomto dokumentu naleznete informace o průběhu výzkumu i o tom, co můžete očekávat v případě, že se výzkumu rozhodnete zúčastnit.

Účel diplomové práce: Cílem navrhované diplomové práce je zmapovat chování dětí a reakce učitele na toto chování.

Průběh výzkumu: Data budou sbírána prostřednictvím nezúčastněných pozorování doplněných o audiozáznam. Sběr dat je prováděn studentkou Monikou Hranickou během její osobní účasti v mateřské škole, a to pouze po dobu přímé didakticky zacílené činnosti.

Rizika a výhody účasti na výzkumu: Z výzkumu nevyplývají žádné potenciální psychické, sociální, ekonomické, psychologické či právní újmy.

Zachování mlčenlivosti: Všechny získané informace budou použity pouze pro účely výzkumu (analýza dat, tvorba diplomové práce), a to pouze v anonymizované formě. Získaná data nebudou nijak spojitelná s osobou dítěte ani rodiny.

Dobrovolnost účasti: Účast v tomto výzkumu je zcela dobrovolná, výzkumu se nemusíte účastnit, případně můžete svou účast kdykoliv ukončit bez jakýchkoliv následků.

Kontakty a otázky: Pokud máte jakékoliv dotazy či připomínky týkající se studie, neváhejte kontaktovat Moniku Hranickou (m_hranická@utb.cz).

Podpis formuláře informovaného souhlasu: Přečetl(a) jsem tento formulář a jsem srozuměn(a) s povahou, cíli a průběhu výzkumu. Rozumím, že má účast je dobrovolná, a souhlasím s účastí ve výzkumu.

.....

Zákonný zástupce
účastníka výzkumu

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA VYPLNĚNÉHO POZOROVACÍHO ARCHU

Pozorovací arch č. 11

Datum: 4/4/25 Čas: 9³⁵ - 10¹⁵ MŠ: [REDACTED]

Počet a věk dětí: 8, 3-6 let Délka praxe učitele: 1,5 roků
Přítomnost asistenta: ✓ Vzdělání učitele: VŠ - Bc.

Pozorované kategorie:		Poznámky:
Projev probl. chování dítěte	1) neposlušnost, úkol + odložení hračky 2) běhal dokola inuolohat, i kdyz měl jen 1x 3) během relaxace → tání se, mluvení "já jsem vaře" 4) mluvení během ostatních 5) šakání, tání rukou během vyčerpání 6) U tahal, padání na zem (zároveň), mluvení 7) mluvení, dělá zvuky během mluvení + motorický neklid	
Reakce ostatních dětí (x = řekla)	1) smích 2) x 3) jedno dítě taky mluví 4) x 5) x	
Délka trvání projevu I – krátký, impulzivní II – střednědobý III – dlouhodobý X – jednorázový --- – přerušovaný	1) II X 2) II X 3) II X 4) II X 5) II X	

Reakce učitele	1) nejprve napomenutí, poté vyřazení D 2) <u>jmeno</u> „leží“ (zdrážděno, mířeno na D jakožto <u>jmeno</u> někoho) 3) <u>jmena</u> asi zapomněli na pravidlo 4) napomenutí a posla'ní $\neq$ O (zeptala se, jestli tam chce nebo nechce být $\Rightarrow$ nechceš) 5) nebyla (~~ale~~ vícera)	
-----------------------	--	--

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA PŘEPISU AUDIOZÁZNAMU

U: Sednout jinam.

D: Jé.

U: Jé, tady máme. A tady ano, Jirko, Pet.. byla.. Anežka první. Teď máme celkem víc motýlků, takže motýlci udělají holubičku.

D: (smích a křik)

U: Snažte se, jenom ti, co nechytli kytičku. Tak můžeme dál.

(hudba)

D: (nesrozumitelné mluvení)

(zvuky bouchání)

(hudba vypnuta)

U: Teď to bude těžší.

D: Au.

U: Tyjo, škoda, že včelky.. kytička se bere jenom Tome, vyskoč. Tome, to není kytička, to je kolečko. Vyskočte, kdo nemá kytičku. Tak a teď vám dám těžší úkol, třeba.. tři dřepy. Teda tři dřepy, tři kliky. O, vy jste.. kliky jsou tohle.

D: Já já to umím!

U: Jedna a dva

D2: A já umím dělat taky kliky!

D3: Já taky udělám kliky!

U: Můžete, kdo chce, může i ten, kdo má kytičku. Vyskočme. Tak poslední kolo.

D: (nesrozumitelné mluvení)

(hudba)

D: (nesrozumitelné mluvení)

(zvuky bouchání)

U: Ták (..) hele hudba ještě jede.