

# Problematika edukace dětí v mateřské škole

Ivana Malá

---

Bakalářská práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Institut mezioborových studií Brno  
akademický rok: 2011/2012

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ivana MALÁ**  
Osobní číslo: **H108178**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Problematika edukace dětí v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Bude použito i dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- charakteristiku předškolní edukace,
- činitele výchovně-vzdělávacího procesu,
- sledování nejčastějších obtíží ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole,
- možnosti řešení edukačních problémů z pozice pedagoga mateřské školy.

V rámci práce bude proveden výzkum zaměřený na možnosti řešení výchovných a vzdělávacích problémů dětí v mateřské škole.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**Bruce, T. Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi. Praha: Portál, 1996.**

**Essa, E. Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově. Brno: Computer Press, 2011.**

**Chlup, O. Výchova dítěte v době předškolní. Brno: Komenium, 1948.**

**Komenský, J. A. Informatorium školy mateřské. Praha: Academia, 2007.**

**Koťátková, S. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008.**

**Nutzová, H. Výzkum výchovného působení na mateřské škole. Praha: Ústav pro učitelské vzdělávání na UK, 1971.**

**Příhoda, V. Problematika předškolní výchovy. Praha: SPN, 1966.**

**Svobodová, E. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2007.**

**Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. František Sýkora**

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

**16. března 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2013**

V Brně dne 16. března 2012

  
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.  
vedoucí ústavu



  
PhDr. Miroslav Jůzl, Ph.D.  
vedoucí katedry

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

.....  
Jméno, příjmení studenta

V Brně .....

.....  
Podpis

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku edukace dětí předškolního věku, resp. dětí v mateřské škole. V současné době zaznamenávají pedagogové, odborníci i rodiče zvyšující se výskyt problémového chování již v tomto věku. Hlavním cílem bakalářské práce je pokusit se najít určitá řešení těchto obtíží nebo alespoň najít možnosti, jak tyto obtíže eliminovat.

Samotná práce je rozdělena na dvě části. První teoretická část se zaměřuje na průběh výchovného procesu od prvopočátku lidské existence do dnešní doby. Dále popisuje jednotlivé vývojové fáze dítěte od prenatálního období do konce období předškolního a vliv nejdůležitějších faktorů podílejících se na výchově dítěte, tedy rodiny, mateřské školy i pedagogů. Závěr této části tvoří stručný přehled nejčastějších výchovných obtíží a možnosti jejich řešení z pohledů pedagogických pracovníků v mateřské škole.

Druhá praktická část je zaměřena na průzkumové šetření mezi učitelkami mateřských škol ohledně výchovných obtíží dětí. Mimo jiné se věnuje také jejich pohledu na možnost větší intervence odborných pedagogických pracovníků působících v oblasti předškolní výchovy. Na základě dotazníkového průzkumu jsou poté vyhodnoceny předem zpracované hypotézy, tj. jejich verifikace či falzifikace.

Výchovné problémy dětí byly, jsou a budou stále aktuálním tématem každé doby a každé společnosti. Včasně podchycení a řešení obtíží v oblasti chování dítěte může zcela jistě pozitivně ovlivnit jeho další budoucí vývoj. Je tedy důležité věnovat dětem při jejich výchově náležitou péči a pozornost, což je hlavním obsahem této bakalářské práce.

### **Klíčová slova:**

Edukace, výchova, výchovné problémy, edukační obtíže, problémové dítě, vývoj dítěte, předškolní věk, mateřská škola, rodina, pedagog, řešení a eliminace výchovných obtíží.

## **ABSTRACT**

Bachelor Thesis focuses on children in preschooler age and their education, respective children in kindergartens. Nowadays, educators, parents and experts find out that there are more problems connected with behaviour of children in these years old. The main goal of this Bachelor Thesis is to try to find out some of solutions of these difficulties or at least find out the possibilities how these problems could be eliminated.

The thesis is divided into two parts. The first, theoretical part focuses on process of education from prime beginning of human being to present. Next the thesis describes phases of development of children from prenatal period to the end of preschool age and influence of main factors of education of child, a family, kindergarten and also educators. The conclusion of this part is brief overview of the most common educational problems and possibilities of their solutions of views of educators at kindergartens.

The second, practical part is focused on research of teachers of kindergartens and their reasons about difficulties of behavior of their pupils. Among other, this part is focused on the opinions of educators on the possibility of greater intervention of professional teachers working in pre-school education. There were performed questionnaires, evaluated predetermined hypotheses, which is their verification or falsification.

The educational problems of children were, are and will be current topic every time and every society. Early detection and solving of difficulties of behavior of children can be a good influence for the future development of child. So it is very important to take proper attention and care, which is the main content of this Bachelor Thesis.

### **Keywords:**

Education, education problems, education difficulties, troubled child, child and its development, preschool age, kindergarten, family, educator, solution and elimination of development difficulties.

### **Poděkování**

Děkuji panu Mgr. Františku Sýkorovi za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, která mi byla poskytnuta při této práci, a které si nesmírně vážím.

### **Prohlášení**

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

Ivana Malá

## **OBSAH**

|  |    |
|--|----|
| <b>ÚVOD</b> .....  | 9  |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....   | 11 |
| <b>1 CHARAKTERISTIKA A VÝVOJ PEDAGOGIKY A PŘEDŠKOLNÍ EDUKACE</b> ..... | 12 |
| 1.1 VNÍMÁNÍ EDUKAČNÍCH PROCESŮ V HISTORICKÉM KONTEXTU SPOLEČNOSTI..... | 12 |
| 1.2 PEDAGOGIKA A PŘEDŠKOLNÍ EDUKACE V OBDOBÍ MODERNÍ SPOLEČNOSTI. .... | 18 |
| 1.3 PŘEDŠKOLNÍ EDUKACE PO ROCE 1989.....                               | 22 |
| <b>2 VÝVOJOVÉ ETAPY DÍTĚTE</b> .....                                   | 25 |
| 2.1 PRENATÁLNÍ OBDOBÍ.....   | 25 |
| 2.2 NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ.....  | 26 |
| 2.3 KOJENECKÉ OBDOBÍ.....  | 27 |
| 2.4 BATOLEČÍ OBDOBÍ.....   | 27 |
| 2.5 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ.....   | 28 |
| <b>3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES DÍTĚTE</b> .....   | 32 |
| 3.1 VLIV RODINY NA OSOBNOST DÍTĚTE.....                                | 33 |
| 3.2 ROLE ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....                                       | 35 |
| 3.3 OSOBNOST PEDAGOGA.....   | 36 |
| <b>4 EDUKAČNÍ OBTÍŽE DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE</b> .....                   | 39 |
| 4.1 CHARAKTERISTIKA PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....                          | 39 |
| 4.2 CHARAKTERISTICKÉ VLASTNOSTI PROBLÉMOVÝCH DĚTÍ.....                 | 41 |
| 4.3 NEJČASTĚJŠÍ EDUKAČNÍ OBTÍŽE.....                                   | 43 |
| 4.4 DŮLEŽITOST SPOLUPRÁCE VÝCHOVNÝCH ČINITELŮ.....                     | 45 |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....   | 47 |
| <b>5 PROBLEMATIKA EDUKACE A MOŽNOSTI ŘEŠENÍ</b> .....                  | 48 |
| 5.1 CÍL A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....                                | 48 |
| 5.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....                                      | 49 |
| 5.3 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....   | 67 |
| 5.4 CELKOVÉ VYHODNOCENÍ PRŮZKUMU.....                                  | 68 |
| <b>ZÁVĚR</b> .....   | 70 |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....                                 | 72 |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....                        | 75 |
| <b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....  | 76 |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....   | 77 |

## ÚVOD

V každé době a společnosti bylo, je a bude téma edukace – tedy výchovy a vzdělání – velmi diskutované a důležité. Ale také značně rozdílné v názorech na to, jak vychovávat, vzdělávat a jak řešit výchovné problémy, které se mohou vyskytovat a také se vyskytují po celou biodromální dráhu jedince. Shoda neexistuje nejen mezi těmi, kteří se na edukaci přímo podílejí, což jsou především rodiče a pedagogové, ale ani v řadách odborníků a vědeckých pracovníků. (www.rodina.cz)

Ve své bakalářské práci se zaměřuji především na problémové chování a emocionální problémy dětí v mateřské škole. Toto téma jsem si vybrala proto, že je mi profesně blízké, neboť pracuji jako učitelka v mateřské škole téměř 30 let a na základě svých zkušeností z mnohaleté práce s dětmi mohu pozorovat a porovnávat změny, názory a postoje ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole. Myslím si, že v dnešní době mateřská škola zastává jednu z nejdůležitějších rolí při edukaci dítěte.

Dovolím si použít citát amerického spisovatele, filozofa a pedagoga R. Fulghuma:

*„ Všechno, co potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce.“*

Dalším důvodem, proč jsem si vybrala toto téma, je vzrůstající počet dětí s problémovým chováním. Někteří odborníci z řad pedagogů či psychologů i někteří rodiče zastávají názor, že se tyto obtíže objevují v předškolním věku spíše výjimečně nebo že jim je přiřazován zbytečně velký význam. S tím však nemohu souhlasit, z mých zkušeností i zkušeností ostatních paní učitelek si troufám tvrdit, že problémové chování u předškolních dětí je stále častější záležitostí, kterou je třeba se zabývat a řešit ji.

Přikláním se k názoru slovenského pedagoga J. Gráce (www.rodina.cz), který uvádí, že: *„...u předškolních dětí jde nejdříve o disociální projevy v chování. To jsou projevy, kterými se jedinec vymyká ze způsobu, jakým se chovají děti dané věkové a sociokulturní kategorie, odklání se od zvyků a norem dané společnosti, což vede k těžkostem pro ostatní i jeho samotného. Toto chování, které se zpočátku jeví ‚jen‘ jako nevychovanost, postupně přerůstá do poruchy chování...“*

Hlavním cílem mojí bakalářské práce je poukázat na problematiku edukace dětí v předškolním věku a na základě výsledků průzkumového šetření se pokusit nabídnout co nejoptimálnější možnosti řešení či alespoň eliminaci těchto problémů.

K naplnění cíle jsem rozdělila bakalářskou práci na pět částí, z nichž první čtyři části se zabývají teoretickou analýzou výchovy a vzdělávání dětí v období předškolního věku a pátá praktická část se zaměřuje na vyhodnocení dotazníkového šetření.

V první části jsem popsala charakteristiku a vývoj pedagogiky spolu s předškolní edukací v širokém časovém horizontu, názory významných světových pedagogů a současný přístup společnosti k předškolní edukaci.

Ve druhé části jsem se pokusila stručně charakterizovat vývojové etapy dítěte od prenatálního období až do konce předškolního období, neboť poznání jednotlivých vývojových fází může pomoci pedagogům, vychovatelům i rodičům získat účinnější výchovný postoj.

Ve třetí části jsem se zaměřila na činitele výchovně-vzdělávacího procesu, kteří působí na vývoj a rozvoj osobnosti dítěte, což jsou u předškolních dětí především rodiče a pedagogové, resp. učitelky v mateřských školách.

V poslední čtvrté části jsem se vypsala přehled nejčastějších edukačních problémů dětí v mateřské škole spolu s návrhy a možnostmi působení na tyto děti v rámci předškolní výchovy. Jsem si vědoma, že ve své práci nemohu popsat všechny druhy výchovných problémů, zaměřila jsem se tedy hlavně na ty, které jsou z pohledu mé praxe v mateřských školách nejčastější.

V páté praktické části jsem prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťovala názory, postoje a možná řešení k výchovným problémům dětí ze strany pedagogů, tedy paní učitelek v mateřských školách.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

# 1. CHARAKTERISTIKA A VÝVOJ PEDAGOGIKY A PŘEDŠKOLNÍ EDUKACE

Obecně lze charakterizovat pojem edukace jako pedagogickou vědu zabývající se výchovou a vzděláváním, v níž jde o záměrné, cílevědomé a systematické působení na rozvoj jedince, rozvoj jeho postojů, názorů, schopností, vědomostí, dovedností, morálních a mravních kvalit. Výchova a vzdělávání je tedy proces, který směřuje k určitému cíli.

V dnešní době a společnosti je stále více péče a pozornosti věnováno předškolní neboli preprimární pedagogice. Jedná se o vědní obor, který se zabývá teorií a praxí výchovy a vývoje dítěte v předškolním věku nejen v rodině, ale zvláště v zařízeních předškolní výchovy, což jsou především mateřské školy. Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat výchovu rodinnou, ve vzájemné spolupráci s rodiči se snažit o harmonický a aktivní rozvoj dítěte a řešit jeho případné edukační či jiné problémy.

## 1.1 Vnímání edukačních procesů v historickém kontextu společnosti

S výchovnou a vzdělávací činností jako specifickým společenským jevem „*se setkáváme v lidské společnosti od nepaměti*“ (Jůzl, 2010, s. 97). Z prvopočátku vzniku lidské existence učení i výchova probíhaly spíše formou nápodoby a na základě instinktů, později v souvislosti s vývojem společnosti se stávaly čím dál více záměrnou činností. Směřování výchovy, její cíle, formy, metody – to vše se měnilo a bylo vždy silně ovlivněno „*stupněm společenského vývoje, životem hospodářským, myšlenkovým, náboženským, uměleckým a kulturou vůbec*“ (Horák, Kratochvíl, 1993, s. 6). Z toho vyplývá, že není možné podat jednotnou definici pojmu výchova, ovšem podle těchto autorů lze konstatovat, že: „*... výchova vznikla v procesu činnosti, při které se předávaly výrobní zkušenosti z dospělé generace na generaci dorůstající.*“ (Horák, Kratochvíl, 1993, s. 6)

Modernější pojetí výchovy, resp. pojmu edukace, udává Jůzl (2010, s. 17) jako: *„Edukační procesy neboli edukace jsou takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt mu toto učení zprostředkovává.“*

Díky edukačním procesům, předáváním zkušeností starší generace na mladší a touze učit se, poznávat a objevovat nové věci a možnosti, zaznamenalo lidstvo obrovský pokrok a posun ve svém vývoji. Pokrok, který však s sebou přináší nejen pozitiva, ale bohužel i některé negativní jevy, mezi které mimo jiné patří i oslabení velmi důležitého vztahu - vztahu rodiče a dítěte, v čemž mnoho odborníků i pedagogů spatřuje hlavní faktor způsobující narůstání edukačních problémů u nejen dětí, ale potažmo i u dospělých.

### **Období dětství v pravěku**

Z tohoto období neexistují žádné podklady o způsobu výchovy dětí. Na základě prehistorických a etnografických výzkumů lze předpokládat, že v prvobytné společnosti, kdy lidé žili ve skupinách a společně se starali o obživu a přežití rodu, byla i výchova jejich potomků společným zájmem všech příslušníků skupiny a jejich učení bylo spíše záležitostí nápodoby. První výchovné diferenciací přicházejí až se vznikem dělby práce. Chlapci se učí lovu, boji a stavění obydlí, zatímco výchova dívek se zaměřuje na základní domácí práce a starost o potomstvo. Těžisko výchovy tvořila tedy především výchova pracovní, k níž se přidává elementární výchova rozumová (poznávání přírodních a společenských jevů), dále výchova mravní (seznamování s mravními normami a životním stylem dané skupiny, s náboženskými obřady) a v neposlední řadě také výchova tělesná a branná (tělesná zdatnost, síla a odvaha je důležitým předpokladem k přežití a zachování rodu). Rozpad prvobytné společnosti přináší počátky sociální diferenciací ve výchově. Jak uvádí Jůva a Veselá (1988, s. 18), jednotná výchova se začíná štěpit podle třídní příslušnosti, vzdělání je převážně záležitostí jedinců z vládnoucí třídy a veškerá výchovná činnost je založena na ideologii této třídy. Důsledkem sociální diferenciací je narůstání síly a mocenského postavení na jedné straně společnosti a vznik otroctví, nesvobody a chudoby na straně druhé.

*„Vědomosti a tělesná zdatnost se stávají základními nástroji nadvlády a dominují v přípravě mládeže z řad vládnoucích vrstev. Pro porobené obyvatelstvo se výchova na dlouhou dobu omezuje na přípravu pracovní a na morálku ukáznění.“* (Jůzl, 2010, s. 97)

### Výchova ve starověku

V tomto období vznikají poměrně vyspělé výchovné systémy a to především na území antického Řecka a Říma. V antickém Řecku patří k nejvyspělejším městským státům Sparta a Atény.

Obyvatelstvo Sparty tvořili z 90% státní otroci. Na výchovu svobodných občanů (chlapců i dívek) dohlížel stát a měla vojenský charakter. Hlavní složkou byla výchova tělesná a branná. Do 7 let byly děti vychovávány v rodině, pak o ně pečoval stát a instituce. „*Výchovou v Aténách se zabývala na rozdíl od Sparty nejen společnost, ale i stát. Cílem aténské výchovy byl ideál krásy a dobra – kalokagathia*“ (Jůva, Veselá, 1988, s. 19). Tento styl výchovy uplatňoval téměř všechny složky výchovy, vyjma výchovy pracovní, která byla v Aténách považována za nedůstojnou pro svobodného občana a kterou tudíž zastávali otroci. I zde byly děti vychovávány do 7 let doma, pak nastupovala výchova školní.

K nejvýznamnějším filozofům této doby patří bezesporu **Sokrates**, který hlavní cíl výchovy vidí v mravní dokonalosti a v hledání pravdy. Je autorem dialogické (Sokratovy) metody, díky níž vedl žáky k samostatnému myšlení, k hledání podstaty věci a k nalezení absolutní pravdy. Sokratovým žákem a pokračovatelem byl **Platón**, který jako první navrhuje veřejnou předškolní výchovu od 3 do 6 let věku dítěte, v níž je hlavní metodou výchovy hra a vyprávění. Další filozof zabývající se výchovou byl **Aristoteles**, dlouholetý Platónův žák. Prosazoval a jako první vyslovil požadavek přirozené výchovy (Horák, Kratochvíl, 1993, s. 13).

Na rozdíl od starořecké výchovy **Římané** zavrhovali řecký ideál krásy a dobra – *kalokagathia*. Hlavním cílem výchovy se stává příprava vzdělaného, aktivního a oddaného politického činitele a vynikajícího řečníka.

Nejvýznamnějším římským pedagogem byl **Quintilianus**. Jeho dílo *O výchově řečníka* „*je často považováno za první světovou didaktiku, v níž už jsou rozpracovány pedagogické principy.*“ (Jůzl, 2010, s. 100). Další velkou osobností této doby byl **Marcus Tullius Cicero**, slavný římský řečník, který za vrchol vzdělání považoval řečnictví, tedy studium rétoriky, historie a filozofie.

### Výchova ve středověku

Ve středověké Evropě se k moci dostává křesťanství a její ideologii podléhá i přístup ve výchově a vzdělání. Vznikají první církevní školy, zaměřené především na záležitosti

církevní a náboženské. Od konce 12. století začínají vznikat také první novodobé vysoké školy – univerzity.

Péče o děti byla záležitostí rodiny, jejíž postavení ve společnosti předurčovalo výchovu i vzdělání jejich potomků. Děti z chudých poměrů byly výchovou směřovány k pracovním návykům, poslušnosti, jejich možnosti k vyššímu vzdělávání byly minimální. Naproti tomu děti z vyšších vrstev společnosti byly od raného dětství připravovány na život v této společnosti a tomu odpovídalo i jejich vzdělávání. Nutno ale podotknout, že i tyto děti byly vedeny k poslušnosti, oddanosti a kázni tak, jak hlásalo učení církve vycházející z bible, Starého a Nového zákona: „*Cti svého otce i matku, ať jsi dlouho živ na zemi, kterou ti dává Hospodin, tvůj Bůh*“.

Do tohoto období spadají počátky předškolní výchovy a první předškolní instituce tzv. Bratrské sbory a Bratrské domy, které pomáhaly rodičům s péčí o malé děti a dohlížely na jejich výchovu.

### **Pedagogika v období novověku**

V tomto období, které se udává přibližně od 15. století do začátku 19. století, dochází k prudkému hospodářskému, kulturnímu i politickému rozmachu. Taktéž vynález knihtisku přispěl k rozšíření nových poznatků a tím i k rozvoji vzdělanosti. Ustupuje se od středověkého asketismu a kultu posmrtného života, přichází koncepce zdravého, aktivního a harmonicky rozvinutého a vzdělaného člověka (Jůva, Veselá, 1988, s. 29).

V 17. století zaznamenala pozitivní změny ve svém vývoji i předškolní pedagogika. Zásahu na změně vnímání tohoto odvětví pedagogiky měl bezesporu jeden z nejvýznamnějších a největších světových pedagogů **Jan Amos Komenský** (1592-1670), právem označovaný jako učitel národů. Komenský je považován za zakladatele pedagogiky. Vysoce oceňoval význam výchovy, jejímž cílem je příprava k životu a hlavním úkolem výchovy má být poznání sebe sama i povznesení k Bohu. V pedagogickém díle „*Didaktika*“, které je pojednáním o umění umělého vyučování, stanovil didaktické principy, např. princip přirozenosti (správná výchova musí být v souladu s přírodou), princip názornosti (neuznával mechanické učení zpaměti), princip systematickosti (vzájemná návaznost vyučovací látky) aj. Komenský vytvořil jeden z prvních projektů organizace školství, který popisuje ve svém pedagogickém spisu „*Velká didaktika*“. Výchovu zde rozděluje do 4 stupňů po 6 letech. Jak uvádí Horák a Kratochvíl (1993, s. 42): „...*přes princip přirozenosti dospěl i ke geniální myšlence uspořádání*

*periodizace dětského věku a školské soustavy*“ Do této soustavy zařadil i elementární výchovu, která je určena pro děti do 6 let a má být uskutečňována v rodině jako „škola mateřská“. Pojetí této školy je podrobně popsáno v jeho díle „Informatorium školy mateřské“. Mateřskou školu zde však neuvádí jako instituci, ale jako péči matky o dítě a zdůrazňuje důležitost výchovy dítěte od jeho narození.

*„Nejpřednější stráž lidského pokolení v kolíbce jest. Protože na začátku záleží všecko, k dobrému i zlému: Kam jak co jíti začne, tam tak jde: za hlavou tělo, za ojem vůz a nejsnáze je začítí na počátku, jinde těžko.“* (Komenský, 2007, s. 18) Komenský vytvořil mnoho dalších významných a do dnešní doby aktuálních pedagogických děl, ale také celou řadu spisů teologických i filozofických.

Významným pedagogickým reformátorem novověku byl **John Locke** (1632-1704), který je autorem pedagogického systému založeného na zkušenosti a senzualismu – směru, který říká, že zdrojem všeho poznání jsou smysly. Podle něho přichází dítě na svět jako „nepopsaná deska – *tabula rasa*, na kterou teprve život píše písmena.“ (Horák, Kratochvíl, 1993, s. 46) Ve svém spisu „Několik myšlenek o vychování“ vyjadřuje názor, že právě výchova je nejsilnějším faktorem, který utváří člověka, je prakticky všemocná a může ovlivnit i společenský vývoj. Locke ve výchově preferuje složku tělesnou, rozumovou a mravní. Opomíjí však výchovu citovou. (Horák, Kratochvíl, 1993, s. 46)

V 18.století se o rozvoj předškolní pedagogiky zasloužil velkou měrou francouzský pedagog **Jean Jacques Rousseau** (1712-1778), který prosazoval ve výchově princip přirozenosti - přirozený rozvoj dítěte bez výchovného nátlaku, který podle něho potlačuje individualitu a osobnost dítěte. „*První a nejtěžší vychovatelovo umění, říká Rousseau, je umění nic s chovancem nedělat... Kolik vychovatelů dětem posluhuje, místo toho, aby je trpělivou zdrženlivostí v činnosti vychovávali... je daleko lehčí vyložit žákovi poučku, nežli toto za něj neudělat a věc zařídit tak, aby sám poučku dokázal a úlohu vyřešil.*“ (Horák, Kratochvíl, 1993, s. 50) Princip přirozené a svobodné výchovy prosazuje ve svém světoznámém pedagogickém románu „Emil čili o výchově“. Tato výchova má být v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte. Do 2 let by se měla věnovat největší péče tělesnému rozvoji dítěte, od 2 do 12 let rozvoji smyslovému, kde základní výchovnou metodou je metoda přirozených následků, od 12 do 15 let by měla přijít na řadu výchova

rozumová a od 15 let do plnoletosti pokračuje výchova pracovní, mravní, tělesná a poprvé zde uvádí i výchovu pohlavní. (Jůzl, 2010, s. 113)

Jeho názory jsou někdy označovány jako pedocentrismus (dítě je středobodem světa) nebo antipedagogika (dítě se vychovává víceméně samo na základě přirozených následků, vychovatel spíše jenom dohlíží).

Žákem a pokračovatelem Rousseaua byl **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827), švýcarský pedagog a humanista, který se snažil pomáhat dětem z chudých vrstev a sirotkům. Mezi jeho nejznámější díla patří pedagogický román „Linhart a Gertruda“, v němž popisuje život chudé, zemědělské rodiny a přirozenou výchovu dětí v této rodině. Ve své pedagogice kladl důraz na elementární vyučování, které má především naučit počítat, měřit a ovládat řeč. Za základní prvky vyučování určil slovo, číslo a tvar. Stejně jako Komenský prosazoval ve vyučování princip názornosti, systematickosti a individuálního přístupu. V neposlední řadě má být podle Pestalozziho veškeré vyučování výchovné, tedy takové, které rozvíjí vedle rozumových schopností i složku mravní. (Jůva, Veselá, 1988. s. 68)

Za zakladatele novodobé předškolní výchovy bývá označován **Friedrich Fröbel** (1782-1852), německý pedagog, který vychází z myšlenek Pestalozziho. Vypracoval metodiku předškolní výchovy, organizoval vzdělávací kurzy pro vychovatelky. V roce 1837 zakládá v Německu první výchovný ústav pro předškolní děti – Kindergarten. Nastává rozvoj mateřských škol, jejichž účelem nebylo nahradit rodinu, ale rodině pomáhat. Fröbel považuje za hlavní výchovný prostředek u dětí hru, při níž má být využito mnoha didaktických pomůcek a hraček. Zdůrazňoval také, že se má ve výchově využívat analýza, tedy postupovat od celku k jednotlivému. Fröbelovu životní filozofii nejlépe vystihuje nápis na jeho náhrobku: „*Pojďte, budeme žít pro naše děti*“ (Horák, Kratochvíl, 1993, s. 56).

Ve třicátých letech 19. století nastává rozvoj předškolní výchovy i v českých zemích. Pro děti zaměstnaných matek byly zřizovány tzv. opatrovny, které plnily spíše funkci pečovatelskou nežli vzdělávací. První Opatrovna určená pro děti od 2-6 let byla u nás založena roku 1836 v Praze na Hrádku.

Se vznikem těchto institucí souvisí činnost **Jana Vlastimíra Svobody** (1800-1844), jenž je považován za zakladatele české předškolní výchovy. Ve svém ústředním díle „Školka“ určeném pro učitele, pěstouny i rodiče, rozpracoval metody výchovně – vzdělávací práce pro předškolní děti. Obsahuje 56 vzorových cvičení pro práci s dětmi, které si pak každý učitel mohl vypracovat podle svých potřeb. Výchova dětí od 2-4 let by měla probíhat ve školkách především hravou formou, od 5-6 let by se k tomu mělo postupně přidávat i učivo z počátku školního trivia. (Jůzl, 2010, s. 148)

Dalším významným pedagogem tohoto období byl **Gustav Adolf Lindner** (1828-1887), první český profesor pedagogiky a filozofie. Jako první použil pojem sociální pedagogika a upozorňoval na vliv sociálního prostředí a sociální funkci výchovy.

## 1.2 Pedagogika a předškolní výchova v období moderní společnosti

Od konce 19. století se vytváří nové pedagogické hnutí, zaměřené proti stávajícímu systému školství tzv. herbatismu, který vycházel z názorů J. F. Herbarta. Tento směr kladl důraz na rozvoj rozumu, řeči a klasických jazyků, opomíjel však studium přírodních věd a neuznával vyšší odborné vzdělání. Proto se jevil víceméně jako zastaralý. Cílem pedagogického hnutí byla snaha o nové teoretické i praktické pojetí školy, které by odpovídalo změnám v hospodářském, politickém i kulturním životě. Vzniká mnoho nových pedagogických směrů, které stále častěji využívají také poznatků z psychologie, především z psychologie vývojové a pedagogické psychologie. Mezi nejvýznamnější myšlenkové proudy se řadí pedocentrismus, stavící do centra pozornosti dítě a jeho potřeby. (Horák, Kratochvíl, 1993, s. 75) Tento výchovný přístup je často preferován i v dnešní době. Ovšem dovoluji si vyjádřit svůj názor, že u pedagogů někdy vyvolává spíše kontroverzní diskuzi než nadšení...

### **Pedagogický reformismus**

Výčet všech jednotlivých směrů a jejich představitelů by byl příliš obsáhlý, proto další část bude zaměřena pouze na jeden z nich, a to na pedagogický reformismus. Tento směr je označován také jako „hnutí nové výchovy“, které požaduje nový postoj k dítěti. Základem výchovy je spontánní činnost, která dítěti přináší radost a úspěch. Odmítali nátlak a mechanické učení z paměti. Cílem výchovy a vzdělávání má být rozvoj schopností,

ne pouze vědění. Na základě snahy přizpůsobit školu dítěti se hnutí zabývalo i problematikou učebních osnov, metod a plánů. Začaly vznikat nové, netradiční způsoby a přístupy ve výchově a vzdělávání, tzv. alternativní školství. Ty na rozdíl od klasického školství upřednostňují individuální, pedocentrický přístup ve výchově a přirozený zájem a aktivitu žáka. Nutno ale podotknout, že převážná většina škol zůstala organizována tradičním způsobem a používala tradiční metody. (Horák, Kratochvíl, 1993, s. 75)

Významnou představitelkou tohoto období je italská lékařka a pedagožka **Marie Montessori** (1870-1952). V roce 1907 založila v Římě dětský domov "Casa di bambini", určený dětem od 3-7 let, podle něhož pak vznikala další předškolní zařízení nejen v Itálii, ale po celém světě (Jůzl, 2010, s. 157). Prosazovala názor, že dítě je schopno se rozvíjet a učit skrze svou vlastní tvořivost. Vypracovala tzv. metodu Montessori, která je výsledkem jejího dlouholetého hledání metod vzdělávání pro předškolní děti. Využívá v ní mnoha speciálních didaktických pomůcek určených dětem, dítě si samo vybírá zaměstnání, pracuje podle svých možností a představ. Pedagog nemá do jeho činností zasahovat, spíše jen pozorovat a poznávat tak jeho specifické potřeby a přání. Montessori považuje výchovu od nejútlejšího věku za velmi důležitou nejen pro dítě samotné, ale i pro celou společnost i budoucnost lidstva.

*„V dítěti leží osud budoucnosti. Kdokoliv si přeje úspěšnou budoucnost, musí chránit dítě a pozorovat přirozený způsob jeho jednání. Dítě je tajemné, silné a obsahuje v sobě tajemství lidské povahy. Kdokoliv si přeje následovat moji metodu, potřebuje pochopit, že nesmí uctívat mne, ale sledovat dítě jako svého učitele.“*  
(www.montessoricb.cz)

Další představitelkou alternativního školství a autorkou tzv. Daltonského učebního plánu je americká učitelka **Helen Parkhurstová** (1887-1957). Tento plán zavedla poprvé v roce 1920 v americkém městě Daltonu. Žáci v něm pracovali individuálně, podle vlastního tempa a podle měsíčního plánu stanoveného ve spolupráci s učitelem. Cílem bylo zvýšit žákův zájem, jeho aktivitu a efektivitu.

Německý filozof **Rudolf Steiner** (1861-1925) je zakladatelem alternativní školy waldorfské. Steiner vychází z filozofie, že člověka formují a stimulují určité vyšší iracionální síly. Tomu odpovídá jeho pojetí výchovy, které má poskytnout žáku maximum

svobody k rozvoji jeho sil a schopností. Klade důraz na aktivní žákův přístup a na využití netradičních vyučovacích metod. (Jůzl, 2010, s. 158)

### Vývoj pedagogiky a předškolní výchovy v Čechách

Dvacáté století přináší s ekonomickým a společenským pokrokem značný rozvoj pedagogiky a školství i v Čechách. Významným ideovým vzorem pro českou školu a výchovu se stává filozof a politik **Tomáš Garriguea Masaryk** (1850-1937). Nevydal sice ucelené dílo v oblasti pedagogiky, ale uznávaný je jeho názor na mravní výchovu člověka v duchu humanismu a základních křesťanských ideálů. Mezi další významné pedagogy začátku století se řadí např. zakladatel české pedopsychologie **František Čáda** (1865-1918). Zkoumal dětskou řeč a kresbu, věnoval se problematice postižených dětí. Nelze opomenout i nejvýznamnější pedagogickou osobnost předmnichovského období profesora **Otakara Kádnera** (1870-1936), autora rozsáhlých prací "Dějiny pedagogiky" a "Základů obecné pedagogiky". (Jůzl, 2010, s. 152)

Na začátku 20. století také dochází k nutnosti zřizovat instituce pro předškolní výchovu z důvodů zvyšující se zaměstnanosti žen. V Čechách bylo v roce 1911 zřízeno kolem 400 mateřských škol. Předškolní výchovou se zabývala mimo jiné např. **Anna Sössová**, která upřednostňovala volnou výchovu, vystupovala proti kolektivnímu zaměstnání a hrám. Učitelka by neměla zasahovat do činnosti dítěte, ale spíše organizovat prostředí. Spolu s **Idou Jarníkovou** usilovala o reformu mateřských škol. Pedagogický vývoj v ČSR byl ovlivněn především pedagogickým reformismem, jehož představitelem u nás byl **Václav Příhoda** (1889-1979). Propagoval reformní alternativní školství. (Horák, Kratochvíl, 1993, s. 97)

V období nacistické okupace bylo československé školství a jeho svébytnost násilně potlačováno a likvidováno, nacisté vnucovali do výuky svoji ideologii i povinnou výuku němčiny. Po brutálním zákroku 17. listopadu 1939 byly dokonce české vysoké školy uzavřeny.

Po 2. světové válce nastává obnova a rozmach našeho školství. Nepodařilo se však navázat na slibně se vyvíjející reformní hnutí z konce 30. let. K moci se za podpory občanů dostává v roce 1948 Komunistická strana Československa, která spolu se Sovětským svazem nastolila na více než 40 let komunistickou diktaturu, potlačování lidských práv a nesvobodu občanů. To se pochopitelně projevilo i ve vývoji pedagogiky, výchově a vzdělání, jejíž směr určovala vládnoucí komunistická strana v duchu teorie marxismu –

leninismu a podle sovětského vzoru. V roce 1948 byl vydán "Zákon o jednotné škole" a do školské soustavy byly zařazeny i školy mateřské pro děti od 3-6 let. Dalším významným zákonem se stal "Školský zákon" z roku 1960 o soustavě výchovy a vzdělání, v němž se stanovila návaznost jednotlivých typů a stupňů škol. Pro předškolní pedagogiku byly v roce 1966 vydány "Osnovy výchovné práce pro mateřské školy", zaměřené na všestranný rozvoj dítěte. V roce 1967 vychází "Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách", který byl rozpracován podle věku dítěte a složek výchovy.

V roce 1968 dochází k potlačení tzv. Pražského jara, jehož cílem bylo nastolení změny v socialistickém systému. Veškerý odpor proti stávajícímu režimu byl však ukončen násilným vniknutím vojsk Varšavské smlouvy na naše území. Poté následovalo období normalizace, které znamenalo mimo jiné i morální devastaci a to nejen v oblasti pedagogiky. Nutno ale podotknout, že přes všechny peripetie způsobené komunistickou diktaturou byla vcelku důkladně rozpracována metodika předškolního vzdělávání, tzv. "Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách", v níž byly uvedeny cíle, úkoly aj. podle věku dítěte a výchovných složek (např. výchova rozumová, tělesná, pracovní, světonázorová aj). Ovšem tato metodika musela být důsledně dodržována, učitelky neměly možnost si individuálně tento plán upravovat. Podle těchto normativních osnov se museli pedagogové řídit až do roku 1989.

Mezi významné pedagogy socialistického období patří profesor **Otokar Chlup** (1875-1965), který vyučoval pedagogiku na brněnské Masarykově univerzitě. Ve výchově usiloval o syntetické pojetí a o soulad všech výchovných složek ve výchovně vzdělávacím procesu. Dalším představitelem, o kterém již byla zmínka výše v textu, je **Václav Příhoda** (1889-1979), profesor pedagogiky a psychologie na Karlově univerzitě v Praze. Jeho cílem je také vytvoření jednotné, diferencované školy. (Jůzl, 2010, 153). O rozvoj předškolní pedagogiky v socialistické éře se zasloužila především **M. Bartůšková**, podle které je mateřská škola důležitou výchovnou institucí stejně jako osobnost učitelky. Další představitelkou tohoto období je **O. Holéciová**. Zabývala se teorií předškolní výchovy, v níž kladla důraz na mravní výchovu a hru. Předškolní pedagogice se věnoval také **Zdeněk Nejedlý**, který se zasloužil o rozvoj mateřských škol. Snažil se, aby se v nich vytvořili co nejlepší podmínky pro edukaci dětí, prosazoval individuální přístup a přirozenou výchovu.

### 1.3 Předškolní edukace po roce 1989

V tomto roce dochází ke zhroucení socialistického systému nejen u nás, ale i v ostatních státech východní Evropy. Dochází k zásadním změnám v politických, hospodářských a kulturních sférách naší společnosti. Po totalitním systému nastupuje demokratický systém liberální se svobodou volby vlastního přesvědčení, plánovanou socialistickou ekonomiku vystřídalo tržní hospodářství. Dochází ke změnám zákonů, ústavy, k otevření hranic se západními státy. Také v české pedagogice končí éra komunistické výchovy a socialistického školství. Ve výchově a vzdělávání nastupuje demokratický způsob výchovy, dochází ke změnám v přístupu k žákům, k respektování práv dítěte a jeho individuálních odlišností. Byl vytvořen prostor pro individuální svobodu pedagogů a pro pedagogickou autonomii škol. Jednotné výchovně vzdělávací programy jsou pro základní i mateřské školy nahrazovány programy alternativními, např. waldorfská škola, daltonská, Montessori, Zdravá mateřská škola, Začít spolu apod.

Mezi představitele postmoderního období patří profesor **Vladimír Jůva** (1925-2005), který ovlivnil českou pedagogiku nejen svými pedagogickými díly, ale hlavně svým humanistickým přístupem ke svým studentům. Dalším významným pedagogem současnosti je profesor **Jan Průcha** (1937), který vychází z tradic české pedagogiky a zároveň do ní vnáší moderní prvky.

V roce 1992 je založena Česká asociace pedagogického výzkumu, jejíž snahou je vytvoření nové pedagogické teorie a její uvedení do praxe. Realizace nových přístupů a cílů ve výchovně vzdělávacím procesu je zpracována ve strategických dokumentech "Národního programu rozvoje vzdělávání" z roku 1999, v tzv. Bílé knize.

Pro předškolní výchovu platí "Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání RVP PV", který vymezuje základní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání. RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Umožňuje však pedagogům a školám (při zachování společných pravidel) vytvářet a realizovat svůj vlastní vzdělávací program, tzv. Školní vzdělávací program, který je součástí povinné dokumentace každé mateřské školy a z kterého vychází náplň výchovně vzdělávací práce. Třídní vzdělávací plán je součástí školního vzdělávacího programu a představuje plán činností pro jednotlivé třídy. Vypracovávají ho učitelky samostatně a dle vlastního uvážení, ale platí zásada, že musí vycházet ze Školního vzdělávacího plánu.

### **Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu**

*„Úkolem předškolního vzdělávání je podle RVP PV usnadnit dítěti jeho další životní a vzdělávací cestu. Má proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a svobodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, učit dítě žít ve společnosti a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“*

RVP PV vymezuje konkrétní cíle a kompetence, přesně definuje vzdělávací obsah, který je rozdělen do 5 vzdělávacích oblastí:

- Dítě a jeho tělo (oblast biologická)
- Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)
- Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)
- Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)
- Dítě a svět (oblast environmentální)

Ke každé vzdělávací oblasti jsou zadány:

- dílčí vzdělávací cíle (co má pedagog u dítěte podporovat)
- vzdělávací nabídka (co může pedagog dítěti nabídnout)
- očekávané výstupy (co by dítě mělo na konci vzdělávacího období pravděpodobně dokázat – předpokládané kompetence)
- rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)

Mateřské školy prošly od svého vzniku velkými změnami. V dnešní době rozhodně nepatří mezi instituce, které pouze „hlídají“ děti zaměstnaných rodičů. Jejich funkce je především výchovně vzdělávací, tedy starají se o všestranný rozvoj dítěte. Vzdělávání resp. poznávání probíhá v příjemném a přirozeném prostředí formou hry, uplatňuje principy individuálního přístupu, princip názornosti, svobodného rozhodování apod. Dítěti je ve školkách nabízeno mnoho různých činností, mnoho didaktických pomůcek, zažívá mnoho situací, které mu rodinné prostředí nenabízí, resp. ani nabídnout nemůže. Jde především o setkávání s kamarády a vrstevníky, navazování vztahů – tedy o sociální situace, v nichž se děti ve školce denně ocitají a v nichž se nějakým způsobem projevují. Ze všech těchto činností dítěte můžeme pozorovat a vysledovat určité znaky jeho

charakteru, ať už pozitivní či negativní. V dnešní době bohužel narůstá počet dětí, u nichž se projevuje více negativní, problémové chování a jednání. Co může ovlivňovat takové chování dítěte a jaké možnosti mohou pedagogové i rodiče využít pro nápravu či alespoň eliminaci těchto výchovných obtíží přibližují další kapitoly.

## 2. VÝVOJOVÉ ETAPY DÍTĚTE

Vývoj jedince je celoživotní proces a podílí se na něm několik faktorů, z nichž mezi nejdůležitější patří dědičnost, prostředí a výchova. Vývoj člověka probíhá v určitých úsecích, které mají své dané pořadí, navazují na sebe, jsou časově ohraničené - jedná se o tzv. periodizaci vývoje, která popisuje vývoj jedince v rámci jednotlivých období lidského života. (Doňková, 2010, s. 24) V každé vývojové etapě dochází k posunu z méně dokonalé úrovně na úroveň vyšší, dokonalejší. Pokud je vývoj nějakým způsobem narušen či zastaven, může způsobit nepříznivé až patologické projevy ve vývoji jedince.

Vývoj dítěte se dělí do několika období. První období se označuje jako prenatální, což je doba před narozením, následuje období postnatální, tedy období po narození. Toto období se dále dělí na období novorozenecké (prvních 6 týdnů po narození), kojenecké (od 1 měsíce do 1 roku) a batolecí (od 1 roku do 3 let věku dítěte). Souhrnně jsou tato období označována jako období raného dětství. Následuje období středního dětství (od 3 do 6 let), tedy období předškolního věku, jehož zakončení je však spíše určeno nástupem dítěte do školy. Posledním obdobím je pozdní dětství (od 6 do 12 let), označováno také jako mladší školní věk. Tímto končí ontogenetický vývoj dětského věku, po němž následuje období dospívání, dospělosti a stáří.

Následující kapitola podává stručnou charakteristiku jednotlivých období ve vývoji dítěte, přičemž hlavní pozornost je věnována věku předškolnímu.

### 2.1 Prenatální období

Oblast prenatálního vývoje je předmětem zkoumání vývojové psychologie i jiných oborů. Mezi odborníky existuje shoda, že tato prenatální fáze vývoje dítěte je stejně důležitá jako další fáze. Na základě mnoha výzkumů se potvrzuje, že plod je během prenatálního vývoje aktivní bytostí, který se: „*připravuje pro činnosti nutné pro jeho přežití, pro interakci se světem po jeho narození a že již v prenatálním období je schopno určitého počátečního dialogu s matkou.*“ (Šulová, 2010, s. 20)

Toto období trvá 9 měsíců a dělí se na období:

- blastémové - začíná od oplodnění do konce 3. - 4. týdne, kdy se postupně vytváří základy nervového a vylučovacího systému, základy pro vlasy, nehty, zuby, svaly

a kostru, pro plíce a slinivku. Na konci tohoto období je možno ultrazvukovým vyšetřením slyšet srdeční ozvy, vyvíjí se placenta, která zajišťuje látkovou výživu plodu.

- embryonální - trvá od 4. týdne do 3. měsíce, na ultrazvuku lze rozpoznat hlavičku, začíná vývoj končetin, uší a očí, vytváří se základy všech orgánů. První 3 měsíce neboli první trimestr je považován za vysoce rizikový, neboť jakékoliv negativní faktory (infekční choroby, RTG záření, špatná životospráva matky, alkohol, kouření, drogy apod.) mohou poškodit právě tyto vyvíjející se orgány
- fetální - je to období od 3. měsíce do porodu, plod má již vyvinuté všechny orgány, pohybuje se v těle matky a dokáže vnímat její pohyby, hlas, je schopno určité komunikace a sociální interakce s matkou. (Doňková, 2010, s. 35)

Toto období je ukončeno porodem, který popisuje Říčan (2009, s. 272) jako: „...nejtěžší, nejdramatičtější a nejnebezpečnější krok v lidském životě.“

## 2.2 Novorozenecké období

Novorozenecké období charakterizuje ve své knize Šulová (2010, s. 35) jako: „...období normálního autismu, kdy je dítě uzavřené spíše do sebe, zpracovává podněty z nejbližšího okolí a z vlastního těla, stabilizují se jeho základní funkce, snaží se především uspokojovat své základní funkce a snižovat napětí při jejich neuspokojení.“

Tímto obdobím je označováno prvních šest týdnů v životě dítěte. je to období pro novorozence značně náročné, neboť přichází do nového, neznámého prostředí, v němž se musí adaptovat. K tomu mu pomáhají tzv. adaptační, nepodmíněné reflexy jako např. sací, hledací, vylučovací, pohybový, obranný apod. Většinu dne prospí, v bdělém stavu však pomalu začíná sledovat okolí, křikem a pláčem s okolím navazuje kontakt a vyjadřuje svoje potřeby a stavy. Motorika dítěte je stále ještě omezená, nekoordinovaná, ale poměrně aktivní. Dítě dobře reaguje na sluchové podněty, pomalu se začíná otáčet za hlasy, rozpozná hlas své matky od cizích hlasů. Zrakové vnímání je omezené, ke konci prvního měsíce už ale dokáže vnímat známé a blízké tváře, především matku.

## 2.3 Kojenecké období

Trvá od 1 měsíce do 12. měsíce. je to období, kdy dochází k nejvýraznějšímu vývoji jedince v jeho životě. Výstižně charakterizuje toto období Řičan (in Doňková, 2010, s. 59): „*Za první rok se změním více než třeba za pět let od 15 do 20 nebo za dvacet let od 40 do 60. Zvládneme pohyb v prostoru, někdy už ve vzpřímené poloze, naučíme se jemně manipulovat s předměty a poznávat je s velkou přesností hmatově, zrakově i sluchově. Dospějeme k nepochybné praktické inteligenci, jež nám umožní samostatně splňovat naše nejrozmanitější přání. Navážeme několik diferencovaných vztahů k druhým lidem...dospějeme přitom až na práh řečové komunikace.*“

Na začátku tohoto období dítě pouze leží v postýlce, se svým okolím se dorozumívá neartikulovanými zvuky, přibližně ve 2. měsíci se objevuje první úsměv zaměřený na osobu, tzv. sociální úsměv. Na konci kojeneckého věku již většina dětí dokáže samostatně chodit, osvojuje si první slova, osvojuje si jejich význam, pro komunikaci s okolím využívá také gestikulaci ukazování. V sociálních vztazích preferuje blízké osoby, z cizích osob se dostavuje pocit nejistoty, strachu. V tomto období si dítě vytváří citovou vazbu k nejdůležitějším lidem ve svém okolí. Vznik tohoto vztahu objasňuje tzv. teorie attachmentu, kterou vytvořil **J. Bowlby**. Označuje attachment jako silnou psychickou a citovou vazbu mezi lidskými bytostmi (v tomto případě především mezi rodičem a dítětem). Pokud je tato vazba z nějakého důvodu oslabena nebo zcela chybí, může do značné míry u jedince zapříčinit problémy v navazování pozdějších sociálních vztahů. (Doňková, 2010, s. 72)

## 2.4 Batolecí období

Začíná od 1 roku a trvá do 3 let věku dítěte. Rozvíjí se hlavně oblast jemné i hrubé motoriky a oblast řečová. Na konci období dítě ovládá na asi 700 slov, jeho typickou otázkou je “Proč?” a “Co je to?” Seznamuje se kresbou, která je však bezobsažná. Ze začátku ji tvoří pouze “čmáranice“, na konci období se objevuje kresba obsažná s tzv. hlavonožcem, znázorňujícího lidskou postavu. Významnou roli zaujímá pro dítě hra, která má řadu funkcí - sociální, odpočinkovou, poznávací apod. Na základě pozorování dítěte u her je možno usuzovat na některé jeho charakterové vlastnosti, úroveň jeho

kognitivního vývoje atd. Zdokonalují se i některé psychické funkce dítěte. Dítě si začíná uvědomovat samo sebe, přichází období tzv. jáství. Definicí tohoto pojmu uvádí Říčan (2009, s. 142) jako: „...souhrn psychických jevů a procesů, jejichž obsahem je vlastní osoba, její tělesná a duševní schránka.“ Dítě navozuje nové vztahy, hlavně v rámci širší rodiny a postupně i se svými vrstevníky.

## 2.5 Předškolní období

Předškolní období začíná od 3. věku dítěte do jeho 6 let, resp. do jeho nástupu do školy. je označováno jako věk iniciativy nebo období hry. Hlavní potřebou dítěte je aktivita tělesná i duševní, která se projevuje především v herních činnostech. (Šulová, 2010, s. 66) V tomto období dochází ke značným změnám v oblasti motorické, psychické i sociální. Mění se tělesné proporce, projevuje se rozdílnost ve vzhledu chlapců a dívek, začínají se projevovat pohlavní rozdíly. Rozvíjí se jemná i hrubá motorika, dítě je samostatné v mnoha sebeobslužných činnostech (postupně se dokáže samo najíst, obléct, zvládá hygienické návyky). V psychické oblasti dochází ke značnému rozvoji poznávacích procesů, tedy k rozvoji myšlení, vnímání, pozornosti, paměti, emocí a řeči. V sociální sféře je pro toto období typické odpoutání se od absolutní závislosti na rodičích, dítě má potřebu kontaktu se svými vrstevníky, vytváří si nové vztahy, v nichž zažívá a řeší nové situace.

Podle Freudovy teorie psychosociálního vývoje je toto období označováno jako falické, kdy dítě objevuje rozdílnost pohlaví a projevuje zájem o osobu opačného pohlaví. Eriksonova teorie psychosociálního vývoje charakterizuje tento věk jako dobu, v níž dítě prožívá určitou psychosociální krizi, pojmenovanou jako “iniciativa versus vina“. Podle této teorie se dítě po třetím roce stává iniciativnější v prosazování svých záměrů do takové míry, že přitom nebere v úvahu potřeby druhých. Z tohoto důvodu pak vzniká u dítěte pocit viny. Důležité pro dítě je tento rozpor úspěšně zvládnout, což následně přispívá k rozvoji jeho osobnosti, k rozvoji cílevědomosti apod. (Doňková, 2010, s. 25-29)

### Vývoj v oblasti motorické

Dochází především ke zdokonalování již získaných motorických dovedností a schopností, které přispívají k soběstačnosti dítěte. V oblasti hrubé motoriky se dítě začíná pohybovat podobně jako dospělý, bez problémů chodí, běhá, zvládá chůzi po schodech,

dokáže manipulovat s míčem, dokáže si osvojit i náročnější sportovní aktivitu jako je jízda na koloběžce, na kole, plavání apod. Pro dítě je pohybová aktivita přirozenou potřebou. V oblasti jemné motoriky se zdokonaluje zručnost a obratnost rukou při provozování různých činností a her (kresba, modelování, stříhání, skládání tvarů a puzzle apod.). S rozvojem pohybové koordinace se dítě stává samostatnější v oblasti sebeobslužných činností - samo se obléká, svléká, uklízí, dokáže se samo najít, zvládá osobní hygienu aj. V předškolním období zaznamenává prudký vývoj výtvarný projev, který je znatelný na kresbě postavy. Kolem 3 roku vypracovává především obličejovou část, později přidává ruce i nohy (kresba hlavonožce). V 5 letech je postava propracovanější s různými detaily, jsou znázorněné prsty, uši, řasy, oblečení apod. Kresba je považována za důležitý komunikační a diagnostický prostředek. Skrze ni může dítě vyjádřit své pocity, obavy či problémy, které nechce nebo neumí vyjádřit slovně. Na konci období již bývá u dětí vyhraněna jeho laterálníta, tj. zda dítě upřednostňuje pravou či levou ruku.

### Vývoj v oblasti psychické

V tomto období se mohutně rozvíjí poznávací procesy, tj. myšlení, vnímání, představy, obrazotvornost, pozornost a paměť. Myšlení v předškolním věku vykazuje znaky egocentrismu, což znamená, že dítě není schopno pochopit situaci z pohledu druhého člověka a je silně ovlivněno pouze tím, co vidí a co je pro něho zřetelné, což vede k nesprávnému úsudku dítěte. Také vnímání je spíše egocentrické, dítě se orientuje a vnímá především to, co ho subjektivně zaujme. (Doňková, 2010, s. 93-96) Představivost a obrazotvornost neboli fantazie k tomuto dětskému věku neodmyslitelně patří. Jak uvádí Špaňhelová (2008, s. 77): „...*dětská fantazie se projevuje v tom, že dítě „vymýšlí“ nové prvky ve hře, nové oblečení, nové jídlo, nové nemoci... Tato fantazie znamená pro dítě přemýšlení nad novými souvislostmi na základě nějaké minulé zkušenosti.*“ Postupně s věkem slábnou fantazie založená na nereálných představách a nastupuje fantazie, která je uplatňována např. při vymýšlení nových her, pomůcek při hře, tedy fantazie založená na reálném základě. Paměť v tomto období je spíše mechanická, krátkodobá, dítě si lépe pamatuje konkrétní situace se silnými emocionálními zážitky než slovní popis. Ke konci období se u dítěte pomalu rozvíjí paměť dlouhodobá, logická.

Do psychické oblasti patří také jazykový a řečový vývoj. Ve třetím roce je výslovnost i gramatická úroveň řeči ještě nedokonalá, nepřesná, v předškolním věku však dochází k jejímu rychlému zdokonalování. Pro rozvoj řeči je důležité si s dítětem povídat, číst mu,

zapojovat ho do vyprávění podle obrázků a nechávat mu prostor pro jeho vyjádření. Na konci předškolního období by dítě mělo umět vyjadřovat své myšlenky, názory, přání, zvládnout samostatně, souvisle a srozumitelně vyprávět kratší příběhy, popsat situační děj z obrázku. Dochází ke značnému rozvoji slovní zásoby, na konci předškolního období dítě používá při komunikaci asi 3000 slov.

V předškolním věku se rozvíjí i oblast emoční. Dítě se v tomto období přestává soustředit pouze na svoje emoce a pocity, začíná postupně chápat i emoce druhých lidí, i když zatím spíše na základě jejich vnějších projevů (např. úsměv rovná se spokojenost). Až kolem 6. roku poznává, že projevy emocí nemusí být v souladu se stavem či náladou člověka. (Doňková, 2010, s. 97)

Pro dítě předškolního věku je důležité nejen poznávání emocí, ale rovněž emocionální jistota, tedy potřeba zázemí, stability, bezpečí a jistoty, kterou by mu měla poskytovat především rodina svou láskou, pochopením, podporou. *„Jsou-li tyto potřeby uspokojeny, dítě jeví znaky šťastného a sebejistého osobnostního rozvoje. Nejsou-li však tyto potřeby patřičně naplněny, pocity prohry, frustrace a nespokojenosti mohou spustit u dítěte problematické obranné mechanismy.“* (Melgosa, Posse, 2003, s. 91)

### **Vývoj v oblasti sociální**

Pro dítě předškolního věku je charakteristické postupné odpoutávání se od absolutního vlivu rodiny. Ta sice zůstává stále hlavním zdrojem sociálních vztahů dítěte, přidávají se k ní však nové vztahy z okolního prostředí, především vztahy s vrstevníky, s dětmi odlišného věku, vztahy se širší rodinou i cizími dospělými. V procesu socializace tak dochází k vývoji sociální reaktivity (dítě se učí navazovat a rozlišovat vztahy k lidem z blízkého i širšího okolí), dále k vývoji sociálních kontrol (dítě se učí přijímat a osvojovat společensky žádoucí normy chování) a k osvojování sociálních rolí (dítě přebírá vzorce chování v rodině, které pak uplatňuje a modifikuje mimo rodinu, s vrstevníky apod.). (Šulová, 2010, s. 74)

Významnou roli pro děti předškolního věku zaujímá hra, která tvoří základní formu dětské činnosti. Hrou si dítě rozvíjí nejen motorické dovednosti ale i kognitivní funkce, zároveň působí jako důležitý výchovný a socializační prostředek. Jak uvádí Jůva sen&jun (1997, s. 73): *„Za přispění hry děti hlouběji poznávají svět, utvářejí si mravní a estetické postoje ke skutečnosti a rozvíjí si své schopnosti, potřeby a zájmy.“* Hrou se děti se učí různým sociálním rolím – jednou se dostávají do role toho, kdo hru vede, někdy se ve hře

musí pořídit pravidlům a příkazům druhých, jindy je hra staví do role spoluhráčů. Děti si tak trénují komunikaci a chování v různých sociálních situacích s různými lidmi, rozvíjí se jejich prosociální chování.

Na závěr kapitoly pojednávající o předškolním období stojí za povšimnutí názor autorů Melase a Possea (2003, s. 60): *„Předškolní věk je obdobím největší ovlivnitelnosti z celého životního cyklu. Právě nyní mají rodiče, kteří chtějí předat dětem své hodnoty, nejlepší příležitost tak učinit.“*

### 3. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVNĚ - VZDĚLÁVACÍ PROCES DÍTĚTE

Rozvoj jedince je celoživotní proces a je determinovaný několika faktory, z nichž nejdůležitější jsou dědičnost, prostředí a výchova. Jejich vlivy na člověka se vzájemně prolínají, integrují i paralyzují a tím dávají podněty ke vzniku historicky neopakovatelných rysů osobnosti.

Pro rozvoj jedince je výchozím faktorem podmíněnost biologická, což znamená, že každý disponuje určitou genetickou vybaveností organismu, která se pak promítá např. do fyzických rysů, typů nervové soustavy, charakteru, vloh atd. Vývojový proces dále utváří prostředí, které ho obklopuje (rodina, škola, vrstevníci, pracovní prostředí, média apod.). Vlivy prostředí nepůsobí na jedince jednostranně, nýbrž jde o vztah vzájemného působení a ovlivňování se mezi jedincem a prostředím. Dalším faktorem utvářejícím osobnost člověka je výchova, což je záměrné působení na vývoj a rozvoj jedince. Tato výchova může být intencionální (přímá), tj. pedagog působí na vychovávaného přímo, bezprostředně, nebo funkcionální (nepřímá), tj. pedagog působí spíše nepřímě, za pomoci vhodně upraveného prostředí, jež se pak stává aktivním a účinným výchovným činitelem. (Jůva sen&jun 1997, s. 29)

V souvislosti s dítětem je pojem výchova skloňován ve všech pádech. Přesná definice však neexistuje, přístup k výchově určovalo mnoho různých vlivů – od rodinných až po aktuální společenské podmínky. Tak například kardinál František Tomášek (in Jůva sen&jun, 1977, s. 28) definuje výchovu následovně: „...*vychovávat znamená působit do nitra dítěte, aby v něm byla vyvolána žádoucí odezva jeho schopností a vloh po stránce intelektové, citové a sociální, které mají za vedení vychovatele harmonicky rozvíjet a dopomoci dítěti k dosažení životního cíle...*“.

Podle jednoho z nejvýznamnějších pedagogů současnosti J. Průchy (in Jůva sen&jun, 1977, s. 28) by měla výchova a vzdělávání pomoci každému jedinci: „...*stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností...*“.

Tato kapitola se zaměřuje na vliv rodinného a školního prostředí při edukaci dítěte předškolního věku a na vzniku možných problémových jevů s tím souvisejících.

### 3.1 Vliv rodiny na osobnost dítěte

Rodina je prvním a nejdůležitějším výchovným činitelem působícím na vývoj a rozvoj dítěte v předškolním věku. Rodinu lze pokládat za nejstarší společenskou instituci, která plní několik významných funkcí. Nenahraditelná je její funkce v oblasti emocionálního vývoje dítěte, vytváří, resp. měla by vytvářet pro dítě citové zázemí a útočiště. Mezi další funkce rodiny patří funkce socializační, reprodukční, výchovná, ekonomická, ochranná apod. je prokázáno, že životní styl jedince, jeho vzory a návyky v dospělosti jsou silně ovlivněny právě výchovou v orientační rodině. Jak uvádí Melgosa a Posse (2003, s. 174): „*Každá rodina si vytváří vlastní životní styl, jenž je v souladu s její vírou, přesvědčením, tradicemi, kulturními kořeny a ekonomickými, ekologickými a sociálními prostředky. Rodina má vlastní způsob myšlení, cítění a dodržování určitých principů a pravidel.*“

je zřejmé, že rodina má rozhodující roli při utváření osobnosti dítěte. Jak ale mají rodiče vědět, který výchovný styl je pro jejich dítě ten nejlepší? Jak docílit, aby jejich dítě bylo šťastné a spokojené? Jak řešit případné problémové chování dítěte? Otázek ohledně výchovy dětí je mnoho. Taktéž existuje nepřehledné množství odpovědí, návrhů, způsobů a zkušeností s výchovou dětí předškolního věku, které mohou rodiče najít v odborné literatuře či časopisech. O pomoc a radu se mohou obrátit i na odborná pracoviště od mateřských škol počínaje po dětské psychology či psychiatry konče. To vše může být samozřejmě pozitivní a přínosné pro rodiče a jejich děti, ale podle Biddulpha (1999, s. 9 - 12), vycházejícího ze zkušeností mnoha rodičů je „*Tajemství výchovy šťastných dětí založeno na myšlence něžné a přísné lásky. Při výchově se vzdejte metod, které jsou založeny na násilí a strachu. Vychovávejte své děti především sami, nepřenechávejte tuto práci nikomu jinému.*“ Něžnou láskou označuje autor uvolněný, laskavý a srdečný přístup k dětem, schopnost spolehnout se na svůj cit při vztahu a výchově dítěte, věnovat se mu plně a soustředěně. Přísná láska znamená laskavý přístup k dětem, ale zároveň s jasně a pevně danými pravidly, je třeba trvat na jejich dodržování, neustupovat – jak se říká: „*Stát si za svým.*“ S tímto názorem lze jenom souhlasit, v dnešní době dětem chybí určitá pravidla a hranice ve výchově. Někdy však dochází v rodinném prostředí a v rodinné výchově k závažným chybám, které mohou mít nepříznivý až fatální vliv na vychovávaného jedince a negativně ovlivnit jeho další vývoj. V tomto případě je pomoc odborníků při výchově dítěte nezbytná.

Mezi nejčastější typy nesprávné výchovy patří:

- Přílišná přísnost – jedná se o autoritativní výchovný styl rodičů, požadují po dítěti takových výsledků, na které nestačí, v touze po dokonalosti dítěte kladou na dítě nepřiměřené požadavky, vyžadují absolutní poslušnost, častou výchovnou metodou je trest, výchova probíhá v atmosféře strachu. To může mít za následek ztrátu sebedůvěry, dítě je nejisté, ustrašené, může u něho dojít k závažným nervovým poruchám.
- Přílišná láska – v tomto případě rodiče neúměrně ochraňují své dítě, přehnaně o ně pečují, odstraňují mu veškeré překážky z obavy, aby se mu nic nestalo, dopřávají mu vše, co si přeje. U dítěte tím omezují možnost svobodného rozhodnutí, seberealizace, sebedůvěry, dítě je rozmazlené, paličaté, mohou se objevovat problémy psychického rázu.
- Nedostatek citu – takoví rodiče mohou zabezpečit dítě po stránce materiální, ale po citové stránce se chovají k dítěti chladně až odmítavě. Takové dítě může trpět emocionálními poruchami, problémy v navazování vztahů.
- Nedostatek času – v dnešní uspěchané době nemají rodiče příliš času si dítětem popovídat, pohrát, dítě trpí neuspokojenou potřebou citového kontaktu se svými rodiči.
- Lhostejnost – rodiče nejeví zájem o výchovu dítěte, nereagují na jeho pozitivní ani problémové chování, chybí citová vazba. U těchto dětí dochází k záškoláctví až deviantnímu jednání.
- Narušené vztahy v rodině – konfliktní prostředí v rodině, hrubé chování, násilí, alkoholismus, různé typy závislosti, rozchod rodičů apod. zanechávají v dítěti hluboké psychické až traumatické následky. Děti často přebírají tento negativní a nevhodný vzor chování rodičů a samy se v pozdějším věku chovají podobně. (Kraus, Jůzl, Tannenbergerová, 2011, s. 59-60)

Podle Mertina (2004, s. 165-166) lze zjednodušeně rozdělit výchovné působení v rodině na dva protipóly. Na jedné straně uplatňují rodiče autoritativní styl (pro dosažení úspěchu a dokonalosti dítěte mu prakticky všechno nařizují a určují) a na straně druhé liberální styl výchovy (v dítěti vidí rovnoprávnou bytost, která si může sama rozhodovat o svém životě, dítě nemá stanoveny žádné hranice a pravidla, rodiče mu ve všem ustupují a vše mu dovolují). Tento liberální přístup ve výchově (typický pro USA v 60. a 70. letech

minulého století) se u nás začaly objevovat po roce 1989, což lze považovat za jednu z hlavních příčin zvyšujícího se počtu dětí s problémovým chováním. Na druhé straně si však stále více rodičů i pedagogických odborníků uvědomuje nedostatky extrémně liberálního způsobu výchovy a přiklání se spíše k demokratické (integrační) výchově, která kombinuje respektování osobnosti dítěte se stanovením hranic a udělování příkazů.

Jak uvádí Rogge (1996, s. 23): „*Děti potřebují čitelné a pevné osobnosti. Cítí-li děti pevnost, jsou schopny se orientovat. Pevnost vytváří hranice, kde však chybí, vládne nejistota a děti se pokoušejí hranice testovat a zjišťovat, jak daleko mohou jít. Pevnost nemá nic společného s křikem, s fyzickým či psychickým násilím-spíše se jí rozumí vnitřní klid, uvolněnost a vzájemná úcta.*“

### 3.2 Role školního prostředí

Jak již bylo zmíněno výše, vývojový proces dítěte utváří prostředí, které ho obklopuje. V raném věku dítěte je to většinou rodinné prostředí, později (kolem třetího roku) se mnoho dětí ocitá v novém prostředí, a tím je mateřská škola. Filozofie výchovy a vzdělávání vždy podléhala aktuální době a společnosti. Dříve školky spíše působily jako instituce nahrazující rodinnou péči v době, kdy rodiče pracovali a jejichž hlavním cílem bylo spokojené a zdravé dítě. Postupně se však mateřské školy začaly více přibližovat základním školám, především v 70. a 80. letech minulého století, kdy se zaváděly přesné výchovné a vzdělávací osnovy, kladl se důraz přípravu budoucích prvňáčků, na plnění výchovných cílů, které často obsahovaly vysoké nároky na předškolní děti. (Šulová, 2010, s. 172).

Až po roce 1990 dochází ke změně výchovně vzdělávací koncepce předškolního vzdělávání v MŠ, jejímž hlavním cílem je zajistit dítěti všestranný rozvoj s ohledem na jeho individuální schopnosti a možnosti, poskytnout mu dostatek přiměřených podnětů pro jeho učení a vývoj v příjemném a přirozeném prostředí. V dnešní době poskytuje mateřská škola dětem odbornou pedagogickou péči, doplňuje výchovu rodinnou a pomáhá při řešení různých výchovných problémů dětí. Nemalou měrou také přispívá k socializaci dítěte, neboť ve školním prostředí se dítě setkává s dalšími vrstevníky a kamarády, s nimiž se učí žít, pomáhat si, spolupracovat. Mateřská škola se nepochybně významně podílí

na vývoji a rozvoji dítěte v předškolním věku, ale podle Šulové (2010, s. 172-174) má vedle svých kladů i určité zápory.

Jako klady výchovného působení mateřských škol uvádí např.:

- zajištění adekvátního vývoje i dětem z problémových rodin
- umožňuje každodenní kontakt s vrstevníky
- umožňuje předškolákům postupný návyk na cizí autoritu prostředí
- snižuje přílišnou fixaci dítěte na rodinu
- předává mnoho širších poznatků, než by mohla poskytnout rodina
- pomáhá řešit ve spolupráci s rodinou a odbornými pracovníky různé výchovné problémy.

Mezi zápory pak Šulová řadí např.:

- možnost výskytu psychosomatických adaptačních problémů, poruchy spánků či příjmu potravy
- přílišné podřizování autoritě
- v rámci poměřování se s ostatními mohou u dítěte vzniknout komplexy méněcennosti
- dlouhodobý denní pobyt dítěte ve školce může negativně ovlivnit jeho vztah k rodině
- v souvislosti s vysokým počtem dětí se nemohou vždy dostatečně řešit morálně etické otázky tak, jak by tomu mělo být v rodině
- v mateřských školách chybí observace obou pohlaví, neboť pedagogickými pracovníky jsou v těchto institucích téměř ze 100% ženy.

Na závěr pojednání o vlivu mateřské školy na vývoj dítěte stojí za povšimnutí výstižná a jednoduchá definice německého pedagoga Friedricha Fröbela (in Bruceová, 1996, s. 21), podle něhož je „*škola komunita, v níž se spojuje působení domova a školy.*“

### 3.3 Osobnost pedagoga

Vývoj dítěte v předškolním věku a rozvoj jeho osobnosti vedle rodiny a rodinného prostředí do značné míry ovlivňuje i školní prostředí. S tím pochopitelně souvisí i působnost učitelky, která má na děti v mateřské škole neocenitelný vliv. Její role

při pozorování a formování dětského chování je často důležitější než role rodičů, neboť učitelka patří nejen mezi blízké osoby dítěte, ale také je zpravidla jediným profesionálem v oblasti edukace, což rozšiřuje její možnosti a zároveň zvyšuje její odpovědnost (Sagi, 1982, s. 95).

Je zřejmé, že učitelka může ovlivnit svým přístupem, odborností, znalostmi a vědomostmi další vývoj dítěte. Většinou bývá první osobou, která vyzoruje u dítěte menší či větší odchylky v oblasti chování a emocí a následně pak informuje rodiče. Včasné zachycení těchto odchylek hraje významnou roli při řešení výchovných obtíží, neméně důležitá je však i spolupráce s rodiči a případnými specializovanými pracovníky. V poslední době se zvyšují požadavky na odbornost, znalosti a vědomosti učitelek v mateřské škole, což souvisí s rostoucím významem a důležitostí předškolní edukace. Práce pedagogů vyžaduje odborný, citlivý a odpovědný přístup. Předškolní pedagog by měl vést edukační činnost tak, aby:

- se děti cítily ve školce příjemně po stránce fyzické i psychické
- se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi
- děti měly dostatek podnětů k poznávání, učení
- bylo posilováno sebevědomí dětí, víra ve vlastní schopnosti
- dětem byla poskytnuta v případě potřeby speciální podpora a pomoc.

Mezi odborné činnosti pedagoga pak patří také diagnostika dítěte, evaluační a hodnotící činnosti, poradenské činnosti pro rodiče. Ve vztahu s rodiči by se měl pedagog snažit o vytvoření partnerských vztahů mezi rodiči a školou, iniciovat rodiče k větší spolupráci při výchově dítěte, informovat je o prospívání a rozvoji jejich dítěte a případných potíží. Pro úspěšné výchovné působení na dítě je důležité nejenom odborné vzdělání, ale v nemalé míře také jeho osobnostní rysy a charakter. Jak uvádí Jůva (1997, s. 63), mezi ty hlavní patří pedagogický takt, optimismus, klid a zaujetí, jakož i láska k dětem i přísná spravedlnost.

Na závěr této kapitoly, která pojednává o faktorech ovlivňujících vývoj dítěte a jeho osobnost, je předloženo shrnutí deseti obecných principů tradiční předškolní výchovy podle Bruceové (1996, s. 20), jejichž osvojení by bylo jistě přínosné jak pro pedagogy, tak i pro rodiče:

- „1. Dětství je považováno za plnohodnotnou součást života, a ne pouze za přípravu na dospělost. Proto i výchova je chápána jako přínosná pro daný okamžik, a ne jen jako příprav a výcvik na pozdější období života.*
- 2. Důležité je dítě jako celek. Zdůrazňuje se zdraví jak tělesné, tak duševní, stejně jako potřeba vnímat, přemýšlet, mít duchovní zážitky.*
- 3. Učení nelze rozškátulkovat, protože všechno poznání, vědění je vzájemně propojeno.*
- 4. Velký význam má vnitřní motivace, která ústí v činnost, k níž dítě dává podnět samo a samo ji i řídí.*
- 5. Důraz na sebekázeň.*
- 6. Vývoj dítěte lze rozdělit na specifická stádia.*
- 7. S výchovou a vzděláváním dítěte je třeba začít u činnosti, kterou dítě ovládá, ne u činnosti, kterou dítě nezná.*
- 8. Dítě má svůj vlastní vnitřní život, který projevuje jen za příznivých okolností a podmínek.*
- 9. Pro dítě jsou velmi důležití lidé (jak dospělí, tak děti), se kterými je v kontaktu.*
- 10. Výchova dítěte je chápána jako vzájemné ovlivňování dítěte a vnějšího prostředí, které zahrnuje ostatní osoby v jeho okolí a vědění samo o sobě.“*

## 4. EDUKAČNÍ OBTÍŽE DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Pedagogové v mateřských školách i rodiče se při výchově dětí předškolního věku často setkávají s menšími či většími potížemi, které pak označují jako problémové chování nebo poruchy v chování dítěte. Jak ale uvádí Melgosa a Pose (2003, s. 136): „*Ve většině případů mají tyto potíže pouze dočasný charakter a nenaruší celkový rozvoj osobnosti dítěte. Často vznikají jako produkt nezralosti nebo nějaké prožívané bolesti či emoce. Důležité je pochopit povahu těchto obtíží, aby vychovatelé věděli, jak se s nimi vyrovnávat a kdy je nutné vyhledat odbornou pomoc.*“

Na druhé straně právě podcenění i mírnějších negativních projevů v chování dítěte může mít za následek rozvinutí emocionálních problémů a sociálně patologických jevů v dalším životě jedince. Včasné zachycení těchto problémů hraje jednu z důležitých rolí v dalším vývoji dítěte a z hlediska efektivity výchovného působení je právě předškolní věk tou nejvhodnější dobou k řešení, odstranění či alespoň eliminaci těchto jevů.

Následující kapitola se zabývá charakteristikou problémového chování, typickými vlastnostmi vyskytujícími se u dětí s problémovým chováním, vymezením nejčastějších edukačních obtíží a možnostmi jejich řešení v rámci spolupráce rodičů, pedagogů a dalších odborných pracovníků.

### 4.1 Charakteristika problémového chování

Úvodem této kapitoly by bylo vhodné vyjasnit rozdíl mezi problémovým chováním a poruchou chování. Stává se, že si nejen veřejnost, ale i pedagogové tyto dva pojmy často pletou nebo jim splývají v jeden obecný pro všechny odchylky v edukaci dítěte.

Problémové chování je ve speciální pedagogice uváděno jako chování jedince, které se odchyluje od normy. Jinak řečeno: „*Jedinec se chová problémově proto, že nesprávně, chybně řeší své konflikty.*“ (Sagi, 1995, s. 13) Problémové chování výstižně popisuje autorka Eva Essa (2011, s. 24), podle níž každé dítě reaguje na to, co se děje kolem něho, jedinečným a osobitým způsobem. Většinou jsou to vhodné projevy a formy chování, které se posilují souhlasem okolí s tímto chováním. Některé projevy dítěte jsou však nevhodné, problémové. Mezi ně patří např. dítě, které ostatním často ubližuje, které stále ruší, neposlouchá, odmlouvá, nerespektuje autority nebo má problémy

v komunikaci s ostatními dětmi. Nevhodné chování může vyvolat i snaha dítěte na sebe upoutat pozornost, neboť dítě má již z minulosti ověřené, že nejspolehlivější způsob, jak zaujmout dospělé i ostatní, je udělat něco nevhodného, co okolí považuje za nevhodné. Tyto projevy chování nejsou v mateřských školách nijak neobvyklé, spíše naopak, počet dětí s problémovým chováním vzrůstá. Důležité je, aby pedagogové ani rodiče tyto projevy nepodceňovali a snažili se je řešit. Obecně lze tedy označit problémové chování jako normální lidské chování jedince, který má pouze nesprávně, chybně řeší své konflikty.

Pod pojmem poruchy chování jsou označovány negativní odchylky v chování jedinců od normy, kterou uznávají a akceptují ostatní osoby a skupiny. Poruchu chování určuje odborný pracovník, který pak stanoví lékařskou diagnózu. Nejčastěji jde o vážné poruchy pozornosti, provázené agresivitou, destruktivním chováním, krádežemi, lhaním a jinými negativními projevy. V předškolní výchově se jedná především o poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD, ADD) a opoziční vzdor. V současnosti však neexistuje přesné vymezení poruch chování předškolních dětí. „*Obecně jde o trvalý nebo delší stav (nejméně půl roku) opakujícího se asociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které má nepříznivý vliv na vztahy a sociální procesy mezi lidmi a nějakým způsobem narušuje etické, právní a další společenské normy.*“ (www.rodina.cz) Tato definice ovšem platí spíše pro střední a starší školní věk.

Není jednoduché určit přesné příčiny problémového chování a emocionálního citění. Hlavními faktory odpovědnými za vznik a trvání obtíží jsou však mezi odborníky a pedagogy považovány především:

- genetické vlivy a dispozice jedince jako např. nezralost a dysfunkce CNS, poškození mozku, temperament a emoční labilita, inklinování k problematickým skupinám či vzorům chování
- rodinné faktory, což je především nesprávný styl výchovy (příliš autoritativní výchova nebo naopak příliš liberální výchova), nejednotná výchova, konfliktní rodinné prostředí, absence jednoho z rodičů, negativní vzor, nezáměr o dítě apod.
- faktory širšího sociálního prostředí, mezi něž patří vliv vrstevníků, vztahy v kolektivu, postavení jedince ve skupině a sociální klima skupiny, osobnost pedagoga a ostatních osob působících na dítě.

## 4.2 Charakteristické vlastnosti problémových dětí

V minulosti se otázce problematiky edukace dětí nevěnovalo příliš pozornosti, výchova byla především záležitostí rodiny, a pokud se v chování dítěte vyskytovaly nějaké problémy či odchylky od požadované normy, byly děti označovány jako nevychované. V dnešní době se však považuje právě výchova dětí v předškolním věku za velmi důležitou a je jí věnována mnohem větší pozornost než kdykoliv dříve. S tím souvisí zvyšující se požadavky na práci učitelek v mateřské škole. Většinou jsou prvními osobami, které zaregistrují určité negativní projevy v chování dítěte. Zároveň by si však měly uvědomovat, že takové chování může být jen projevem zvědavosti a experimentování. Odhadnout závažnost negativních projevů je celkem náročné, navíc příliš unáhlené informace podávané rodičům ohledně chování jejich dítěte se nemusí setkat s pozitivní reakcí.

Jak uvádí Sheedyová-Kurcinková (1998, s. 10-13), každé problémové dítě je jiné. Přesto existují určité typické vlastnosti, z kterých může učitelka vysledovat jejich mimořádnost a kterými se dítě ve zvýšené míře vyčleňuje z davu. Mezi tyto vlastnosti podle výše zmíněné autorky patří:

- Emocionálnost – dítě se projevuje velmi hlasitým, hlučným způsobem při všech činnostech, tyto děti nepláčou, ale „vřískají“. Na druhé straně děti příliš tiché, soustředěně pozorné mohou být také problémové. Dříve než vstoupí do určité situace, vytvoří si strategii pro každý svůj krok, jejich emocionálnost je zaměřena spíše dovnitř než ven. V obou případech jsou však pro tyto děti typické silné emocionální reakce, neexistuje pro ně střední cesta. Záchvaty radosti a smíchu se rychle střídají se záchvaty vzteku, které mohou být dlouhé a nekontrolované.
- Vytrvalost – takové dítě se dokáže nadchnout pro každou činnost, která ho nějak zaujme, upnou se na ni a nechtějí se od ní odtrhnout. Pro vychovatele je téměř nemožné odpoutat pozornost dítěte jiným směrem. Rády diskutují a prosazují svoje názory.
- Citlivost – problémové děti jsou velmi citlivé na sebemenší podněty z vnějšího prostředí, jsou schopny kvůli maličkosti vyvolat hysterickou scénu. Dokáží zachytit i vaše emoce a pocity, řeknou vám, máte špatnou náladu dříve, než si to sami uvědomíte, a ještě budou za vás nevrle a protivně.

- Vnímavost – tyto děti jsou často označovány jako neposlušné, jejich „problémem“ je však vnímání a všímání si všeho v jejich okolí, sebemenších detailů, které je pak zaujmou natolik, že zapomenou, co vlastně měly udělat.
- Přizpůsobivost – problémové děti nemají rády změnu, překvapení, nedokáží snadno přecházet z jedné činnosti či myšlenky na druhou. Špatně přizpůsobivé děti mívají problém třeba jen s tím, že si má přestat hrát a jít svačit. Už to stačí na vyvolání konfliktu.

Z uvedených vlastností, které mohou být příznakem problémového chování dítěte, vyplývá, že většina těchto dětí jsou velice emocionální, vytrvalí, citliví a vnímaví jedinci, kteří nemají rádi změnu. Mnozí z nich, i když ne všichni, se projevují dalšími charakteristickými osobnostními rysy, které jsou signálem pro vychovatele, že u dítěte může být výchova trochu obtížná. Je to např.:

- Pravidelnost – neboli spíše problém s pravidelností, neboť takové dítě se nenaučí nebo nechce naučit dodržovat pravidelný režim, samo si určuje, kdy půjde spát či jíst.
- Energie – tyto děti mají potřebu neustále vyvíjet nějakou aktivitu, prozkoumávat, rozebírat. I když jednání se jeví jako divoké a živelné, jejich energie směřuje k určitému cíli. Právě vysoká hladina energie bývá první, čeho si rodiče či pedagogové u dítěte všimnou a označují jako problém.
- První reakce – pro problémové děti je obtížné přijímat jakoukoliv novou věc, osobu či myšlenku, potřebují k tomu obvykle delší dobu než jejich vrstevníci.
- Nálada – některé problémové děti se projevují výrazně odlišně od ostatních, jsou vážnější, málo se usmívají, mohou mít sklon k pláči. Často rozebírají své zkušenosti, hledají chyby a navrhuji změny.

Je pravda, že jak výše zmíněné vlastnosti tak i osobnostní rysy mohou mít všechny děti, ale problémové děti se liší tím, že mají všeho víc. K tomu autorka ještě dodává: *„To neznamená, že jsou tyto děti hyperaktivní. Hyperaktivní děti nedokážou svoji pozornost ani energii soustředit k určitému cíli, i kdyby chtěly. Chování problémových dětí je normální lidské chování, nejde o žádnou poruchu.“*

### 4.3 Nejčastější edukační obtíže dětí

Tato část se věnuje konkrétním problémům, které se objevují v oblasti chování dítěte předškolního věku, resp. v mateřské škole. Popisuje možné projevy a příčiny problémového chování dětí a nabízí vhodné formy přístupu pro nápravu nežádoucího chování. Nelze uvést všechny obtíže, ale z pohledu pedagoga mateřské školy si trůufám říct, že jsou vybrány ty nejčastější. Pro jejich přehled a stručnou charakteristiku jsem si dovolila využít obsah knihy známého pedagogického psychologa Václava Mertina (2012) "Hry pomáhají s problémy".

#### Dítě hyperaktivní, neklidné

Takové dítě je plné energie, aktivní a činorodé, dokáže dělat mnoho činností naráz, ovšem bez odpovídajícího efektu. Neustále se pohybuje, vezme jednu hračku, kterou vzápětí odhodí a běží si pro míč, zapomíná, co kam položilo, shazuje věci ze stolu apod. Prostě "lítá" po místnosti, je ho všude plno a těžko ho lze zklidnit.

Často je udávanou příčinou lehká mozková dysfunkce, což je lehká dysfunkce centrálního nervového systému, která vzniká pravděpodobně v době těhotenství nebo při porodu. V řadě případů je však zdrojem potíží nevhodná výchova v rodině, především příliš volná výchova a neurčení hranic pro dítě, chaotická výchova bez sebemenšího řádu apod.

Trestat takové dítě dlouhodobým sezením na židli je téměř sadistické. Mnohem lepší je neustále dítě zaměstnávat, nabízet mu mnoho činností i jejich časté střídání. Důležitá je důslednost, životní řád a režim.

#### Dítě vzdorovité

Dítě se projevuje odmítavým a rebelujícím chováním, je vztahovačné a přeceňuje negativní reakce okolí vůči sobě. Často křičí, vzteká se, všechno odmítá, nic nechce. Někdy svůj vzdor projevuje i pasivně, kdy odmítá komunikovat s okolím a "nikdo s ním nehne."

Tato vzdorovitost neboli období vzdoru je pro předškolní děti typickým jevem. Stále více si uvědomuje samo sebe a má potřebu se prosadit.

Nejlepším řešením je doporučit dítěti, aby se šlo vztekat jinam. Dítě, jehož vztekání nikdo nevěnuje pozornost, má totiž tendenci s tím přestat. Pro vychovatele je důležité nenechat se vyvést z míry a klidně pokračovat ve své činnosti.

### **Dítě, které jedná agresivně**

Dítě s agresivním chováním napadá a ubližuje ostatním dětem, chová se k nim bezohledně, hodně křičí, nadává, nebo rozbíjí věci schválně a úmyslně.

Příčinu lze spatřovat v nápodobě dospělého vzoru. Dítě vychováváme nejen slovy, ale i svým chováním a jednáním. Pokud důležité osoby v okolí dítěte jednají agresivně, dítě nevědomky tento způsob chování přebírá.

Agresi u dětí nelze tolerovat, naopak je nutné ji u dítěte postupně odbourávat. V tomto případě je nutný zásah vychovatele, který však musí být klidný, ale rozhodný.

### **Dítě uzavřené**

Toto dítě je zadumané, málomluvné, straní se druhých, hraje si raději samo, než s ostatními dětmi. Obtížně si zvyká na nové prostředí.

Příčiny uzavřenosti dítěte mohou být různé, nejčastěji jde o nízké sebevědomí a absenci potřebných sociálních dovedností. Vhodným přístupem je povzbuzovat aktivitu dítěte a celkově kladný vztah k životu.

Je dobré povzbuzovat dítě při každodenních činnostech, chválit ho a nenásilnou formou ho stále více zapojovat do kolektivu.

### **Dítě plaché a pasivní**

Často mívá trému a obavy, že se ztrapní, zesměšní, neumí se prosadit a je snadno ovlivnitelné. Dítě se vyhýbá aktivním činnostem a většímu kolektivu, má někdy až panický strach z nových situací a lidí. Často mluví tak tiše, že mu nikdo nerozumí.

Příčinu lze spatřovat především v temperamentu dítěte a v jeho pocitu méněcennosti. Tento pocit může mít kořeny v rodinném prostředí, kde úspěšní rodiče či sourozenci mohou nastavovat *“příliš vysokou laťku, na kterou dítě nemůže dosáhnout.”*

Vhodnou formou přístupu je zvyšování sebevědomí a sebehodnocení dítěte, aby od malička cítilo podporu, uznání, úctu, respekt a zejména lásku blízkých osob. Vhodnou výchovnou metodou je pochvala a odměna i při malém úspěchu v různých činnostech.

### Dítě přecitlivělé

Takové dítě přehnaně prožívá a projevuje různé citové stavy, které někdy také intenzivně předstírá. Může jít o náhlou změnu vlastních pocitů, které dává zřetelně najevo a stejně tak i předstírání různých bolestivých stavů.

Příčinu lze spatřovat v tom, že „*dítě není schopno řešit problém, konflikt, má z něčeho velké obavy, a tak uteče do nemoci. Může tímto způsobem usilovně hledat naši lásku, náš zájem.*“

Vychovatel by se měl snažit najít důvod, proč dítě takto reaguje. A jak uvádí Mertin (2012): „*Zcela určitě nic nezkazíme, budeme-li dítěti věnovat zájem a pozornost i v situacích, kdy mu nic není.*“

Mezi další časté projevy lze zařadit nesoustředěnost, úzkostnost, obtíže s přizpůsobením, lhavost apod. V každém případě všechny odchylky a problémové chování lze považovat za určitý signál, který dítě vysílá do svého okolí a prosí tím o pomoc.

## 4.4 Důležitost spolupráce výchovných činitelů

Tato závěrečná podkapitola pojednává stručně o možnostech řešení problémového chování dětí. Rozebírat totiž jednotlivé možnosti a rady, které mohou vychovatelé použít při výskytu edukačních problémů, je vzhledem k možnostem rozsahu této práce téměř nemožné. Jedno je ale jisté – jsou to dospělí, kteří mohou působit na rozvoj osobnosti dítěte a kteří jsou schopni v případě výskytu nevhodných či problémových jevů dítěti pomoci. V první řadě jsou to rodiče, kteří mají rozhodující vliv na dítě. Dalším výchovným činitelem se stává pedagog, resp. učitelka v mateřské škole. Dále to může být v případě výskytu edukačních obtíží odborný dětský pracovník jako speciální pedagog, dětský psychiatr, dětský neurolog apod.

Pro efektivní řešení jakéhokoliv problému je důležitá spolupráce mezi všemi, kteří se na výchově či nápravě problémů podílí. Jak uvádí Mertin (2004, s. 129-130), je „*žádoucí vést školu k tomu, aby se s rodiči radila o všech důležitých krocích, které*

*se týkají dítěte...a rodiče by měli sdělovat škole všechny okolnosti podstatné pro výchovu a vzdělávání.“*

Většinou první osobou, která si všimne určitých negativních projevů v chování dítěte, bývá učitelka v mateřské škole. Pokud se obtíže nedaří řešit v rámci jejího výchovného působení, může doporučit rodičům využití různých poradenských zařízení, specializovaných pracovišť a odborných dětských pracovníků. Mezi taková zařízení patří Pedagogicko-psychologické poradny, které se zaměřují na psychologickou a speciálně psychologickou diagnostiku. V mateřských školách je nejvíce využívána při vyšetření školní zralosti, zaměřuje se však i na práci s problémovými dětmi aj. Záleží ovšem na rodičích, zda této pomoci využijí. Velká část rodičů má totiž neoprávněné obavy či nedůvěru v tato zařízení. Proto by bylo vhodné, aby odborní pracovníci docházeli přímo do mateřských škol, kde by mohli sledovat děti s výchovnými obtížemi a ve spolupráci s pedagogy i rodiči se následně snažit o jejich odstranění.

Bohužel v našich podmínkách není tato intenzivní spolupráce příliš reálná. Jisté ale je, že by mohla přispět k řešení edukačních obtíží a že by tuto možnost přivítali nejen pedagogové, ale i rodiče.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5. PROBLEMATIKA EDUKACE A MOŽNOSTI ŘEŠENÍ

V první části práce jsem se pokusila podat ucelený pohled na vývoj pedagogiky a výchovného procesu, stručně popsat jednotlivá vývojová období, činitele ovlivňující výchovný proces dětí a nejčastější problémová chování dětí v mateřské škole. V této teoretické části jsem čerpala informace především z odborné pedagogické literatury, jakož i z vlastních zkušeností.

Tato druhá praktická část bakalářské práce se již zcela zabývá průzkumným šetřením, jehož hlavním cílem bylo zjistit názory učitelek na možné příčiny vzniku problematického chování u dětí předškolního věku a jejich názory na možnost větší intervence odborných specializovaných pracovníků, která by mohla být cestou k řešení či eliminaci problémového chování. Následuje stručná charakteristika použité výzkumné metody, stručné informace týkající se výzkumného vzorku, zaměření výzkumných otázek a stanovení hypotéz. Dále následuje vypracování a analýza výsledků dotazníkového šetření a vyhodnocení hypotéz. V závěru se pak věnuji vyhodnocení celé praktické části.

### 5.1 Cíl a metodologická východiska

Hlavním cílem bakalářské práce je pokusit se najít určité možnosti pro řešení nebo alespoň eliminaci edukačních problémů dětí v mateřské škole a to především z pohledu pedagogických pracovníků – tedy učitelek mateřských škol.

Pro získání údajů a sběr dat jsem zvolila formu kvantitativního výzkumu a jako výzkumný nástroj jsem použila dotazník, který obsahoval celkem 23 otázek různého typu (uzavřené, otevřené, polozavřené, škálové). U některých otázek respondentky označovaly pouze jednu možnost odpovědi, u jiných bylo možné označit odpovědi více. Ke třem otevřeným otázkám pak respondentky vyjadřovaly své vlastní úvahy a názory.

Osloveno bylo 46 pedagogů ze 4 různých brněnských mateřských škol, dotazník vyplnilo a vrátilo 40 oslovených učitelek. V procentuálním vyjádření se tedy vrátilo 87% dotazníků a 13% se jich nevrátilo.

Výzkumné otázky byly určeny učitelkám mateřských škol a tyto otázky byly zaměřené:

- na nejčastěji se vyskytující edukační obtíže v chování dětí
- na hledání pravděpodobných příčin problémového chování

- na spolupráci rodiny s učitelkami
- na spolupráci s odbornými pedagogickými pracovníky
- na názory učitelek týkající se řešení nebo eliminace rostoucího výskytu edukačních obtíží dětí v předškolním věku.

V souvislosti s daným tématem mojí práce a na základě výzkumných otázek jsem předem stanovila 3 hypotézy.

**Hypotéza č. 1:** *Většina učitelek mateřských škol se přiklání k názoru, že zvyšující se počet edukačních problémů dětí předškolního věku souvisí s rodinným prostředím a výchovou.*

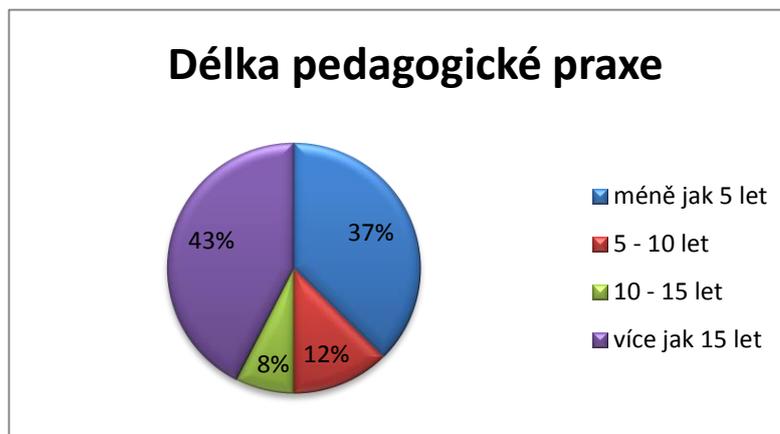
**Hypotéza č. 2:** *Většina učitelek mateřských škol by pro řešení edukačních obtíží dětí přivítala větší spolupráci odborných pedagogických pracovníků.*

**Hypotéza č. 3:** *Většina učitelek mateřských škol zastává názor, že při vhodném a včasném výchovném zásahu v problémovém chování dětí lze tyto obtíže eliminovat.*

## 5.2 Analýza výsledků šetření

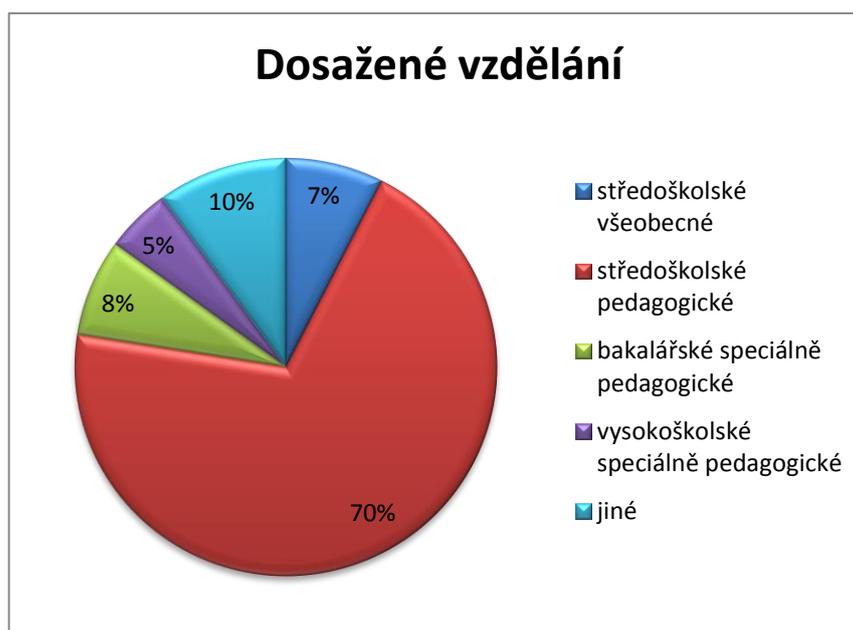
V této části uvádím vypracované otázky z dotazníkového šetření a pro přehlednost jsem každou otázku doplnila grafickým znázorněním, tzv. výsečovým grafem a pro získaná data jsem využila procentuálního znázornění.

Pro úplnost bych ještě uvedla, že v dotazníku nebyla úmyslně vložena jedna ze základních typů otázek, a to otázka ohledně pohlaví, neboť je všeobecně známo, že v mateřských školách téměř výlučně pracují pouze ženy (což se mi samozřejmě při návštěvách školek potvrdilo).

**Otázka č. 1: Jak dlouho pracujete jako učitelka MŠ?**

Graf č. 1: Délka pedagogické praxe

Z uvedeného grafu je zřejmé, že téměř polovina, tedy 43% učitelek, pracuje ve školách více jak 15 let a lze je tudíž považovat za zkušené pedagogy. Následují učitelky s praxí menší jak 5 let (37%), což lze označit jako přínosné pro omlazení pedagogického kolektivu. Méně jsou zastoupeny učitelky s praxí od 5 do 10 let (kolem 10%). Zajímavé bylo, že při rozdělení respondentek podle délky praxe jsem však nezjistila žádné větší odchylky v jejich v odpovědích a hodnocení, což vede k závěru, že jejich pohled na problematiku edukace je velmi podobný, téměř shodný.

**Otázka č. 2: Jaké je Vaše dosavadní vzdělání?**

Graf č. 2: Dosažené vzdělání

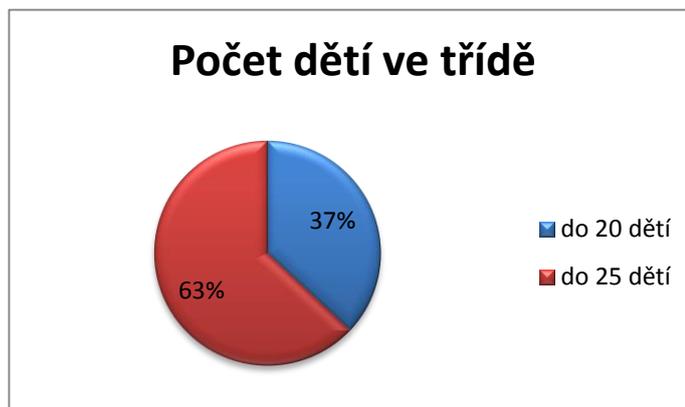
Z grafu vyplývá největší zastoupení učitelek se středoškolským pedagogickým vzděláním, celých 70%. Celkem překvapující je poměrně nízký počet učitelek s bakalářským či vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagog (5 - 8%), což však může být ovlivněno i menším počtem respondentek. Dále je zastoupeno středoškolské všeobecné vzdělání (7%), zde tedy není dostatečná kvalifikace pro učitelství v MŠ. Dvě učitelky uvedly VŠ se zaměřením na učitelství pro MŠ a dvě učitelky VŠ pro učitelství na II. stupni ZŠ. Z šetření lze vyvodit závěr, že sice většina učitelek má dostačující vzdělání, ale vzhledem k problematice by bylo vhodné i vyšší a odbornější vzdělání.

### Otázka č. 3: Zvyšujete si v současnosti svoji kvalifikaci?



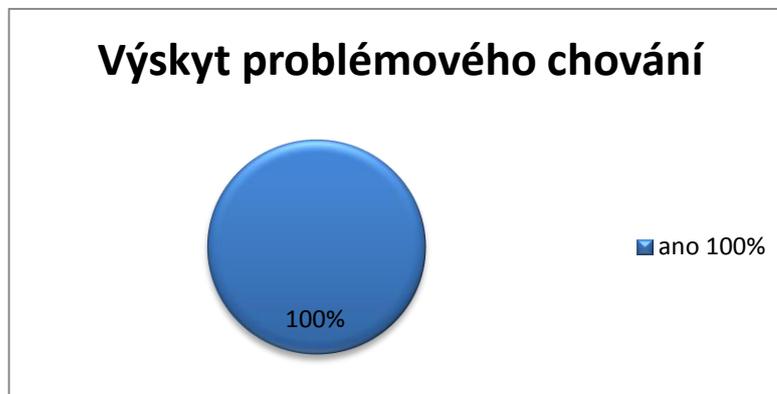
Graf č. 3: Zvyšování kvalifikace

Tato otázka navazuje na otázku předešlou. Vyplývá z ní, že sice většina učitelek (52%) si momentálně nezvyšuje svoji kvalifikaci, ale 28%, tedy téměř třetina dotazovaných respondentek se dále vzdělává a dalších 20% o dalším studiu uvažuje. Z čehož lze soudit, že učitelky mají zájem se ve svém oboru dále vzdělávat a zdokonalovat.

**Otázka č. 4: Jaký počet dětí máte zapsán ve třídě?**

Graf č. 4: Počet dětí ve třídě

Z daného výsledku vyplývá, že třídy s méně jak 15 dětmi a s více jak 25 dětmi se mezi respondentkami neobjevují. Nejvíce jsou ve školkách zastoupeny třídy s počtem do 25 dětí (63%), do 20 dětí má ve třídách zapsáno více jak třetina učitelek (37%).

**Otázka č. 5: Vyskytují se ve Vaší třídě děti s problémovým chováním?**

Graf č. 5: Výskyt problémového chování

Na tuto otázku odpověděly všechny respondentky jednoznačně souhlasnou odpovědí, tedy že v každé třídě se vyskytují děti s problémovým chováním. Z toho lze současně usuzovat, že je třeba se tímto jevem zabývat a nepodceňovat ho.

Otázka č. 6: Myslíte si, že přibývá počet dětí s problémovým chováním?



Graf č. 6: Počet problémových dětí se zvyšuje

Tento graf vyjadřuje u 92%, tedy naprosté většiny učitelek, přesvědčení, že děti s problémovým chováním přibývá. Žádná učitelka si nemyslí opak, tedy že by těchto dětí nepřibývalo, dalších 8% nedokáže posoudit.

Otázka č. 7: Jaké nejčastější problémové chování u dětí zaznamenáváte? (zde je možno uvést více odpovědí)

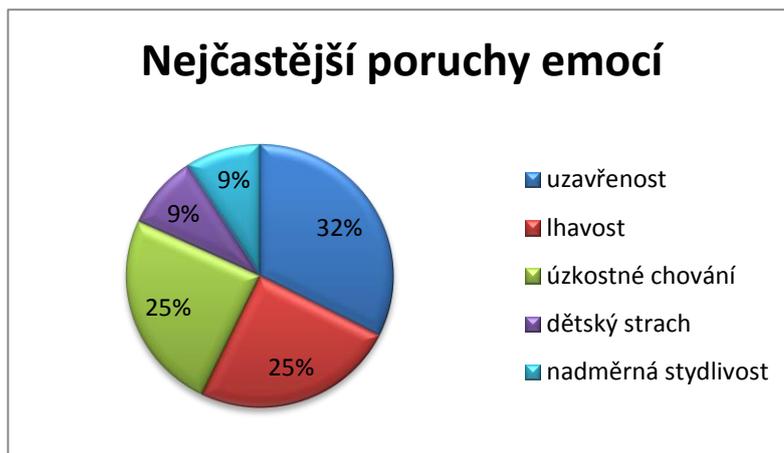


Graf č. 7: Nejčastější problémové chování dětí

V této otázce mohly respondentky vybrat více jak jednu odpověď, celkový počet označených odpovědí pak byl 109. To znamená, že jedna učitelka tak označila jako nejčastější poruchy chování 2–3 odpovědi. Jako nejčastější problém učitelky uvádějí hyperaktivitu (37%), následuje agresivní chování (28%), dětský vzdor (20%) a také hypoaktivita (9%). Mezi další problémy v chování dětí pak 6% učitelek zařazuje drzost,

nerespektování pravidel a autorit a také prvky autismu, LMD a ADHD (tyto tři poslední však spíše spadají do poruch chování).

**Otázka č. 8: Jaké nejčastější poruchy v oblasti emoční se u dětí vyskytují? (zde je možno uvést více odpovědí)**



Graf č. 8: Nejčastější poruchy chování

I tato otázka nabízela více možných odpovědí. Celkově jich bylo 77 a k nejčastějším emocionálním poruchám chování uváděly učitelky především uzavřenost (32%), následuje lhavost (25%), úzkostné chování (taktéž 25%), dětský strach (9%) a nadměrná stydlivost (9%). Jiné poruchy emocionálního charakteru respondentky neudávají.

Otázka č. 9: Myslíte si, že má problémové chování souvislost s intelektovou úrovní dítěte?



Graf č. 9: Souvislost mezi problémovým chováním a intelektem dítěte

Na tuto otázku se třetina učitelek (30%) vyjádřila spíše kladně, tedy že souvislost mezi intelektem a problémovým chováním spíše existuje. 48% se přiklání k názoru, že problémové chování s intelektem spíše nesouvisí. Žádnou spojitost mezi těmito dvěma jevy udává 7% respondentek a 15% nedokáže posoudit. Odpověď ano, tedy že intelekt a chování spolu jednoznačně souvisí, nevedla ani jedna učitelka.

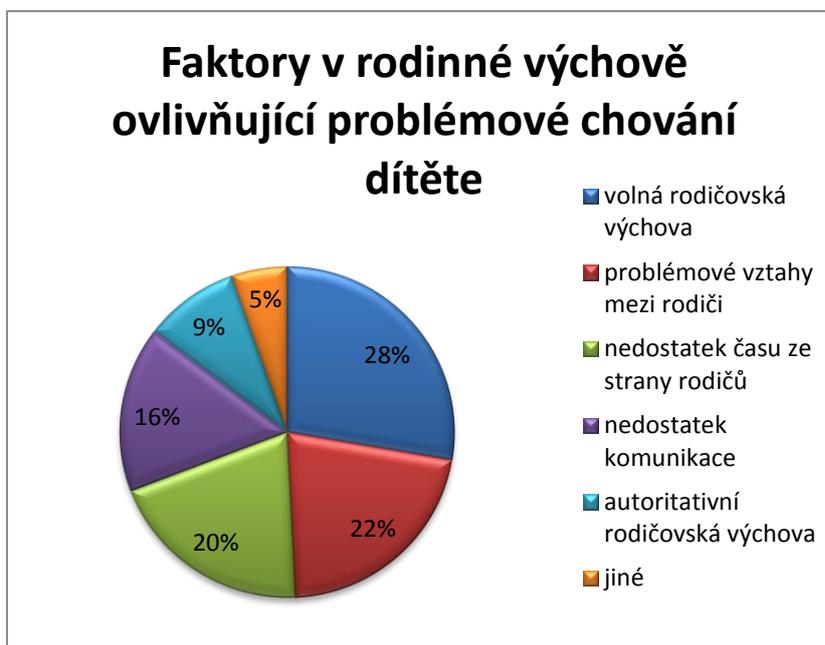
Otázka č. 10: V čem vidíte pravděpodobné příčiny problémového chování dětí?  
(zde je možno uvést více odpovědí)



Graf č. 10: Příčiny problémového chování dětí

Otázka nabízela více variant odpovědí, celkem bylo označeno 89 různých příčin problémového chování. Z toho vyplývá, že jedna učitelka průměrně uvedla více jak 2 odpovědi. Na prvním místě jako důvod udávají snahu dítěte upoutat na sebe pozornost (42%), další příčinu vidí v rodinné výchově (28%), především pak v liberálním stylu výchovy, těsně za ní následuje konfliktní rodinná výchova (25%) a pouze 2% respondentek označují jako důvod nezralost dětského organismu. Mezi jiné příčiny řadí 2 učitelky problémy matky v těhotenství nebo při porodu. Příčinu v rodinném prostředí udává tedy celkem 53% respondentek, tedy nadpoloviční většina.

**Otázka 11: Co může v rodinném prostředí podle Vás mít vliv na problémové chování dítěte? (zde je možno uvést více odpovědí)**



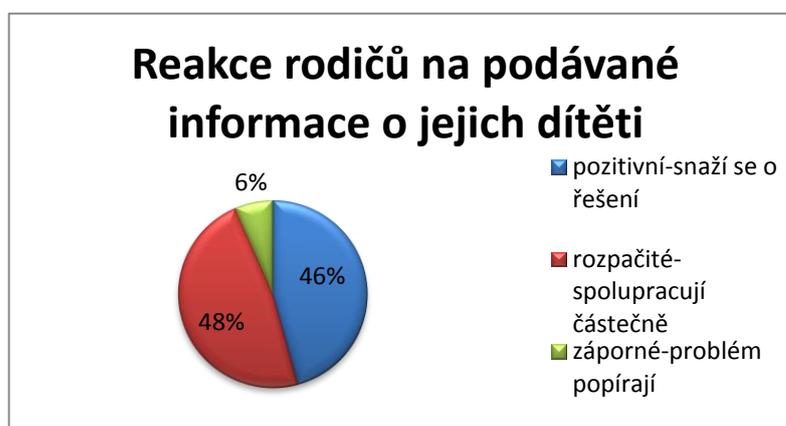
Graf č. 11: Faktory v rodinné výchově ovlivňující problémové chování dítěte

Z uvedených odpovědí vyplývá, že jako nejčastější důvod problémového chování dětí vidí respondenty v tzv. volné rodičovské výchově (28%), která se vyznačuje přílišnou benevolencí k dítěti a výchově bez udání rozumných hranic, co dítě může a co ne. Jako druhou příčinu označují učitelky problémové vztahy v rodině (22%), nedostatek času ze strany rodičů na dítě a jeho potřeby (20%) a nedostatek komunikace mezi rodiči a dítětem (16%). Pouze 9% učitelek udává jako příčinu autoritativní styl výchovy a mezi další příčiny (celkem v 5%) byla zaznamenána odpověď jako přílišná závislost na rodičích a nízká samostatnost dítěte. Tato otázka nabízela možnost více odpovědí, celkem jich bylo zaznamenáno 130, z čehož tak vychází, že jedna učitelka označila více jak 3 možnosti vedoucí k výskytu problémového chování.

**Otázka č. 12: Informujete rodiče o problémech dítěte?**

Graf č. 12: Informování rodičů o problémech dítěte

Z grafu je zřejmé, že většina učitelek podává informace rodičům ohledně chování a problémů dítěte (85%), 15% uvedla odpověď spíše ano. K odpovědím spíše ne a ne nebyla zaznamenána žádná odpověď. Z toho vyplývá, že rodiče jsou dostatečně informováni o chování svého dítěte v době jeho pobytu v mateřské škole.

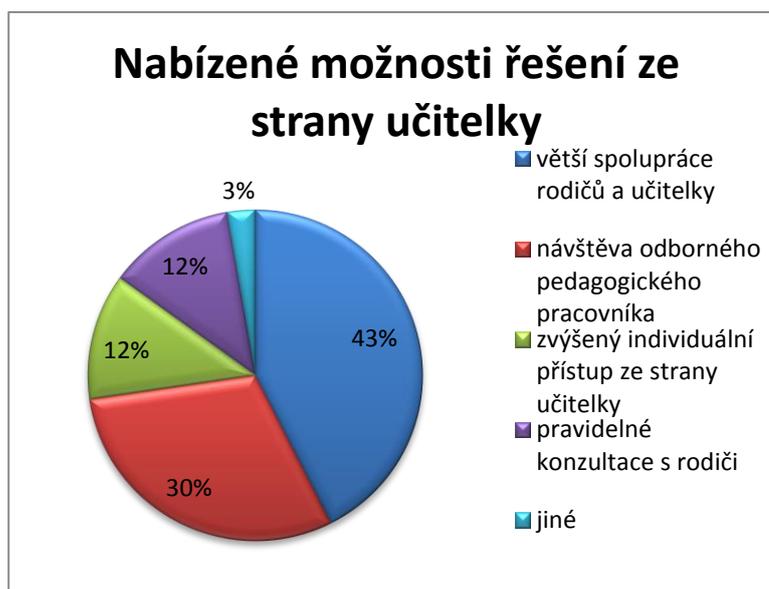
**Otázka č. 13: Jak většinou reagují rodiče na Vaše informace o problémech dítěte?**

Graf č. 13: Reakce rodičů na podávané informace o jejich dítěti

Zde nebyla uvedena nabídka více možností, přesto bylo označeno celkem 46 odpovědí, resp. názorů učitelek na reakci rodičů. Z grafu vyplývá, že téměř polovina rodičů (48%) reaguje s určitými rozpaky, nepřipouští si příliš možnost daného problému, alespoň částečně se však snaží spolupracovat s pedagogem pro příznivé řešení situace. O 2% méně, tedy 46% učitelek označuje reakci rodičů jako pozitivní, kdy se rodiče snaží aktivně problém řešit. Jako zápornou reakci ze strany rodičů uvedlo 6% učitelek. V tomto případě

rodiče problém popírají a nejeví snahu o spolupráci s učitelkou. Zcela negativní přístup rodičů (osobování učitelky, svádění na chybu z její strany aj.) nevedla žádná respondentka. Podle výsledků by se dalo říci, že naprostá většina rodičů by podle respondentek měla mít alespoň nějaký zájem problémové projevy dětí řešit.

**Otázka č. 14: Jaké možnosti řešení nabízíte rodičům? (zde je možno uvést více odpovědí)**



Graf č. 14: Nabízené možnosti řešení ze strany učitelky

V této otázce bylo označeno respondentkami celkem 73 různých odpovědí, průměrně tedy uvedla každá učitelka asi 2 navrhovaná řešení. Většina (43%) udává, že nabízí rodičům větší spolupráci pro řešení výchovných problémů dítěte, následují návrhy na návštěvu některého z odborných pedagogických pracovníků (30%), dále 12% učitelek nabízí rodičům ze své strany zvýšený individuální přístup a dalších 12% nabízí pravidelné konzultace s rodiči. Mezi 3% spadá odpověď, v níž respondentky uvádí především společný výchovný postup jak ze strany pedagogů, tak i ze strany rodičů.

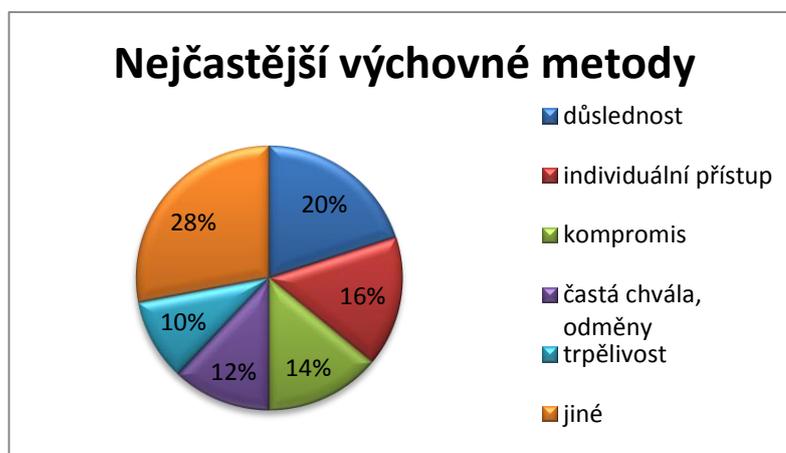
Otázka č. 15: Jaké z nabízených možností řešení rodiče nejčastěji přijímají? (zde je možno uvést více odpovědí)



Graf č. 15: Nejčastěji přijímané možnosti řešení ze strany rodičů

Celkem bylo zaznamenáno 45 odpovědí. Podle pedagogů nejvíce rodičů přijímá návrh na zvýšený individuální přístup ze strany učitelky (42%) a na zvýšenou spolupráci rodičů a učitelky kladně přistupuje třetina rodičů (36%). Mírně překvapující je odpověď učitelk, v které udávají kladný ohlas rodičů na doporučení k návštěvě speciálního pedagogického pracovníka (22%) – ovšem otázkou je, do jaké míry je tento návrh rodiči realizován. Co se týče pravidelných konzultací rodičů a učitelky nebyla zaznamenána žádná odpověď (nelze však určit, zda je důvodem nezájem rodičů nebo není toto řešení učitelkou navrhované).

Otázka č. 16: Které metody výchovného působení na problémové dítě se Vám nejvíce osvědčily? (otevřená otázka)



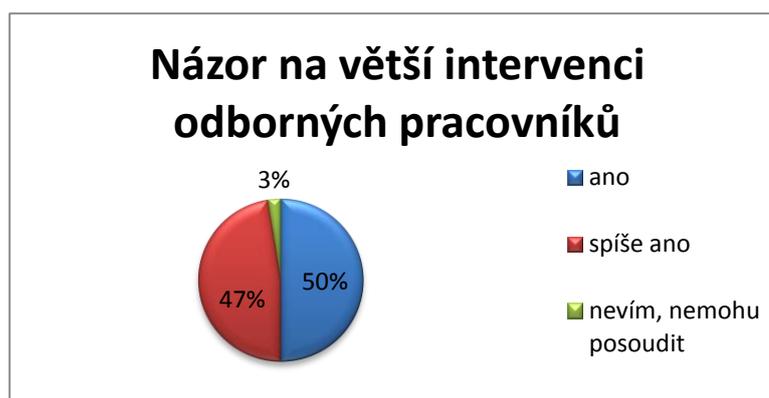
Graf č. 16: Nejčastější výchovné metody

Otevřená otázka nabízela respondentkám možnosti k úvaze a popsání vlastních osvědčených metod při výchově dětí, především v oblasti problémového chování. Bylo zaznamenáno mnoho různých názorů a výchovných přístupů. Nejčastěji však byla učitelkami udávána důslednost ve výchově (20%), o něco méně individuální přístup (16%), následovalo nabízení kompromisů při řešení nějakého problému (např. nemusíš dokončit úkol celý, když se ti nechce, ale aspoň polovinu musíš zvládnout), což podle odpovědí využívá 14% učitelek. Další častou a osvědčenou metodou je častá chvála a odměňování dětí (12%), trpělivost a neustálé opakování pravidel používá téměř 10% učitelek. Největší procento (28%) však zahrnuje opravdu rozličné metody, přístupy, z nichž bych uvedla např. přísnost ve výchově, dodržování pravidel nebo klidný, vstřícný přístup. Obecně lze konstatovat, že každá učitelka má svoje osvědčené metody. Jejich využití je určeno především individualitou dítěte.

**Otázka č. 17: Přivítali byste více asistentů pedagoga u problémových dětí?**

Graf č. 17: Názor na možnost větší intervence asistentů pedagoga

Z uvedeného grafu a odpovědí vyplývá, že s touto možností by spíše souhlasila nadpoloviční většina učitelek (55%), ale jednoznačný souhlas udává pouze 22%. S možností většího počtu asistentů spíše nesouhlasí 13% pedagogů, 5% jednoznačně nesouhlasí a 5% nemůže posoudit. Celkově by tedy víceméně souhlasilo a přivítalo více asistentů 77% učitelek.

**Otázka č. 18: Přivítali byste větší intervenci ze strany odborných pedagogických pracovníků?**

Graf č. 18: Názor na větší intervenci odborných pracovníků

Z uvedených odpovědí přesně polovina respondentek udává jednoznačný souhlas (50%), odpověď spíše ano vybrala necelá polovina (47%) a pouze 3% se nemohla přesně vyjádřit. K možnosti spíše ne a ne nebyla zaznamenána ani jedna odpověď. Z toho lze

vyvodit téměř jednoznačný výsledek (97%) a souhlas s větší intervencí a spoluprací mateřských škol a odborných specializovaných pracovišť.

**Otázka č. 19: Které odborné pracovníky byste považovali za přínosné pro problémové děti?**



Graf č. 19: Nejčastěji udávaní odborní pracovníci

Ze 40 respondentek byl nejpožadovanějším odborným pedagogem pro řešení výchovných problémů udáván speciální pedagog (47%), následoval dětský psycholog (27%), dětský neurolog (17%). 9% učitelek se vyjádřilo, že by přivítalo všechny odborníky, ovšem za předpokladu vzájemné spolupráce a tolerance.

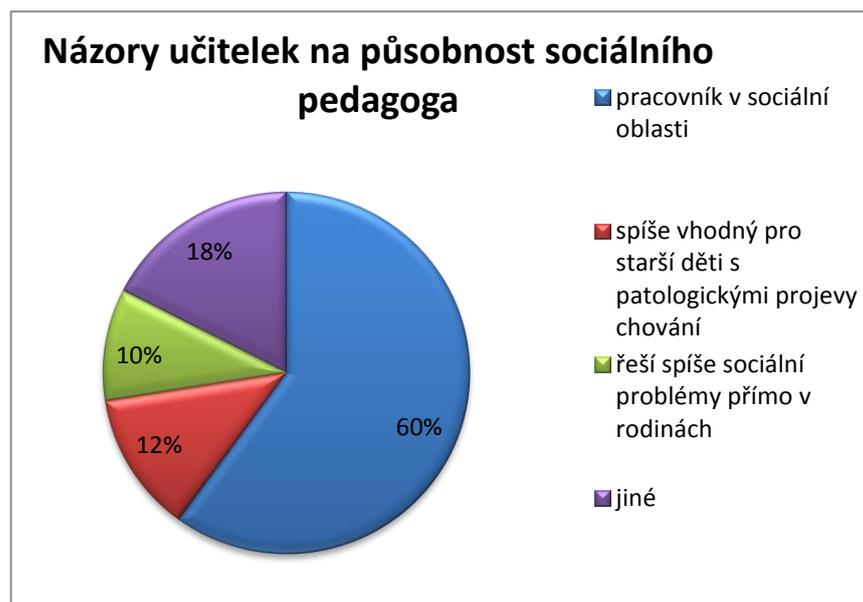
Otázka č. 20: Myslíte si, že by bylo přínosné, aby tito pracovníci docházeli externě přímo do mateřských škol a pomáhali tak s řešením problémového chování dětí?



Graf č. 20: Možnost externí spolupráce odborníků a mateřských škol

Z uvedeného grafu vyplývá, že by téměř tři čtvrtiny (70%) respondentek tuto spolupráci přivítaly, k odpovědi spíše ano se přiklání 25% a odpověď poslední (nevím, nemohu posoudit) uvedlo 5%. U možnosti ne a spíše ne nebyla zaznamenána žádná odpověď. Z toho lze vyvodit závěr, téměř všechny učitelky by s touto spoluprací souhlasily.

Otázka č. 21: Co a koho si představujete pod pojmem sociální pedagog? (otevřená otázka)



Graf č. 21: Názory učitelek na působnost sociálního pedagoga

Pod pojmem sociální pedagog si nadpoloviční většina učitelek představuje pracovníka v sociální oblasti (60%), ovšem nepodává bližší specifikaci. Spíše pracovníka vhodného pro starší děti a mládež (pro řešení sociálně patologických jevů, různých závislostí apod.) pak označuje tuto profesi 12% učitelek, 10% vidí jeho působnost především přímo v konkrétních rodinách se sociálními problémy. Dalších 18% uvádí podobnou definici, jako např. pracovníka pro sociálně slabé rodiny. Vcelku zajímavý byl názor jedné respondentky, která definuje jeho roli jako člověka, který radí rodičům s výchovou a začleněním do kolektivu již před jeho nástupem do mateřské školy. Osm respondentek uvedlo, že neví, co si má představit pod pojmem sociální pedagog. Z uvedených odpovědí na tuto otevřenou otázku vyplývá, že obecně dokážou pedagogové tuto profesi nějak definovat, ale přesné pole působnosti této profese je pro ně spíše neznámé.

**Otázka č. 22: Myslíte si, že je reálné vyřešit či alespoň eliminovat současný rostoucí výskyt problémového chování dětí?**



Graf č. 22: Názory pedagogů na šanci pro řešení a eliminaci problémového chování dětí

V této otázce se k odpovědi ano přiklání pouze 15% učitelek, jako spíše ano ji hodnotí téměř polovina (47%). Jako spíše nereálnou ji vidí 23% a 5% ji označuje jako jednoznačně nereálnou. Ostatní učitelky (10%) uvádí poslední odpověď, tedy že situaci nemohou posoudit. Z tohoto výsledku vyplývá, že většina pedagogů věří v možnosti zlepšení ohledně problémového chování dětí (63%).

Otázka č. 23: Co by podle Vašeho názoru přispělo ke zlepšení tohoto stavu? (otevřená otázka)



Graf č. 23: Názory pedagogů pro zlepšení současné situace

V této otevřené otázce měly učitelky možnost vyjádřit upřímně svůj názor. Jako nejdůležitější pro řešení či zlepšení současného zvyšujícího se počtu dětí s různým problémovým chováním vidí změnu v přístupu výchovy v rodině (35%), v nastavení a dodržování domluvených hranic a pravidel, více prostoru pro vzájemnou komunikaci mezi dítětem a rodičem apod. Následuje názor, že současné problémy ve výchově a v rodinných vztazích vůbec způsobuje společnost (22%). Změnou společnosti a jejího přístupu k mladým rodinám s dětmi a potažmo ke všem občanům našeho státu by se mohl tento nepříznivý stav zlepšit. 19% učitelek vidí možnost zlepšení ve větší spolupráci s odbornými dětskými pracovníky a 13% uvádí jako možnost pro zlepšení také zlepšení pracovních podmínek učitelek mateřských škol, především pak nižší počty dětí ve třídách, plné úvazky učitelek apod. Z těchto názorů a odpovědí vyplývá, že pedagogové apelují především na zlepšení a zachování tradičních rodinných hodnot a vztahů.

### 5.3 Vyhodnocení hypotéz

Celé dotazníkové šetření bylo zaměřeno na názory učitelek ohledně edukačních obtíží dětí v mateřské škole. Na základě položených otázek jsem stanovila 3 hypotézy a z uvedených odpovědí respondentek jsem následně tyto hypotézy vyhodnotila.

**Hypotéza č. 1:** *Většina učitelek mateřských škol se přiklání k názoru, že zvyšující se počet edukačních obtíží dětí předškolního věku souvisí s rodinným prostředím a výchovou.*

**Hypotéza se potvrdila, byla verifikována.**

Z průzkumového šetření vyplývá, že k tomuto názoru se přiklání celkem 53% učitelek, z toho 28% spatřuje souvislost zvyšujících se edukačních obtíží dětí s výchovou v rodině (především s příliš liberálním stylem výchovy) a 25% s konfliktním rodinným prostředím (problémové vztahy mezi rodiči, nedostatek času a komunikace v rodině). Nutno však podotknout, že značná část respondentek spojuje negativní působení rodiny se současnou strukturou naší společnosti v sociální, politické a ekonomické oblasti.

**Hypotéza č. 2:** *Většina učitelek mateřských škol by pro řešení edukačních obtíží dětí přivítala větší spolupráci odborných pedagogických pracovníků.*

**Hypotéza se potvrdila, byla verifikována.**

Na základě odpovědí týkajících se názoru na působnost odborných pedagogických pracovníků vyplývá, že naprostá většina učitelek (97%) souhlasí s možností větší spolupráce s odbornými pedagogickými pracovníky. Mezi nejvíce požadovanými pracovníky jsou uváděni speciální pedagogové a dětské psychologové. Také pomoc asistentů pedagoga je mezi učitelkami mateřských škol vcelku vítaná, na druhé straně však není možné ke každému dítěti s problémovým chováním tohoto pracovníka přiřadit. Jako možné řešení se tedy jeví spíše větší spolupráce s odborníky, kteří by nepůsobili pouze na svých pracovištích, ale přímo by docházeli do mateřských škol a ve spolupráci s učitelkami a rodiči by pomáhali v otázkách výchovných obtíží dětí.

**Hypotéza č. 3 :** *Většina učitelek mateřských škol zastává názor, že při vhodném a včasném výchovném zásahu v problémovém chování dětí lze tyto obtíže eliminovat.*

**Hypotéza se potvrdila, byla verifikována.**

Hypotéza se sice potvrdila, celkem 62% respondentek zastává názor, že je možné eliminovat edukační obtíže dětí, z tohoto počtu však jednoznačný souhlas udává pouze menší část učitelek (15%). Přesto lze výsledek hodnotit jako pozitivní. Je však potřeba včas podchytit problémové projevy v chování dítěte, nepodceňovat je a ve spolupráci s rodiči a odbornými pedagogy se snažit těmto dětem pomoci.

## 5.4 Celkové vyhodnocení průzkumu

V praktické části své práce jsem se snažila formou dotazníkového šetření zjistit názory pedagogických pracovníků v mateřské škole na problémové chování dětí. Výzkumný vzorek tvořilo 40 respondentek, tedy daný průzkum spadá mezi malá průzkumová šetření.

První otázky dotazníku se zaměřovaly na délku praxe a na vzdělání učitelek. Zajímavé bylo zjištění, že ve zkoumaném vzorku respondentek převažovaly především učitelky s delší pedagogickou praxí a s praxí kratší než pět let, tedy lze konstatovat, že průzkumu se zúčastnily dvě generace pedagogických pracovníků. Přitom jejich názory a pohled na problematiku edukace dětí byl velmi podobný. Vzdělanost učitelek je většinou dostačující, jako pozitivní lze označit jejich kladný přístup k dalšímu vzdělávání.

Další otázky se týkaly výskytu problémových dětí ve třídách a možných nejčastějších příčin tohoto chování. Všechny učitelky zaznamenávají ve své třídě děti s edukačními problémy a téměř všechny uvádí, že jejich počet stoupá, je proto nutné se tímto jevem zabývat a řešit ho. Z poruch chování se nejvíce objevuje hyperaktivita a agrese, z emočních poruch uzavřenost, úzkostné chování a lhaní. Jako možnou příčinu edukačních obtíží uvádí učitelky snahu dítěte upoutat na sebe pozornost, snahu prosadit se či vyniknout mezi ostatními dětmi. Jako další příčinu obtíží vidí v rodinné výchově, především v příliš liberálním stylu výchovy, v různých problematických jevech vyskytujících se v rodinném prostředí (rozvod rodičů, vztahy, sociální a ekonomická situace apod.). I když učitelky ve školkách informují rodiče o výchovných problémech dítěte a snaží se o jejich řešení v rámci větší spolupráce nejen s rodiči, ale i dalšími odbornými pedagogy, ne vždy se setkávají s příznivou odezvou ze strany rodičů.

Následující otázky se zaměřovaly právě na možnost této spolupráce s odborníky, z nichž je nejčastěji požadován speciální pedagog a dětský psycholog. Téměř většina učitelek by souhlasila s větší intervencí odborných pracovníků i s možností jejich externí

spolupráce přímo v mateřských školách. V poslední době se hodně diskutuje o asistentech pedagoga. Z dotazníků vyplývá, že s jejich působením u dětí souhlasí většina pedagogů v mateřských školách. Na druhé straně však není možné, aby byl ke každému dítěti s projevy problémového chování přiřazen takový pracovník. Z praxe je známo, že tito asistenti pomáhají spíše dětem s vážnějšími poruchami chování. V otevřené otázce č. 21 měly učitelky vyjádřit, co si představují pod pojmem sociální pedagog. Ukázalo se, že nadpoloviční většina respondentek sice dokázala obecně tuto profesi nějak definovat, ale její přesné pole působnosti je pro ně spíše neznámé.

Závěrečné otázky se věnovaly názoru učitelek ohledně reálné šance pro řešení či eliminaci výskytu problémového chování dětí v předškolním věku. Je potěšující, že je více těch učitelek, které věří v možnost zlepšení tohoto stavu, na druhé straně určitá část pedagogů se vyjadřuje spíše pesimisticky. Záleží ovšem nejen na samotných učitelkách mateřských škol, důležitý je hlavně výchovný přístup rodičů a jejich ochota spolupracovat s pedagogickými pracovníky. Důležitou roli při řešení výchovných obtíží hraje také včasné podchycení těžkostí v oblasti chování dítěte a volba vhodných výchovných metod a postupů.

## ZÁVĚR

Výchova a vzdělání neboli edukační proces je téma velice obsáhlé, které se dotýká každého z nás. S edukací se setkáváme nejen v rodině a ve škole, ale prakticky v každé životní situaci. Jak se člověk dokáže orientovat v těchto situacích, jak je dokáže řešit, závisí do značné míry na jeho osobnostním profilu. Osobnost člověka ovlivňuje jeho výchova společně s materiálním, sociálním prostředím a dědičnými předpoklady. Jako jedno z nejdůležitějších období výchovného působení na jedince je považováno dětství, především rané dětství. Tedy období předškolního věku dítěte.

Ve své bakalářské práci se zaměřuji právě na problematiku předškolní edukace. Důvodem je moje mnoholetá praxe v oboru učitelky mateřské školy, díky níž mohu pozorovat a porovnávat změny, názory a postoje ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole, ale také zvyšující se počet dětí s problémovým chováním. Někdy je takové chování způsobeno pouze nějakou nepříznivou momentální situací a dítěti pak stačí jen věnovat trochu více péče a pochopení. Jindy problémové chování souvisí s nevhodným výchovným působením v rodině, se zdravotními problémy dítěte apod. Takové dítě pak změnami v chování nebo nevhodnými projevy v chování "vysílá" signály do svého okolí, jimiž prosí o pomoc. Tehdy je nutné hledat řešení pro nápravu výchovných problémů či alespoň pro jejich eliminaci. Pedagogové mohou ze své pozice poskytnout dítěti zvýšenou individuální péči, někdy je však zapotřebí intervence odborných pracovníků, jejichž spolupráce a rovněž zapojení rodičů je jedním z nejdůležitějších faktorů při řešení problémového chování dítěte.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je poukázat na problematiku edukace dětí v předškolním věku a na základě výsledků průzkumového šetření se pokusit najít co nejoptimálnější možnosti řešení vyskytujících se problémových jevů u dětí.

V první části své práce jsem se zabývala především teoretickou analýzou výchovy. Je zde uvedena charakteristika a vývoj pedagogiky v širokém časovém horizontu i současný přístup společnosti k předškolní edukaci, jednotlivé etapy vývoje dítěte jakož i činitelé výchovně vzdělávacího procesu. V závěru teoretické části se věnuji charakteristice pojmu problémové chování, popisují nejtypičtější vlastnosti problémových dětí spolu se stručným přehledem některých vybraných jevů chování, jakož i možnosti jejich řešení v rámci spolupráce pedagogů, učitelů i odborných pracovníků.

Ve druhé praktické části jsem se snažila vysledovat pomocí malého průzkumového šetření názory a postoje učitelek v mateřských školách k otázkám problematiky edukace. Dotazníkovou formou jsem mimo jiné zjišťovala možné příčiny vzniku edukačních obtíží, nejčastěji zaznamenané problémy v chování dětí a názory pedagogů na možnost větší intervence a spolupráce s různými odbornými pracovníky.

Z analýzy výsledků mého průzkumu mohu konstatovat, že z pohledu pedagogických pracovníků se jeví problematika edukace dětí v předškolním věku jako záležitost, kterou je potřeba se zabývat a kterou je třeba řešit. Příčinu vzniku obtíží často spatřujeme především v rodinném prostředí, v příliš liberální, volné výchově. Dítě si prakticky dělá, co chce, nemá určené hranice a mantinely, co je vhodné a co není. Pak nastávají situace, které vidíme nejen ve školkách, ale i kolem sebe. Dítě se chová necitlivě až agresivně ke svému okolí, jen aby dosáhlo svého. Víím, že naprostá většina učitelek se snaží těmto dětem pomoci např. zvýšeným individuálním přístupem, někdy však při sebevětší snaze není dosaženo očekávaných výsledků či zlepšení výchovných obtíží. V těchto případech by byla vhodná větší intervence odborných pracovníků (speciálních pedagogů, dětských psychologů apod.), kteří by navštěvovali mateřské školy a přímo tak pomáhali s řešením výchovných obtíží, samozřejmě ve spolupráci s pedagogy a rodiči. Zde by se jistě uplatnila i pomoc sociálního pracovníka, který se mimo jiné zabývá také výchovnými problémy pramenící ze sociálních vztahů.

Problematika edukace předškolních dětí úzce souvisí se sociální pedagogikou, neboť právě tato věda se zaměřuje na sociální, psychosociální a sociokulturní vztahy mezi jedinci či skupinami. Zcela jistě by mohla být nápomocna k řešení problematiky ohledně výchovy již v předškolním věku.

Myslím si, že výsledky mé práce mohou být přínosné i v praxi a pomoci tak při řešení problémového chování dětí v předškolním věku.

Závěrem pro svoji bakalářskou práci bych si dovolila použít citát významného řeckého myslitele Platóna:

*„Nezáleží jen na rodičích a vychovatelích, ale na celé obci, jak se dítě vyvíjí.“*

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2010. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 66 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BIDDILPH, S., 1997. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. 1. vyd. Praha: Portál, 139 s. ISBN 80-7178-155-X.

BIDDULPH, S., 1999. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 136 s. ISBN 80-7178-334-X.

BRUCEOVÁ, T., 1996. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. 1.vyd. Praha: Portál, 172 s. ISBN 80-7178-068-5.

DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., 2010. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 145 s.

EBBERT, B., 2011. *100 věcí, které by měl znát každý předškolák*. 1. vyd. Brno, Computer Press, a.s., 138 s. ISBN 978-80-251-3545-7.

ESSA, E., 2011. *Jak pomoci dítěti. Metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. 1. vyd. Computer Press, a. s., 300 s. ISBN 1-4180-6716-4.

HAVLÍNOVÁ, M., 2000. *Kurikulum podpora zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 224 s. ISBN 80-7178-383-8.

HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M., 1993. *Nástin dějin pedagogiky*. 1. vyd. Vysoká škola strojní a textilní v Liberci, 121 s. ISBN 80-7083-127-8.

JŮVA, V., 1997. *Úvod do pedagogiky*. 1.vyd. Brno: Paido, 108 s. ISBN 80-85931-39-7.

JŮVA, V., VESELÁ, Z., 1988. *Dějiny výchovy, školy a pedagogiky*. 1. vyd. Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 207 s. Číslo publikace 1111-5624.

JÚZL, M., 2010. *Základy pedagogiky*. Vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 184 s. ISBN 978-80-87182-02-4.

KOMENSKÝ, J.A., 2007. *Informatorium školy mateřské*. Academia, 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1.

MATĚJČEK, Z., 2007. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATOUŠEK, O., 2013. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství Slon, 161 s. ISBN 80-86429-19-9.

MELGOSSA, J., POSE, R., 2003. *Umění výchovy dítěte*. 1. vyd. Advent-Orion s.r.o., 197 s. ISBN 80-7172-613-3.

MERTIN, V., 2004. *Na co se často ptáte. Ze zkušeností dětského psychologa*. 1.vyd. Praha: Scientia, spol. s r.o., 178 s. ISBN 80-7183-316-9.

PIPEKOVÁ, J., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

POSPÍŠILOVÁ, Z., 2008. *Už vím, co udělám, když...* 1. vyd. Praha: Fragment s.r.o., 64 s. ISBN 978-80-253-0670-3.

ROGGE, J. U., 2000. *Děti potřebují hranice*. 2. vyd. Praha: Portál, 136 s. ISBN 80-7178-418-4.

ROGGE, J. U., 2005. *Rodiče určují hranice*. 1. vyd. Praha: Portál, 184 s. ISBN 80-7178-990-9.

ŘÍČAN, P., 1009. *Psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 300 s. ISBN 978-80-7367-560-8.

SAGI, A., 1982. *Problémové děti v mateřské škole*. 196. publikace Praha: Portál, 102 s. ISBN 80-7178-067-7.

SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, M., 1998. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 284 s. ISBN 80-7178-174-6.

ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V., 1996. *Hry pomáhají s problémy*. 3. vyd. Praha: Portál, 160 s. ISBN 978-80-262-0053-6.

ŠINDELÁŘOVÁ, B., 2007. *Předcházíme poruchám učení*. 4. vyd. Praha: Portál, 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.

ŠPAŇHELOVÁ, I., 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 104 s. ISBN 978-80-247-2698-4.

ŠPAŇHELOVÁ, I., 2008. *Průvodce dětským světem*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 192 s. ISBN 978-80-247-1907-8.

ŠULOVÁ, L., 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.

TRAIN, A., 2001. *Nejčastější poruch chování dětí. Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. 1. vyd. Praha: Portál. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.

### **Internetové zdroje**

<http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2011/24/kam-kraci-predskolni-vzdelavani/>

<http://www.rodina.cz/clanek8366.htm>

<http://www.is.muni.cz>

<http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/predskolak-s-problemovym-chovanim/48447/>

<http://www.vitejdoma.cz/rodina/deti.5/deti-a-emocni-problemy.5406.html>

<http://www.ireferaty.cz/331/5204/Vychovne-problemy-poruchy-chovani>

<http://www.bpmd.estranky.cz/clanky/predskolni-pedagogika/predskolni-pedagogika---1.2.2011.html>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|        |   |
|--------|---|
| ADD    | Attention deficit disorder                        |
| ADHD   | Attention Deficit Hyperactivity Disorder          |
| Aj.    | A jiné  |
| Apod.  | A podobně   |
| Atd.   | A tak dále  |
| CNS    | Centrální nervový systém                          |
| č.     | Číslo   |
| LMD    | Lehká mozková dysfunkce                           |
| MŠ     | Mateřská škola                                    |
| Např.  | Například   |
| Resp.  | Respektive  |
| RTG    | Rentgen   |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu |
| s.     | Strana  |
| Tj.    | To je   |
| Tzv.   | Tak zvaně   |
| VŠ     | Vysoká škola                                      |
| %      | Procento  |

.

.

.

.

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Délka pedagogické praxe

Graf č. 2: Dosažené vzdělání

Graf č. 3: Zvyšování kvalifikace

Graf č. 4: Počet dětí ve třídě

Graf č. 5: Výskyt problémového chování

Graf č. 6: Počet problémových dětí se zvyšuje

Graf č. 7: Nejčastější problémové chování dětí

Graf č. 8: Nejčastější poruchy chování

Graf č. 9: Souvislost mezi problémovým chováním a intelektem dítěte

Graf č. 10: Příčiny problémového chování dětí

Graf č. 11: Faktory v rodinné výchově ovlivňující problémové chování dítěte

Graf č. 12: Informování rodičů o problémech dítěte

Graf č. 13: Reakce rodičů na podávané informace o jejich dítěti

Graf č. 14: Nabízené možnosti řešení ze strany učitelky

Graf č. 15: Nejčastěji přijímané možnosti řešení ze strany rodičů

Graf č. 16: Nejčastější výchovné metody

Graf č. 17: Názor na možnost větší intervence asistentů pedagoga

Graf č. 18: Názor na větší intervenci odborných pracovníků

Graf č. 19: Nejčastěji udávaní odborní pracovníci

Graf č. 20: Možnost externí spolupráce odborníků a mateřských škol

Graf č. 21: Názory učitelek na působnost sociálního pedagoga

Graf č. 22: Názory pedagogů na šanci pro řešení a eliminaci problémového chování dětí

Graf č. 23: Názory pedagogů pro zlepšení současné situace

## SEZNAM PŘÍLOH

P I            Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážené kolegyně,

Jsem studentkou posledního ročníku bakalářského studia Sociální pedagogiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dovoluji se Vám předložit dotazník, jehož prostřednictvím zjišťuji údaje potřebné k vypracování své závěrečné bakalářské práce na téma „Problematika edukace dětí v mateřské škole“. Obracím se na Vás s prosbou o jeho vyplnění, který je anonymní, a údaje získané z dotazníku budou použity pouze pro účely této bakalářské práce.

Cílem mého výzkumu je zjistit možné příčiny, důvody a souvislosti vzniku edukačních problémů u dětí předškolního věku a pokusit se najít nejoptimálnější možnosti řešení či alespoň eliminaci těchto problémů.

Při vyplňování dotazníku prosím vyberte u každé otázky jednu z nabízených odpovědí (pokud není uvedena možnost více odpovědí) a tu zakroužkujte. V případě otevřených otázek a u otázek s vytečkovanými řádky stačí krátké odpovědi k danému tématu.

Předem Vám děkuji za spolupráci a ochotu.

Brno, 10. dubna 2013

Ivana Malá – učitelka MŠ

- 1) Jak dlouho pracujete jako učitelka MŠ?
  - a) méně jak 5 let
  - b) 5 – 10 let
  - c) 10 – 15 let
  - d) více jak 15 let
  
- 2) Jaké je Vaše dosavadní vzdělání?
  - a) středoškolské všeobecné
  - b) středoškolské pedagogické
  - c) bakalářské speciálně pedagogické
  - d) vysokoškolské speciálně pedagogické
  - e) jiné (prosím uveďte)
  
- 3) Zvyšujete si v současnosti svoji kvalifikaci?
  - a) ano
  - b) ne
  - c) uvažuji o tom
  
- 4) Jaký počet dětí máte zapsán ve třídě?
  - a) do 15

- b) do 20
- c) do 25
- d) více než 25 (prosím uveďte počet)

5) Vyskytují se ve Vaší třídě děti s problémovým chováním?

- a) ano
- b) ne

6) Myslíte si, že přibývá počet dětí s problémovým chováním?

- a) ano
- b) ne
- c) nemohu posoudit

7) Jaké nejčastější problémové chování u dětí zaznamenáváte? (zde je možno uvést více odpovědí)

- a) hyperaktivita
- b) hypoaktivita
- c) dětský vzdor
- d) agresivita
- e) jiné (prosím uveďte)

8) Jaké nejčastější poruchy v oblasti emoční se u dětí vyskytují? (zde je možno uvést více odpovědí)

- a) nadměrná stydlivost
- b) uzavřenost
- c) dětský strach
- d) lhavost
- d) úzkostné jednání
- e) jiné (prosím uveďte)

9) Myslíte si, že má problémové chování souvislost s intelektovou úrovní dítěte?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- d) nemohu posoudit

10) V čem vidíte pravděpodobné příčiny problémového chování dětí? (zde je možno uvést více odpovědí)

- a) výchova v rodině
- b) konfliktní rodinné prostředí
- c) nezralost dětského organismu
- d) snahu dítěte upoutat pozornost

e) jiné (prosím uveďte)

11) Co může v rodinném prostředí podle Vás mít vliv na problémové chování dítěte? (zde je možno uvést více odpovědí)

- a) volná rodičovská výchova
- b) problémové vztahy mezi rodiči
- c) nedostatek komunikace
- d) nedostatek času ze strany rodičů
- e) jiné (prosím uveďte)...

12) Informujete rodiče o problémech dítěte?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

13) Jak většinou reagují rodiče na Vaše informace o problémech dítěte?

- a) pozitivně – snaží se o řešení obtíží
- b) rozpačitě – spíše si nechtějí problém připustit, spolupracují částečně
- c) záporně – problém popírají
- d) zcela negativně – chybu vidí v přístupu učitelky k dítěti

14) Jaké možnosti řešení nabízíte rodičům? (zde je možno uvést více odpovědí)

- a) zvýšený individuální přístup ze strany učitelky
- b) zvýšenou spolupráci učitelky a rodičů
- c) pravidelné konzultace s rodiči
- d) návštěvu odborného pedagogického pracovníka – logopeda, psychologa apod.
- e) jiné (prosím uveďte)

15) Jaké z nabízených možností řešení rodiče nejčastěji přijímají? (zde je možno uvést více odpovědí)

- a) zvýšený individuální přístup ze strany učitelky
- b) zvýšenou spolupráci učitelky a rodičů
- c) pravidelné konzultace s rodiči
- d) návštěvu odborného pedagogického pracovníka – dětského psychologa, neurologa apod.
- e) jiné (prosím uveďte).

16) Které metody výchovného působení na problémové dítě se Vám nejvíce osvědčily? (otevřená otázka)

17) Přivítali byste více asistentů pedagoga u problémových dětí?

- a) ano

- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím, nemohu posoudit

18) Privítali byste větší intervenci ze strany odborných pedagogických pracovníků?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím, nemohu posoudit

19) Které odborné pracovníky byste považovali za přínosné pro problémové děti?

- a) dětský psycholog
- b) dětský pediatr
- c) speciální pedagog
- d) dětský neurolog
- e) jiné (prosím uveďte)

20) Myslíte si, že by bylo přínosné, aby tito pracovníci docházeli externě přímo do mateřských škol a pomáhali tak s řešením problémového chování dětí?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím, nemohu posoudit

21) Co a koho si představujete pod pojmem sociální pedagog? (otevřená otázka)

22) Myslíte si, že je reálné vyřešit či alespoň eliminovat současný rostoucí výskyt problémového chování dětí?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím, nemohu posoudit

23) Co by podle Vašeho názoru přispělo ke zlepšení tohoto stavu? (otevřená otázka)

Ještě jednou děkuji za Vaši trpělivost a ochotu při vyplňování dotazníku.