

Děti předškolního věku s poruchami chování a jejich socializace v kolektivu

Nela Fefková

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Nela Fefková**
Osobní číslo: **H18073**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Děti předškolního věku s poruchami chování a jejich socializace v kolektivu**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti poruch chování, předškolního vzdělávání a socializace.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování a rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

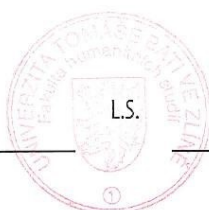
Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BURKOVIČOVÁ, Radmila, 2016. Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-812-0.
- ČERVENKA, Karel, 2014. Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7562-7.
- JEDLIČKA, Richard, 2015. Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Blašítková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 27. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 9.3.2021

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 Značkovéřování závěrečných prací:
(1) Vysoká škola navýše veřejně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 těž nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělení svolení bez vádného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 mástává neotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce „Děti předškolního věku s poruchami chování a jejich socializace v kolektivu“ je analyzovat, jak se těmto dětem, trpícím určitými poruchami chování daří či nedaří socializovat a jak celkově jejich socializace ve skupině vrstevníků probíhá. Práce má dvě části, kterými jsou část teoretická a část praktická. Cílem teoretické části je na úvod popsat proces socializace a zachytit socializaci konkrétně v předškolním období. Dále má za úkol popsat dítě v předškolním období a zmapovat jeho vývoj z hlediska vývojové psychologie. Závěr teoretické části se zabývá poruchami chování. Druhá, tedy praktická část je tvořena kvalitativním výzkumným šetřením a metodou pozorování. Prostřednictvím pozorování byli zkoumáni tři chlapci s určitými diagnózami s cílem zjistit jejich způsoby chování a jednání v kolektivu vrstevníků.

Klíčová slova: Socializace, děti, předškolní věk, kolektiv, poruchy chování.

ABSTRACT

The main point of bachelor thesis „Children of preschool age with behavior disorders and their socialization in group“ is to analyze how these children suffering with different kind of disorder are good or bad at socializing and also how is this socializing happening in a group of children in a same age. This thesis has two parts. One part is theoretical and the other one is practical. Main point of theoretical part is firstly describe process of socializing and take control of socializing especially in preschool age. Next task is describe child in preschool and chart its progression in mental way. The ending of theoretical part is about disorders in behaving. Next practical part contains quality research investigation and method of observation. Three boys with certain kind of diagnose were examined by observation. The main point was to find out the way of their behavior and their acting in group of other children in the same age.

Keywords: Socialization, children, preschool age, group, behavioral disorders.

Ráda bych poděkovala své vedoucí Mgr. Lucii Blašíkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a trpělivost při uskutečnění této práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SOCIALIZACE	13
1.1 DEFINICE SOCIALIZACE	13
1.2 DRUHY SOCIALIZACE	14
1.3 MECHANISMY SOCIÁLNÍHO UČENÍ.....	15
1.4 SOCIÁLNÍ ROLE.....	17
1.5 SOCIALIZACE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	17
2 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	23
2.1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	23
2.2 FYZICKÝ VÝVOJ.....	24
2.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	26
2.4 EMOČNÍ VÝVOJ.....	30
3 PORUCHY CHOVÁNÍ	32
3.1 DEFINICE PORUCH CHOVÁNÍ.....	32
3.2 MOŽNÉ PŘÍČINY VZNIKU PORUCH CHOVÁNÍ	33
3.3 KLASIFIKACE PORUCH CHOVÁNÍ	34
3.4 HYPERKINETICKÉ PORUCHY U DĚTÍ	35
3.4.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).....	36
3.5 AGRESE A AGRESIVITA U DĚTÍ	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	40
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	40
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	41
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4.4 POJETÍ VÝZKUMU	41
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB VÝBĚRU	42
4.6 METODA SBĚRU DAT	42
4.7 ČASOVÝ HARMONOGRAM.....	43
4.8 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	43
5 ANALÝZA DAT	45
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	45
5.1.1 Jak se (ne)snažíme zapadnout	47
5.1.2 Jak se (ne)umíme ovládat.....	48

5.1.3	Jak se (ne)snažíme komunikovat	49
5.1.4	Autoritu (ne)respektujeme	51
5.1.5	Bez dospělých se (ne)oobejdeme	52
5.1.6	Jak jsme (ne)pozorní	53
5.1.7	Co na to kolektiv	54
5.1.8	Naše chování (ne)má následky.....	55
5.1.9	Co naše chování ovlivňuje	56
5.1.10	Jak nás lze charakterizovat.....	57
5.1.11	Co na to vychovatelky.....	58
6	INTERPRETACE DAT	59
	ZÁVĚR	68
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	73
	SEZNAM TABULEK.....	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Problematika poruch chování u dětí předškolního věku je dnes velmi aktuální a probírané téma. Je známo, že děti předškolního věku, které jsou diagnostikovány určitou poruchou chování stále přibývá. I přesto, že se tyto děti od ostatních značně liší svým chováním, většina z nich navštěvuje instituci (ať už jde o mateřskou školu nebo o jiný typ zařízení), kde se ocitají i naprosto zdravé, tedy intaktní děti. Je velmi pravděpodobné, že přítomnost dítěte, které je vzhledem ke své diagnóze něčím jiné a výrazné, jde v dané skupině dětí velmi znát. Zde se nabízí otázka, zda se takovému dítěti bude či nebude v kolektivu dařit a jak celkově bude jeho přítomnost mezi ostatními dětmi probíhat.

Já sama jsem se s dětmi, diagnostikovanými poruchami chování, setkala v praxi. Jednalo se konkrétně o dětskou skupinu, patřící pod zařízení, které poskytovalo sociální služby. Skupinu navštěvovaly jak děti se zcela nenarušeným vývojem, tak i děti trpící určitými poruchami. Možnost vidět způsoby chování a jednání těchto dětí naživo, mne inspirovala k tomu, zabývat se danou problematikou více do hloubky. Proto jsem si pro svou bakalářskou práci vybrala téma *Děti předškolního věku s poruchami chování a jejich socializace v kolektivu*.

Cílem této bakalářské práce je především zachytit a popsat průběh socializace dětí s poruchami chování v konkrétním kolektivu vrstevníků. Zjistit, jak probíhá jejich začlenění, jakým způsobem komunikují, jaký mají vztah vůči autoritě (tedy vychovatelkám ve skupině) a jaká je míra jejich sebekontroly.

Vzhledem k názvu bakalářské práce jsem předpokládala, že budu zkoumat děti s různými typy poruch chování. V souvislosti s aktuální pandemií však během mého výzkumu nenavštěvoval skupinu plný počet dětí. Zkoumání tak byli tři chlapci s diagnózou poruchy pozornosti s hyperaktivitou, tedy ADHD. Kdy jeden ze tří chlapců měl této poruše přičleněnou i agresi.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část je rozčleněna na tři hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá socializací, kdy je na úvod proces socializace vysvětlen a definován. Další podkapitoly se zabývají druhy socializace, mechanismy sociálního učení, sociálními rolemi a na závěr této kapitoly je důkladně popsána socializace konkrétně v předškolním věku. Druhá kapitola se zabývá dítětem v předškolním věku, kdy je na začátku obecně charakterizováno. Následuje popis vývoje dítěte předškolního věku, a to z hlediska vývojové psychologie. Součástí je vývoj fyzický, kognitivní a emoční. Třetí a

zároveň poslední kapitola se zabývá poruchami chování. Jako první jsou poruchy chování obecně definovány. Dále jsou uvedeny možné příčiny jejich vzniku a klasifikace poruch chování. Na závěr se poslední kapitola zabývá konkrétně hyperkinetickými poruchami, pod které spadá i porucha pozornosti s hyperaktivitou, tedy ADHD, která je důsledně popsána. Třetí kapitolu zakončuje agrese a agresivita u dětí.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkumné šetření, kdy byla použita metoda pozorování. Prostřednictvím toho byli uvedení chlapci důkladně zkoumáni. Analýza získaných dat je v praktické části provedena pomocí otevřeného kódování, přičemž jsou výsledné kódy rozděleny podle podobnosti do jednotlivých kategorií.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIALIZACE

Socializace je neodmyslitelnou součástí života každého jedince. V První kapitole se budeme zabývat obecným vymezením socializace, druhy socializace, sociálními mechanismy, rolemi a socializací konkrétně v předškolním věku.

1.1 Definice socializace

Existuje opravdu mnoho definic tohoto pojmu, a to od nejrůznějších autorů.

Socializace představuje celoživotní proces, kdy se jedinec postupně začleňuje do společnosti. Jako první si člověk uvědomí, jaké je jeho místo ve světě a na konci tohoto procesu již plnohodnotně funguje ve společnosti dospělých (Buriánek, 2008).

Socializace je proces, kdy se z novorozeněte, které je bezmocné stane bytostí, která je uvědomělá a uvědomuje si tak sebe sama a orientuje se ve své kultuře, a prostředí (Giddens, 2013).

Z hlediska svého cíle, kdy tento proces ovlivňuje sebepojetí a seberealizaci jedince, mluvíme o socializaci osobnosti, kterou Helus (2007) definuje jako postupné utváření člověka, kdy na působení sociálních vlivů tento člověk odpovídá svými vlastními aktivitami, a to tak že tyto vlivy zvládá, vyrovnává se s nimi nebo jim podléhá.

Socializace patří v sociologii mezi nejběžnější pojmy, avšak to neznamená, že je tento pojem jasný a srozumitelný. Obecně je pojem označován jako přechod od tvora biologického ke společenskému, kdy dochází k formování a růstu osobnosti po vlivem nejrůznějších vnějších podnětů, a to včetně činností lidí, které se dají obecně nazvat výchovou. Výraz vnější podněty zahrnuje působení všeho, co člověka obklopuje, tedy věcí, rostlin, zvířat a lidí včetně počasí, kulturně – hospodářského charakteru, **rodinného a společenského klimatu** (Jedlička, 2015). Dle Buriánka (2008) několik těchto vnějších podnětů působí nezáměrně. V takových případech se jedná například o filmy, reklamy nebo chování dalších dospělých.

Nicméně hlavními činiteli procesu socializace jsou právě jednotlivé osoby, skupiny nebo i organizace. Nejvíce důležitý je průběh socializace v malých skupinách, kdy se lidé setkávají takzvaně „tváří v tvář“. Na toto tvrzení lze navázat termínem „referenční skupina“. Jde o takovou skupinu, kde se člověku mohou vyvíjet jeho vlastní postoje, hodnoty a celkové chování. Jde o skupiny, kam člověk nejen patří, ale především kam by patřit chtěl. Když je pak jedinec v situaci, kdy se neumí rozhodnout, jedná právě podle skupiny, do které by chtěl vstoupit a stát se jejím členem (Jedlička, 2015).

Během socializace však není jedinec ovlivňován pouze vnějšími vlivy, ale i těmi vnitřními. O tom hovoří například Kraus (2010), který upozorňuje na fakt, že je každý člověk geneticky vybaven a má tedy nějaké vlastnosti a vrozené dispozice, které průběh socializace ovlivňují. Působnost vnitřních vlivů dokládá také Jandourek (2008), který tvrdí, že je nutno dívat se na socializaci s ohledem na biologickou, psychologickou, a i sociální stránku člověka.

Socializace neznamena pouze se pasivně přizpůsobit a přijmout role. Vede k osvojení kulturního bohatství, sociálních dovedností a postojů, které pak člověk uplatňuje ve styku s ostatními lidmi (Buriánek, 2008).

Durkheim upozornil na to, že úkol socializace je takový, aby si lidé zvykli a nepřišlo jim tak, že moc společnosti je příliš omezující a také silová (Jedlička, 2015).

1.2 Druhy socializace

Socializaci dělíme na tři stadia:

-Primární

-Sekundární

-Terciární

Primární socializace

Primární socializace začíná pevným vztahem mezi dítětem a matkou a péčí ze strany matky. Dítě se postupně integruje do rodinného prostředí, domova a navazuje další vztahy s rodinou a okolím jádrové rodiny, tedy například s prarodiči či důvěrnými přáteli rodičů. Primární socializace zahrnuje orientování dítěte na druhé lidi v raných fázích jeho života. Dle reakcí okolí na potřeby a projevy dítěte se rozhoduje, zda bude v budoucnu dítě orientováno k lidem, od lidí či dokonce proti lidem (Helus, 2011).

Dle Giddense (2013) je rodina v útlém věku dítěte zásadním socializačním faktorem.

Důležitost rodiny dokládá také Jandourek (2003), který poukazuje na to, že primární socializace probíhá v prostředí nejbližších, jako je právě rodina nebo například blízcí přátelé.

Sekundární socializace

Při sekundární socializaci jedinec s vývojem pokračuje za brány primárního prostředí, tedy rodiny. Významným se zde stává nástup do mateřské školy, či později do školy základní.

Důležité jsou také například prázdninové pobyty, kdy dochází k prvnímu delšímu odloučení dítěte od rodiny (Helus, 2011).

Jandourek (2003) poukazuje na fakt, že sekundární socializace probíhá hlavně prostřednictvím institucí, ke kterým se řadí například škola, řadí se sem však i masmédiá.

Terciární socializace

K terciární socializaci dochází především až s dospělým věkem. Souvisí s nástupem do zaměstnání, a tedy i se vztahy v zaměstnání, s neformálními vztahy mezi dospělými, s intimními vazbami a se zvládáním nejrůznějších krizí během života (Helus, 2011).

1.3 Mechanismy sociálního učení

Jak už bylo zmíněno, během socializace působí na jedince nejrůznější vlivy, s nimiž jedinec přichází pravidelně do styku.

Tyto vlivy napomáhají jedinci k začleňování do vztahů, ale také jeho vývoji, který s tímto začleňováním souvisí. Mají také značný socializační účinek, kdy pomáhají také k tvorbě a rozvoji osobnosti člověka. Dané vlivy můžeme nazývat socializační mechanismy, jejichž základ tvoří sociální učení (Helus, 2014).

Socializační mechanismy jsou určité procesy, které vedou k vývoji osobnosti. Jedná se o všechny druhy učení, během kterých se jedinec snaží někam začlenit, může to být například škola, rodina, ale i skupina přátel. Tyto mechanismy sociálního učení mohou probíhat jak nezáměrně, kdy jde například o napodobování či podmiňování nebo také záměrně. Záměrné, tedy řízené učení probíhá nejčastěji ve školách či v různých výchovných zařízeních (Helus, 1997).

Říčan (2014) upozorňuje na to, že již v prenatálním vývoji dochází k jemnému souladu mezi plodem a jeho matkou. Později, v průběhu života dítěte se postupně přidávají další činitelé, tedy vlivy, jako jsou například různé instituce a společenství s v tomto souladu pokračují.

Můžeme tedy říct, že mechanismy socializace působí na dítě již od samého počátku, tedy i v době jeho nitroděložního života.

Helus (2014) uvádí nejtypičtější mechanismy sociálního učení:

1. Socializace nápodobou a ztotožňováním - nápodobu můžeme nalézt už kolem druhého roku věku dítěte. Je zde důležité, aby mělo dítě koho napodobovat, potřebuje

tedy určité vzory či modely. Tyto vzory, tedy osoby se pak dítě snaží napodobovat. Vždy se jedná o někoho, kdo je dítěti velmi blízký a na němž je i dítě závislé. Mechanismus nápodoby a ztotožňování lze ještě dále rozdělit, a to na regresivní napodobování, závislé připodobňování, odreagovávající napodobování a kompenzační napodobování.

2. Socializace působením příkladů, vzorů a ideálů – pro to, aby socializace jedince proběhla úspěšně, je potřeba i druhého člověka. Osoba, která daného jedince vychovává se tak snaží o co nejlepší působení a využívá k tomu určité příklady a vzory. Přičemž jako příklad může sloužit například smyšlený příběh, scéna z filmu nebo vybraná pasáž z knihy. Vzorem je někdo, koho dítě obdivuje a je pro něj hrdinou. Z počátků bývají takovými vzory matka nebo otec, postupem času se však obraz hrdiny mění a za svůj vzor si může dítě vybrat i třeba negativní osobu. Vychovatel věnuje velkou pozornost tomu, koho si daný jedinec vybírá.
3. Mechanismus informování a poučování – na základě určitých informací a sdělení, jež si jedinec uvědomuje. Nejčastější forma bývá poučování, tedy přesvědčování, co je správné a co naopak není.
4. Interiorizace a exteriorizace – V procesu socializace nejde pouze o to, aby se požadavkům, jako jsou určité postoje chování či vlastnosti jedinec přizpůsobil, ale jde hlavně o to, aby tyto cíle a požadavky jedinec vnitřně přijal. Jeho následné jednání, které je vnější je projevem tohoto procesu, který se nazývá interiorizace neboli zvnitřňování. Exteriorizace se pak projevuje právě tak, že jedinec jedná v souladu se svými vnitřními požadavky.
5. Socializace navozovaná očekáváním a předpokládáním – naše očekávání a předpokládání toho, jak bude dítě jednat ovlivňuje naše projevy. Tyto projevy, tedy například to, jak se tváříme nebo jak na určitou věc reagujeme, mohou značně ovlivnit vývoj dítěte.
6. Socializace získáváním zkušeností a nabýváním vlastností v komplexních konstelacích životních okolností dítěte – socializace neznamená pouze působení určitého zdroje, například v podobě osoby, modelu či ideálu. Proces socializace je vyvoláván také takzvanými konstelacemi různých životních situací, které se promítají do osobnosti dítěte, tedy jedince.

1.4 Sociální role

Na to, aby člověk přijal určitou roli, se připravuje v rámci procesu socializace. Sociální role se vyznačují tím, jak se člověk chová v daných situacích či pozicích, tedy jaké jsou jeho vzorce a způsoby chování. Tyto role se mohou vzájemně doplňovat a také prolínat. (Buriánek, 2008).

Dále Buriánek (2008) poukazuje na to, že vztah jedince k jednotlivým rolím může být opravdu různorodý. Jedinec se může s danou rolí naprosto ztotožnit, ale může ji také zcela odmítnout. To, jak je odmítnutí rolí obtížné a není, udává to, o jakou roli se jedná a co ji doprovází. Příkladem může být nabídka role udavače, za kterou jedinec dostane odměnu. Buriánek popisuje také takzvanou „distanci od role“, kdy se jedinec neztotožňuje s obsahy své role, avšak plní je. Příkladem může být policista, který je povinen dát finanční pokutu svému příteli.

Sociální role může být definována také jako očekávané jednání. Od každého něco očekáváme dle toho, jakou zastupuje roli. Pro to, aby člověk zastával určitou roli, musí vlastnit dispozice pro její splnění (Jandourek, 2003).

Jandourek (2003) dále tvrdí a upozorňuje, že je každý jedinec naprosto individuální, a tak může úlohu dané role pozměnit dle svého. Je časté, že samotné okolí občas neví, co má přesně od dané role očekávat, tomuto jevu se říká dvojznačnost role. Dále je možné, že se společenská očekávání od konkrétní role snadno dostanou do rozporu, to se označuje jako rolová ambivalence. Příkladem, kdy má člověk více rolí, které nezvládá, nazýváme rolové přetížení. Až přehnané očekávání od role, kdy daná osoba tato očekávání nezvládá a nesplňuje je, nazýváme rolový tlak. Jako křížení rolí se označuje proces, kdy se určité vzorce chování přenesou z jedné role na druhou a tím vznikne další, zcela nová role.

Komunikace mezi lidmi má často dána jistá pravidla, ke kterým patří i to, jaký předpis má každá role konkrétních lidí. Pro člověka jsou tedy velmi významné neformální vztahy, při kterých platí volná komunikace bez pravidel (Buriánek, 2008).

1.5 Socializace v předškolním věku

Dle Vašutové (2003) je doba, kdy je dítě ve věku od tří do šesti let, označována jako doba předškolní. Předškolní období se označuje jako věk iniciativy. V tomto období dochází k rozvíjení všech funkcí, které si dítě v minulosti osvojilo. Dítě se dostává do prvních vztahů se svými vrstevníky a s dospělými mimo rodinu.

Dle Řičana (2014) lze tento věk označit jako „*období, kdy se kladou základy socializace*“. Dítě se tak poprvé začíná začleňovat a vstupovat do společnosti.

Předškolní věk lze označit také jako fázi přesahu rodiny. Existence rodiny je však stále velmi důležitá pro interakci dítěte s okolím. Dítě si v tomto období prostřednictvím socializace rozšiřuje svou individualitu a získává nové zkušenosti (Vágnerová, 2012). Důležité je, aby si dítě vytvořilo rodinnou identitu a mělo v rodině pocit bezpečí a jistoty. Pokud by tuto jistotu nemělo, jen těžko by navazovalo další vztahy s cizími lidmi (Matějček, 1999 in Vágnerová, 2012).

Dle Langmeiera a Krejčířové (1998) zahrnuje proces socializace předškolního věku tyto tři vývojové aspekty:

- Vývoj **sociální reaktivity** – vývoj bohatých vztahů k lidem v blízkém, ale i vzdálenějším okolí.
- Vývoj **sociálních kontrol** a hodnotových orientací – zde se jedná především o vývoj norem, které si dítě postupně vytváří na základě jednání dospělých, tedy zákazů a příkazů. Tyto normy pak vedou k usměrňování jeho chování a má tak dané jasné hranice.
- Osvojení **sociálních rolí** – tedy vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány vzhledem k jeho pohlaví, věku či postavení. Nejedná se pouze o jednu činnost, ale o celek navzájem souvisejících činností.

S tím, že rodina je i v předškolním věku dítěte nejvýznamnějším prostředím socializace souhlasí i Langmeier a Krejčířová (1998). Rodiče jsou pro dítě v tomto věku velmi významnou autoritou. Jsou dítěti vzorem, a to se pak často s rodiči identifikuje, přejímá jejich názory a postoje, chce se jim podobat a přivlastňuje si tak kompetence dospělé osoby. Nejčastěji si děti potřebu být jako rodiče kompenzují ve hrách, kdy si hrají na dospělé. Během imitace svých rodičů a dospělých obecně tak děti přijímají různé normy, učí se pravidlům a způsobům chování. Jedná se o jednu z mnoha variant sociálního učení v předškolním věku (Vágnerová, 2012).

V průběhu předškolního věku se vztahy mezi rodiči a dítětem začínají měnit. Díky vývinu se dítě začíná chovat jinak a jeho projevy ovlivňují i přístup rodičů. Matky v tomto období většinou s dětmi tráví více času, než otcové a je tak pro ně hlavní pečující a ochraňující osobou. Otec zaujímá spíše roli vedlejšího rodiče, a tak je převážná část výchovy právě na matce. Otec se tak stává pro děti vzácným. Zaujímá pozici vyšší autority, než je matka,

častěji užívají příkazů a o problémech s dětmi méně diskutují. V předškolním věku se mění také chování otců k dětem, a to hlavně vzhledem k pohlaví dítěte (Vágnerová, 2012).

V rodině mají značný význam pro socializaci dítěte nejen vztahy s rodiči, ale také se sourozenci. Vztah se sourozencem může být pro dítě značný zdroj zkušeností a přípravou pro navázání budoucích vztahů. Vzájemný vztah sourozenců velmi závisí na postoji rodičů (Vágnerová, 2012).

Dítě se však během předškolního období postupně odpoutává od rodiny, tedy hlavně od rodičů a dospělých a vstupuje tak do úplně nového společenského prostoru, který můžeme nazvat mateřskou školou nebo jiným dětským společenstvím (Matějček, 2003 in Vágnerová, 2012).

Čačka (2000) tvrdí, že kromě adaptace v rodině, která je dle něj primární, působí na dítě v předškolním věku i další, tedy širší takzvané „socializační tlaky“. V tomto období se tedy dítě značně orientuje i na své vrstevníky. Čačka však dále poukazuje na to, že působení vrstevníků a vrstevnických skupin je mnohem méně účinné, než vliv rodičů a dalších dospělých osob, pohybujících se okolo dítěte.

Dítě se rádo pohybuje mezi dospělými, ale postupně navazuje kontakty i se svými vrstevníky. V předškolním věku se učí žádoucím vzorcům, především tzv. prosociálního chování. V předškolním věku pokračuje vývojová emancipace z vazby na rodinu, resp. Na dospělé. Dítě je schopno navazovat kontakty s vrstevníky, s nimiž je v symetrickém vztahu. Zralost předškolního dítěte se u něj mimo jiné projeví potřebou sociálního kontaktu s dětmi obdobného věku (Vašutová, 2003, s. 47).

Dítě se ocitá ve skupině neznámých dětí, kde se může setkat s první konkurencí a přehlížením. Může zde však najít i uspokojení prostřednictvím kontaktů s vrstevníky, které většina dětí v předškolním věku vyhledává (Matějček, 2003 in Vágnerová, 2012).

Vztahy s vrstevníky se od těch se sourozenci odlišují. V takové vrstevnické skupině se mohou rozvíjet vztahy, způsoby chování, díky kterým se dítě může prosadit, ale i spolupracovat s ostatními. Dochází zde i k různým sociálním rolím, kdy každý jedinec v kolektivu získává nějakou určitou pozici (Beaumat, 2003 in Vágnerová, 2012).

Dítě se spolu se svými vrstevníky učí navzájem komunikovat, spolupracovat, ale začíná s ostatními také soupeřit. Probouzí se v něm tedy přirozená soutěživost. Kolektiv dětí tvoří takzvanou referenční skupinu, s níž se dítě srovnává a do které chce patřit (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Matějček (1999) in Vágnerová (2012) uvádí několik možných vlastností, které se u dítěte během předškolní socializace rozvíjí:

- Soupeření a sebezproszování, díky kterým si dítě posiluje svou sebedůvěru
- Sdílení, součinnost a spolupráce
- Projevy solidarity a soucitu vůči druhým
- Zvládání konfliktů a ovládání agresivity
- Zvládání pocitů lítosti a zklamání

V předškolním věku dochází k vytváření prvních kamarádských vztahů mezi vrstevníky. Kamaráda si na rozdíl od sourozence dítě vybírá samo, dle svého vlastního uvážení a pokud mu kamarád nevyhovuje, může jej odmítnout. Kamarádství přispívá ke tvorbě pozitivních vztahů, které se postupně stávají základem sociální sítě dítěte. Kamarádství ovlivňuje, jak moc dobře se děti navzájem znají, zda jsou stejně staré, jakého jsou pohlaví anebo například to, jak dítě vypadá (Vágnerová, 2012).

Důležitost přátelství v tomto období dokládá také Říčan (2014), který tvrdí, že kamarádství trvá v tomto věku sice krátce, avšak přesto znamená velmi užitečnou zkušenost. Některým dětem tyto kamarádské vztahy navázat nelze. Mají sice zkušenost s dětmi v kolektivu, avšak sblížit s ostatními se nedokážou a pouze po tom touží.

Matějček (2005) vzhledem k předškolnímu věku tvrdí, že je přátelství mezilidský vztah, který je opravdu nesmírně důležitý pro jedincův, ale i společenský vývoj. Dle něj tento vztah napomáhá zmírnění agrese a obohacuje lidské životy.

V předškolním věku se dítě setkává s první cizí autoritou, většinou v podobě učitelek. Jde poprvé o jinou dospělou autoritu než o rodiče. Dítě by se mělo naučit a přijmout jistá pravidla v novém prostředí. Mělo by dojít k akceptaci a k pocitu jistoty spojeným s autoritou ze strany dítěte (Vágnerová, 2012).

Na konci předškolního věku dítěti nedělá problém střídání rolí. Kdy má danou roli doma vůči rodičům, jinou roli například k učitelkám a jinou zase k dětem. V každé roli, tedy podle toho, o koho se jedná dítě jinak mluví, jinak jedná, a dokonce i cítí myslí (Říčan, 2014).

V socializaci dítěte má velmi významnou roli hra. Proto můžeme období předškolního věku označit i jako období hry nebo také jako „zlatý věk dětské hry“. Mezi nejčastější činnosti u dětí předškolního věku se řadí právě hry a hraní si. Hra je symbolická činnost, která je

doprovázená pocitem svobody a dobrovolnosti. Aktivita hry vede k osamostatnění a kolektivizaci dítěte a také napomáhá orientaci a harmonizaci. V tomto věku převažuje hra společná neboli asociativní, kdy si děti hrají společně, a ne pouze samy. Po této hře, spíše až ke konci předškolního věku následuje hra kooperativní, kde jsou ve společné hře rozděleny i role (Langmeier a Krejčířová, 1998; Čačka, 2000).

Stále častěji se objevují kooperativní činnosti, kdy mají děti ve skupině určené konkrétní role, které musí dodržovat, aby skupina dosáhla společného cíle. Dítě se učí vést skupinu i podřídit se, děti mezi sebou soupeří, učí se zvládat frustraci, která ze společné činnosti vyplývá (Thorová, 2015, s. 390).

V předškolním věku se začíná repertoár her rozšiřovat. Stále převažují hry na písku, které jsou však mnohem promyšlenější. Mezi oblíbené činnosti se řadí prohlížení obrázků a setkáme se i s imaginárními kamarády, kterého si děti mohou vymyslet. Mezi vývojově nejdůležitější hry patří takzvané námětové hry, kdy vždy děti hrají určité role. Může to být například hra na obchod a prodavače, hra na celníky a zloděje nebo například hra na listonoše (Říčan, 2014).

Instituce

Vzhledem k tomu, že se v oblasti socializace dětí předškolního věku hovoří výhradně o prostředí mateřské školky a učitelkách, chtěla bych zmínit zařízení a konkrétně dětskou skupinu v něm. Zde se můj výzkum odehrával a zde jsem tedy dané děti pozorovala. Můžeme říct, že dětská skupina, o které hovoříme, funguje téměř na stejném principu, jako státní mateřská škola. Je zde však méně dětí, místo učitelek zde působí vychovatelky a skupinu navštěvují nejen děti intaktní, tedy zdravé, ale i děti s určitými diagnózami. Vzhledem k tomu, že zařízení imponuje mnoho sociálními službami, je ukotveno v **Zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.**

Zákon (108/2006 Sb.), konkrétně § 32 uvádí základní druhy sociálních služeb, mezi které patří: sociální poradenství a sociální péče, která poskytuje i dané zařízení a dále pak sociální prevence.

Zákon (108/2006 Sb.), § 33 uvádí formy sociálních služeb, kterými jsou služby pobytové, ambulantní a terénní. Ambulantní služby poskytuje konkrétní zařízení a fungují na principu toho, že daný klient sám dochází do zařízení, kde jsou mu následně služby poskytnuty.

Poradenství, které zařízení poskytuje, se týká především oblasti rodiny a dětí. Zákon (č. 108/2006 Sb.), § 37 uvádí, že je odborné sociální poradenství *poskytováno se zaměřením na*

potřeby jednotlivých okruhů sociálních skupin osob v občanských poradnách, manželských a rodinných poradnách a dalších.

Zařízení, krom péče o děti v dětské skupině, poskytuje mimo jiné i další služby péče. Služby sociální péče definuje zákon (č. 108/2006 Sb.), konkrétně § 38 jako jistou pomoc osobám, *zajistit jejich fyzickou a psychickou soběstačnost, s cílem podpořit život v jejich přirozeném sociálním prostředí a umožnit jim v nejvyšší možné míře zapojení do běžného života společnosti, a v případech, kdy toto vylučuje jejich stav, zajistit jim důstojné prostředí a zacházení.*

2 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Ve druhé kapitole se budeme zabývat, jak název napovídá, dítětem v předškolním věku. Charakterizujeme obecně předškolní věk a následně popíšeme vývoj předškolního dítěte, a to z hlediska vývojové psychologie. Do vývoje patří fyzický vývoj, kognitivní vývoj a vývoj emoční.

2.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku

Thorová (2015) uvádí jako předškolní období věk mezi třetím a šestým rokem dítěte. Avšak někde se tento věk udává v rozmezí od dvou do pěti let. Konec tohoto období však neudává primárně věk, avšak to, jak je sociálně dítě připraveno nastoupit do školy. Dále Thorová upozorňuje na to, že dochází k lehkému zpomalení vývoje dítěte, a to se tak stává více zřetelným.

Langmeier a Krejčířová (1998) označují, v širším slova smyslu, předškolní věk jako celé období od narození až po nástup do školy. V užším slova smyslu je dle nich tento věk „*věkem mateřské školy*“. Avšak upozorňují na to, že mnoho dětí školku nenavštěvuje.

Ne všichni považují za předškolní věk již třetí rok života. Například pro Matějčka (2005) je předškolní věk až od čtvrtého roku dítěte a trvá, stejně jako dle Thorové (2015) do šestého roku života.

Předškolní věk lze označit jako věk iniciativy. V tomto období je dítě velmi aktivní, má zájem o nejrůznější činnosti a tvorbu a začíná spolupracovat a zapojovat se s ostatními. Dítě má v tomto věku potřebu něco zvládnout a dokázat ostatním své kvality (Erikson, 1950 in Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

Helus (2004) upozorňuje hned na několik významných proměn v předškolním období. Dochází k růstu obratnosti, dítě začíná myslet jinak a nově, objevují se pokroky ve výtvarném umění a také dochází především ke změně v sociálním životě dítěte.

Typickým rysem je velká fantazie dětí v předškolním období. Fantazie je v této době velmi živá, protože ještě není omezována racionalitou, která nastupuje později. Dítě si v tomto období vytváří svoji první představu, tedy jakýsi obraz o světě okolo něj a vytváří si své první názory na věci a situace. Děti jsou velmi zvědavé a mají potřebu stále se ptát. Velmi často používaným a oblíbeným slovíčkem těchto zvědavých dětí je „Proč?“ (Říčan, 2014).

Dle Vágnerové (2014) je potřeba chápat předškolní období jako fázi, kdy se dítě připravuje na svůj budoucí život ve společnosti. Musí se tak naučit přijímat jisté normy a vědět, jak se, ke komu chovat v různých situacích. Dítě by se mělo umět prosadit, ale s mírou, a především by mělo umět spolupracovat a přizpůsobit se.

2.2 Fyzický vývoj

Tělesný vývoj

V předškolním věku se začínají měnit tělesné konstituce dítěte. Bříško se dětem začíná zatahovat, vytrácí se baculatost a zaoblenost a dívky i chlapci začínají růst do výšky. Dítě přibírá na váze, začínají mu růst dlouhé kosti, tedy hlavně nohy a ruce a nabírá svalovou hmotu. Trup, který měl dosud válcovitý tvar začíná být plošší a hrudník lze lépe odlišit od břicha. Ke konci předškolního období dochází k takzvanému „*stadiu první vytáhlosti*“, kdy dítě vyroste za rok v průměru asi o 7 centimetrů. Děvčátka bývají v tomto období většinou o něco menší a také lehčí než chlapci, avšak tato rozdílnost se později vytratí (Říčan, 2014; Thorová, 2015; Vašutová, 2003).

To, zda tělesná váha, výška a celkové tělesné proporce dítěte odpovídají jeho věku, se dá odhadnout díky takzvané filipínské míře. Ta se měří, tím způsobem, že si dítě sáhne přes temeno vzpřímené hlavy na protilehlé ucho, tedy přesněji ušní lalůček (Říčan, 2014; Thorová, 2015).

Kuric (1986) poukazuje na to, že vzhledem k tomu, že kosti dítěte jsou v tomto období velmi křehké, hrozí nebezpečí vzniku ortopedických poruch. Děti jsou také náchylné na choroby, které se týkají dýchání a dýchacích cest. O tom, jak bude pokračovat tělesný růst, rozhodují žlázy s vnitřní sekrecí a v případě jejich porušení může dojít ke zdravotním i růstovým obtížím.

Někdy mezi pátým až sedmým rokem se dítěti začíná prořezávat permanentní chrup. Je důležité, aby mělo dítě v tomto období pohyb, a naopak by nemělo příliš sedět, ani zvedat a nosit těžké předměty (Thorová, 2015).

Thorová (2015) dále upozorňuje, že k tomu, aby dítě správně rostlo a vyvíjelo se, je potřeba zdravá, pestrá a vyvážená strava. Dále dodává to, že děti v daném období často trpí velkými výkyvy chuti k jídlu, nicméně je tato věc zcela normální a není se tak čeho bát.

Tělesné rozdíly mají mezi dětmi předškolního věku velký význam. Když je dítě svou postavou větší a silnější, má často v dětském kolektivu lepší pozici než slabší jedinci. Dítě,

kteřé se vyvíjí tělesně hůře, bývá většinou plaché a špatně se mu začleňuje. V této oblasti však nejde pouze o to, jak je kdo vysoký a silný, ale především také o to, jak kdo vypadá. Děti si v tomto období všímají případných vzhledových vad a nedostatků u svých vrstevníků (Říčan, 2014).

Pohybový vývoj

V tomto období se již dítě naučilo chodit a celkově se pohybovat bez jakékoliv pomoci svých rodičů. Je schopno běhat jak po rovném, tak i po nerovném terénu, chodí do schodů i z nich a jen zřídka kdy se stane, že ještě spadne. Změny jsou v předškolním věku poněkud pomalejší, avšak přesto velmi významné. **Motorický vývoj**, tedy zdokonalování pohybů, koordinace a hbitost, je pro dítě v tomto věku velmi významný, neboť ovládnutí pohybů také ovlivňuje jeho postavení ve společnosti vrstevníků (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Říčan (2014) tvrdí, že pohyblivost se v tomto věku sice zlepšuje, avšak velmi pozvolna a nenápadně. I přesto Říčan poukazuje na to, že lze u dětí pozorovat větší rychlost, pohotovost a obratnost pohybů, které sice zvládaly už dříve, ale ne tak elegantně. Kuric (1986) dále upozorňuje, že má na pohybové funkce značný vliv rozvoj mozkové kůry dítěte. Na počátku předškolního období jsou dle něj tyto pohyby ještě stále málo koordinované a chůze dětí je neobratná. V průběhu se však pohyby zautomatizují a pohyby začnou být kontrolovány vědomím dítěte.

Díky zlepšeným pohybům dítě dokáže skákat, třeba i z lavičky, lézt po malém žebříku nebo například vydrží déle stát na jedné noze. Zlepšená zručnost se projevuje v lepší soběstačnosti dítěte. Dokáže se sám obléknout i svléknout, i když většinou s pomocí některých částí oděvu. Umí si obout boty, zkouší si samo zavazovat tkaničky a obslouží se už i na záchodě. Doma už je dítě schopné pomáhat s jednoduchými pracemi a správně si umýt ruce. Dále už je i schopno osvojit si základy určitých sportovních aktivit, jako je například lyžování, plavání či jízda na kole (Langmeier, Krejčířová, 1998; Říčan, 2014; Thorová, 2015).

Důležité je také zdokonalování pohybových funkcí rukou, tedy **jemné motoriky**. Dítě se v tomto období učí, jak správně zacházet s nejrůznějšími předměty a používat nástroje. Učí se například, jak zacházet s tužkou, stříhá nůžkami, učí se, jak správně držet příbor a jíst s ním, používá štětec nebo například hází a chytá míč. U dítěte se v tomto věku také určuje, která ruka u něj bude tou dominantní, tedy zda bude pravák či levák. Tato zásadní věc bývá většinou pevně určena v pěti letech dítěte (Kuric, 1986; Thorová, 2015).

Langmeier a Krejčířová (1998) také dodávají, že si dítě cvičí svou zručnost i prostřednictvím hraní si s pískem, modelování plastelíny, a především tedy při **kresbě**. Dle Thorové (2015, s. 385) dítě své potřebné dovednosti procvičuje stejně tak jako kresbou, i *grafomotorickou nápodobou a vybarvováním*. Langmeier a Krejčířová (1998) tvrdí, že dítě už ve svých třech letech dokáže naznačit různý směr a nakreslit čáry. Dále pak ve čtyřech letech svede nakreslit třeba i křížek a v pěti letech napodobit tvar čtverce a trojúhelníku.

Díky kreslení dokáží předškolní děti snadno vyjádřit svou představivost. Kresba je pro ně touto dobou jak zábava, tak i přirozená cesta, jak vyjádřit své myšlenky a pocity. Prostřednictvím kresby tak děti mohou povědět občas mnohem více, než pomocí slov. Celkem reálný obraz dokáže nakreslit dítě ve čtyřech letech. Nejčastěji děti kreslí člověka, a to tak že znázorní hlavu, nohy a části obličeje. Kresba čtyřletého dítěte nemusí odpovídat tomu, co dítě plánovalo nakreslit. Pětileté už je však schopno nakreslit obrázek odpovídající jeho slovům a v šesti letech už dítě kreslí obrázky poněkud vyspělejší a propracovanější (Langmeier, Krejčířová, 1998; Říčan, 2014).

Ke kresbě předškolních dětí se vyjadřuje také Vágnerová (2012), která tvrdí, že děti v tomto období kreslí zkrátka vše, co je nějak zaujme, avšak i ona souhlasí s tím, že nejvíce oblíbená je kresba člověka a lidské postavy. V této souvislosti vystihuje autorka určitá stadia kresby lidské postavy. Prvním je stadium hlavonožce. Je to počáteční fáze, která se objevuje ve třech letech. Pro děti je zde nejdůležitější částí těla lidský obličej a hlava, ale kreslí i končetiny. Dítě v této fázi kreslí nejprve to, co mu připadá nejdůležitější. Druhým je stadium subjektivně fantazijního zpracování. Toto stadium je typické pro čtyř až pětileté děti, které už se na těle zaměřují na více detailů. Typické jsou průhledné kresby, kdy dítě tělo postupně obléká a vyobrazuje detaily jako například zobrazení pupíku či kreslení více knoflíků. Třetím a zároveň posledním je stadium realistického zobrazení. Zde už se jedná o konec předškolního věku a obrázky dětí bývají velmi reálné. Děti zkrátka kreslí to, co vidí.

2.3 Kognitivní vývoj

Thorová (2015) chápe a definuje kognitivní vývoj jako schopnost myslet, která se u dítěte začne vyvíjet již v raném dětství. Řadíme sem také praktickou činnost, schopnost mluvit, tedy řeč a také dovednosti v oblasti řešení problémů a situací. Kognitivní vývoj probíhá po celý život.

Poznávací procesy se v předškolním věku dítěte vyvíjejí velmi silně, avšak jsou stále velmi nepřesné, neutříděné a iracionální (Čačka, 2000).

Myšlení, vnímání, poznávání

Kognitivní vývoj je dle Piageta (1970) rozdělen do čtyř stádií, a to do stadia senzomotorického, předoperačního, stadia konkrétních operací a stadia formálních operací. Předškolní věk je zařazen konkrétně do stadia předoperačního, které trvá asi od dvou do sedmi let (in Thorová, 2015).

Thorová (2015) tvrdí, že dítě má v tomto období větší zájem a více zkoumá a poznává své okolí. Věci okolo sebe hodnotí prostřednictvím toho, co vidí a podle toho, co ví a jaké má již zkušenosti, co se lidského chování týče. Dětem však v daném věku ještě stále chybí určité schopnosti a dispozice k tomu, aby mohli uskutečnit některé operace.

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. V předchozím stadiu předpojmovém užívalo slov nebo jiných symbolů jako předpojmů – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřujících k obecnosti. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.).

Dále Langmeier a Krejčířová (1998) poukazují na to, že je dítě při usuzování ještě stále vázáno svým vnímáním a představou, kdy se zaměřuje především na to, co právě vidí nebo vidělo. Usuzování tedy není tolik přesné a je zkreslené. Dále autoři v této souvislosti poukazují na J. Piageta a jeho pokusy, ve kterých dokazuje, že se dítě ještě stále silně řídí názorem, i když už pokročilo z předchozího stadia. Jedním z těchto pokusů může být příklad s korálky a skleničkami. V obou skleničkách stejného tvaru je stejný počet korálků, o kterém je dítě samo přesvědčeno. Jakmile však vezmeme skleničku s odlišným tvarem, dítě tvrdí, že je zde více nebo naopak méně korálků než v té předchozí. I přesto, že ví, že byl počet korálků naprosto vyrovnaný, řídí se tím, co právě vidí a nepřihlíží k jinému tvaru a velikosti nádoby.

Vágnerová (2012) v této souvislosti uvádí, že děti v tomto věku mají tendenci často ignorovat informace, které se pro ně nejsou vhodné nebo jim nějakým způsobem překáží. Jejich pozornost ještě není vyvinutá natolik, aby se dokázaly zabývat jednotlivými částmi zkoumaného celku. Thorová (2015) dále dodává, že děti v předškolním věku nedokážou vyvodit logické závěry, a to ani ze dvou slovních informací.

Fakt, že v tomto období dítě nedokáže uvažovat podle logických operací a je tedy prelogické a předoperační, tvrdí i Langmeier a Krejčířová (1998). Dle nich myšlení dítěte velmi silně

ulpívá na jeho vlastních činnostech a zkrátka na něm samém a dá se tedy označit jako egocentrické. Také Čačka (2000) souhlasí s egocentričností v předškolním věku a tvrdí, že se dětské vnímání soustřeďuje pouze na to, co zrovna upoutá jeho pozornost. V této souvislosti upozorňuje Říčan (2014), že daný egocentrismus není chápán a nevztahuje se tedy k tomu, že by bylo dítě sobecké, ale zkrátka k tomu, že ve svém věku ještě nechápe odlišné pohledy a hlediska druhých lidí okolo něj.

Myšlení předškolních dětí je dále takzvaně antropomorfní, kdy mají ve zvyku připisovat lidské vlastnosti neživým předmětům, magické, kdy dítě mění fakta dle svých vlastních přání a v poslední řadě takzvané artificialistické myšlení, kdy žije v přesvědčení, že všechno na světě se „dělá“ (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V souvislosti s myšlením v předškolním věku se dětem rozvíjí paměť a schopnost něco si zapamatovat. Kapacita paměti je vyšší, stejně jako je rychlejší doba zpracování přijatých informací. Dítě je více pozorné a poprvé se snaží zapamatovat si něco ze své vlastní vůle, tedy úmyslně. Přesto je úmyslná paměť ještě stále velmi vzácná a převládá tedy paměť, kdy si dítě zapamatuje určité zážitky bez jakéhokoliv úmyslu (Kuric, 1986; Vágnerová, 2012).

Řeč

Dítěti v předškolním období slouží řeč především jako něco, prostřednictvím kterého může poznávat okolní svět. Informace, které dítě získá pomocí řeči, zpracovává na úrovni, které odpovídá jeho myšlení (Vágnerová, 2012).

Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a o okolním světě. Tříleté dítě zpravidla zná celé své jméno a umí na dotaz udat pohlaví. Rychle rostou jeho znalosti o světě věcí a lidí. Správně označuje hlavní barvy a kolem pěti let podá jednoduchou definici známých věcí (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 86).

Počáteční období předškolního věku je doprovázeno neustálým vyptáváním se dětí téměř na vše okolo nich. Typickými se stávají otázky typu, **proč** a také **jak**. Děti mají zájem komunikovat téměř neustále, mluví tedy hodně spontánně a vytrvale. Častá komunikace a používání řeči napomáhá správné výslovnosti a takzvaná „dětská patlavost“ tak postupně, během předškolního období vymizí a pokud ne, zádrhely ve výslovnosti se upraví prostřednictvím logopedie. Děti velmi často rády experimentují s nejrůznějšími slovy a výrazy, kdy si dané slovo nebo výraz upraví a přetvoří dle svého vlastního uvážení. Často poslouchají a už i umí říkanky, sledují filmové pohádky, odkud si dokáží zapamatovat určité

úryvky a mnohé i zazpívají písničku, i když ještě stále „po svém“ a s chybami (Langmeier, Krejčířová, 1998; Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

Dle Kurice (1986) se dětem v předškolním období obohacuje slovní zásoba. Dítě ve třech letech zná a umí používat přibližně něco mezi 300 až 1000 slovy. Na konci předškolního období se může počet osvojených slov vyšplhat až asi na tři a půl tisíce. Děti nejvíce komunikují pomocí podstatných slov a zájmen, přičemž začínají používat i předložky a spojky. Už jsou schopny tvořit kratší věty, používají nadřazené pojmy a struktura řeči se postupně zlepšuje. Thorová (2015) udává příklady s nadřazenými pojmy, kdy si dítě uvědomuje, že je slepice pták anebo kupříkladu, že pampeliška patří pod květiny. Dále dodává, že zpočátku k sobě dítě často mluví nahlas, to se však postupem času vytrácí a řeč je zvnitřněná. V této souvislosti upozorňují Langmeier a Krejčířová (1998) na fakt, že dítě dokáže užívat řeč jako prostředek kontroly svého chování. Autoři tvrdí, že podle A. R. Lurji k sobě dítě zprvu mluví právě nahlas a instrukce si opakuje a postupně si tyto pokyny uděluje vnitřně, tedy bez hlasitých projevů.

Tím, že dítě v tomto období velmi často hovoří k sobě, se zabývá i Vágnerová (2012), která hovoří o vývoji **egocentrismu** v řeči dítěte předškolního věku, který bývá spojován s proměnami myšlení. Jedná se o řeč, kdy dítě nutně nepotřebuje a nevyhledává jinou osobu či partnera pro komunikaci. Vágnerová dále připisuje této egocentrické řeči různé významy, a to expresivní, kdy dítě vyjadřuje své pocity bez ohledu na druhé osoby, význam regulační, kdy děti řídí své jednání a dávají si nejrůznější pokyny a příkazy, a nakonec význam kognitivní, kdy má řeč přispívat k chápání a schopnosti řešit problémy, a to tím způsobem, že dítě komentuje to, co právě dělá a jak jedná.

Fantazie

Dle Vágnerové (2012) má fantazie v předškolním období velmi významné postavení. Fantazie je v tomto věku velmi živá a bohatá. Děti se často identifikují s představami své vlastní fantazie a připisují předmětům a zvířatům lidské vlastnosti (Kuric, 1986).

Dle Čačky (2000) jsou dětské představy stále přesnější a obsáhlejší, a to především u věcí, se kterými jsou děti často ve styku.

V souvislosti s bohatou fantazií se u dětí často objevuje takzvaná konfabulace. To, když dítě konfabuluje se mylně zaměňuje za lhaní, nicméně tomu tak není. Dítě nemá v takových případech v úmyslu lhát a klamat, jen svou paměť prolíná fantazií a o pravdivosti svých výroků je zcela přesvědčeno. Často také mluví o tom, co se mu zdálo jako o něčem, co

prožilo skutečně a sen tedy považuje za pravdivý. Tyto nepravé lži většinou mizí kolem šestého a sedmého roku (Kuric, 1986).

K dětské fantazii předškolního věku neodmyslitelně patří pohádka. Pohádky jsou jasnou součástí dětství a v předškolním věku je láska k pohádkám na samém vrcholu. Pohádka má značný vliv na uvažování a prožívání předškolních dětí, kdy jim pomáhají chápat reálný svět okolo nich. Silná většina pohádek stojí na základu, kdy dobro zvítězí nad zlem, a tedy i postavy v nich jsou buďto dobré anebo zlé. V takových chvílích dítě vidí, jak se chová zlý, a naopak dobrý neboli hodný člověk. Děti mají často potřebu ztotožňovat se svými pohádkovými hrdiny, kteří mívají podobné problémy, jako děti samotné (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Dítě v předškolním věku dokáže sledovat a pochopit i dlouhý děj pohádky. Kolikrát zná pohádku tak nazpaměť, že je schopno i opravovat chyby toho, kdo pohádku právě čte. Pohádka má pro dítě velmi podobný význam, jako hra, kdy se díky ní může vyrovnat například se strachem z něčeho konkrétního, a to hravou formou v bezpečí domova a blízkosti dospělého (Říčan, 2014).

2.4 Emoční vývoj

Dle Langmeiera a Krejčířové (1998) jsou děti emotivně naladěny již okolo jednoho roku života. Asi zhruba mezi druhým a třetím rokem dokážou určit jakou povahu má emoce druhého člověka a v případě emoce negativní mají dokonce tendenci daného člověka utěšit. Okolo čtvrtého roku dokáže dítě předpovědět emoci, která vznikne jako reakce na určitou situaci a mezi třetím a pátým rokem už dítě zcela rozumí emocím druhých lidí.

Vágnerová (2012) definuje emoční prožívání a změny tohoto prožívání dítěte předškolního věku. Tyto změny rozděluje do několika kategorií, kterými jsou za prvé vztek a zlost, které už nejsou tak časté, jako v batolecím věku, nicméně hlavně při kontaktu s vrstevníky nebo při uposlechnutí zákazu a příkazu se právě vztek a zlost často objevuje. Druhou kategorií jsou projevy strachu, na které má velký vliv dětská představivost tohoto období. Děti si mohou představovat imaginární bytosti a vzájemně se strašit. Míra strachu je u každého dítěte jiná. Třetí kategorií je smysl pro humor, který je u dětí předškolního věku častý a bývá jednoduchý. Čtvrtou a poslední kategorií je fakt, že se předškolní dítě dokáže těšit na určitou věc, která má nastat. Efekt zde může být i obrácený a dítě se tak může budoucnosti obávat.

City a vývojem citů v předškolním věku se zabývá také Kuric (1986), který mluví o výrazných projevech hněvu, žárlivosti, strachu, ale i radosti v tomto období. Citové reakce dětí neodpovídají tomu, co je vyvolalo, často se objevují afekty, protože děti v tomto věku své pocity zkrátka neumí tlumit, ani je skrývat.

I když je prožívání u těchto dětí více stabilní a objevuje se méně negativních reakcí než ve věku batolecím, přesto u předškolních dětí najdeme časté střídání emocí neboli citovou labilitu. Dítě, které se směje, najednou začne plakat a naopak. Pláč v tomto období dokáže vzbudit opravdu jen malý, nepatrný důvod, jako například rozbití hračky nebo spadlá stavebnice. Změny emočního prožívání jsou ovlivňovány postupným dozráváním centrální nervové soustavy a závisí také na úrovni uvažování dítěte (Kuric, 1986; Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) se zabývá emoční regulací dítěte. Díky emoční regulaci dokáže dítě lépe kontrolovat své emoce a chování. Jedná se především o emoce a způsoby chování negativního rázu, které často souvisí s nepříjemnými situacemi. Regulovat lze v tomto smyslu například zlost a vztek, ale u smutku to možné není, protože když je dítě smutné, většinou nikoho neruší a neobtěžuje. Je však nutné dodat, že emoční autoregulace v tomto věku teprve začíná, a tak je jasné, že své city nedokáže dítě ovládnout úplně a pokaždé.

U dítěte se v předškolním věku rozvíjí takzvaná emoční inteligence, kdy postupně lépe chápe své pocity, ale i pocity druhých lidí okolo něj. Emoční inteligence a její rozvoj souvisí také s lepším ovládnutím projevů dítěte. S chápáním pocitů druhých osob souvisí i takzvaná „teorie mysli“, kdy si dítě uvědomuje, že pocity a prožitky nemá a nenese jen ono samo, ale i osoby okolo něj (Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) poukazuje na rozvíjející se vztahové emoce v předškolním věku. Dítě v sociální souvislosti blíže poznává, co je to láska, ale i sympatie a nesympatie. To, jak dítě reaguje na druhé lidi velmi záleží na typu jeho rodinného zázemí. Dítě, které má bezpečný domov, reaguje na lidi lépe a přiměřeněji než dítě, které tuto jistotu bezpečí postrádá.

Je velmi důležité, aby se dítě v tomto období více smálo, než brečelo, tedy aby u něj převažovaly kladné city. Tyto citové reakce mají význam pro budoucí psychický vývoj dítěte (Kuric, 1986).

3 PORUCHY CHOVÁNÍ

Třetí a zároveň poslední kapitola se bude zabývat poruchami chování. Na začátek si obecně poruchy chování definujeme, uvedeme možné příčiny jejich vzniku a rozdělíme je. Dále se budeme zabývat konkrétně hyperkinetickými poruchami, a tedy i poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Na závěr si vymežíme agresi a agresivitu u dětí.

3.1 Definice poruch chování

Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně na úrovni svých rozumových schopností (Vágnerová, 2004, s. 779).

Vágnerová (2004) dále upozorňuje, že se dítě během svého vývoje samo učí rozeznat, jaké chování je dobré, tedy společensky žádoucí a jaké je naopak špatné, tedy nežádoucí. Jde o znalost, ale i především o plnění pravidel. Z počátku každé dítě hlídají a poučují jeho rodiče, postupně by však mělo své chování ovládat zcela samo. Když přijde moment, kdy dítě udělá něco špatně, mělo by si to samo uvědomit a nést za svůj čin pocit viny.

Je velmi důležité zmínit, že stanovit, zda má a jakou trpí dítě poruchou, je velmi obtížné. Takovou diagnózu by měl stanovit pouze opravdu znalý odborník. Většina odborníků se domnívá, že rozdíl mezi běžným chováním a chováním dítěte s určitou poruchou je pouze ten rozdíl, že jsou negativní projevy dítěte s poruchou trvalejší a také více závažné (Train, 2001).

Pro to, aby mohla být diagnóza formulovaná jako **porucha chování**, je potřeba, aby byly splněny určité podmínky, které tuto diagnózu potvrzují. V první řadě se jedná o to, aby daná porucha trvala jasně stanovenou dobu, a to minimálně šest měsíců. Za druhé by měly konkrétní poruchy u dítěte splňovat fakt, že se díky nim nedokáže adaptovat v některých z jeho dobře známých prostředích, jako například ve škole. Poslední podmínkou je, že se tyto poruchy nedaří odstranit běžnými postupy, a tak dítě vyžaduje speciální pomoc (Kříž, 2004).

Poruchy chování souvisí s oslabenými funkcemi, které řídí a regulují lidské chování. Jde především o psychické funkce, které sídlí konkrétně v centrálním nervovém systému. Patří sem například pozornost, sebekontrola, reaktivita nebo také řeč (Říčan, Krejčířová, 2006).

Termín poruchy chování se často používal již v sedmdesátých letech. Tenkrát se kladla pozornost především na defekty, které značily odchylky od určitých norem. Defekt orgánový značil absenci nebo porušení nějakého konkrétního lidského orgánu. Defekt funkční definoval poruchu určitých orgánových funkcí člověka. Do těchto funkčních defektů se řadily právě poruchy chování (Sovák, 1978 in Vojtová, 2013).

Dále Vojtová (2013) zmiňuje, že se porucha chování neustále vyvíjí. Bez zásahu se může velmi snadno stát, že se porucha rozvine ještě více, ale existuje i možnost jejího vymizení. Je však velmi riskantní pouze čekat, co se zkrátka stane. V této souvislosti poukazuje autorka na Bowera (1981), který charakterizuje vývoj poruchy chování a emocí v pěti fázích. V první dítě reaguje na problémy denního života a jeho reakce jsou ještě zcela přiměřené a odpovídají věku. V druhé fázi dítě reaguje na krizové životní situace, kterou může být například rozvod rodičů nebo smrt někoho blízkého. Dítě se začne chovat zcela jinak než obvykle. Ve třetí fázi se chování dítěte vymyká a nedokáže se přizpůsobit podmínkám okolo něj. Ve čtvrté fázi se dítě chová velmi nevhodně, a to opakovaně. Toto chování však lze ještě stále napravit. V poslední, tedy páté fázi je jedincovo chování tak nevhodné a zafixované, že není možné, aby se například vzdělával v prostředí běžné školy.

Poruchy chování mohou být v dětství pouze přechodné a vymizet. Na druhou stranu je zde riziko, že jsou jakýmsi odrazovým můstkem pro budoucí rozvoj poruchy osobnosti jedince (Vágnerová, 2004).

3.2 Možné příčiny vzniku poruch chování

Faktorů a příčin vzniku poruch chování je celá řada. Celá řada autorů poukazuje na takzvanou různorodost vlivů, které napomáhají vzniku právě i poruch chování. Každý jedinec vnímá tyto různé vlivy odlišně. Hovoří se i o faktorech, které předurčují, že dítě bude vnímat negativní jevy s vyšší mírou. Je však dokázáno, že se poruchy chování mají tendenci objevovat téměř ve všech sociálních i ekonomických vrstvách a skupinách (Vojtová, 2013).

Vágnerová (2004) také souhlasí s různorodostí příčin poruchového chování a hovoří o takzvaném multifaktoriálním podmínění. Faktory jsou tedy různé a vzájemně na sebe působí. Jako prvním se Vágnerová zabývá **genetickou dispozicí**. Velmi rizikové jsou zde projevy dráždivosti, impulzivita a potřeby vyhledávat vzrušení. Potíže v chování v tomto případě vyplouvají na povrch již v raném dětství. Dítě odmítá plnit společenské normy, má svá vlastní pravidla a zaměřuje se pouze na sebe. Ve velké většině se u dětí s genetickými dispozicemi později projeví porucha osobnosti. Dalšími jsou **dispozice biologické**. Ty

mohou vzniknout narušením struktury nebo funkcí centrální nervové soustavy. Toto narušení může být následkem například úrazu hlavy nebo onemocnění mozku. Postižení centrální nervové soustavy má projevy jako je emoční labilita, malá schopnost sebeovládání a impulzivita. Tyto jedince lze velmi snadno vyprovokovat a může tak dojít k jejich výbuchu doprovázeného agresivitou. Dalším faktorem je **úroveň inteligence** jedince. Je nutno poznamenat, že úroveň inteligence nepatří k těm více významným faktorům. Zjistilo se sice, že děti a mladiství, trpící poruchami chování většinou mají nižší inteligenci, než má průměrné dítě, avšak je dokázané, že i jedinec, jehož inteligence je nadprůměrná, může mít diagnózu poruchy chování. Jako poslední faktor zmiňuje autorka **vliv sociálního prostředí**. Oproti předchozímu faktoru se tento řadí mezi ty nejvýznamnější. Prostedí, ve kterém jedinec žije, má velký vliv na způsoby jeho chování. Nejdůležitějším prostředím je rodina, poněvadž zde probíhá primární socializace. Mezi rizika, která se týkají prostředí rodiny, můžeme zařadit fakt, že jsou rodiče takzvaně anomální osobnosti, a tudíž nemohou plnit svoji roli. Riziko může být například i to, že rodina neplní funkce, které by měla, je neúplná nebo má celkově špatný životní styl. Negativní vliv může mít stejně jako rodina i skupina vrstevníků.

3.3 Klasifikace poruch chování

Kříž (2004) uvádí kategorizaci poruch chování dle MKN – tedy dle Mezinárodní klasifikace nemocí, konkrétně revize 10, která poruchy dělí následovně:

- Porucha chování ve vztahu k rodině
- Nesocializovaná porucha chování
- Socializovaná porucha chování
- Porucha opozičního vzdoru

Michalová (2012) dále zmíněné poruchy konkrétněji definuje. U **poruchy chování ve vztahu k rodině** jsou dle autorky disociální projevy na prostředí domova a rodinné vztahy. Může se projevovat krádeží rodinných věcí, ničením majetku nebo násilím vůči rodinným příslušníkům. Aby mohla být daná diagnóza stanovena, neměla by se porucha chování vyskytovat nikde jinde mimo domov. **Nesocializovaná porucha chování** se vyznačuje především disociálním a narušeným chováním jedince k ostatním okolo něj. Ostatní děti, tedy vrstevníci, většinou, vzhledem k jeho způsobům chování daného jedince odmítají. Ani vztahy s dospělými nemá v tomto případě jedinec pozitivní a často se objevuje vzdor a

nedůvěra. Jedinci s touto diagnózou bývají osamělí a své přestupky tak páchají většinou samostatně. **Socializovanou poruchou chování** trpí jedinci, kteří se do skupin svých vrstevníků zapojují dobře a bez problémů, avšak jedinci s danou diagnózou jsou vůči těmto vrstevníkům trvale agresivní a disociální. Vztahy k dospělé autoritě mají většinou špatné, ale najdou se i výjimky s dobrými vztahy. **Poruchu opozičního vzdoru** definuje Michalová jako typ poruchy, který se objevuje u dětí, a to do věku maximálně devíti až desíti let. Typické je pro tuto poruchu velmi negativistické, vzdorovité a nepřátelské chování jedince. Toto chování je za hranicí očekávaného chování dítěte ve stejném věku. Děti s danou poruchou chování velmi často vzdorují pravidlům a rády ubližují druhým.

3.4 Hyperkinetické poruchy u dětí

Dle Světové zdravotnické organizace (2000) MKN, tedy Mezinárodní klasifikace nemocí řadí hyperkinetické poruchy pod **Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci**. Pod danou oblast se řadí i poruchy chování, které byly kategorizovány v předešlé podkapitole.

Dále Světová zdravotnická organizace (2000) uvádí dělení hyperkinetických poruch dle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize:

- Porucha aktivity a pozornosti
- Hyperkinetická porucha chování
- Jiné hyperkinetické poruchy
- Hyperkinetická porucha nespecifikovaná

Termín hyperkinetické poruchy zahrnuje dle dělení Mezinárodní klasifikace nemocí -10 především **poruchu pozornosti s hyperaktivitou** a hyperkinetickou poruchu chování. Aby mohla být diagnóza stanovena, je nutné, aby splňovala příznaky, jako je hyperaktivita a porucha pozornosti, které jsou často doprovázené i impulzivitou. Porucha musí mít nejkratší trvání šesti měsíců a měla by začít ještě před sedmým rokem dítěte (Drtilková, Šerý, 2007).

Hyperkinetické poruchy jsou *skupina poruch charakterizovaná raným začátkem, kombinací nadměrně aktivního, špatně ovladatelného chování s výraznou nepozorností a neschopností trvale se soustředit na daný úkol. Tyto rysy se objevují ve všech situacích a jsou trvalé* (Train, 2001, s. 185).

Dále Train (2001) tvrdí, že tyto poruchy vznikají již na samém začátku vývoje dítěte, a to většinou během prvních pěti let. Děti nejsou schopné vydržet u nějaké činnosti a chybí jim tedy vytrvalost, chtěly by dělat více věcí najednou, a tak neustále přechází mezi aktivitami, které ani nemá dokončené. Tyto problémy většinou přetrvávají i během školních let a mohou zůstat až do dospělosti. Dle autora mívá většina dětí s hyperkinetickou poruchou kromě ní i další, tedy přidružené nedostatky. Jedná se například o výskyt vysoké impulzivity, vzhledem k jejich chování mají často úrazy a také problémy s disciplínou a kázní. Kontakty s ostatními dětmi se jim navazují hůře, vývoj motoriky je opožděný a mohou mít i problémy s řečí. Výskyt hyperkinetických poruch bývá častější u chlapců než u dívek.

3.4.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), dále pouze ADHD je vývojová porucha, která má tendenci objevit se již v raném dětství jedince. Můžeme říct, že jde o jakýsi soubor příznaků, pro které je charakteristické špatná regulace chování a velká nepozornost. Porucha může být ze začátku brána pouze jako chování přiměřené věku dítěte, avšak po delším trvání a nezvládnání ze strany rodičů obvykle dojde k vyhledání odborné pomoci (Kříž, 2004).

Dnes je porucha ADHD jednou z nejvíce diagnostikovaných poruch u dětí. Vznik této poruchy mohou zapříčinit nejrůznější činitele. Může se jednat o problémy, které nastaly během těhotenství nebo také až po porodu. Značnou roli zde může hrát genetika, tedy dědičnost nebo se na výskytu poruchy mohou podílet vlivy, které jsou zcela neznámé (Michalová, 2012).

Train (2001) dále uvádí tři základní symptomy ADHD, kterými jsou **nesoustředěnost, hyperaktivita a impulzivita**. Příznak nesoustředěnosti se dle autora vyznačuje neschopností dítěte zaměřit se a vydržet u jedné činnosti. Často se může zdát, že dítě zkrátka neposlouchá, nicméně tomu tak není. Neustále odbíhá od jedné činnosti ke druhé, neví, co by dělal raději a nedokáže se soustředit ani například na to, o čem mluví a co by chtěl říct. Velmi snadno se rozruší a úkoly, které má splnit většinou nedodělá. Hyperaktivita se vyznačuje neustálou energií dítěte. Dítě je naprosto neúnavné, nedokáže chvíli sedět nebo vydržet na místě a být tiché. Pro impulzivitu je charakteristické velmi impulzivní jednání. Jedinec nepřemýšlí o svých skutcích a o tom, jaké následky může, jeho někdy až nebezpečné chování způsobit.

ADHD má tři podskupiny. První je skupina kombinovaná, kdy se vcelku projevují jak příznaky hyperaktivity či impulzivity, tak i vysoká nesoustředěnost. Jako další může u dané

poruchy převahovat nepozornost čili hyperaktivita a impulzivita zde není tak patrná. Poslední podskupinou je ADHD, kde naopak hyperaktivita s impulzivitou převahuje nad nepozorností (Train, 2001).

V předškolním věku, kdy dítě většinou navštěvuje mateřskou školu nebo jinou instituci, může mít jedinec s ADHD značný problém s vrstevníky. V souvislosti se svou poruchou, kdy nevydrží u žádné hry, je velmi snadno rozzlobený, může mít tendence se předvádět před ostatními a být až agresivní, může mít velké obtíže s navazováním kontaktů s ostatními dětmi (Kříž, 2004).

Dříve, než okolo čtvrtého až pátého roku je určit tuto diagnózu obtížné. Nicméně bývají touto poruchou poznamenáni i mladší jedinci. Takové děti většinou nedokážou klidně sedět ani u jídla a pro rodiče jsou celkově velmi špatně zvladatelné. Ty největší problémy však obvykle přijdou až s jedincovým nástupem do školy, kde se nedokáže na nic soustředit (Train, 2001).

Dle Michalové (2012) lze diagnózu ADHD určit pouze za jasně daných podmínek. Mezi ty patří opět, stejně jako u hyperkinetických poruch obecně fakt, že se symptomy poruchy objevují po dobu delší, než je šest měsíců, objevily se ještě před nástupem do školy, tedy asi před sedmým rokem dítěte a příznaky této poruchy se u konkrétního jedince objevují značně výrazněji, než je tomu u jeho vrstevníků. Během postupného vývoje dítěte může dojít ke změně těchto příznaků.

U diagnózy dítěte je hlavní především pozorování toho, jak se projevuje, rozbor jeho anamnézy a také vyšetření psychologické a speciálně pedagogické. Při tomto vyšetření je pozornost zaměřena na kognitivní a motorický vývoj dítěte a také na stupeň vývoje emočního a sociálního (Michalová, 2012).

Train (2001) upozorňuje, že jedinci s tímto typem poruchy, tedy s ADHD, mají velmi často náznaky i jiných poruch a problémů. Velká většina těchto dětí má příznaky a trpí poruchou opozičního vzdoru. Tato porucha je charakteristická velkou vzdorovitostí, zlomyslností a nepřátelstvím jedince. Dítě s touto poruchou má neustálé tendence hádat se a provokovat ostatní. Kromě poruchy opozičního vzdoru může být jedinec s ADHD například značně opožděný v řeči a komunikaci a trpět velkou náladovostí.

3.5 Agrese a agresivita u dětí

Matějček a Dytrych (1997, s. 45) rozlišují „agresi“ jakožto určitý akt, určité chování, určitý projev člověka v určité situaci a „agresivitu“ jakožto víceméně trvalou vlastnost, kterou každý máme v nějaké míře a která je v pozadí za oním agresivním chováním, čili je jeho motivickou základnou.

Sklony k agresi se u člověka tvoří již v rané fázi jeho života. Agresi si jedinec velmi snadno osvojí, a to na základě svých vlastních zkušeností nebo na základě toho, co pozoruje kolem sebe, v čem vyrůstá. Příklad vlastní zkušenosti může být to, když se dítě prostřednictvím agrese vůči svému sourozenci zmocní nějakého jeho předmětu. Uvědomí si, že tento způsob jednání funguje, a tak ho používá častěji a častěji. To, co jedinec pozoruje kolem sebe, se většinou odehrává v rodině, ve škole či školce nebo také v televizi (Říčan, 1995).

Dle Koukolíka a Drtilové (2001) může agresivita z velké pravděpodobnosti doprovázet ty dětské jedince, kteří trpí poruchou chování, a to zejména tou antisociální. Tomuto typu poruchy chování může předcházet porucha opozičního vzdoru nebo také **porucha pozornosti s hyperaktivitou, tedy ADHD**. Vlivy, které mohou zapříčinit vznik antisociální poruchy se rozdělují na genetické a na vlivy prostředí. Jednou z opravdu závažných příčin vzniku agresivního chování je fakt, že matka jedince s tímto chováním v těhotenství kouřila. Riziko výskytu antisociální poruchy v dětském věku je i v případě, kdy jeden z rodičů daného dítěte měl nebo má tuto poruchu, je závislý na alkoholu nebo jestliže některý z nich trpěl poruchou ADHD.

Stejně jako existuje opravdu mnoho příčin agresivního chování, je i celá řada různých agresivních projevů. Počínající mírná agrese, kdy může jít pouze o slovní formu, končí až u silného fyzického násilí. Je velmi důležité pozorovat, co agresivitě předcházelo, jaký byl tedy její spouštěč a zda si jedinec své agresivní chování uvědomuje. Jestliže se agresivní projevy opakují, jsou časté a dítě tak ohrožuje své okolí, ale i sebe samo, je potřeba vyhledat odbornou pomoc (Zelinková, 2001).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ve výzkumu se zaměřuji na **děti předškolního věku s poruchami chování a jejich socializaci v kolektivu.**

4.1 Výzkumný problém

Socializace jako taková je přirozená věc a doprovází člověka po celou dobu života. Můžeme tedy říct, že se jedná o celoživotní proces, který je pro lidskou bytost neodmyslitelný. Socializace začíná u jedince již v dětském věku, kdy se dostává k prvním kontaktům s okolím. I v takto nízkém věku je navázání kontaktů s ostatními jedinci pro dítě velice důležité pro to, aby se dál mohlo přirozeně vyvíjet.

Důležitost socializace dítěte dokládá Jedlička (2015), který tvrdí, že dítě, které je zpočátku bezmocné, je socializací postupně přeměňováno ve více či méně informovanou bytost a je vedeno k tomu, aby dosáhlo jisté míry kooperace, tedy sounáležitosti a spolupráce s druhými lidmi. Dále poukazuje na to, že jedinec tak nabývá smysl pro to, kým je, kam patří a osvojuje si vzorce chování a role ve společnosti. Buriánek (2008) poukazuje na to, že socializace probíhá po celý život, avšak stěžejní rozvoj je v období dětství a mládí.

U všech jedinců však nemusí být proces socializace tak jednoduchý a přirozený. Podle Kříže (2004) existují jak jedinci s poruchami chování, kterým nedělá navazování vztahů žádný problém, tak i jedinci, kteří se mezi své vrstevníky zapojují velmi špatně. Dle Michalové (2012) dochází u dítěte vstupem do mateřské školy k jeho oficiálnímu vkročení do širší společnosti. Akhmetzyanova a Artemyeva (2019) ve svém výzkumu zjistily, že u dětí předškolního věku s vývojovými poruchami, kam se řadí i poruchy chování, jsou sociální interakce znatelně horší než ty, které jsou obvyklé u jejich vrstevníků s nenarušeným vývojem.

Na základě těchto faktů se výzkum zaměřuje právě na **děti předškolního věku** s poruchami chování a na **konkrétní** vrstevnickou skupinu dětí. Zaměřuje se tedy na to, jak celkově tento proces socializace ve vybrané skupině probíhá.

V rámci socializace se výzkum zaměřuje na **začlenění, komunikaci, vztah k autoritě a míru sebekontroly** u dětí předškolního věku s poruchami chování ve vrstevnickém kolektivu.

Konkrétně se jedná o poruchy chování, jako hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti (ADHD) a hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti (ADHD) s prvky zvýšené agrese.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjistit a popsat průběh socializace u dětí předškolního věku s poruchami chování v kolektivu vrstevníků.

V souvislosti s hlavním výzkumným cílem byly stanoveny dílčí výzkumné cíle.

4.2.1 Dílčí výzkumné cíle:

- Zachytit průběh začleňování dětí s poruchami chování do vrstevnického kolektivu.
- Zjistit způsob komunikace mezi dětmi s poruchami chování a intaktními dětmi v kolektivu.
- Analyzovat vztah dětí s poruchami chování vůči autoritě.
- Zachytit míru sebekontroly u dětí s poruchami chování v kolektivu.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

Jaký je průběh socializace u dětí předškolního věku s poruchami chování v kolektivu vrstevníků?

Na základě hlavní výzkumné otázky byly stanoveny dílčí výzkumné otázky.

4.3.1 Dílčí výzkumné otázky:

- Jakým způsobem probíhá začleňování dětí s poruchami chování do vrstevnického kolektivu?
- Jak probíhá komunikace mezi dětmi s poruchami chování a intaktními dětmi v kolektivu?
- Jaký je vztah dětí s poruchami chování vůči autoritě?
- Jaká je míra sebekontroly u dětí s poruchami chování v kolektivu?

4.4 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění, jak probíhá socializace u dětí předškolního věku s poruchami chování, jsem zvolila **kvalitativní výzkumné pojetí**. Švaříček a Šedřová (2007, s. 17) tvrdí, že kvalitativním přístupem zkoumáme jevy a problémy, které se vyskytují v určitém prostředí

a cílem je získat celkový obraz jevů, které jsou založeny na hlubokých datech a také na specifickém vztahu, který se utvoří mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu.

Jde především o to zjistit, jak proces socializace probíhá v konkrétním vrstevnickém kolektivu. Je tedy nezbytně nutné být přítomen u samotného dění a prostřednictvím **pozorování** skupiny získám informace, které jsou pro mne důležité.

4.5 Výzkumný soubor a způsob výběru

Výzkumný soubor tvoří kolektiv dětí z dětské skupiny, patřící pod centrum pro rodinu a sociální péči. Nejedná se tedy o mateřskou školu. Skupinu tvoří jak intaktní děti, tak i děti s určitými problémy a poruchami chování, na které se výzkum zaměřuje. Jde tedy konkrétně o 3 chlapce s poruchami ADHD a ADHD se zvýšenou agresí a kolektiv intaktních dětí. Ve skupině se ocitají děti předškolního věku, ale i mladší. Věkový rozsah je zde tedy zhruba od dvou a půl do čtyř let. I přesto se dá říci, že mají všechny děti přibližně stejný věk. Konkrétně pozorování chlapci mají okolo tří let. Ocitají se tedy v předškolním věku. Výběr výzkumného souboru byl zvolen záměrně. Dle Miovského (2006) je záměrný výběr nejrozšířenější metodou využívanou v kvalitativním výzkumu. Cílem je vyhledání účastníků, kteří splňují předem stanovená kritéria a současně jsou ochotni účastnit se daného výzkumu.

V daném zařízení, tedy přímo v dětské skupině jsem absolvovala odbornou praxi a také jsem zde po nějakou dobu pracovala jako brigádník. Pracovníky a vedoucí dětské skupiny jsem tedy dobře znala a dohodla se s nimi na provedení výzkumu. Z důvodu ochrany osobních údajů nebudou uvedena jména dětí, pracovníků dětské skupiny a dále ani název města, kde se zařízení nachází. Chlapci s poruchami chování budou vždy označeni pouze začátečními písmeny svých jmen, přičemž u nich bude zmiňována i určená diagnóza.

4.6 Metoda sběru dat

V rámci výzkumu byla zvolena metoda přímého, zúčastněného pozorování.

Švaříček a Šedřová (2007) definují zúčastněné pozorování jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování, které probíhá přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.

Zúčastněné pozorování je druh pozorování, kdy výzkumník sleduje studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Pozorování se nazývá zúčastněné hlavně proto, že při něm

dochází ke kontaktu mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Dále Švaříček a Šed'ová (2007) definují pozorování přímé, kdy tvrdí, že se při tomto typu pozorování badatel účastní zkoumaného jevu přímo v čase jeho průběhu.

Tato metoda byla aplikována na konkrétní skupinu dětí, ve které jsou jak děti s určitými poruchami chování, tak i intaktní děti, ve vybraném zařízení.

4.7 Časový harmonogram

Do zařízení jsem chodila pozorovat skupinku pravidelně, a to dvakrát týdně po dobu tří týdnů měsíce února 2021, přičemž na každého ze zkoumaných chlapců byla aplikována celkem tři pozorování. Každý pozorovací den jsem v dětském kolektivu strávila čtyři až pět hodin, abych získala opravdu všechny potřebné informace.

Pro sběr dat byl použit pozorovací arch a poznámky.

4.8 Zpracování dat

Všechna data byla získána pomocí přímého, zúčastněného pozorování skupiny dětí.

4.8.1 Otevřené kódování

Kódování jsou operace, prostřednictvím kterých jsou údaje rozebrány, shrnuty a opět složeny novými způsoby. Jde o proces tvorby teorie z údajů. (Strauss, Corbinová, 1999)

Analýza v zakotvené teorii je složena ze tří typů kódování, a to z **otevřeného kódování**, axiálního kódování a selektivního kódování. (Strauss, Corbinová, 1999)

Ve výzkumu byl k analýze dat použit pouze jeden ze tří uvedených typů, a to typ otevřeného kódování.

Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů (...) Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných. Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43)

Při otevřeném kódování je text rozbit na jednotky, jednotkám jsou přiděleny nové názvy a s těmito označenými částmi textu výzkumník dále pracuje. Postup je takový, že se text (tedy přepsané pozorování) rozdělí na jednotky. Jednotku může představovat slovo, věta, či

odstavec. Ke každé vzniklé jednotce se přidělí určitý kód (jméno nebo jiné označení). Kódem se rozumí slovo nebo krátká fráze, která daný kód odlišuje od ostatních. Během kódování záznamů z pozorování se vytváří seznam existujících kódů. Jakmile je seznam kódů hotov, následuje kategorizace, kdy se kódy seskupují na základě podobnosti nebo jiné souvislosti do kategorií a vzniká tak hierarchický systém. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

5 ANALÝZA DAT

5.1 Otevřené kódování

Záznamy, které byly prostřednictvím přímého, zúčastněného pozorování získány, byly nejprve přepsány. Přepsaný text se rozdělil na určité kódy a tyto kódy byly následně seskupeny do kategorií dle podobnosti. Tyto vytvořené kategorie s kódy se dále konkrétně popsaly. Údaje, které byly tímto procesem získány tak odpověděly na stanovené otázky výzkumu. Tedy konkrétně, jakým způsobem probíhá začleňování dětí s poruchami chování do vrstevnického kolektivu, jak probíhá komunikace mezi dětmi s poruchami chování a intaktními dětmi, jaký je vztah dětí s poruchami chování vůči autoritě a jaká je míra sebekontroly u dětí s poruchami chování v kolektivu.

Otevřeným kódováním vznikly následující **kategorie**:

Tabulka 1: Kategorie

NÁZEV KATEGORIE	KÓDY
<p>1. Jak se (ne)snažíme zapadnout</p>	<p>brání hraček dětem, ničení výtvorů, ničení je zábava, ubližování je zábava, dobré chování, nevychování, pozitivní změna v chování, chaotické chování, lakomství, hamounství, nesamostatnost, bezohlednost, provokace, problematika stolování, špatné přizpůsobení režimu, umíst'ování předmětů do úst, značkování hraček, potřeba pozornosti, nebezpečné chování, výrazné projevy chování, stále v pohybu</p>
<p>2. Jak se (ne)umíme ovládat</p>	<p>Výbušná reakce, vztek, výkyvy nálad, bezdůvodná výbušná reakce, pohyby mimo svou kontrolu, fyzická agrese, známky mírné agrese, nechtěné ublížení, absence agrese, silná fyzická agrese, agresivní chování, náhlé agresivní chování</p>

3. Jak se (ne)snažíme komunikovat	Snaha o navázání kontaktu, snaha o verbální komunikaci, nesrozumitelné vyjadřování, snaha o neverbální komunikaci, neverbální způsob komunikace, komunikační bariéra, neschopnost mluvy, žádná slovní zásoba, složitá komunikace, téměř nulová komunikace
4. Autoritu (ne)respektujeme	Vědomá ignorace pokynů, nerespektování pokynů, vzdor, respektování pokynů, fyzické vzpírání, útěk, provokace
5. Bez dospělých se (ne)obejdeme	Dospělého netřeba, dožadování se vychovatelky, citový vztah k vychovatelce, dožadování se matky
6. Jak jsme (ne)pozorní	Pozornost směřovaná výhradně na hračky, duchem nepřítomen, nezaznamenání nové tváře, vědomí o svých činech, nevědomí o svých činech
7. Co na to kolektiv	Odstup dětí, obrana dětí, strach, negativní dojem, vyděšení, špatné mínění, upínání pozornosti, proč se ten kluk chová takhle?, stranění se, nepříjemné pocity, nejsem v bezpečí, pláč, trauma, nezáměr navázat kontakt
8. Naše chování (ne)má následky	žádné viditelné následky agrese, ublížení si jako následek špatného chování, trest, škrábance jako následek fyzické agrese, narušování kolektivu, nevyspání, vztahy na bodě mrazu
9. Co naše chování ovlivňuje	vliv přítomnosti kolektivu na chování, vliv sestavy a počtu dětí na chování
10. Jak nás lze charakterizovat	problémové dítě, nezvladatelné dítě, přítěž, asociální dítě, společenský typ
11. Co na to vychovatelky	nutnost fyzické výzvy, správné jednání vychovatelky, pohotovými zásahy vychovatelky, nutnost názorné ukázky, napomenutí vychovatelky

5.1.1 Jak se (ne)snažíme zapadnout

Kategorie „Jak se (ne)snažíme zapadnout“ zahrnuje způsoby chování a jednání, které přispívají nebo naopak nepřispívají k tomu, aby chlapci vycházeli s ostatními a mohli tak jednoduše „zapadnout“ mezi ostatní děti v kolektivu.

Kategorie obsahuje kódy: brání hraček dětem, ničení výtvorů, ničení je zábava, ubližování je zábava, dobré chování, nevychování, pozitivní změna v chování, chaotické chování, lakomství, hamounství, nesamostatnost, bezohlednost, agresivní provokace, provokace, problematika stolování, špatné přizpůsobení režimu, umísťování předmětů do úst, značkování hraček, potřeba pozornosti, nebezpečné chování, výrazné projevy chování, stále v pohybu

To, jak se obecně daří lidem začlenit, tedy zapadnout mezi konkrétní jednotlivce, či skupiny lidí, závisí na tom, jak se chovají. Na jejich projevech a způsobech jednání. Tyto pravidla platí u všech věkových kategorií, nic se tím tedy nemění ani u dětí v předškolním věku. Během pozorování bylo zjištěno, že existuje mnoho důvodů, tedy různých projevů chlapců, které brání úspěšnému „zapadnutí“ do skupiny dětí. Šlo o způsoby chování a jednání, které chlapce od zbytku kolektivu značně odlišovaly a bránili si jimi i v možnosti dobrých vztahů a splnutí s ostatními. Tyto jejich projevy však byly u každého velmi individuální, tudíž samozřejmě nelze říci, že se všichni projevovali stejně. I přesto se ukázalo, že v mnoha případech se někteří z chlapců nebo i dokonce všichni ve svých způsobech chování ztotožňovali, i když třeba v odlišné míře. Častým viditelným problémem bylo například správné sezení u stolu a konzumace jídla při obědech a svačinách. V těchto případech se jednalo o neschopnost jíst příborem, potíže sedět klidně u stolu a neodbíhat nebo také sahat ostatním dětem do jídel. Jeden ze zmíněných problémů dokazuje například chování chlapce O. (ADHD + agrese): *Při stolování, tedy při svačině i obědu, jako by chlapec neuměl jíst nebo nebyl zvyklý jíst příborem. Jediný způsob, kterým jedl, bylo rukama. V případě polévky vzal celou misku a pil ji přímo z ní.* Dalším velmi častým problémem byly hračky. Chlapci si hračky, se kterými si hráli, bedlivě střežili, chtěli mít nejlépe všechny pro sebe a nechtěli je nikomu půjčovat. Na druhou stranu velmi rádi brali hračky ostatním dětem či ničili výtvary, které byly z daných hraček postaveny. Tímto se i kolikrát snažili určitým způsobem provokovat jak děti, tak i vychovatelky. Tyto způsoby chování dokazuje například chlapec D. (ADHD): *Sám nedokázal nikomu hračku půjčit. Jakmile něco měl, neexistovalo, že by to někomu půjčil. Klidně měl i více hraček zaráz, které odložil vedle sebe.* Nebo například

chování chlapce O. (ADHD + agrese): *Jeho častou „zálibou“ bylo i ničení výtvarů ostatních dětí, kdy bylo znát, že se při tom baví.* Jako jeden z nejčastějších problémů byla dále shledána například absence znalosti základních společenských pravidel. Šlo o neschopnost pozdravit, omluvit se v určitých situacích či poděkovat. To dokládá například tato věta: *Problémem bylo, že se nedokázal omluvit, jako by to snad ani neuměl a nevěděl, co to je.* (chlapec D. - ADHD) Chováním, kterým si nedělali chlapci dobrou pověst jak u dětí, tak ani u vychovatelek bylo neustálé běhání po prostorách dětské skupiny. Zkrátka nevydrželi být chvíli klidní a nehýbat se. Někdy běhali tak rychle a divoce, že byli opravdu až nebezpeční pro své okolí. To dokazuje například chování chlapce O. (ADHD + agrese): *Pravidelně ráno vyloženě rychle vtrhl do prostor dětské skupinky a už tímto momentem byl značně nebezpečný pro své okolí, tedy hlavně pro ostatní děti.*

Našly se však i chvíle, kdy se někteří z chlapců snažili chovat jako ostatní děti a jejich chování se tak obrátilo k lepšímu. Tuto pozitivní změnu dokazuje například následující chování chlapce K. (ADHD): *Když se šlo na procházku, přípravy v šatně proběhly klidněji, než jindy a bez jakéhokoliv vzdoru dokonce šel poslušně za ruku vychovatelky a nesnažil se jí vymanit ze sevření.*

5.1.2 Jak se (ne)umíme ovládat

Kategorie „Jak se (ne)umíme kontrolovat“ vystihuje, jak chlapci reagují na určité podněty a celkově, jaké jsou jejich reakce a jednání ve smyslu toho, zda své chování, projevy a jednání umí či naopak neumí ovládat.

Kategorie obsahuje kódy: Výbušná reakce, vztek, výkyvy nálad, bezdůvodná výbušná reakce, pohyby mimo svou kontrolu, fyzická agrese, známky mírné agrese, nechtěné ublížení, absence agrese, silná fyzická agrese, agresivní chování, náhlé agresivní chování, zlost, nebezpečné chování

Je obecně známo, že své reakce na určité podněty, nemusí mít děti v předškolním věku zcela pod kontrolou. Téměř každé malé dítě má občas výkyvy nálad, či na něco může reagovat přehnaně. Daná kategorie se však zabývá reakcemi, které nejsou u dětí předškolního věku běžné, nebo alespoň nejsou běžné v takové míře. Během pozorování se ukázalo, že v celé řadě případů chlapci nemají své projevy a reakce zas tak pevně pod kontrolou a neumí se tak ovládat. Jednalo se o chování ve smyslu například častých výkyvů nálad či agresivních reakcí doprovázených fyzickým napadením. Projevy chlapců byly opět individuální, avšak

v určitých případech velmi podobné. Mezi nejčastější negativní projevy patřila agrese. Jednalo se o známky mírné agrese přes agresivní chování například v podobě bouchnutí rukou až po velmi silné agresivní chování, které se projevovalo například pliváním, škrábáním, štípáním, silným udeřením nějakým předmětem a dalšími. Skutečnost těchto projevů dokazuje například chlapec O. (ADHD + agrese): *Vzal dítě z ruky dané autíčko a silně předmětem udeřil dítě do hlavy nebo jiné části těla. Jindy v takových případech děti silně a agresivně štípal do oblasti obličeje nebo na ně začal plivat. Měl tendenci doslova šlapat na hlavy dětí, které zrovna ležely na koberci.* Je však nutné zmínit, že občas došlo k fyzickému napadení, avšak ne s úmyslem, tedy nechťic. Problémem zde bylo neovládání svých „zbrklých“ a rychlých pohybů. O tom vypovídá například chování chlapce D. (ADHD): *V určitých chvílích díky své neobratnosti dokázal i lehce ublížit, opět však ne úmyslně. Jak byl velmi divoký, jezdil auty po koberci příliš rychle a stalo se to, že jedné holčičce vjel autem, které bylo větší, na ručičku.* Dalšími častými problémy byly vzteklé a výbušné reakce chlapců, které často ani neměly žádný důvod. Patřily sem náhlé reakce vzteku a křiku, ale i dlouhé záchvaty pláče. O tomto vypovídá například chování chlapce K. (ADHD): *Jakmile měl nějakou hračku a jiné dítě k němu přišlo s tím, že by si danou hračku chtělo půjčit, následoval obrovský záchvat pláče a vzteku.* Či například chlapec O. (ADHD + agrese): *Například při společné aktivitě, která probíhala naprosto v klidu, se z ničeho nic začal vztekat a kopat nohama okolo sebe.*

Kategorie se však nezabývá pouze přítomností vzteku, výbušnosti či agrese, ale i její absencí. O tom, že se záměrné agresivní chování nevyskytovalo u všech chlapců, dokazuje například chlapec D. (ADHD): *Agresivní však stále nebyl a nezaznamenala jsem případ, kdy by chtěl záměrně v takových situacích udeřit jiné dítě.*

5.1.3 Jak se (ne)snažíme komunikovat

Kategorie „jak se (ne)snažíme komunikovat“ se zabývá formami a způsoby komunikací chlapců. Tedy zda jim komunikace s ostatními dělá problémy či ne a vše to, co se s komunikací pojí.

Kategorie obsahuje kódy: Snaha o navázání kontaktu, snaha o verbální komunikaci, nesrozumitelné vyjadřování, snaha o neverbální komunikaci, neverbální způsob komunikace, komunikační bariéra, neschopnost mluvy, žádná slovní zásoba, složitá komunikace, téměř nulová komunikace

Komunikace je pro lidi po celém světě naprostý základ. Bez komunikace bychom si nikdo nemohli předávat informace, ani se na ničem dohodnout a zkrátka by se lidé mezi sebou neměli, jak dorozumět. Kdokoli po někom něco požaduje či chce například navázat kontakt, musí s daným komunikovat. Komunikace je velmi důležitá i u dětí předškolního věku. Daná kategorie se tedy zabývá způsoby komunikací u pozorovaných chlapců s kolektivem dětí, ale i s vychovatelkami. Opět se jednalo o individuální způsoby komunikace i přesto, že v určitých bodech se tyto způsoby shodovaly. Během pozorování se ukázalo, že je poměrně mnoho bariér v komunikaci, se kterými se chlapci střetávají. Hovoříme – li o komunikaci verbální, tedy pomocí slov, měli v tomto ohledu chlapci značné problémy. V první řadě byl problém v tom, že ku příkladu ani o komunikaci s ostatními nestáli. Což dokazuje například následující věta: *Ani v jiných momentech se chlapec D. (ADHD) s ostatními nesnažil žádným způsobem komunikovat.* Velkým problémem zde například bylo to, že zkrátka nevěděli, jak se vyjádřit. To dokazuje například následující věta: *Chlapec D. (ADHD) si ani neuměl říct, že by si chtěl půjčit hračku.* V tomto smyslu tedy hovoříme o tom, že chlapci neměli téměř žádnou slovní zásobu, kdy používali jen pár naučených slov, a to stále dokola. Toto tvrzení dokládá například věta o chlapci O. (ADHD + agrese): *Měl opravdu extrémně nízkou slovní zásobu na svůj věk, jeho zásoba se v podstatě skládala ze slov jako: NE, JO, JÉÉ, TADY...).* Dalším častým problémem, a tedy překážkou byl fakt, že když už se snažili svému okolí něco sdělit, téměř vůbec jim nebylo rozumět. Chlapec D. (ADHD): *A když nějaké z těchto slovíček použil, vypadalo to, že děti zkrátka nevědí, o čem nebo na koho mluví.* Vzhledem k těmto faktům byla komunikace jak mezi chlapci a kolektivem dětí, tak i mezi chlapci a vychovatelkami značně složitá. O tomto tvrzení vypovídá následující věta: *chlapec D. (ADHD): Celková komunikace mezi chlapcem D a vychovatelkami se jevila jako velmi složitá, tak jako mezi chlapcem a ostatními dětmi.* Schůdnější cestou bylo pro chlapce komunikovat prostřednictvím řeči neverbální, tedy pomocí těla. V takovém případě nemuseli mluvit vůbec a pouze například ukazovat. O tomto vypovídá například způsob komunikace chlapce K. (ADHD): *Ukazoval tedy na různé předměty a snažil se rukami naznačit, co si právě myslí a co chce sdělit. Například velmi dobře věděl, jak neverbálně poprosit rukami, aniž by musel cokoli říct.*

I vzhledem ke zmíněným faktům, došlo i na chvíle, kdy se komunikace, tedy i navázání kontaktu jevila jako úspěšné. Chlapec K. (ADHD): *Takto se snažil komunikovat s ostatními dětmi a v jistých případech se i zdálo, že mu děti rozumí.*

5.1.4 Autoritu (ne)respektujeme

Kategorie „Autoritu (ne)respektujeme“ se zabývá tím, zda chlapci autoritu v podobě vychovatelek poslouchají, tedy ji respektují a mají k ní úctu, či naopak ne.

Kategorie obsahuje kódy: Vědomá ignorace pokynů, nerespektování pokynů, vzdor, respektování pokynů, fyzické vzpírání, útěk, provokace, odmlouvání

Pod slovem autorita si každý může představit něco nebo někoho jiného. Můžeme se však shodnout na tom, že dané slovo představuje nějaké určité velení či například dozor, zkrátka něco, co je nad daným člověkem nebo nad více lidmi a tuto autoritu by tudíž měli respektovat, poslouchat její rady a pokyny a určitým způsobem k ní chovat úctu. V daném případě autoritu představují právě vychovatelky, které dohlíží na zkoumané chlapce, a tedy i na celý zbytek kolektivu dětí. Během pozorování bylo zjištěno, že respekt vůči autoritě chlapci spíše nemají, než mají. Asi největší problém byl shledán v poslouchání pokynů, které přicházely ze strany vychovatelek. V určitých chvílích například chlapci pouze předstírali, že daný pokyn vychovatelky neslyší. Zkrátka dělali, jako by nic neřekla, i když šlo vidět, že vnímají a že tedy slyší, co se po nich chce, tento fakt záměrně ignorovali. Toto vystihuje například chování chlapce K. (ADHD): *Jako by opravdu vždy rozuměl pokynům, které mu některá z vychovatelek dá, ale zkrátka je úplně ignoroval a neposlouchal. Na opakované výzvy a pokyny vůbec nereagoval a nerespektoval je.* Byly však i případy, kdy rozkazy neuposlechli z důvodů, že opravdu nevnímali, co se okolo nich děje. V jiných případech zase svůj nesouhlas s uposlechnutím dávali značně najevo, ať už pomocí verbálního způsobu, tedy například řvem a křikem. Toto tvrzení dokládá například chování chlapce O. (ADHD + agrese): *Při zahájení úklidu naprosto odmítá začít uklízet a také svůj nesouhlas dává znát najevo velmi nahlas (pomocí křiku a vzteklého pláče).* Další projevy toho, že chlapci zkrátka nebrali vychovatelky jako někoho, z koho by měli mít respekt bylo například časté utíkání před vychovatelkami, provokace a také odmlouvání vychovatelkám. Jeden z takových způsobů chování dokládá například věta, vztahující se k chlapci O. (ADHD + agrese): *Neustále utíkal, a dokonce se snažil utéct z místnosti (otevřel si vstupní dveře do prostor skupiny a utíkal na chodbu).*

I přesto došlo i k pozitivním momentům, kdy chlapci byli schopni uposlechnout rozkazy vychovatelek. To dokládá reakce chlapce K. (ADHD): *Při úklidu na pokyn vychovatelky reagoval a opravdu něco uklidil, následně si šel bez jakýchkoliv scén umýt ruce.*

5.1.5 Bez dospělých se (ne)obejdeme

Kategorie „Bez dospělých se(ne)obejdeme“, už dle názvu, pojednává o tom, jak jsou nebo nejsou pozorovaní chlapci vázáni na dospělé osoby. Tedy jestli potřebují a vyhledávají jejich přítomnost, či ne, ať už se jedná například o rodiče nebo samotné vychovatelky.

Kategorie obsahuje kódy: Dospělého netřeba, dožadování se vychovatelky, citový vztah k vychovatelece, dožadování se matky

Je přirozené, že děti, které se ocitají v předškolním věku, často stále vyhledávají přítomnost svých rodičů. Než si zvyknou být nějakou dobu přes den bez „mámy“ či bez „táty“, může to trvat nějakou chvíli. Nepřítomnost rodičů pak můžou nahrazovat například přítomností svých učitelek, v našem případě tedy vychovatelek v dětské skupince. Některým dětem však odloučení nemusí dělat žádný problém, a tak nepotřebují být v blízkosti žádného dospělého. U všech dětí je to tedy velmi individuální. Pozorování ve skupině dětí ukázalo, že k tomuto staví každé dítě opravdu jinak. Pozorování chlapci v dané oblasti vykazovali vesměs odlišné způsoby chování. Určité postoje však byly podobné. Chlapci se svým chováním shodovali na tom, že jim nechyběla přítomnost rodičů. Vyhledávání rodičů nebo jednoho z nich bylo zaznamenáno pouze v případě, kdy měli rodiče, v tomto případě konkrétně matka, přijít jako záchrana při ukládání trestu či napomínání vychovatelkou. Toto tvrzení dokazuje chování chlapce K. (ADHD):...*U toho křičel a brečel (odmlouval). V takových chvílích se začal dožadovat své matky, jako by mu měla pomoci.* Ve většině také nevyhledávali přítomnost vychovatelek, kdy je přes den zkrátka nepotřebovali. O tomto vypovídají například věty, vztahující se k chlapci D. (ADHD): *Bylo jasně vidět, že pro chlapce, jako by přítomné vychovatelky téměř neexistovaly. Po celý den jim nevěnoval žádnou svou pozornost, vlastně to až vypadalo, že je zkrátka nepotřebuje.* Objevily se však i chvíle a momenty, kdy došlo k dožadování přítomnosti jedné konkrétní vychovatelky a souhlas dělat určité věci pouze s ní, s žádnou jinou. Občas to tedy vypadalo, že jde o jakési zachování důvěry pouze k této konkrétní osobě. To dokládají způsoby chování chlapce O. (ADHD + agrese): *Určité věci souhlasil chlapec dělat pouze s jednou konkrétní vychovatelkou. Připadalo mi, že k ní chová jakési city, že je to zkrátka jediná dospělá osoba, které důvěřuje, a tak k sobě v určitých chvílích pustil pouze ji.*

5.1.6 Jak jsme (ne)pozorní

Kategorie „Jak jsme (ne)pozorní“ zahrnuje vše to, co se týká jejich vnímání a toho, jak si jsou vědomi svých činů a svého jednání. Můžeme tedy říct, že se daná kategorie zabývá projevy, které souvisí s poruchou pozornosti, která je součástí chlapcových diagnóz.

Kategorie obsahuje kódy: Pozornost směřovaná výhradně na hračky, duchem nepřítomen, nezaznamenání nové tváře, vědomí o svých činech, nevědomí o svých činech, vědomá ignorace pokynů

Náznaky nepozornosti, či například horšího vnímání u dětí nutně nemusí znamenat určitou diagnózu. U pozorovaných chlapců však víme, že tuto diagnózu (ADHD) mají a jejich špatné vnímání a pozornost, která se vyskytovala zejména u některých velmi často, je způsobeno právě tímto. Je však nutno dodat, že ne u všech se tyto náznaky špatného vnímání a špatné pozornosti tak zcela projevovaly. Je tedy jasné, že u každého pozorovaného chlapce opět shledáváme rozdílné výsledky a jejich projevy jsou tedy velmi individuální. Nicméně se jako velký a častý problém jevílo časté bytí takzvaně „mimo realitu“, kdy se chlapců absolutně nedařilo vnímat a vypadalo to, jako by v tu chvíli byli myšlenkami úplně jinde. Často se to vyznačovalo například nemožností soustředit se na více věcí zároveň. Když byla pozornost upínána například na hračky, na které se chlapci upínali nejvíce, jakoby všechno ostatní kolem nich neexistovalo a zavřeli se do jakéhosi „svého světa“, kdy nereagovali na nic, co se kolem nich děje. Tato tvrzení výstižně dokládá chování chlapce D. (ADHD): *Chlapec jako by prosby a pokyny vychovatelky vůbec neslyšel, opravdu jako by k němu nikdo nemluvil a chlapec tak svou pozornost stále věnoval pouze hračkám, jako by nic jiného v tu chvíli neexistovalo. Dokonce nereagoval ani na výzvy s jeho jménem, jako by to jméno ani nebylo jeho.* Špatné vnímání probíhalo i ve chvílích, kdy si chlapci s ničím nehráli a nic jiného nedělali. Zkrátka jako by ani nešlo vnímat to, že k nim někdo mluví, stojí blízko něj a dívá se jim přímo do očí. To dokládá způsob chování chlapce O. (ADHD + agrese): *Zaznamenala jsem, že byl opravdu značně „mimo realitu“. Když jsem se na něj snažila mluvit, díval se jako by skrze mě a nedokázal mě vnímat.* To, jak byli a nebyli chlapci vnímaví a pozorní souvisí i to, zda si byli nebo nebyli vědomi činů, které dělali nebo naopak nedělali. Zde šlo s jistotou rozeznat, kdy dělají například něco špatného vědomě a kdy ne a kdy zkrátka pouze nevnímají a jsou myšlenkami jinde a kdy například jen nechtějí uposlechnout rozkaz.

5.1.7 Co na to kolektiv

Kategorie „Co na to kolektiv“ se zabývá tím, jak kolektiv ostatních dětí, tedy jak intaktní děti reagují na způsoby chování chlapců. Zahrnuje veškeré jejich reakce, chování a pocity vůči pozorovaným chlapcům.

Kategorie obsahuje kódy: Odstup dětí, obrana dětí, strach, negativní dojem, vyděšení, špatné mínění, upínání pozornosti, proč se ten kluk chová takhle?, stranění se, nepříjemné pocity, nejsem v bezpečí, pláč, trauma, nezáměr navázat kontakt

Soubor, který je v našem výzkumu pozorován netvoří pouze chlapci s poruchami chování. Součástí je celý kolektiv dětí. Do souboru zahrnujeme tedy i děti intaktní, které jsou s chlapci ve skupince a jsou s nimi tak stále v kontaktu. Veškeré věci, co chlapci udělají, jak se chovají a čeho se dopustí, se týká především i celého kolektivu. Tyto, řekněme intaktní děti jsou toho všeho součástí a je samozřejmostí, že vnímají to, jaké mají chlapci způsoby chování, jednání, jaké jsou jejich reakce a jak se například vyjadřují, ať už vůči nim samotným, vůči vychovatelkám nebo obecně. Je pro nás tedy velmi důležité i to, jak se k celkovému chování chlapců staví i tyto děti samotné. Kategorie tedy zahrnuje veškeré projevy těchto intaktních dětí, které jsou reakcemi na chování chlapců a zkrátka na to, co kdy chlapci udělali, ať už tyto způsoby chování směřovaly konkrétně k nim nebo ne. Už dle kódů v této kategorii je patrné, že veškeré reakce dětí na chlapce byly negativní. Pozorování ukázalo, že tyto negativní reakce byly různorodé. Nejčastěji se stávalo, že si děti po určitých konfliktech, ať už se jednalo o brání hraček, ničení výtvarů, divoké chování či například o agresi vůči nim, zkrátka odmítaly s chlapci hrát a když to bylo možné, hrály si v jiné části místnosti, a tak si od chlapců udržovaly jistý odstup. To dokládá například věta, vztahující se k chlapci K (ADHD): *Šlo vidět, že některé děti si tak s chlapcem odmítaly hrát.* Či věta o chlapci D. (ADHD): *Tím, jak byl opravdu strašně divoký, neohrabaný a rychlý opravdu jako blesk, některé děti až děsil a budil dojem, že jim chce snad i ublížit.* Určitý odstup dětí však nebyl zdaleka to jediné. Jednoho z chlapců se některé, tedy nutno říct, že téměř všechny děti, vzhledem k jeho chování opravdu hodně bály a stranily se ho tedy co nejvíc. V určitých případech došlo i na okamžitý pláč, kdy stačilo chlapce pouze vidět a vědět, že je přítomen. Toto tvrzení dokládají věty, vztahující se k chlapci O. (ADHD + agrese): *Děti se chlapce vyloženě bály, stranily se ho a šlo vidět, že jim chlapcova přítomnost není vůbec příjemná, necítily se bezpečně v jeho blízkosti. Zaznamenala jsem dokonce, že se jedna holčička ráno, po příchodu do skupinky, vyloženě rozplakala, když viděla, že je chlapec přítomen.*

5.1.8 Naše chování (ne)má následky

Kategorie „Naše chování (ne)má následky“ se týká toho, zda obecně chování chlapců má, či nemá určité následky a pokud ano, jaké.

Kategorie obsahuje kódy: žádné viditelné následky agrese, ublížení si jako následek špatného chování, trest, škrábance jako následek fyzické agrese, narušování kolektivu, nevyspání, vztahy na bodě mrazu, strach

Chování kohokoliv s sebou může nést určité následky. V tomto se nic nemění právě ani u chlapců a jejich způsobů chování. Už dle kódů, patřících do této kategorie lze odhadnout, že konkrétně chování pozorovaných chlapců následky mělo. Už samotné slovo „následek“ je spíše negativního rázu, čili můžeme říct, že i daná kategorie je zaměřená negativně. Ukázalo se, že se z velké části jednalo o následky, způsobené určitou agresí a agresivním chováním ze strany chlapců. Šlo tedy o fyzické napadení vždy ze strany jednoho z chlapců. Následky se projevovaly ve formě viditelných následků, jimiž byly například škrábance na obličejích nebo jiných částech těla dětí nebo i například na rukou vychovatelek. Dané tvrzení dokládá například věta, vztahující se ke chlapci O. (ADHD + agrese): *Několik dětí po napadení ze strany chlapce chodily domů se značnými škrábanec, a to třeba i v oblasti obličeje.* Všichni chlapci se však nechovali tak agresivně, aby způsobili svému okolí právě viditelné následky. V těchto případech šlo nejčastěji například o pouhé bouchnutí, které ani nemuselo být silné a nemuselo tak způsobit velkou bolest a už vůbec ne něco viditelného. O tomto výstižně vypovídá věta, která se vztahuje k chlapci K (ADHD): *Toto jeho bouchnutí však nikdy nezpůsobilo jinému dítěti nějaké zranění (bouli, modřinu či škrábanec).* Chování chlapců pokaždé neublížilo jen jejich okolí, tedy dětem nebo vychovatelkám, ale stalo se, že si tak ublížili dokonce i oni sami. O tom vypovídá chování chlapce K. (ADHD) (chování při obědě): *Při tom, jak dával hlavu pod stůl, se bouchl a následoval dlouhý, vztekly pláč.* Mezi následky patří i to, že museli být chlapci za své chování určitým způsobem potrestáni. To vystihuje například věta, která představuje trest pro chlapce O. (ADHD): *Nějakou dobu musel sedět na židli, daleko od ostatních dětí.*

5.1.9 Co naše chování ovlivňuje

Kategorie „Co naše chování ovlivňuje“ se zabývá vším, co se během pozorování ukázalo, že má značný vliv na chování chlapců.

Kategorie obsahuje kódy: vliv přítomnosti kolektivu na chování, vliv sestavy a počtu dětí na chování

Příznaků, které ovlivňují lidské chování je celá řada. To, co lidi ovlivňuje může mít mnoho různých podob a je to velmi individuální. Během pozorování se ukázalo, že i na pozorované chlapce mají určité věci značný vliv. Mluvíme tu především o vlivu pouze samotné přítomnosti kolektivu na jednání chlapců. Tento vliv je myšlen v negativním slova smyslu a to konkrétně tak, že se ukázalo, že jakmile chlapci vkročili do kolektivu dětí a byli tak v „jakési“ společnosti, jejich chování se změnilo a v těchto případech se tedy obrátilo k horšímu. Musíme však upozornit na to, že chování každého chlapce je velmi individuální, tudíž bylo i individuální to, jak moc a jakým způsobem se jejich negativní chování projevovalo. O tom, že měl kolektiv dětí na chování chlapců značný vliv vypovídá například chování chlapce K. (ADHD): *Jakmile se chlapec dostal mezi ostatní děti, nebyl tedy sám, začal být opravdu divoký a neposedný. Šla opravdu vidět okamžitá změna v chování chlapce. Jakmile se dostal do kolektivu, jako by snad měl motor, který někdo nastartoval a chlapec neměl zábrany.* Negativní vliv přítomnosti v kolektivu dětí nám dokládá také chování chlapce O. (ADHD + agrese): *Zaznamenala jsem, že jakmile byl chlapec v kolektivu dětí, byl pro ně velice nebezpečný opravdu po celý den.* Kategorie se však nezabývá pouze vlivem negativním, ale také tím pozitivním. V takovém případě se ukázalo, že měl vliv na chování nižší počet dětí ten den a také jiná sestava dětí, než na kterou byl daný chlapec zvyklý. Ukázalo se, že se v tento konkrétní den chlapcovo chování značně zlepšilo. Chlapec více poslouchal a nebyl tolik divoký. Byl tak značně klidnější, než jiné dny a celková práce s ním byla snazší. Toto tvrzení potvrzuje věta, vztahující se k chlapci K. (ADHD): *Vypozorovala jsem, že tím, že byl chlapec s jinými dětmi, než byl zvyklý a také tím, že nebylo přítomno tolik dětí, co obvykle, byl chlapec ten den skoro až „jako vyměněný“.*

5.1.10 Jak nás lze charakterizovat

Kategorie „Jak nás lze charakterizovat“ zahrnuje všechny možné charakteristiky chlapců, které byly získány během pozorování.

Kategorie obsahuje kódy: problémové dítě, nezvladatelné dítě, přítěž, asociální dítě, společenský typ

Každého člověka lze určitým způsobem charakterizovat. Jinak řečeno, můžeme tedy říct, že každý má nějakou vlastní charakteristiku. Svoje konkrétní charakteristiky tak získali i pozorovaní chlapci. Tito chlapci by jistě mohli být charakterizováni mnoha více různými způsoby, nicméně daná kategorie se zabývá charakteristikami, které byly získány během pozorování v dětské skupině. Už na první pohled je zjevné, že jsou vybrané charakteristiky z velké většiny zaměřené negativně. Byly vybrány na základě chování chlapců, a to konkrétně u situací, kdy bylo znát, že vychovatelky ve skupině na dané chlapce někdy až nestačily. Ti tak pro ně byli značnou přítěží, protože se v určitých chvílích museli věnovat, vzhledem k jejich problémovým chováním, výhradně jim, a tak naopak strádaly na věnování se dětem ostatním. O tomto tvrzení vypovídá například věta popisující chlapce O. (ADHD + agrese): *Bylo i zjevné, že vychovatelky jeho chování vůbec nezvládaly a že jeho přítomnost značně komplikovala jejich práci a celkově tak i chod a fungování této skupiny.* Nebo také chování chlapce K. (ADHD): *Byl opravdu neuhlídatelný a šlo vidět, že na něj kolikrát vychovatelky až nestačí.* Další negativní popis byl určen na základě situací, kdy bylo znát, že konkrétnímu chlapci opravdu neprospívá přítomnost mezi více dětmi, tedy v kolektivu a působí tak až asociálně. O tomto vypovídá věta, vztahující se ke chlapci O. (ADHD + agrese): *Bylo opravdu znát, že jeho chování přítomnost v kolektivu ostatních dětí opravdu vůbec neprospívá, a naopak jeho přítomnost neprospívala ani ostatním dětem.*

Mezi kódy však najdeme i pozitivní význam. Tato charakteristika vznikla na základě viditelných náznaků potřeby být s ostatními dětmi a hrát si zkrátka v daném kolektivu, ne pouze sám. Tvrzení vystihuje chování chlapce D. (ADHD): *Během toho, co jsem chlapce pozorovala, šlo velmi znát, že by si opravdu moc chtěl hrát v kolektivu ostatních dětí, ne pouze sám. Chtěl se zapojit skoro do všeho.*

5.1.11 Co na to vychovatelky

Kategorie „Co na to vychovatelky“ pojednává o způsobech jednání vychovatelek dětské skupiny v nejrůznějších situacích.

Kategorie obsahuje kódy: nutnost fyzické výzvy, správné jednání vychovatelky, pohotový zásah vychovatelky, nutnost názorné ukázky, napomenutí vychovatelky

Je nutno zmínit, že i vychovatelky jsou velmi důležitou součástí dětské skupiny, na kterou se výzkum zaměřuje. Dohlíží na celkový chod skupiny, řeší veškeré problémy a konflikty, které se ve skupině odehrají, jsou připravené jakémukoliv dítěti kdykoli pomoci, hrají se s dětmi a celkově se zkrátka o všechny tyto děti, které jsou součástí skupiny starají, jak nejlépe dovedou. Občas tento dohled a péče nejsou tak úplně jednoduchými záležitostmi, jak by si možná někdo řekl. Právě vzhledem k ne úplně malému počtu dětí ve skupině (denně asi dvanáct dětí) a přítomnosti chlapců s určitými diagnózami je práce v dané skupince poměrně složitá a náročná jak fyzicky, tak i psychicky. Pozorování ukázalo, že vychovatelky musely často zasahovat i fyzicky, například v podobě fyzické výzvy, zvednutím dítěte ze země či dovedením na konkrétní místo. Opravdu téměř neustále musely zasahovat a řešit určité konflikty, které se ve skupině děly denně a často. Svou práci se snažily odvést opravdu co nejlépe a v konkrétních situacích se vždy zachovat správně, i když se to jevílo jako velmi složité. Nutnost častých fyzických výzev a názorných ukázek vystihuje například jednání jedné z vychovatelek vůči chlapci D. (ADHD): *Přestal si hrát s hračkami až díky fyzické výzvě vychovatelky, která ho vyloženě musela ze země zvednout a názorně mu ukázat, tedy zavést ho ke stolu, kam si své pití konečně položil.* Nebo také jednání s chlapcem O. (ADHD + agrese): *Často muselo dojít k tomu, že mu vychovatelka musela danou věc ukázat názorně.* Správné jednání vychovatelky vystihuje věta, vztahující se k chlapci K. (ADHD): *Vychovatelka se dožadovala omluvy ze strany chlapce.* A například pohotový zásah konkrétní vychovatelky ukazuje její jednání vůči chlapci O. (ADHD + agrese): *Vychovatelka ho tedy musela vyloženě násilím odvést od ostatních dětí.*

6 INTERPRETACE DAT

Na základě pozorování a následné analýzy dat bylo dosaženo odpovědí na stanovené výzkumné otázky, které vedly k dosažení cílů, stanovených na začátku výzkumného šetření. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit a popsat průběh socializace u dětí předškolního věku s poruchami chování v kolektivu vrstevníků. V návaznosti na hlavní cíl byly stanoveny cíle dílčí. Prvním dílčím cílem bylo zachytit průběh začleňování dětí s poruchami chování do vrstevnického kolektivu. Druhým dílčím cílem bylo zjistit způsob komunikace mezi dětmi s poruchami chování a intaktními dětmi v kolektivu. Třetím dílčím cílem bylo analyzovat vztah dětí s poruchami chování vůči autoritě. Čtvrtým a zároveň posledním dílčím cílem bylo zachytit míru sebekontroly u dětí s poruchami chování v kolektivu. Na základě těchto výzkumných cílů vznikly hlavní a dílčí výzkumné otázky, na které jsme odpověděli následovně:

První dílčí otázka zní: Jakým způsobem probíhá začleňování dětí s poruchami chování do vrstevnického kolektivu? Už na základě analýzy dat můžeme říct, že začleňování chlapců s poruchami chování, tedy konkrétně s ADHD a ADHD s agresí, probíhalo komplikovaně. Svými způsoby chování se z většiny chlapců nikterak nedařilo začlenit a zcela zapadnout mezi ostatní děti v kolektivu. Je však nutno dodat, že i přesto, že mají diagnostikované téměř stejné poruchy se všichni chlapci projevovali individuálně, a ne všichni neměli o začlenění do kolektivu zájem a snahu. U všech tří chlapců, tedy u chlapce D. (ADHD), u chlapce K. (ADHD) a u chlapce O. (ADHD + agrese) bylo zaznamenáno časté braní hraček a ničení výtvorů ostatním dětem. U chlapce (O.) šlo viditelně znát, že se při ničení baví a pokaždé se při aktu hlasitě smál. Co se ničení výtvorů týče, ne všichni chlapci tuto skutečnost dělali vědomě a tedy naschvál. Na rozdíl od chlapců (K.) a (O.), chlapec (D.) nikdy nikomu vědomě nic nezničil. Choval se jen velmi divoce a zbrkle a kolikrát se tak stalo, že právě něco rozbil, ale nikdy jsem u něj nezaznamenala záměr tohoto činu. Při braní hraček dětem šlo u chlapce (D.) těžko rozeznat, zda si je vědom toho, že je toto chování špatné a dělat se to nemá. S braním hraček souvisí i to, že všichni tři chlapci (K., D., O.) byli velice majetníčtí a své hračky si pečlivě hlídali a střežili. U chlapce O. (ADHD + agrese) byl tento problém obzvláště velký a to, že s určitými hračkami by si měl hrát jen on a nikdo jiný dával najevo tak, že si své hračky „značkoval“ prostřednictvím jejich olizováním a okusováním. Záměr byl tedy zřejmě takový, že se pak ostatní děti budou daných hraček štítit, a tak je chtít nebudou. U chlapce D. (ADHD) bylo zase vyzpozorováno, že jeho pozornost vždy směřovala právě výhradně k hračkám a téměř k ničemu jinému. Hračky byly opravdu skoro to jediné,

co ho po celý den strávený ve skupině zajímalo. A tak je logické, že i on si hračky, které ho ten den zaujaly pečlivě střežil a hlídal. Ani jeden z chlapců se při stolování, tedy konzumaci svačiny či obědu neobešel bez problémů. Chlapec D. (ADHD) měl velký problém s tím, aby u stolu seděl v klidu a „nevrtil se“. Často obtěžoval děti okolo sebe tím, že jim například sahal do jejich jídel, aby se podíval, co mají ostatní a jestli náhodou nemají něco, na co by on sám měl chuť a mohl si vzít. Často také odbíhal od stolu, protože šlo vidět, že ho zkrátka nebaví sedět a jeho tělo muselo být neustále v pohybu. Chlapec O. (ADHD + agrese) neuměl jíst příborem a příbor razantně odmítal a naučit se s ním nechtěl. Opravdu šlo znát, že není na příbor zvyklý, a tak jediný způsob, kterým jedl, bylo rukama. Když byla k obědu polévka, vzal si celou misku a polévku pil přímo z ní. Chlapec K. (ADHD) se při stolování projevoval tak, že stejně jako chlapec (D.) neuměl sedět v klidu na židli a byl neustále v pohybu. Často se houpal na židli a naschvál dával hlavu pod stůl. Byl totiž velmi rád středem pozornosti a tyto věci dělal jako určitý typ provokace. Jak chlapec (K.), tak i chlapec (O.) velmi rádi provokovali své okolí nejrůznějšími způsoby, na rozdíl od chlapce (D.), u kterého nikdy žádná provokace zaznamenaná nebyla. Chlapec (D.) se uměl chovat nebezpečně a na své okolí, tedy na kolektiv dětí mohl působit opravdu negativně, avšak žádné z jeho chování nikdy nebylo myšleno provokativně a s určitým úmyslem. Což se ovšem nedá říci o chlapcích (K.) a (O.) Tito chlapci si kolikrát byli svého chování jasně vědomi a některé jejich způsoby chování probíhaly s určitým záměrem. Právě u těchto dvou chlapců, tedy u chlapce (K.) a chlapce (O.) bylo zaznamenáno, že na ně kolektiv dětí působí ne příliš dobře a až negativně. U chlapce (K.) můžeme negativitu konkretizovat jako už zmíněná potřeba být středem pozornosti a takzvaně „se předvádět“. U chlapce (O.) šlo jasně znát, že se zkrátka v oblození ostatních dětí necítí příliš dobře a jejich samotná přítomnost v něm vyvolává nutnost špatného chování. Všem chlapcům (K., O., D.) dělala problém společenská pravidla. Ani jeden z chlapců nezdravil, když každé ráno přišel do dětské skupiny. Například chlapec (D.) se většinou neuměl omluvit, když udělal něco špatného, i když třeba nechtěně. Vypadalo to však, jako by ho to doma nikdo neučil a zkrátka nevěděl, co to omluva je. To samé můžeme říct o chlapci (O.), který sice věděl, co je to omluva, avšak se pokaždé omluvit odmítal a svůj nesouhlas uměl dát jasně najevo. Jediný, kdo se omluvit v určitých případech dokázal byl chlapec (K.), který se však danému dítěti omluvil většinou až po vyzvání vychovatelky. I přesto, že měli chlapci v začleňování mezi děti značné bariéry a svými způsoby chování a jednání příliš nepřispívali k tomu, aby je jejich vrstevníci brali jako sobě rovné a bez problémů je přijali, šlo znát, že se v daných případech někteří začlenit opravdu chtěli a v určitém případě se to na nějaký čas, dá se říct, i povedlo. Chlapec D. (ADHD) měl

chvíle, kdy šlo velmi znát, že by si chtěl hrát s ostatními dětmi a být jim na blízku. Vždy například k někomu přišel a zajímal se, co právě dotyčný dělá. Jeho způsoby chování, kdy byl po většinu času velmi zbrklý, divoký a nemotorný, díky kterým ho většina kolektivu odmítala, mu tuto touhu moc neumožňovaly. V tomto případě však můžeme říct, že se zde často objevovala snaha začlenit se. Chlapec K. (ADHD) se jednoho dne choval značně jinak než jiné dny, přičemž je slovo jinak myšleno v pozitivním slova smyslu. Vyšlo najevo, že má na chlapcovo chování značný vliv to, s jakými dětmi tráví čas a kolik dětí je v kolektivu daný den přítomno. Tehdy jsem chlapce (K.) pozorovala jiný den než obvykle. Pravidelně se jednalo o pondělí, tentokrát to však byl čtvrtek. Z určité části se tak změnila sestava dětí v kolektivu a také jejich počet, kdy dětí bylo méně, než na kolik byl chlapec zvyklý. Chlapec K. se choval značně klidněji než jiné dny, v určitých chvílích nevzdoroval a nečinil věci, díky kterým by byl opět středem pozornosti. Můžeme tedy říct, že bylo začlenění chlapce K. v tento den téměř úspěšné. Pozitivně se však nedá hovořit o chlapci O. (ADHD + agrese), který ani jednou neprojevil jen malé známky toho, že by chtěl být členem kolektivu. Průběh začleňování chlapců se tedy dá zhodnotit jako velmi komplikovaný, avšak v určitých případech se snahou a zájmem, a dokonce i úspěšností, i když jen na čas.

Druhá dílčí otázka zní: Jak probíhá komunikace mezi dětmi s poruchami chování a intaktními dětmi v kolektivu? To, jak se pozorovaní chlapci snažili či nesnažili komunikovat s ostatními, tedy intaktními vrstevníky v kolektivu, ale i se svými vychovatelkami je také důležitou součástí jejich celkové socializace v dětské skupině. Opět je nutno zmínit, že způsoby komunikace chlapců byli velmi individuální, ale můžeme říct, že měli všichni chlapci v oblasti komunikace jisté viditelné bariéry. Bylo zjištěno, že takovou základní bariérou v komunikaci byl fakt, že kolikrát chlapci ani neměli zájem o zahájení komunikace. Tento problém byl zaznamenán u chlapce O. (ADHD + agrese) a také u chlapce D. (ADHD). Opačný problém nastal tehdy, když naopak o komunikaci nestály ostatní, tedy intaktní děti v kolektivu, z důvodů neustálého špatného chování konkrétního chlapce. Tento typ problému, kdy děti odmítaly jakýkoliv kontakt se týkalo chlapce (O.). Z výzkumu bylo zjištěno, že se u chlapců objevovaly jak známky komunikace verbální, tak i komunikace neverbální. V oblasti verbální komunikace, tedy komunikace prostřednictvím slov byl ve většině případů značným problémem opravdu velmi nízká slovní zásoba vzhledem k věku chlapců, se kterou souvisí obecná neschopnost mluvit, kdy chlapci zkrátka nevěděli, jak se vyjádřit, jaká použít slova. Tato fakta se objevovala u chlapců (D.) a (O.). Chlapec (D.) v této souvislosti ani neuměl říct, že by si například chtěl půjčit hračku, se kterou si zrovna hrálo jiné dítě. Z tohoto důvodu pak kolikrát docházelo k určitým nedorozuměním mezi

chlapcem a dětmi. Chlapec (D.) opravdu neměl téměř žádnou slovní zásobu. Mezi jeho mluvu se řadilo opravdu jen pár základních slovíček, která už tak používal málo nebo téměř vůbec. A když nějaké z těchto slovíček použil, vypadalo to, že mu stejně děti vůbec nerozumí a zkrátka nevědí, o čem nebo na koho v danou chvíli mluví. Zřejmě to byl ten důvod pro to, že chlapec (D.) více nemluvil, než aby se o to snažil. Dalším důvodem velmi špatné komunikace s chlapcem (D.) byl fakt, že byl velmi často takzvaně „mimo realitu“ a nedokázal tak vnímat, když na něj například mluvila vychovatelka. S velmi podobnými překážkami v komunikaci se stejně tak setkával i zmíněný chlapec (O.). Bez ohledu na to, že s ním téměř žádné dítě navázat komunikaci nechtělo, můžeme říct, že i on téměř mluvit neuměl a jeho slovní zásoba tak byla extrémně nízká, až nulová. Jeho zásoba se skládala v podstatě jen ze slov jako: ne, jo, jéé a tady. Je tedy jasné, že komunikace pouze s těmito slovy mohla být u chlapce (O.) značně komplikovaná jak s dětmi, tak i s vychovatelkami. Chlapec navíc hodně často používal jen určité výkřiky a zvuky, které měly nejspíš sloužit právě jako prostředek mluvy. Je však samozřejmé, že těmito zvukům a skřekům nikdo nedokázal porozumět. Je vhodné dodat, že i kdyby nějaké dítě mělo zájem o komunikaci právě s chlapcem (O.), téměř jistě by mu nedokázalo rozumět anebo by naopak nedokázal chlapec porozumět jemu. Bylo totiž zaznamenáno, že chlapec (O.) často ani nechápal, o čem s ním hovoří samotné vychovatelky a co se mu snaží sdělit a velmi často byl značně „mimo“ stejně jako zmíněný chlapec (D.). Tato předešlá tvrzení však neplatí o chlapci K. (ADHD). Nelze říct, že chlapec (K.) v komunikaci žádné problémy neměl. Jeho bariérou bylo ještě stále hodně nesrozumitelné vyjadřování, kdy používal dá se říci hodně „svých“ slov. Přesto šlo velmi znát, že se chlapec v určitých chvílích opravdu snažil komunikovat pomocí slov, tedy verbálně, a to jak s dětmi, tak i s vychovatelkami. Jeho celková slovní zásoba byla mnohem větší než zásoba chlapců (O.) a (D.), a tak šlo znát, že o toto navázání komunikace prostřednictvím slov měl větší zájem než oni dva. Občas se i zdálo, že děti při komunikaci chlapci (K.) rozumí a naopak. Takové případy bylo možno označit jako úspěšnou verbální komunikaci mezi chlapcem a intaktními dětmi, i když těchto momentů bylo velmi málo. V úvodu této otázky byla zmíněna i komunikace neverbální. Způsob neverbálního vyjádření chlapci používali zejména při komunikaci s vychovatelkami. Tento způsob komunikace byl zaznamenán u chlapce (K.) a u chlapce (O.). Vzhledem k tomu, že téměř nemluvil, často používal chlapec (O.) neverbální způsob komunikace, tedy pomocí těla, a to tak, že ukazoval na různé předměty, když se snažil něco vyjádřit. I přesto bylo znát, že je pro vychovatelky velmi složité s tímto chlapcem komunikovat. Chlapec (K.), když se mu nechtělo mluvit nebo zkrátka nevěděl, jak konkrétní věc říct slovy, velmi dobře uměl vyjádřit rukama, co má

zrovna na mysli a co chce sdělit. Například velmi dobře věděl, jak poprosit rukami, aniž by musel cokoli říct a také, stejně jako chlapec (O.) ukazoval na předměty. U chlapce (D.) snaha neverbální komunikace zaznamenaná nebyla. Je tedy jasné, že komunikace s ním byla pro vychovatelky také velmi složitá. V závěru můžeme říct, že všichni chlapci měli opravdu mnoho překážek v tom, aby se svým okolím, tedy hlavně s dětmi navázali bezproblémovou komunikaci. I přesto se v konkrétních případech objevily chvíle snahy, a dokonce i úspěšné komunikace.

Třetí dílčí otázka zní: Jaký je vztah dětí s poruchami chování vůči autoritě? To, jaké měli chlapci vztahy s autoritou, tedy s vychovatelkami v dětské skupině zahrnuje, jak chlapci autoritu respektovali či nerespektovali, zda měli ke konkrétním vychovatelkám nějaký hlubší citový vztah a jak celkově vyhledávali či nevyhledávali přítomnost těchto vychovatelek. Z výzkumu vyplynulo, že s respektováním pokynů a celkovým respektem vůči autoritě měli problém všichni tři chlapci. (O., K., D.). Ne u všech a ve všech případech bylo vždy toto nerespektování pokynů vědomé a tedy „naschvál“. Jak už bylo zmíněno v předešlé otázce, chlapec D. (ADHD) měl opravdu velké problémy s pozorností a byl tak často takzvaně „duchem nepřítomen“. To několikrát zapříčinilo to, že, když se soustředil na jednu věc (nejčastěji to byly hračky), už nedokázal vnímat své okolí, a tedy například ani vychovatelky, které v tu chvíli mluvily přímo k němu, a dokonce ho i oslovovaly jménem. Bylo opravdu zvláštní, že téměř neslyšel na své jméno, jako by na něj ani nebyl zvyklý a nebylo jeho. V takových chvílích bylo opravdu znát, že chlapec (D.) své okolí a ani to, co se v něm děje nevnímá, a tak případné uposlechnutí rozkazů neproběhlo, avšak nevědomě, tedy ne tak, že by rozkaz vyloženě splnit nechtěl. Například při zahájení úklidu nevnímal, že ostatní děti okolo něj začaly uklízet. Chlapec (D.) vypadal, jako by ani nezaznamenal, že se začalo něco dít a dál si hrál se svými hračkami na koberci. V takových chvílích musel být názorně napomenut a tedy vrátit „zpět do reality“ vychovatelkami. Když mu byla věc názorným způsobem ukázaná nebo byl doveden na příslušné místo, dokázal pokyny respektovat a splnit. Je sice pravda, že stejně jako chlapec (D.) byl i chlapec (O.) poměrně často „mimo“. Musíme však uvést na pravou míru to, že když často nechápal, co mu vychovatelky sdělují a měl chvíle, kdy se ani nemohl soustředit a dívat na danou vychovatelku, která na něj mluvila, nepomohla chlapci O. (ADHD + agrese) ani názorná ukázka. V takových chvílích, i když už třeba chápal, co by měl udělat a viděl, že to dělají i ostatní, naprosto odmítal daný pokyn splnit. Svůj nesouhlas dával najevo velice nahlas a odmlouval. Možná právě to, že se ho jedna z vychovatelek dotkla, aby mu něco konkrétního vysvětlila a ukázala, byl impulsem pro neuposlechnutí a vzdor. U chlapce K. (ADHD) šlo

velmi viditelně poznat, že veškerým pokynům rozumí, avšak je velmi často vědomě ignoroval a zkrátka nemínil dělat to, co po něm konkrétní vychovatelka chtěla a dokázal se dokonce i hádat a odmítovat. Zaznamenání toho, že příkazy vychovatelek chlapec (K.) plnil proběhlo pouze v den, kdy se jeho celkové chování zlepšilo díky jiné sestavě a počtu dětí v kolektivu, což je zmíněno v jedné z předešlých dílčích otázek. Fakt, že často chlapci zkrátka nerespektovali autoritu, tak jak by měli a netýkalo se to pouze plnění pokynů, byl zaznamenán u chlapců (O.) a (K.). Šlo o chvíle, kdy bylo viditelné, že nemají tito chlapci z vychovatelek řádný respekt. U obou chlapců to bylo například časté utíkání před vychovatelkami, kdy bylo znát, že z toho mají snad i legraci. Chlapec (K.) se často snažil utéct někam, kde by ho vychovatelka nenašla a on tak nemusel udělat danou věc. Chlapci (O.) se jednou dokonce podařilo utéct ze samotné místnosti dětské skupiny, kdy vyběhl na chodbu a chtěl utíkat dál, v tom ho naštěstí vychovatelka dostihla a odvedla zpět do hlavních prostor. Chlapec (O.) také často rád vychovatelky provokoval tak, že, když nastala chvíle, kdy si měl „pšiknout“ přišel schválně blíž k vychovatelce, aby ji poprskal. Chlapec (K.) zas například začal vytahovat hračky v době, kdy bylo vše uklizené a on věděl, že je chvíle, kdy si hrát nejdou. Chlapci (D.) a (K.) po celý den v dětské skupině opravdu přítomnost vychovatelek nevyhledávali. Pro chlapce D. (ADHD), jako by přítomné vychovatelky téměř neexistovaly. Vystačil si se svými hračkami, které ho zajímaly nejvíce a občas se snažil být i s ostatními dětmi, ale vychovatelkám nikdy žádnou pozornost nevěnoval. Chlapci K. (ADHD) stačilo být mezi ostatními dětmi a nic jiného nepotřeboval, tedy ani dospěle v podobě vychovatelek. I přes všechno negativní chování vůči autoritě, tedy vychovatelkám ze strany chlapce O. (ADHD + agrese) bylo zjištěno, že má tento chlapec jakýsi hlubší, můžeme říct citový vztah k jedné konkrétní vychovatelce. Daný fakt se projevoval tak, že určité věci souhlasil pouze s touto vychovatelkou, s žádnou jinou. Občas to vypadalo, že je to opravdu jediná přítomná osoba, které chlapec (O.) dokázal důvěřovat, nechal na sebe od ní tedy sáhnout, pomáhat s konzumací jídla a dalšími věcmi. Jakmile tyto zmíněné věci zkusila udělat kterákoliv jiná, bylo to špatně a chlapec ve svém rozhodnutí opravdu neustoupil. Například při uspávání chlapec (O.) pravidelně odmítal klidně ležet. Neustále se vrtěl a vydával zvuky a jakmile k němu došla kterákoliv jiná vychovatelka než ta jediná konkrétní, začal chlapec velmi výrazně, hlasitě a nebezpečně vzdorovat. Uklidnil se a přestal až poté, když přišla vychovatelka, kterou celou dobu vyžadoval. Ani tato vychovatelka však nebyla úplnou výjimkou a chlapec (O.) se vůči ní dokázal občas chovat velmi negativně. Dle všech zmíněných faktů můžeme usoudit, že to dané vychovatelky neměly s chlapci nikterak

jednoduché. Vztah chlapců vůči autoritě lze tedy považovat z většiny celkově za spíše negativní, i když s občasnými světlými stránkami.

Čtvrtá dílčí otázka zní: Jaká je míra sebekontroly u dětí s poruchami chování v kolektivu? To, jak se chlapci dokázali či nedokázali ovládat, je velmi přínosnou informací pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Míra sebekontroly zahrnuje reakce chlapců na určité podněty a celkově to, jak se umí či neumí ovládat, a to především vůči dětem v kolektivu a vychovatelkám. Výzkum ukázal, že všichni tři pozorovaní chlapci mají značný problém se svým ovládáním. Musíme však uvést na pravou míru, že u všech tří chlapců jsou tyto problémy velmi individuální a různorodé. U všech tří chlapců (K., D., O.) bylo zaznamenáno jisté fyzické napadení či ublížení jinému dítěti nebo vychovatelce, avšak u všech chlapců nebylo toto ublížení záměrné a nejednalo se tedy o agresi. Fyzická agrese, tedy případy, kdy šlo viditelně rozeznat, že ublížení záměrné bylo, se projevilo u chlapců (K.) a (O.). Zde je opět nutno podotknout, že míra agrese byla u obou chlapců opravdu velmi rozdílná a nelze tuto agresi brát jako jednu stejně závažnou. U chlapce K. (ADHD) byla zaznamenána jistá míra agrese, a to jak vůči vychovatelkám, tak i vůči dětem v kolektivu. Tuto agresi však můžeme považovat za mírnější a nikoliv závažnou. V jistých případech, kdy měl chlapec (K.) nějakou hračku a jiné dítě přišlo s tím, že by si danou věc chtělo půjčit, nedělalo chlapci problém toto dítě bouchnout, aby názorně ukázal, že mu hračku půjčit opravdu nehodlá. Občas místo bouchnutí například dokázal i dítě zatahat za vlasy. Tato jeho napadení byla výhradně v případech, kdy se jednalo o hračky a je nutno zmínit, že jeho jednání nikdy žádnému dítěti nezpůsobilo horší anebo viditelné zranění, například v podobě modřin. Je jasné, že takové chování bylo špatné, nicméně se u chlapce (K.) jednalo pouze o náznaky mírné fyzické agrese. Je však jasné že ani mírná agrese nepřispívala chlapci k dobrým vztahům s dětmi. Stejně tak jako děti, dokázal chlapec (K.) udeřit i samotné vychovatelky. To bylo většinou v případech, kdy například nechtěl splnit věc, kterou mu vychovatelka přikázala anebo v případech, kdy po chlapci vyžadovala omluvu a kázala mu o správném chování. Bouchnutí vychovatelky (většinou do nohy) mělo znázorňovat chlapcův nesouhlas něco udělat nebo zkrátka poslouchat kázání. U chlapce O. (ADHD + agrese) už se jednalo poněkud o jiné formy fyzické agrese, tedy fyzického napadání. Chlapec projevoval způsoby opravdu vysoké agrese, a to vůči dětem i vychovatelkám. To, že si chlapec (O.) pečlivě střežil hračky už bylo zmíněno v jedné z předešlých otázek. S hračkami také souvisela většina případů napadení dětí chlapcem. Neexistovalo, že by si nějaké dítě půjčilo hračku, se kterou si ani chlapec nemusel v ten moment hrát a jen byla položená vedle něj, protože si

ji vzal. V takových chvílích chlapec (O.) neváhal a dokázal dané dítě silně udeřit, ať už rukou nebo předmětem (nejčastěji autem), který zrovna držel. Děti bouchal do různých částí těla, nejčastěji se však jednalo o hlavu. Jindy dokázal dítě začít silně štípat a škrábat do oblasti obličeje nebo na něj začal plivat. Jeho silné fyzické napadání se však netýkalo pouze hraček, ale kolikrát tato agrese nastala téměř kvůli ničemu. Například jsem ke svému zděšení zaznamenala, že měl chlapec (O.) tendenci šlapat na hlavy dětí, které zrovna ležely na koberci. V jistých chvílích to vypadalo, že to má za zábavu. Jindy, když všechny děti seděly na koberci, z ničeho nic napadl dítě, které mu sedělo nejbliž, a to tak, že ho opět například bouchnul nebo štípnul. Také dokázal na konkrétní dítě lehnout nebo sednout a takto i přes pláč dítěte zůstal, dokud nezasáhla vychovatelka. Děti pak po těchto incidentech chodily například se škrábanci na obličeji, což značilo velký problém. Téměř všechny děti ve skupině se tak chlapce (O.) bály. Naprosto se od něj snažily stranit a nebýt s ním v kontaktu. Výjimkou nebyl například ani samotný chlapec (K.), který sám patřil mezi problémové jedince. Nicméně i on se chlapce (O.) stranil a jeho přítomnost neměl nejraději. Stejně tak jako dětem, dokázal velice snadno a vážně ublížit chlapec (O.) i vychovatelkám. Při momentech, kdy byly vychovatelky nuceny zasáhnout a chlapce (O.) například odvést pryč od ostatních dětí, dokázal je velmi vážně poškrábat, kopat nebo je i tahal za vlasy. Občas tuto agresi dokázal použít i vůči vychovatelce, ke které měl hlubší vztah. Tyto agresivní projevy chlapce (O.) vůči svému okolí byly tedy opravdu velmi závažné. Na rozdíl od těchto dvou chlapců (O.) a (K.) nebyly u chlapce D. (ADHD) zaznamenány žádné známky agrese. Sice dokázal ublížit, jak už bylo zmíněno, nicméně toto ublížení nikdy nebylo záměrné. Byl jen opravdu velmi divoký a nedokázal pevně korigovat své rychlé pohyby, a tak se několikrát stalo, že ublížil jinému dítěti. Jednou například velmi rychle jezdil auty po koberci, a tak se stalo, že vjel jedné holčičce na ruku, a tu to samozřejmě bolelo. U chlapce (D.) byl tedy problém takový, že si nebyl vědom svého kolikrát až velmi nebezpečného chování pro své okolí. S mírou sebekontroly souvisí také reakce chlapců, které nebyly vždy přiměřené situaci a byly tedy přehnané. Přehnané reagování na různé podněty a výkyvy nálad byly zaznamenány u chlapců (O.) a (K.). U chlapce K. (ADHD) se často objevovaly záchvaty pláče a vzteku. Tyto záchvaty se často týkaly opět hraček a jejich půjčování. Velice snadno rozzuřit se chlapec dokázal i při tom, když byl poučován vychovatelkami. Při tomto poučování často zuřivě plakal a odmouval. Měl však i chvíle, kdy z ničeho nic začal okolo sebe mlátit hračkami, a přitom k tomu neměl vůbec žádný důvod. Chlapec O. (ADHD + agrese) většinou vyloženě „vzbouchnul“ při tom, kdy se ho některá z vychovatelek (a nebyla to ta konkrétní, ke které měl vztah) dotkla a snažila se mu něco vysvětlit a ukázat. Na tyto

doteky reagoval opravdu přehnaně a agresivně. Začal například křičet a máchat okolo sebe rukama. Jeho přehnané reakce, které doprovázel křik také často způsobovala problematika hraček, stejně jako u chlapce (K.). Například při hrách či činnostech, které probíhaly naprosto klidně, se z ničeho nic začal chlapec (O.) bezdůvodně vztekat a zuřit. U chlapce (D.) nebyly výbušné reakce a zuřivost zaznamenány vůbec. Dle předchozích skutečností lze tedy říct, že míra sebekontroly byla u chlapců velmi nezvládnutá.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaký je průběh socializace u dětí předškolního věku s poruchami chování v kolektivu vrstevníků? Můžeme říct, že odpověď na tuto otázku je podrobně rozpracována v předešlých dílčích výzkumných otázkách. Obecně lze konstatovat, že průběh socializace u chlapců v kolektivu je ve většině případů negativní a nezdařilý. Všichni chlapci se však projevovali opravdu velmi individuálně, a tak nelze říci že u všech byla socializace zcela neúspěšná. Dle všech sesbíraných dat se chlapec K. (ADHD) jeví jako nejvhodnější případ pro úspěšnou socializaci. Když pomineme jeho negativní projevy, ze všech chlapců se snažil nejvíce navazovat kontakt s dětmi, komunikoval a měl i den, kdy byl bezproblémový, a tak se mu na čas podařilo začlenit do kolektivu. Chlapec D. (ADHD) měl sice občasnou snahu být mezi dětmi a hrát si s nimi, avšak vzhledem k jeho chování se mu daná věc příliš nedařila. Nebyl schopný komunikovat, byl po většinu času velmi divoký a byl neustále myšlenkami jinde. Chlapec O. (ADHD + agrese) za celou dobu neprojevil jedinou známku pozitivního chování. Jeho způsoby jednání úspěšnou socializaci naprosto vylučují a dle mého názoru je tento chlapec doslova asociální. Podle mne není jeho diagnóza zcela přesná a měl by být znovu důkladně vyšetřen.

ZÁVĚR

Poruchy chování se dnes u dětí předškolního věku vyskytují poměrně často, dá se tedy říct, že je téma velmi aktuální a diskutované. Je potřeba zaměřit pozornost na způsoby chování a jednání těchto jedinců ve společnosti, v tomto věku tedy zejména mezi vrstevníky. To, jak se v kolektivu děti s určitými poruchami projevují, může značit jejich možné vztahy do budoucna, ale také nemusí. Jedinci s určitými poruchami chování mají s navazováním kontaktů ve svém okolí, v našem případě zejména s vrstevníky, spíše problémy a celkový průběh socializace u nich nemusí být tak přirozený, jako u jedinců s nenarušeným vývojem. Ne vždy je toto tvrzení pravidlem a zajímalo mě tedy, jak přesně bude socializace jedinců s poruchami chování probíhat v konkrétní vybrané skupině dětí. Děti s určitými poruchami tvořili tři chlapci s diagnózou poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), kdy jeden z chlapců měl přidruženou i agresi.

Hlavním cílem bakalářské práce, která nese název *Děti předškolního věku s poruchami chování a jejich socializace v kolektivu*, bylo zjistit a popsat průběh socializace těchto dětí, tedy přesněji chlapců v kolektivu vrstevníků. Na základě kvalitativního výzkumu, prostřednictvím metody pozorování byla sesbírána všechna potřebná data a došlo tak zodpovězení dílčích, ale i hlavní výzkumné otázky.

Díky tomu, že jsem mohla být přítomna a vidět chování chlapců na vlastní oči, jsem získala opravdu mnoho informací. Byly zjištěny veškeré způsoby chování a jednání chlapců v dětské skupině. To, jak se projevovali, udávalo, jaká je jejich snaha začlenit se mezi ostatní a jak se jim při tom daří či ne, jakým způsobem chlapci komunikují s intaktními dětmi, ale i s vychovatelkami a zároveň jaký mají vůči těmto vychovatelkám neboli autoritě vztah a také jak se umí či neumí ovládat, tedy jaká je jejich míra sebekontroly.

Každý chlapec se projevoval opravdu jinak, a tak můžeme říct, že bylo jejich chování velmi individuální. Přesto, že měli všichni tři téměř stejnou diagnózu, jednali velmi odlišně.

Výzkum ukázal, že socializace pozorovaných chlapců v kolektivu vrstevníků byla spíše neúspěšná. Dva ze tří pozorovaných chlapců občas projevovali snahu navázání kontaktu s dětmi, přičemž byl tento akt úspěšný pouze u jednoho. Tento chlapec (ADHD) projevoval občasné známky dobrého chování, respektu a začlenění nejvíce čili se jeví jako nejvhodnější případ pro úspěšnou budoucí socializaci. Důvodem neúspěchu navázat kontakt s okolím u druhého chlapce (ADHD) bylo jeho velmi špatně regulovatelné chování. Třetí chlapec nejevil žádné známky dobrého chování a jeho jednání a projevy byly naopak pouze extrémně

negativní, a to po celou dobu výzkumu. Jednání tohoto chlapce byly opravdu velmi špatné, a tak usuzuji, že netrpí diagnózou (ADHD + agrese), kterou má aktuálně stanovenou, ale porucha je jiná nebo je jich více.

Usuzuji, že určit diagnózu dítěte v tak nízkém věku je velmi obtížné, a tak by tato vyšetření dle mého názoru měla probíhat opravdu důkladně, se vší přesností a případně i s pravidelnými kontrolami.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BURIÁNEK, Jiří, 2008. Sociologie. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-028-4.
- ČAČKA, Otto, 2000. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.
- DRTÍLKOVÁ, Ivana, ŠERÝ, Omar, 2007. Hyperkinetická porucha. ADHD. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.
- GIDDENS, Anthony, 2013. Sociologie. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0807-1.
- HELUS, Zdeněk, 2004. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Zdeněk, 1997. Psychologie. Psychologie pro střední školy. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-406-6.
- HELUS, Zdeněk, 2007. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Zdeněk, 2011. Úvod do psychologie. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0
- JANDOUREK, Jan, 2008. Průvodce sociologií. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2397-6.
- JANDOUREK, Jan, 2003. Úvod do sociologie. Praha: Portál. ISBN 80-7178-749-3.
- JEDLIČKA, Richard, 2015. Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.
- KOUKOLÍK, František, DRTILOVÁ, Jana, 2001. Život s deprivanty. Zlo na každý den. Praha: Galén. ISBN 80-7262-089-4.
- KRAUS, Blahoslav, 2010. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KŘÍŽ, Josef, 2004. Duševní poruchy a poruchy chování u dětí a mladistvých. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 80-7040-724-7.
- KURIC, Jozef, 1986. Ontogenetická psychologie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 1998. Vývojová psychologie. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk, 1997. Jak a proč nás trápí děti. Praha: Grada. ISBN 80-7169-587-4.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

MICHALOVÁ, Zdena, 2012. Předškolák s problémovým chováním. Projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.

ŘÍČAN, Pavel, 1995. Agresivita a šikana mezi dětmi. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, Pavel, 2014. Cesta životem. [vývojová psychologie] : přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.

STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet, 1999. Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.

SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE, 2000. Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 80-85121-44-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

TRAIN, Alan, 2001. Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠUTOVÁ, Maria, 2003. Vývojová psychologie. Pro učitele odborných předmětů. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-243-2.

VOJTOVÁ, Věra, 2013. Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6311-2.

ZELINKOVÁ, Olga, 2001. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: Sbíрка zákonů. 2006. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#cast3>

AKHMETZYANOVA A., I., ARTEMYEVA, T., V., 2019. Correlation between forecasting and successful socialization of children with development disorders. Kazan, Russia. ISSN 1315-5216.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Kategorie s kódy.....	45
----------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Pozorovací arch

Příloha P II: Pozorovací arch (vyplněný)

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ARCH

ZAČLENĚNÍ	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit	Frekvence
Umí základní společenská pravidla (pozdravit, poprosit, poděkovat, omluvit se)						
Dokáže si hrát ve skupině ostatních dětí						
Dokáže půjčit hračku jinému dítěti						
Nebere hračky ostatním dětem						
Neničí naschvál výtvary ostatních dětí (výrobky, postavený výtvar z kostek)						
Neubližuje ostatním dětem						
KOMUNIKACE	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit	Frekvence
Komunikuje především verbálně (pomocí slov)						
Komunikuje především neverbálně (řeč těla)						
Rozumí ostatním dětem (slovům, výrazům)						
Dokáže komunikovat s ostatními dětmi (různými způsoby)						
Dokáže se vyjádřit tak, že mu ostatní děti rozumí						

AUTORITA	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit	Frekvence
Má citový vztah k vychovatelkám (jedné z vychovatelek)						
Chápe pokyny						
Respektuje pokyny						
Má pozitivní vztah k vychovatelkám						
Drží se především v blízkosti vychovatelek						
Čas tráví raději s vychovatelkami, než s ostatními dětmi						
Neublíží vychovatelkám						
MÍRA SEBEKONTROLY	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit	Frekvence
Zvládá odloučení od rodičů						
Nemá výkyvy v chování						
Dokáže klidně projevit svůj nesouhlas						
Na neúspěch reaguje přiměřeně						
Dokáže se přizpůsobit konkrétní situaci/činnosti						

PŘÍLOHA P II: POZOROVACÍ ARCH (VYPLNĚNÝ)

CHLAPEC 0. 18.2.2021

ZAČLENĚNÍ	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit	Frekvence
Umí základní společenská pravidla (pozdřavit, poprosit, poděkovat, omluvit se)				X		
Dokáže si hrát ve skupině ostatních dětí				X		
Dokáže půjčit hračku jinému dítěti				X		
Nebere hračky ostatním dětem				X		
Neničí naschvál výtvoř ostatních dětí (výrobky, postavený výtvoř z kostek)				X		
Neubližuje ostatním dětem				X		//////
KOMUNIKACE	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit	Frekvence
* Komunikuje především verbálně (pomocí slov)				X		
Komunikuje především neverbálně (řeč těla)	X					
Rozumí ostatním dětem (slovům, výrazům)			X			
Dokáže komunikovat s ostatními dětmi (různými způsoby)			X			
Dokáže se vyjádřit tak, že mu ostatní děti rozumí			X			
AUTORITA	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit	Frekvence
• Má citový vztah k vychovatelkám (k jedné z vychovatelek)		X				
Chápe pokyny			X			
Respektuje pokyny				X		
Má pozitivní vztah k vychovatelkám				X		
Drží se především v blízkosti vychovatelek				X		
Čas tráví raději s vychovatelkami, než s ostatními dětmi				X		

- dle mého názoru neprochází sociálně

- téměř po celý den

* JEN slova NE, JĚJ, JO ... téměř žádná slova nářeba na svůj věk

• míté není schopná dělat pouze s 1 vychovatelkou! (konkrétní) - když jí dá -> vsází

- kope, plivá, kvačá...

Neubližuje vychovatelkám				X		
MÍRA SEBEKONTROLY	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit	Frekvence
Zvládá odloučení od rodičů	X					
Nemá výkyvy v chování				X!		
Dokáže klidně projevit svůj nesouhlas				X		
Na neúspěch reaguje přiměřeně				X		
Dokáže se přizpůsobit konkrétní situaci/činnosti				X		

agrese; řev...

Úklid - NE

MYTÍ RUKOU - NE - odmítá jít do koupelny; nemůžeme ani sám kousek mytí ruce (naše od mytíla dává do proužky) - naprosto neakceptovaný a nekontrolovatelný u umývadla
 - mokrá ruka dává na zrcadlo; při utírání rukou dává papír do proužky...

SVACINA - NE

OBĚD - NE

SPÁNEK - NE - odmítá ležet klidně; jakmile se na něj někdo blíží, začne křičet, kope, plivá, kvačá (budeš ostatních dětí); odmítá ležet → vstane; křik; agrese vůči vychovatelkám, lit se ho snaží uklidnit; ubíhat...