

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VYUŽITÍ BIBLIOTERAPIE PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO
CHOVÁNÍ DĚTÍ V PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Melánie Zaliberová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2022

.....
vlastnoruční podpis

DĚKUJI SRDEČNĚ MÉ VEDOUCÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE PHDR.
EVĚ KOŽELUHOVÉ, PH.D. ZA KONZULTACE, PŘIPOMÍNKY A
METODICKÉ VEDENÍ PRÁCE. TAKTÉŽ DĚKUJI VŠEM, KTEŘÍ MI
VYPLNILI DOTAZNÍK A POSKYTLI TAK INFORMACE K MÉMU
VÝZKUMU.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Melánie ZALIBEROVÁ
Osobní číslo:	P19B0052K
Studijní program:	B7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Téma práce:	Využití biblioterapie při řešení problémového chování dětí v praxi mateřských škol
Zadávací katedra:	Katedra pedagogiky

Zásady pro vypracování

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání BP v elektronické podobě

Rozsah bakalářské práce:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**


Seznam doporučené literatury:


- BiblioHelp. 2009. *Pohádkoterapie* [online]. BiblioHelp, 2009. Dostupné na [www: <http://www.bibliohelp.cz/knihy/pohadkoterapie>](http://www.bibliohelp.cz/knihy/pohadkoterapie).
- ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.
- HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
- MOLICKA, Mária. *Příběhy, které léčí*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007. ISBN 978-807-3672-034.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Kniha jako prostředek výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1984.
- PESECHKIAN, Nossrat. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8275-0.
- PILARČIKOVÁ - HÝBLOVÁ, Slávka. *Biblioterapie*. Bratislava: Liptovský Lukáš, 1997.
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Študijní materiál k předmětu Biblioterapie*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2012.
- VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. ISBN 80-858-6607-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Koželuhová, Ph.D.**
Katedra pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. června 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. června 2022**


Doc. RNDr. Pavel Mentlík, Ph.D.
děkan


Mgr. Milan Podpera, Ph.D.
vedoucí katedry

OBSAH

Úvod	2
I. TEORETICKÁ ČÁST	4
1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH.....	5
1.1 VYMEZENÍ POJMU A PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ	5
1.2 NORMA	7
1.3 PROBLÉMOVÉ A PORUCHOVÉ CHOVÁNÍ.....	8
1.4 EDUKACE DÍTĚTE S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM	10
1.5 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ POHLEDEM UČITELE MŠ.....	11
1.6 PŘÍČINY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	13
1.7 DIAGNOSTIKA A ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	13
2 BIBLIOTERAPIE.....	15
2.1 VYMEZENÍ POJMU	15
2.2 FORMY BIBLIOTERAPIE	16
2.3 BIBLIOTERAPEUTICKÉ DOMÉNY	17
2.4 FÁZE BIBLIOTERAPIE	19
2.5 PŘÍKLADY PŘÍBĚHŮ	20
2.5.1 Já jsem malý zlobílek a chodím do školky.....	20
2.5.2 Matýskovy příhody	21
2.5.3 O neposlušných kůzlátkách	21
SHRNUTÍ	23
II. PRAKTICKÁ ČÁST	24
1 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	25
2 VÝZKUMNÝ DESIGN, VÝZKUMNÉ METODY.....	26
3 PRŮBĚH ŠETŘENÍ A ANALÝZA VÝSLEDKŮ.....	29
4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	30
V1: S jakými projevy problémového chování se učitelky mateřských škol setkávají nejčastěji?	30
V2: Jak učitelky obvykle řeší problémové chování dětí?.....	34
V3: Do jaké míry učitelky při řešení problémového chování dětí využívají dětskou literaturu?	38
5 SHRNUÍ, DISKUSE	43
ZÁVĚR.....	47
RESUMÉ	48
SEZNAM LITERATURY	49
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	51
PŘÍLOHY	I

Úvod

Předškolní vzdělávání je prvotní formou vzdělávání dítěte mimo domov a také prvotní vedení dítěte jinou osobou, než rodinným příslušníkem. Dítě, nastupující do mateřské školy, přichází ze známého prostředí do prostředí zcela nového a musí zde čelit řadě nových výzev. Mezi ně patří odloučení od rodičů, přizpůsobení se novému režimu, autoritám, ale také navazování nových sociálních vazeb, apod. Zvládání těchto výzev působí mnohdy těžkosti i některým dospělým, proto není s podivem, že ani u tak křehkých bytostí, jakými jsou děti, se tento proces neobejde bez problémů. Úkolem každého pedagoga je proto tvorba takového prostředí, které bude dítěti v těchto začátcích vstřícné a nápomocné. Důležitá je zde zejména komunikace, vnímání a empatické naslouchání. To vše by mělo dítě vést k důvěře, jistotě a rozvoji bez stresu, kde by bylo podpořeno jeho sebevědomí. Díky tomu je následně dítě připraveno lépe rozvíjet oblasti učení, osvojovat si hodnoty jak základní, tak společenské, a zvládnout tak další schůdky vzdělávání a postojů k životu. Přesto, navzdory veškeré snaze pedagogů, některé děti tuto integraci zvládají hůře. Tyto děti bývají často označovány jako „problémové“ či „děti s problémovým chováním“.

Kdo je ale problémové dítě? Během přípravy této práce vyšlo najevo, že specifika projevů chování, které můžeme označit jako problémové, jsou rozsáhlá a především nejednoznačná. To, co může jeden učitel mateřské školy definovat jako problémové, nemusí znamenat problém pro jeho kolegu či kolegyni. Do popředí zájmu se tak, kromě osoby dítěte samotného, dostává také osobnost učitele. Právě ten je mnohdy tím, kdo dítě označí „problémovým“ jako první, a způsoby jeho práce s takovým dítětem tak zasluhují neméně pozornosti, jako dítě samotné. S ohledem na povahu této práce je pak důležitá jedna konkrétní metoda práce s dětmi, a tou je biblioterapie, tedy terapie využívající dětské literatury jakožto možného nástroje řešení některých druhů problémového chování.

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, s jakými typy problémového chování se učitelky mateřských škol setkávají nejčastěji, jak tyto problémy řeší, a nakolik při jejich

řešení využívají dětské literatury. Teoretická východiska řešené problematiky jsou zpracována na základě literární rešerše. Je zde využita metoda studia odborné literatury, dalšími zdroji informací jsou pak odborné časopisy a internetové zdroje. Pro empirickou část této práce byla zvolena dotazníková metoda sběru dat, přičemž získaná data jsou následně zpracována metodou deskripce. Formulované hypotézy jsou testovány pomocí t-testu a chí-kvadrát testu.

Práce je členěna na dvě části – část teoretickou a část praktickou. Obsahem teoretické části je zejména přiblížení dosavadního poznání. Předně je zde vymezen pojem „problémové chování“ tak, jak jej vnímají někteří autoři odborné literatury, prostor je dále věnován také příčinám problémového chování, jeho diagnostice a rovněž vztahu k pojmu „poruchové chování“. Nechybí ani stručné představení několika zahraničních studií zabývajících se nejčastějšími projevy problémového chování pohledem učitelů mateřských škol. Významnou složkou teoretické části je také kapitola pojednávající o biblioterapii coby jedné z metod řešení některých projevů problémového chování dětí. Podobně jako problémové chování, i biblioterapie je zde definována slovy autorů odborné literatury, a dále rozčleněna dle jednotlivých forem této terapeutické metody. Kapitola dále obsahuje i několik užitečných poznatků pro praktické využití dětské literatury, stejně jako příklady některých vhodných titulů.

V rámci praktické části práce je blíže specifikováno šetření provedené na přelomu listopadu a prosince roku 2021 mezi 284 učitelkami mateřských škol z celé České republiky. Cílem tohoto šetření je nalezení odpovědí na výše definované výzkumné cíle.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Každý člověk je v něčem jedinečný. Jeden od druhého se lišíme zevnějškem, názory, chováním, prožíváním, ale i výkony v jednotlivých aspektech našeho života. V každé z těchto oblastí lze pozorovat určité standardy, charakteristické nejčtenějšími či běžnými projevy, ale i krajnosti, které mohou být vnímány pozitivně, nebo také negativně. Toto elementární hodnocení je determinováno celou řadou faktorů, v té nejobecnější rovině lze hovořit o kulturních a společenských rozdílech. Vymyká-li se jedinec těmto standardům, může být označen za nekonformního, případně problémového. V některých případech to nemusí být pravidlem, častěji jsou však tyto projevy vnímány negativně. Vždyť i samotné označení „problémový“ evokuje negativní pocity a očekávání. Podobně je tomu i v prostředí mateřské školy. Cílem první kapitoly bakalářské práce je přiblížit problematiku problémového chování dětí v mateřských školách, proto je vhodné na úvod kapitoly definovat pojem „problémové chování“. Kapitola rovněž obsahuje příklady nejčastějších projevů problémového chování optikou jejich učitelů, stručně pojednává o jejich příčinách, diagnostice a možnostech řešení.

1.1 VYMEZENÍ POJMU A PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Sagi (1995, s. 18) ve svém díle tvrdí, že *„dokud je dítě šťastné a spokojené, nenarušuje štěstí ostatních více než je třeba, a neohrožuje svou vlastní budoucnost, zcela jistě zvláštní péči nevyžaduje. Jestliže dítě trpí a je nešťastné – a to se může projevat i demonstrativní veselostí a šaškováním – musíme mu pomoci. Pokud dítě působí trápení i svému okolí, ohrožuje tím i své vlastní štěstí“*. Přestože uvedený výrok může působit poněkud obecně, jeho psychologické pozadí je zde patrné. Autor se zde zaměřuje především na osobu dítěte a jeho vlastní prožívání, a odpovídá přitom na otázku, kdy je vhodné uvažovat o nějaké formě intervence. Jak bude uvedeno dále, ne vždy je totiž vhodné interpretovat jakékoli odchylky v chování jako problémové.

Více normativní pohled na problematiku je možné najít v pracích dalších autorů. Michalová (2012, s. 16) říká, že „*v prostředí mateřské školy lze za problémové chování označit jakékoli chování, které je pro učitele nepřijatelné*“. Podobně i Vágnerová (1997, s. 5) charakterizuje problémové děti jako „*děti, které se liší od aktuálně přijímané normy, a často bývají v nějakém rozporu se školskými požadavky*“. Z uvedených citací je patrné, že autorky vymezují problémové chování především z hlediska obecných charakteristik projevů takového dítěte.

Pedagogický slovník konstatuje, že pojem „*problémové dítě*“ není zcela přesným označením. „*Zpravidla se jím rozumí dítě, které se svými výkony, svým chováním, reagováním na výchovné působení, svými sociálními kontakty ocitá „mimo normu“*“. Záleží ovšem na tom, *zda jde o normu populační (danou např. psychologickými výzkumy), normu konsenzuální (danou zkušenostmi učitelů a rodičů), nebo normu individuální, danou svéráznými představami konkrétního učitele či rodiče*“ (Průcha a kol., 2009, s. 220). Na individuální normu, vycházející z osobnosti hodnotitele (nejčastěji pedagoga), upozorňují i další autoři (Vágnerová, 1997, Michalová, 2012).

Vágnerová (1997, s. 5-6) dodává, že hodnocení dětí na základě obecně přijímaných norem, je jen jedním ze dvou hledisek vymezení role problémového dítěte. Druhým možným hlediskem je právě osobnost učitele, jeho zkušenosti, schopnost tolerance, aktuální ladění, ale také případná citová angažovat v daném problému. Role problémového žáka je tak vymezena nejenom určitými projevy dítěte, ale zejména jejich interpretací, vysvětlením příčin, které k nim vedly, často ne zcela přesných.

Kurcinková nadto řadí mezi problémové děti i takové, které jsou sice normální, ale „*z řady*“ vybočují jen tím, že jsou něčím mimořádné. Může se jednat o děti mimořádně emocionální, mimořádně vytrvalé, mimořádně vnímavé, a často mimořádně neochotné k jakékoli změně (1998, s. 9). S odkazem na výše citovanou pasáž Pedagogického slovníku se zde nabízí otázka, nakolik je např. mimořádně vytrvalé dítě skutečně problémovým.

Z obecného hlediska může být taková vytrvalost pozitivním jevem, negativním jevem však může být zejména z hlediska práce s takovým dítětem, tedy z pohledu pedagoga.

Problémové chování dětí se tedy ve své nejjednodušší podobě vyznačuje překračováním stanovených norem a požadovaných pravidel, a jako takové bude dále chápáno v této práci. S ohledem na závažnost tématu je vhodné na tomto místě připomenout, že s tímto termínem je nutno pracovat velmi citlivě, a jednotlivé projevy problémového chování je vždy nutné chápat v širším kontextu, především s ohledem na věk dítěte a danou situaci. Před nadužíváním tohoto termínu varují i další autoři (Vágnerová, 1997, Michalová, 2012), stejně jako před možnými důsledky z toho plynoucími. *„Přisouzení role problémového dítěte může fungovat jako sociální stigmatizace, která mnohdy nepříznivě ovlivňuje další úspěšnost tohoto jedince v roli školáka, jeho vztah ke škole, akceptaci učitele, případně i budoucí profesní roli“*, varuje doslova Vágnerová (1997, s. 6). Přesto je nutné tyto projevy bedlivě sledovat a případné nežádoucí projevy co nejdříve řešit. Některé tyto projevy mohou indikovat závažný problém v životě dítěte a mohou být způsobem, jakým dítě tyto problémy sděluje okolnímu světu.

1.2 NORMA

Jestliže bylo v předchozím oddíle konstatováno, že jako problémové chování dětí bývá v odborné literatuře označováno takové chování, kdy projevy dítěte vybočují z běžných norem, je vhodné si na tomto místě přiblížit pojem „norma“. *„Pojmy norma, či normalita, jsou velmi důležité pro pedagogickou i psychologickou diagnostiku, pro cílené intervence, pro hodnocení jevů i lidí“* (Průcha a kol., 2009, s. 172). Autoři zde rozlišují tři pojetí normality:

- statistické pojetí, které považuje za normální to, co je četné, časté, vše ostatní je naopak považováno za nenormální;

- funkční pojetí, podle kterého je normální vše, co plní svou funkci;
- normativní pojetí, kdy normální je to, co odpovídá konvenční normě.

Michalová (2012, s. 12) ve svém díle pracuje s myšlenkou, že za normální lze považovat ty jevy, které se v dané skupině (třídě) vyskytují častěji. Dle výše uvedeného členění od Průchy a kol. se tedy jedná o statické pojetí normy. Autorka upozorňuje i na zřejmě největší úskalí tohoto přístupu, kdy nejčastěji se vyskytující jev nemusí být automaticky jevem žádoucím, příp. může být i nežádoucí. Naopak Sagiho výrok „*Normou správného chování přestává být to, co je běžné, a stává se jí to, co je očekávané*“ (1995, s. 15) lze řadit k tzv. normativnímu pojetí. Funkční pojetí normy v tomto případě není zřejmě na místě, neboť dle tohoto přístupu je normální vše, co plní svou funkci. Příkladem budiž obyčejná lež. Pokud dítě svým rodičům či pedagogům zalže a tato lež není autoritou odhalena, může se pro dítě stát funkčním řešením. Z hlediska edukace dětí v mateřských školách však nejde primárně o dosažení cíle, dosažení funkčního stavu, nýbrž o osvojení si základních principů a hodnot.

1.3 PROBLÉMOVÉ A PORUCHOVÉ CHOVÁNÍ

Problémové chování může mít řadu příčin i projevů. Některé problémy jsou specifické situačně a mohou se projevovat jen v určitých podmínkách (doma, ve škole, na hřišti). V podmínkách mateřské školy se může jednat např. o situace, kdy je dítě v kontaktu s nějakým jiným konkrétním dítětem, hračkou, kdy má pracovat na nějakém úkolu, při stravování, hygieně, nebo pokud cítí ohrožení ze strany ostatních dětí či požadavků učitelů. Jiné projevy chování mohou být chronické, pervazivní (všeprostopující) a evidentní jak doma, ve škole, tak i na hřišti. Jak upozorňuje Vágnerová (1997, s. 63), „*v takovém případě už se nemusí jednat jen o porušení norem, ale o komplexní změnu respektovaných norem chování směrem k nežádoucí variantě, přičemž v takových případech nestačí výchovný zákrok učitele, ale je třeba spolupráce s dalšími institucemi*“.

Konkrétní definici poruchového chování lze nalézt v Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2004, s. 426), podle kterého se jedná o „*skupinu poruch, které se projevují opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, kdy důvodem není už jen dětské roštěctví nebo adolescentní vzdorovitost ani ojedinělé výbuchy dětské zlosti (...), ale bývá spojeno s rodinným prostředím a sociálním okolím, s neuspokojivými vztahy v rodině. Typickými projevy jsou rvačky, tyranizování slabších, krutost k jiným lidem nebo zvířatům, závažné ničení majetku...*“.

Michalová (2012, s. 15-25) upozorňuje, že problémové chování bývá často zaměňováno s poruchou chování. Autorka dále uvádí, že při posuzování, zda je u dítěte přítomna porucha chování, se vždy musí brát v úvahu vývojový stupeň dítěte a jeho osobnost jako celek. Jisté příznaky některých poruch je totiž v určité míře možné pozorovat u většiny dětí. Rozdíl je ale v závažnosti, dlouhodobosti a sociálním znevýhodnění daného dítěte. Diagnostika některé z poruch je pak na klasifikovaných odbornících.

Soulad s Michalovou lze nalézt i u dalších autorů. Vojtová (2004) hledala rozdíly mezi dětmi s problémovým chováním a dětmi s poruchovým chováním, přičemž tyto rozdíly spatřuje ve třech aspektech:

- Záměr či úmysl, kdy prvně jmenovaná skupina dětí neporušuje normy úmyslně, ale v důsledku nějakého konfliktu vnitřních potřeb s požadavky okolí, zatímco děti s poruchovým chováním tyto normy porušují záměrně;
- Doba trvání, která může být velmi užitečným ukazatelem. Děti s problémovým chováním porušují normy častěji krátkodobě či periodicky (v určitých situacích), zatímco u dětí s poruchovým chováním je patrné dlouhodobé porušování pravidel, přičemž s rostoucím věkem se mohou tyto projevy více prohlubovat;
- V nápravě, kdy „*u žáka s problémy v chování vedou k nápravě cílená pedagogická opatření v rámci systému a prostředí školy, v systému a prostředí třídy, v plánování výuky, ve využívání rozličných pedagogických metod přímo ve výuce. Speciálními pedagogickými metodami pomáhá pedagog kompenzovat (překonávat*

nedostatek) nežádoucího chování dítěte způsoby jinými, které by mu současně poskytovaly přiměřené naplňování jeho potřeb. Žák s poruchami chování musí podstoupit speciální péči. V jejím průběhu speciální pedagogové a psychologové cílenými speciálně pedagogickými a psychologickými metodami ovlivňují chování žáka tak, aby jej směřovali k převádění způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného do podoby chování přijatelného“ (Vojtová, 2004, s. 130).

Není proto překvapením, že tyto dva pojmy bývají často zaměňovány. Jestliže mívají podobné, někdy dokonce stejné projevy, může být učitel takového dítěte postaven před nelehký úkol.

1.4 EDUKACE DÍTĚTE S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM

Podle Vojtové (2004, s. 56) udává problémové chování ve vzdělávacím procesu tyto čtyři argumenty:

- *„zahrnuje v sobě respekt k pedagogickým možnostem odborníků – speciálních pedagogů, pedagogů, apod.;*
- *ukazuje na časovou omezenost a perspektivu problému jedince. Plně koresponduje s humánním pojetím a tendencemi v přístupech k znevýhodněným lidem;*
- *ukazuje na rovnoprávné nároky a potřeby dětí s problémovým chováním ve společenském kontextu dnešní doby, na jejich právo nebýt vyčleněn;*
- *naznačuje odpovědnost edukačního prostředí a ostatních účastníků výchovně vzdělávacího procesu za jejich podporu a rozvoj“ (2004, s. 56).*

1.5 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ POHLEDEM UČITELE MŠ

V předchozích oddílech práce bylo definováno problémové chování společně s několika dalšími termíny, vyskytujícími se v souvislosti s touto problematikou. Veskrze se jednalo o definice předkládané zástupci odborné veřejnosti. V podmínkách mateřské školy jsou však vedle dětí klíčovými hráči také učitelé. Tabulka níže poskytuje přehled toho, co sami učitelé považují za problémové chování a s jakými projevy se nejčastěji setkávají.

Tab. č. 1: Pohled učitelů na problémové chování dětí – závěry studií (zdroj: vlastní zpracování, dle Keogh, 2007, s. 91-92)

Fergusson a Horwood (1987) – Nový Zéland	Gagnon, Vitaro & Tremblay (1992) – Kanada	Weisz, Chaiyasit, Weiss Eastman & Jackson (1995) - USA
neklidný, hyperaktivní	neklidný	příliš mluví
ničí majetek	viní druhé	skáče do řeči
často se pere	rvačky	zraněn, když je kritizován
šikana	uzavřený	ruší vrstevníky
vznětlivý	lže	snadno vyrušený
neposlušný	vznětlivý	nepořádná práce
lže	šikana	vyžaduje pozornost
krade	bezohledný	hodně se hádá
vykrucuje se		nezvládá dokončit věci
neposedný		plachý, snadno v rozpacích
		přestupek bez pocitu viny
		ruší třídu

Tabulku sestavila autorka Keogh a velmi přehledným způsobem zde prezentuje výstupy tří studií, které byly provedeny v různých částech světa. První šetření provedli Fergusson a Horwood na základě hodnocení učitelů vzorku 1103 dětí z Nového Zélandu ve věku 6-7 let. Podobná studie byla provedena také v Kanadě, kde Gagon a kol. sbírali hodnocení učitelů přibližně dvou tisíc stejně starých dětí. Posledně představený výzkum probíhal ve Spojených státech a učitelé zde hodnotili své žáky ve věku 5-11 let. Přestože byly tyto studie provedeny v různých částech světa v rozsahu osmi let, s různě starými dětmi, a dokonce za použití různých dotazníků, poskytují pozoruhodně podobné výsledky.

Neklid, hyperaktivita, rvačky, lži, šikana, vyrušování – všechny tyto projevy lze vypořádat ve výstupech ze všech třech prací (2007, s. 91-92).

Pro úplnost je na tomto místě vhodné doplnit, že Keogh (2007, s. 90) ve své práci rozlišuje dvě základní dimenze problémů dětí:

- vnější (externalizované), tedy jednoduše to, co je na první pohled patrné optikou vnějšího pozorovatele (agrese, vyrušování, apod.);
- vnitřní (internalizované), vztahující se k prožívání dítěte, např. deprese, úzkosti, strach.

V souvislosti s tímto členěním je vhodné ještě jednou pohlédnout do tabulky č. 1. Drtivá většina všech projevů problémového chování uvedených v tabulce spadá spíše do kategorie vnějších problémů. Snad jen kolonky „plachý, snadno v rozpacích“, „uzavřený“ či „zraněn, když je kritizován“ by bylo možné přiřadit do kategorie vnitřních problémů. Nabízí se otázka, proč tomu tak je, zda se tato dimenze problémů skutečně vyskytuje v tak malém zastoupení, či zda jí učitelé jednoduše nepřikládají takový význam. Částečným vysvětlením může být bezesporu skutečnost, že vnitřní problémy dětí nemají na chod třídy tak velký dopad jako problémy vnější. Přesto je nezbytné se ptát, zda tyto vnitřní problémy nemohou pro dítě představovat větší nebezpečí. Vždyť občasná neposlušnost, dětská lež, vyrušování či upovídání, ať už jsou sebevíce nepříjemné pro klima třídy, pro dítě samotné nepředstavují tak velký problém, jako některé vnitřní problémy, zejména pak sklony k depresím, nedostatečné sebevědomí, úzkosti či strach. Ty, pokud se zavčas neřeší adekvátním způsobem, mohou dítěti komplikovat mnohdy celý život. Lze samozřejmě namítnout, že učitelé v mateřských školách nejsou primárně psychologové, a při současném trendu přeplňování tříd to ani není dost dobře možné, přesto tuto skutečnost nelze zcela přehlédnout.

1.6 PŘÍČINY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Alespoň okrajově je nutné zmínit rovněž možné příčiny problémového chování, neboť jádro těchto problémů se často nachází především v příčinách toho, proč dítě jedná tak, jak jedná. Michalová (2012, s. 10) přímo říká, že každé nežádoucí chování má nějakou příčinu. Děti působí problémy jednoduše proto, že sami mají nějaký problém, se kterým si nedokáží poradit. S tímto názorem není autorka sama, v souladu s ní se vyjadřuje i celá řada odborníků (Sagi, 1995, Vágnerová, 1997, Keogh, 2007).

Michalová (2012, s. 17) člení tyto příčiny do tří skupin, které stručně představuje tabulka níže.

Tab. č. 2: Příčiny problémového chování (zdroj: vlastní zpracování, dle Michalová, 2012, s. 17)

Vnitřní příčiny	Vnější příčiny	Mezilidské příčiny
duševní zdraví	hluk	poškození smysl. vnímání
kognitivní schopnosti	teplota	problémy s komunikací
bolest	přelidněnost	nedostatečné ocenění
epilepsie	osvětlení	nízké sebevědomí
tělesné postižení	sterilní prostředí	strach
fenotypy chování	osobní prostor	frustrace
		kulturní zvláštnosti

1.7 DIAGNOSTIKA A ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Je patrné, že vymezení problémového chování není snadnou záležitostí. Stejně tak je patrná jen velmi tenká hranice mezi pojmy, jakými jsou „problémové chování“, „poruchové chování“, či některými dalšími pojmy s problematikou souvisejícími. Jak už bylo řečeno, situování dítěte do role problémového s sebou nese jistou dávku odpovědnosti a toto nálepkování by se v žádném případě nemělo nadužívat. Lze tedy

dovodit, že ani diagnostika není snadnou záležitostí. Učitelka v mateřské škole má v praxi jen omezené možnosti k diagnostice problémového chování.

Kucharská (Mertin, Gillnerová (eds.), 2010) zmiňuje dvě základní metody pedagogické diagnostiky – pozorování a rozhovor. Pozorování i rozhovor jsou náročné na interpretaci, přičemž v případě rozhovoru autorka varuje před, v některých případech nepřesnou, interpretací výsledků s ohledem na interpretaci některých problémů dítětem. Přesto uvedené metody představují zřejmě základní východisko pro další práci. Dalšími zmiňovanými metodami jsou rozhovory s rodiči, dotazníky, testy dětí, analýza her. Odbornou pomoc mohou učitelům, rodičům, ale i samotným dětem poskytnout například různé poradenské instituce. Ve škole tuto pozici zastupuje výchovný poradce či školní psycholog. Dále to jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra nebo také střediska výchovné péče.

Jedním z nástrojů v rukou pedagoga, kterým je možné problémové chování dětí nejen regulovat, ale rovněž mu v některých případech předcházet, může být i využití biblioterapie. Zjištěním, zdali vůbec, případně v jaké míře je této metody využíváno v prostředí mateřských škol, je předmětem praktické části této bakalářské práce.

2 BIBLIOTERAPIE

„Poznatky o různém působení četby na různé čtenáře vedly k tomu, že se postupně od konce minulého století (myšleno století 19., pozn. autorky) začínalo četby využívat jako jedné z psychoterapeutických metod“, uvádí k počátkům biblioterapie Vášová (1995, s. 61). Biblioterapie má mnohaletou tradici zejména v knihovnictví, poslední dobou ale nalézá uplatnění i jinde. Podobně jako tomu bylo v případě předchozí kapitoly, i zde je nejprve vymezen pojem biblioterapie. Dále je věnován prostor některým přístupům k členění a formám této metody, možnostem jejího využití v prostředí mateřské školy. Nechybí ani praktické ukázky některých příběhů, jež je možno využít v rámci řešení určitých aspektů problémového chování dětí.

2.1 VYMEZENÍ POJMU

Psychologický slovník definuje biblioterapii jako „metodu psychoterapie, využívající léčebné nebo podpůrné účinky četby, jako způsob komunikace, v níž se tištěný text stává terapeutickým prostředkem...“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 74).

Vášová chápe biblioterapii v širším pojetí jako „záměrné působení knihou na psychické potíže jedince“ (1995, s. 61) a připomíná definici další autorky Belajové: „Biblioterapie je taková forma čtení nemocných, která je zapojena do okruhu metod klinicky aplikovaných v psychoterapii. V rámci rehabilitace má své místo v komplexní léčbě nemocných“ (Belajová, 1970, s. 47). Autorka ve své publikaci několikrát zdůrazňuje, že se využívá jako podpůrná metoda a nelze očekávat, že pouhé čtení knihy může někoho vyléčit. Z představených výroků zaujme zejména skutečnost, že autorka hovoří v souvislosti s biblioterapií o „nemocných“ či „léčení“. Původně byla tato metoda skutečně chápána pouze jako terapie pro léčení psychicky nemocných, později se ale přišlo i na možnosti jejího širšího využití i pro osoby s běžnými problémy, případně v oblasti prevence.

„Biblioterapie je jednou ze samostatných dílčích terapií, které se začaly vyčleňovat ze svého mateřského zdroje – psychoterapie – přibližně v polovině 20. století. V té době nastal boom vytváření a osamostatňování nových terapií, které se začaly nazývat podle prostředků a zdrojů, kterých při svém působení využívaly. Biblioterapie používá při svém léčení a působení na klienty (děti, seniory, adolescenty) především psaný text“ (Svoboda, 2013, s. 9). To samé tvrdí Svoboda i v Müllerově Terapii ve speciální pedagogice a dodává: „Tohoto prostředku (psaného textu) se přednostně využívá za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání klientů individuálně a společensky prospěšným směrem“ (Müller a kol., 2014, s. 198).

Skutečnost, že všechny výše prezentované definice a pojetí různých autorů odborné literatury obsahují shodně slova „text“, „kniha“, „četba“, by mohla evokovat dojem, že tímto pojmem se myslí výhradně čtení knih. Sami citovaní autoři nicméně pracují s myšlenkou, že v širším pojetí lze k této metodě řadit i jiné techniky, např. vyprávění či psaní příběhů. Stejně tak je na místě připomenout, že v dnešním světě protkaném digitálními technologiemi lze řadit k nástrojům této metody i moderní zařízení, jakými jsou digitální knihy či audioknihy. V prostředí mateřské školy však bude dále v této práci za hlavní nosič této metody považována učitelka vyprávějící či předčítající příběhy dětem.

2.2 FORMY BIBLIOTERAPIE

Pokud se týká forem biblioterapie, zde jsou všichni výše uvedení autoři ve shodě. Jak Vášová (1995), Hartl s Hartlovou (2004), tak i Müller (2014) rozdělují:

- Individuální biblioterapii, která je sice časově náročná, ale může být velice užitečná zejména v těch případech, kdy se jedná o klienta, v tomto případě dítě v MŠ, s komunikačními problémy, s potřebou individuálního přístupu, s choulostivým problémem, či kdy dítě není schopno pracovat ve skupině, vyrušuje;

- Skupinová biblioterapie, jíž se zpravidla účastní dvě a více osob. Výhodu této formy lze spatřovat především v jejím sociálním kontextu, kdy si děti mezi sebou (a společně s učitelem) mohou povídat o postavách, jejich činech, sdělovat si navzájem své pocity, dojmy, zkušenosti a zážitky.

Další možný přístup k diferencování biblioterapie předkládá Pilarčíková (1997, s. 73-74), podle které je možné rozlišit:

- receptivní neboli řízenou biblioterapii, která probíhá zejména formou čtení či přednesu příběhu terapeutem či učitelkou;
- symbolická biblioterapie, jejíž podstata spočívá v tom, že po přednesu příběhu následuje diskuse s dítětem;
- aktivní (expresivní) biblioterapii, kde se více zapojuje dítě samotné, např. vlastní tvorbou, dokončováním příběhů. Tato forma nabízí hlubší pohled do duše dítěte a možnost tak lépe pochopit jeho aktuální emocionální stav.

Závěrem budiž představeno ještě členění z pohledu do zahraniční literatury, které je užitečné z hlediska povahy této práce. V díle *The Creative Arts in Counseling* rozděluje autor (Gladding, 2016) biblioterapii na klinickou a vývojovou. Klinickou terapii může provádět pouze kvalifikovaný poradce nebo terapeut, zatímco vývojová biblioterapie může být právě nástrojem v rukou pedagogů v mateřské škole. V tomto případě ji lze využívat při řešení běžných, každodenních projevů problémového chování dítěte, jako je neposlušnost, výbuchy hněvu, lži, krádeže, aj. představené v předchozí kapitole.

2.3 BIBLIOTERAPEUTICKÉ DOMÉNY

„Pod pojmem domény si můžeme představit jednotlivé oblasti nebo typy biblioterapie, které je možno ohraničit podle způsobu práce s klienty (relaxační činnost, aktivní tvorba),

podle převládajícího zacílení (přímé či nepřímé nasměrování na psychosomatický problém) a podle využití biblioterapeutických materiálů (techniky převzaté z tvůrčího psaní, techniky mající silný edukační náboj, polyestetická biblioterapie apod.). Tento rozvoj je dynamický a není ukončen“ vysvětluje Müller a kol. (2014, s. 208-209) a poskytuje tak další možná hlediska na členění biblioterapie. Ve speciálněpedagogické praxi se dle autorky nejčastěji užívá následujícího rozdělení domén:

- *„psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie;*
- *řízená biblioterapie psychorelaxační;*
- *řízená biblioterapie relaxační;*
- *řízená biblioterapie edukační;*
- *biblioterapeutické psaní deníku;*
- *biblioterapie jako tvůrčí psaní;*
- *biblioterapie narativní;*
- *biblioterapie lyrická;*
- *biblioterapie polyestetická;*
- *biblioterapie virtuální“* (2014, s. 209).

Pokud se týká prvně jmenované dimenze, psychosomaticky a psychosociálně orientované biblioterapie, nebo též biblioterapie orientované na problém, využívá se zde tradičního postupu, který spočívá v identifikaci vhodného příběhu a v motivování dítěte ke čtení, v tomto případě spíše k poslechu, zvoleného příběhu. Snahou je, aby se dítě s příběhem či hrdinou identifikovalo a mělo tak možnost odnést si z příběhu nějaké ponaučení či životní sílu. Müller a kol. (2014, s. 209) dále připomíná, že účinek terapie může být zesílen následným vyprávěním či rozebíráním příběhu. Dle výše uvedeného členění od Pilarčíkové se tedy jedná o recepční, příp. symbolickou formu biblioterapie. Své místo v prostředí mateřské školy může mít i edukační biblioterapie, která vedle obvyklých terapeutických cílů (osobnostních, relaxačních, aj.) sleduje rovněž výchovně-vzdělávací cíle. Zejména v oblasti práce s malými dětmi je nutno zmínit také pohádkoterapii. Protože dítě ještě není schopno popsat slovy svůj emocionální stav, nerozumí mnohým situacím a sobě,

neumí požádat o pomoc dospělých, má pohádka významný vliv pro zredukování napětí a vybudování si vlastního obrazu o sobě a o světě.

2.4 FÁZE BIBLIOTERAPIE

Z hlediska reálné aplikace biblioterapie se zdá být velmi přínosný článek autorek Valešové Malecové a Rejmanové v časopisu *Předškolná výchova* (2017/18, s. 21-25), kde autorky předkládají řadu cenných poznatků pro praktické využití této metody. Mimo jiné je zde prezentován návod, jak je možné efektivně pracovat s příběhem při výchově malých dětí. Dle něj je vhodné dodržet 4 kroky:

1. motivace na čtení, jejímž cílem je probudit v dítěti zájem, soustředění, spoluúčast na dané aktivitě;
2. společné čtení samotné, kde je kladen důraz na přiměřenou rychlost četby, intonaci, zprostředkování emocí postav apod.;
3. diskuse o příběhu, zde je doporučeno přecházet od jednodušších otázek ke složitějším, přičemž cílem je vyvolat v dítěti kritické myšlení, vytváření si vlastních názorů;
4. kreativní podpůrné činnosti, které podporují a zefektivňují proces učení. Při těchto aktivitách je možno využít převyprávění příběhu pomocí obrázků, hraček, výtvarného vyjádření, dramatické scény, vlastním převyprávěním aj.

„Práce s vhodně vybraným příběhem v atmosféře důvěry a bezpečí, kde je možné sdílet své názory a zážitky a neohrožujícím způsobem pracovat se svými problémy posilňuje kolektiv dětí a zlepšuje klima třídy v mateřské škole. Může pomoci zlepšit vztahy mezi dětmi a s jejich učitelem; zlepšit spolupráci, zvýšit míru akceptace a tolerance, předcházet problémům s chováním a snížit konflikty ve třídě, resp. je účelně řešit“, shrnují velmi výstižným způsobem možnosti využití biblioterapie v mateřské škole autorky (Valešová Malecová, Rejmanová, 2017/18, s. 25). Pro učitelky mateřských škol zajímaví se o tuto metodu může být přínosný rovněž jakýsi výčet dalších aspektů, jež by měla učitelka při

předčítání dětem brát v potaz. Jedná se např. výběr vhodného času pro čtení, zapojení dítěte do procesu výběru příběhu, dostatek času, přiměřená délka čtení, příjemné prostředí aj.

2.5 PŘÍKLADY PŘÍBĚHŮ

Závěrem kapitoly pojednávající o biblioterapii je vhodné poskytnout několik příkladů příběhů, s nimiž je možné v rámci této metody pracovat. Internetový vyhledávač poskytuje celou řadu výsledků na dotaz „biblioterapie pro děti“, ať už se jedná o články více či méně odborné, obsahující i konkrétní doporučení titulů, o diskusní fóra nebo webové stránky knihoven či prodejců knih, kde si v některých případech lze prostřednictvím správně nadefinovaných filtrů dohledat vhodná díla. Jako užitečný se jeví být kupříkladu web projektu BiblioHelp, který v roce 2009 spustili studenti informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity za finanční podpory Ministerstva kultury České republiky. Tato skupina ve spolupráci s odborníky z řad psychologů, bibliopedagogů, speciálních pedagogů aj. vytvořila seznam vhodných příběhů, členěných dle řady kritérií.

Na následujících řádcích budou coby možná inspirace citovány některé tituly, které je v rámci mateřské školy možné využít při řešení či k prevenci některých typů problémového chování. Tituly jsou vybrány z portálu projektu BiblioHelp, kategorie „pohádkoterapie“, podkategorie „výchova a zlozvyky“.

2.5.1 JÁ JSEM MALÝ ZLOBÍLEK A CHODÍM DO ŠKOLKY

„Moderní básničky šité na míru předškoláčkům je jistě nejen poučí, ale též pobaví a okouzlí půvabnými celostránkovými ilustracemi Evy Frantové-Frühaufové. Tématy básniček jsou nedobré návyky, jako je lhaní, zlobení, nechť ke vstávání a k říkání

„prosím“, o nichž si můžete s dětmi nejen počítat, ale i se básně naučit a tím ještě více rozvíjet dětskou fantazii, hru, paměť i slovní zásobu“ (BiblioHelp a), 2009).

2.5.2 MATÝSKOVY PŘÍHODY

„Matýskovy příběhy jsou knihou metodicky vystavěnou, vhodnou nejenom k diskuzi nad tématy obav, zlovyků a lidských vlastností obecně, ale tematicky je zaměřena i na vycházky do přírody, neboť právě při nich Matýsek potkává různé zvířecí kamarády, nositele vlastností, strachů či drobných neřestí. Kniha je rozdělena do čtyř hlavních kapitol (podle čtyř ročních období), z nichž každá obsahuje 8 příběhů. Na konci každého příběhu najdete již zpracované promyšlené otázky k textu a navíc ještě černobílý obrázek a doplňující otázky přímo k němu“ (BiblioHelp b), 2009).

2.5.3 O NEPOSLUŠNÝCH KŮZLÁTKÁCH

„Pohádka o tom, jak se vlk snažil přelstít kůzlátka, jak se mu to povedlo, ale maminka na něho vyzrála a své děti zachránila. Poučení: jak důležité je poslouchat rodiče a chránit se před cizími lidmi“ (BiblioHelp c), 2009). Pro úplnost je níže citován i návod, jak lze s tímto textem pracovat.

„Podle čtenářské úrovně dítěte si příběh může přečíst buď samo, nebo mu ho přečtete. Následně si o přečteném s dítětem popovídejte:

- je nutné znát příběh,
- dopředu stanovit, v čem by dítěti mohl pomoci, co by si mělo uvědomit,
- fantazie je vítaná, ale vaším úkolem je směřovat ji.

Zjistěte, zda dítě dovede příběh stručně popsat vlastními slovy, zda mu rozumí. Přiměřte dítě otázkami k zamyšlení:

- Co maminka kůzlátkům nakázala?
- Co dělal vlk?

- *Jaký vlk byl?*
- *Co by se stalo, kdyby maminka kůzlátka nezachránila?*
- *Jaká byla kůzlátka?*

Další možnosti práce s textem (aby si dítě hlouběji zapamatovalo ponaučení):

- *Vymyslete spolu s dítětem jiný konec příběhu, pokud by kůzlátka nebyla tak důvěřivá.*
- *Dítě může příběh dramaticky ztvárnit (pomocí dětského divadélka, ve skupině dalších dětí, ...).*

Další možnosti (pro starší děti):

- *Společně zapřemýšlet, jakou má příběh souvislost se skutečným světem.*
- *Dítě může nakreslit obrázek“ (BiblioHelp c), 2009).*

SHRNUTÍ

Přestože výše uvedený soubor informací není všezahrnující, poskytuje základní vhled do problematiky problémového chování, které bylo vymezeno jako překračování stanovených norem a požadovaných pravidel. Za důležité lze považovat i oddělení problémového chování od chování poruchového, které lze ve své nejjednodušší podobě chápat jako závažnější a často vyžadující intervenci příslušných odborníků. To však nečiní ze samotného problémového chování žádný okrajový problém, tím spíše, je-li řeč o dětech předškolního věku. Je nesporné, že v edukačním procesu takto malých dětí má tato problematika své místo a není přitom důležité, zda je nahlížena s ohledem na individualitu dítěte či pohledem společenským. To dokládá nejen tato práce, ale také množství literatury a jiných studií orientovaných na problematiku problémového chování v mateřských školách.

Pokud se týká biblioterapie, tu lze stručně charakterizovat dle Vášové jako „*záměrné působení knihou na psychické potíže jedince*“ (1995, s. 61), přičemž s rozvojem technologií nelze striktně hovořit jen o knize a v širším smyslu může být za biblioterapeutický nástroj považováno i jiné médium, např. audiokniha. Lze shrnout, že tato terapeutická metoda může být přínosná při řešení některých projevů problémového chování (a samozřejmě nejen těch). Vždyť snad každý dospělý člověk dokáže ve své historii identifikovat nějaký idol, hrdinu, často literárního, který mu byl vzorem nebo inspirací ve svém uvažování či vzorcích chování. Nejinak je tomu také u dětí, tím spíše, že dětská fantazie je bohatší než fantazie dospělého, stejně jako dětská touha a potřeba učit se, pozorovat a napodobovat.

Nabízí se proto otázka, nakolik práce s dětskou literaturou využívají ve své praxi sami učitelky mateřských škol. V rámci studia podkladů pro tuto práci se nepodařilo dohledat žádnou studii, která by na výše uvedenou otázku poskytovala jednoznačnou odpověď, proto je této problematice věnována empirická část této práce.

OII. PRAKTICKÁ ČÁST

1 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Praktická část práce na téma „Využití biblioterapie při řešení problémového chování dětí v praxi mateřských škol“ si tedy stanovuje za cíl zjistit, s jakými typy problémového chování se učitelky mateřských škol setkávají nejčastěji a nakolik při jejich řešení využívají dětské literatury.

V rámci toho byly formulovány tři výzkumné otázky:

V1: S jakými projevy problémového chování se učitelky mateřských škol setkávají nejčastěji?

V2: Jak učitelky obvykle řeší problémové chování dětí?

V3: Do jaké míry učitelky při řešení problémového chování dětí využívají dětskou literaturu?

Zároveň byly formulovány následující hypotézy:

H1: Učitelky mateřských škol vnímají jako závažnější sociální problémové chování než psychické problémové chování.

H2: Negativní reakce rodičů vedou k tomu, že se učitelky mateřských škol v případě problémů obracejí raději na jiné osoby, než jsou rodiče dětí.

H3: Existuje vztah mezi využíváním dětské literatury a subjektivním vnímáním jejího přínosu učitelkou mateřské školy.

2 VÝZKUMNÝ DESIGN, VÝZKUMNÉ METODY

K zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen kvantitativní přístup. Gavora (2000, s. 31) vymezuje kvantitativní výzkum jako takový, který pracuje s číselnými údaji a prověřuje existující pedagogické poznatky. *„Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň). Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Je možno je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematické statistiky (vyjádřit směrodatnou odchylku, korelační koeficient, statistickou významnost rozdílu mezi dvěma anebo více výsledky apod.)“*, vypočítává další charakteristiky Gavora (2000, s. 31). Mezi další výhody tohoto typu výzkumu lze řadit možnost práce s větším výzkumným vzorkem, jeho relativně menší časovou náročnost, nezávislost výsledků na výzkumníkovi aj. Zejména prvně jmenovaná charakteristika, tedy možnost práce s větším výzkumným vzorkem, byla podstatná pro volbu použité metody.

Zvolenou výzkumnou metodou tohoto šetření je dotazníková metoda, tedy statistické šetření. Jak uvádí Hladů (2011, s. 30), dotazník umožňuje sběr informací od velkého počtu osob, a je tedy řazen mezi nástroje hromadného získávání údajů. Autor zde mezi hlavní výhody této metody řadí možnost zisku informací s relativně menší námahou ve vztahu k metodám jiným a také s vynaložením menších finančních prostředků. Získaná data jsou zpracována deskriptivní metodou.

V rámci šetření byl užit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Tohoto nástroje bylo využito zejména proto, že žádný standardizovaný dotazník obdobného charakteru se nepodařilo dohledat. S ohledem na stanovené cíle výzkumu byl dotazník konstruován tak, aby na tyto otázky poskytl odpovědi.

Vstupní část dotazníku obsahuje kromě oslovení respondentů také stručné představení autorky práce stejně jako představení výzkumu samotného a jeho cílů. V této části je rovněž zdůrazněna anonymita dotazníku. Je zde uveden také kontakt na autorku

dotazníku pro případ nečekaných problémů s jeho vyplněním či nepochopením otázek, přičemž této možnosti žádný z respondentů nevyužil.

Vlastní tělo dotazníku sestává ze šestnácti otázek, z nichž převážnou většinu tvoří otázky uzavřené, doplněné o několik polootevřených otázek. Těchto šestnáct otázek je možno rozdělit do tří okruhů, z nichž každý by měl poskytovat odpovědi na jednu z výše formulovaných výzkumných otázek.

Prvnímu okruhu jsou zde věnovány úvodní čtyři otázky. Inspirací pro položky otázek 1-3 byl The Preschool Behavior Questionnaire (PBQ) autorů Behara a Stringfielda (1974). Původní záměr zahrnout všechny položky tohoto dotazníku do jedné otázky se ukázal být nevhodný pro jejich vysoký počet, který by byl pro respondenty náročný, proto byly tyto položky rozčleněny do tří kategorií (sociální, psychické a fyzické projevy), v důsledku čehož vyplynuly úvodní tři otázky. Čtvrtá otázka je doplňující a poskytuje vhled do toho, co považují sami učitelky mateřských škol za nejvíce problémové.

V rámci hledání odpovědi na druhou výzkumnou otázku byly v dotazníku formulovány otázky 5-11. Ty zjišťují přístup učitelek mateřských škol k problémovému chování dětí, jejich ochotu intervenovat, a také jejich zkušenosti s přístupem rodičů dětí.

Poslední oddíl otázek je věnován otázce využívání dětské literatury jakožto možného nástroje řešení problémového chování dětí v prostředí mateřské školy. Zde jde především o to zjistit, v jakém rozsahu učitelky mateřských škol využívají dětskou literaturu, nakolik ji považují za přínosnou v oblasti řešení problémového chování dětí, jaký typ problémů s její pomocí řeší, kam chodí pro zdroje a jakou pomoc by v tomto směru ve své praxi uvítaly nejvíce.

V závěru dotazníku nechybí poděkování respondentům za vyplnění a jejich čas, jak doporučují publikace věnované pedagogickému výzkumu (Gavora, 2000, Hlad'o, 2011), třebaže tato část obsahuje i komerční sdělení poskytovatele dotazníku, viz níže.

Dotazník byl vytvořen v elektronické podobě prostřednictvím služby Survio, zaměřující se na tvorbu online dotazníků. Z tohoto důvodu neexistuje textová podoba dotazníku a pro účely této práce byl vytvořen přepis do textové podoby, který je přílohou této

bakalářské práce (Příloha č. 1). Prvotní verze dotazníku prošla připomínkovým řízením, v rámci kterého byl náhled dotazníku konzultován s vedoucí této bakalářské práce a několika učitelkami mateřských škol z okolí autorky, a po zpracování obdržených připomínek byl v úzkém okruhu proveden předvýzkum, kterým se ověřovala srozumitelnost jednotlivých položek dotazníku. Následovala administrace samotná.

3 PRŮBĚH ŠETŘENÍ A ANALÝZA VÝSLEDKŮ

Oslovenými respondenty byli učitelé mateřských škol z celé České republiky. Internetový odkaz odkazující na uvedený dotazník byl distribuován prostřednictvím emailu a dalších komunikačních služeb mezi již zaměstnanými spolužáky a přáteli, a zejména pak prostřednictvím sociálních sítí, kde byl umístěn v několika uzavřených skupinách sdružujících učitelky mateřských škol. Konkrétně se jednalo o skupiny „Inspirace pro mateřinky“, „Inspirace pro paní učitelky do MŠ“, „Učitelky a přípravy v MŠ“, „Učitelky mateřských škol sobě“. S ohledem na povahu tohoto distribučního kanálu nelze blíže specifikovat počet oslovených respondentů, nicméně na základě aktivity na těchto fórech a počtu získaných odpovědí jej lze odhadovat přinejmenším na několik set, ne-li tisíc.

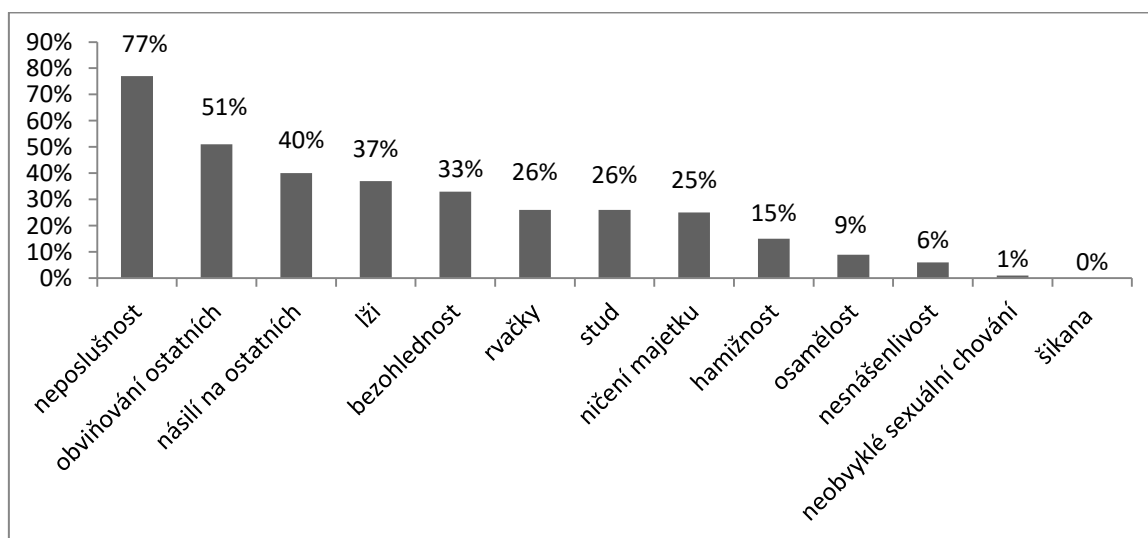
Sběr odpovědí byl zahájen dne 24. 11. 2021 a ukončen ke dni 2. 12. 2021, trval tedy 9 dní. Celkový počet získaných odpovědí činil k okamžiku ukončení 284. Uvedený vzorek respondentů tedy představuje přibližně 0,85% celkového počtu všech učitelů mateřských škol v České republice.

4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Na následujících stránkách jsou představeny výsledky provedeného šetření. Otázky z dotazníku jsou zde vyhodnoceny ve vztahu k výzkumné otázce, ke které se vztahují (viz předchozí kapitola).

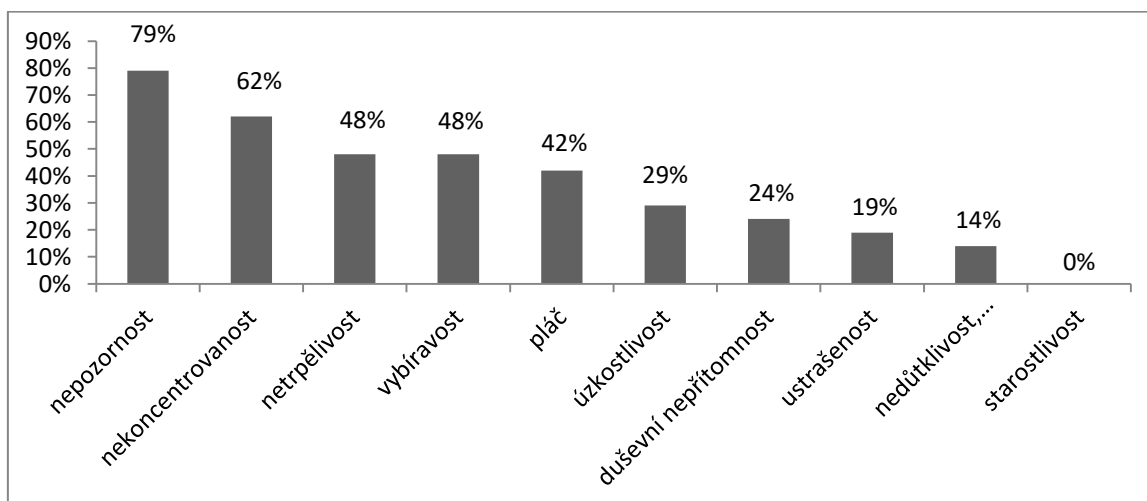
V1: S JAKÝMI PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ SE UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL SETKÁVÁJÍ NEJČASTĚJI?

K první výzkumné otázce se vztahují otázky v dotazníku č. 1–4. Původních 29 položek bylo z praktických důvodů rozděleno do třech skupin (otázek) dle toho, zda se jednalo o projevy problémového chování dětí v rovině sociální, fyzické či psychické. Učitelé zde byli vyzváni, aby vybrali jednu či více odpovědí a měli tudíž možnost označit všechny projevy problémového chování, se kterým se ve své praxi setkávají. Pokud se týká první položky dotazníku, zjišťující nejčastější sociální projevy problémového chování dětí, získané response jsou zpracovány v grafu č. 1.



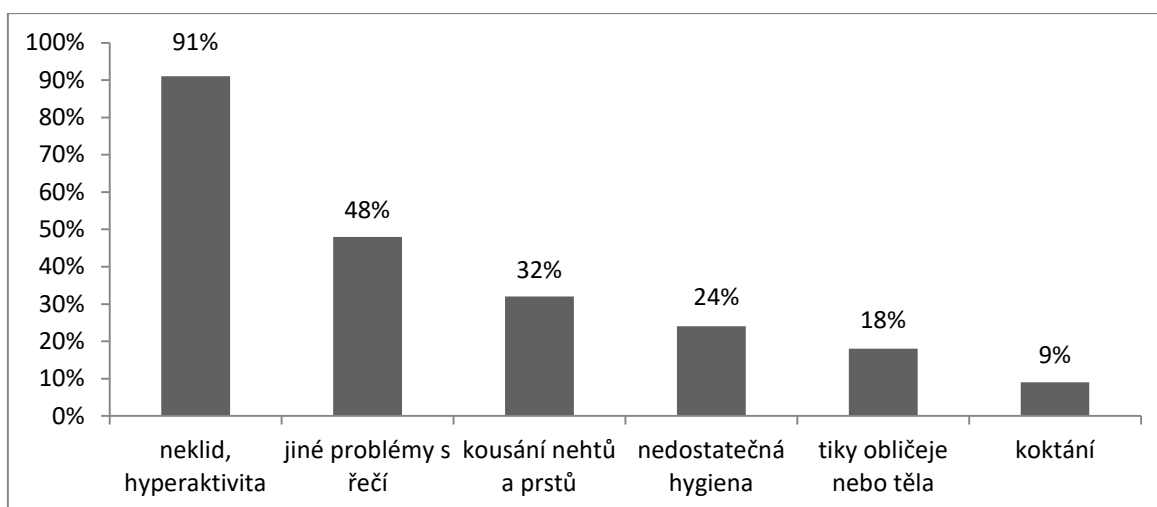
Graf č. 1: S kterými sociálními projevy problémového chování se učitelé MŠ setkávají nejčastěji?

Z grafu č. 1 je možné vyčíst, že nejčastěji se učitelky mateřských škol setkávají ve svých třídách s neposlušností (77 %) a obviňováním ostatních (51 %). Nezanedbatelné zastoupení zde má většina uvedených položek, méně významné zastoupení lze pozorovat jen v případě nesnášenlivosti (6 %), neobvyklého sexuálního chování (1 %, 2 response) a šikany, kterou ve své třídě nepozoruje žádný respondent.



Graf č. 2: S kterými psychickými projevy problémového chování se učitelé MŠ setkávají nejčastěji?

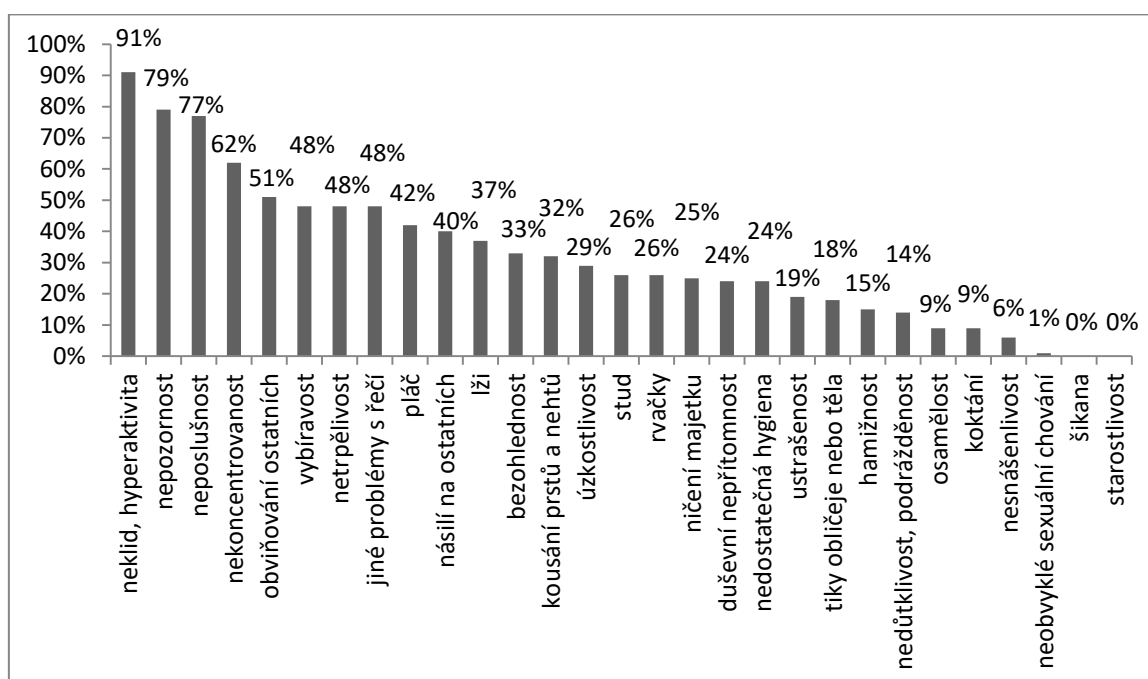
Z kategorie psychických projevů problémového chování (graf č. 2) dominují položky nepozornost (79 %), nekoncentrovanost (62 %), netrpělivost a vybíravost (obojí 48 %).



Graf č. 3: S kterými fyzickými projevy problémového chování se učitelé MŠ setkávají nejčastěji?

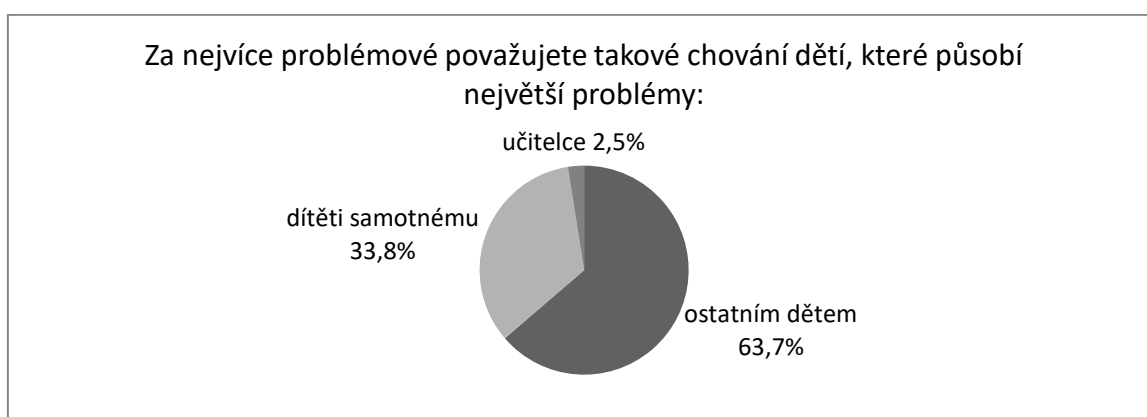
Graf č. 3 zachycuje odpovědi respondentů týkající se fyzických projevů problémového chování. Dle očekávání v odpovědích učitelek zcela dominuje s 91 % položka „neklid, hyperaktivita“, a to navzdory skutečnosti, že tato položka byla uvedena ve výběru jako úplně poslední. Téměř polovina učitelek se také velmi často ve své třídě setkává s problémy s řečí, necelá třetina s kousáním nehtů a prstů, a necelá čtvrtina pak s nedostatečnou hygienou dětí.

Pro přehlednost je níže uveden ještě graf č. 4, který vznikl spojením třech předchozích grafů. Tento graf představuje ucelený přehled o tom, se kterými prvky problémového chování, nadefinovanými autorky Beharem a Stringfieldem, se učitelky v mateřských školách setkávají nejčastěji. Na základě výsledků provedeného šetření lze konstatovat, že za nejčastější projevy problémového chování dětí považují učitelky neklid a hyperaktivitu. Zde z celkového počtu 284 respondentů označilo tuto položku 259 z nich, což představuje četnost přesahující 91 %. Velmi často se učitelé u dětí setkávají také s nepozorností (79 %), neposlušností (77 %), nekoncentrovaností (62 %) a obviňováním ostatních (51 %). Žádnou responsi naopak neobdržely položky „starostlivost“ a „šikana“.



Graf č. 4: S kterými projevy problémového chování se učitelé MŠ setkávají nejčastěji?

Graf č. 5 dále ilustruje odpovědi na čtvrtou otázku dotazníku, v rámci které byly učitelky dotazovány, zda považují za nejproblematictější takové chování, které působí problémy jim samotným, předmětnému dítěti, či ostatním dětem ve třídě. Dvě třetiny respondentů považují za nejvíce problémové takové chování, které působí problémy zejména ostatním dětem (63,7 %), jedna třetina pak to, které dopadá nejvíce na dítě samotné (33,8 %). Chování, které působí problémy učitelce, byly vnímány jako nejzávažnější minimálně (2,5 %).



Graf č. 5: Které druhy problémového chování považují učitelky MŠ za nejvíce problémové

H1: Učitelky mateřských škol vnímají jako závažnější sociální problémové chování než psychické problémové chování.

H₁₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi vnímáním sociálního a psychického problémového chování dětí učitelkami mateřských škol.

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Vypočtený kritický obor: $t_{0,95} = 1,72$

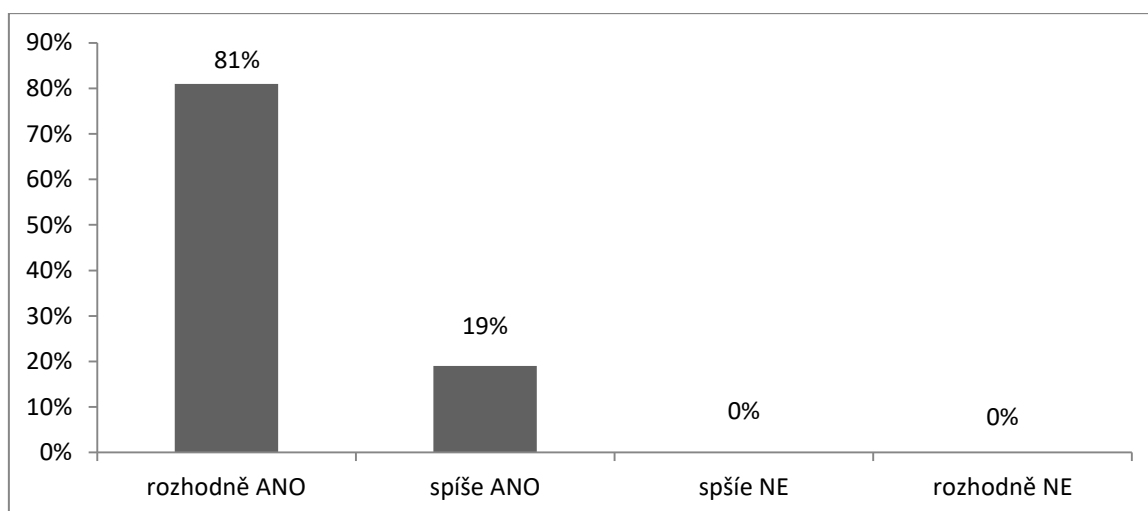
Hodnota testového kritéria: $-0,79$

$-0,79 \neq 1,72$

Na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ se neprokázalo, že učitelky mateřských škol vnímají jako závažnější sociální problémové chování než psychické problémové chování.

V2: JAK UČITELKY OBVYKLE ŘEŠÍ PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ?

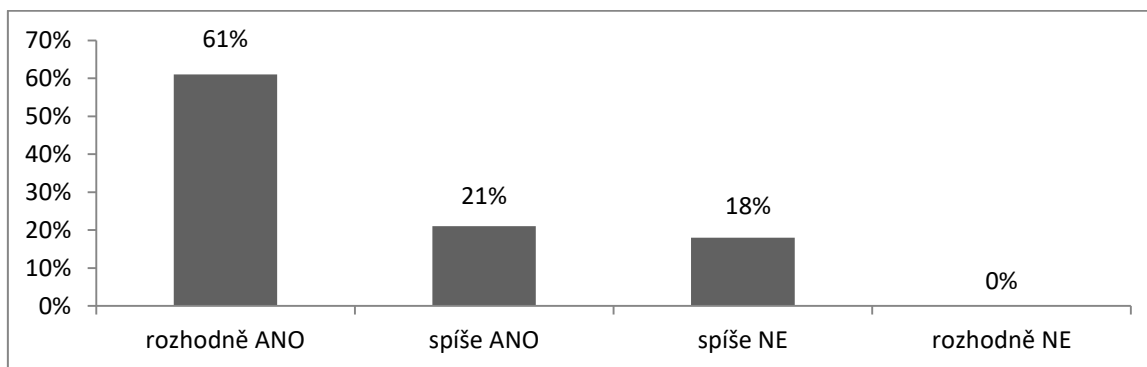
V rámci hledání odpovědí na druhou výzkumnou otázku byly do dotazníku zahrnuty otázky č. 5-11. Prostřednictvím otázky č. 5 se zjišťovalo, nakolik jsou učitelky otevřeny aktivnímu řešení problémového chování. Aktivním řešením je zde myšlena jakákoli aktivita vyvinutá učitelkou směrem k dítěti či jeho rodičům za účelem pomoci dítěti s jeho problémy (vlastní diagnostika, konzultace s rodiči dětí, s kolegy a příp. dalšími odborníky, vlastní aplikace vhodných metod, apod.). Jednoznačně pozitivní odpovědi respondentů shrnuje graf č. 6 a napovídá tak, že učitelky nejsou lhostejné k problémům dětí ve své třídě. 81 % z nich označilo položku „rozhodně ANO“, zbývajících 19 % pak položku „spíše ANO“. Položky „spíše NE“ a „rozhodně NE“ zde tedy nezískaly žádnou responsi.



Graf č. 6: Nakolik jsou učitelky otevřeny aktivnímu řešení problémového chování dětí v jejich třídě

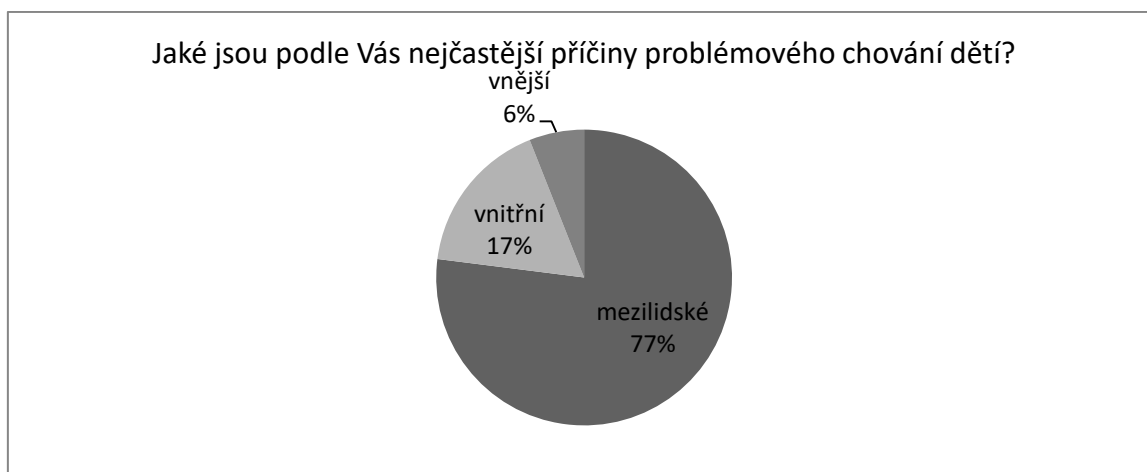
Otázkou č. 6 se dále zjišťovala připravenost učitelek na řešení těchto problémů. Z grafu č. 7 je patrné, že za dostatečně či spíše kompetentní se považuje 82 % procent

dotázaných, zatímco 18 % učitelek projevilo v tomto směru pochybnosti označením položky „Spíše NE“.



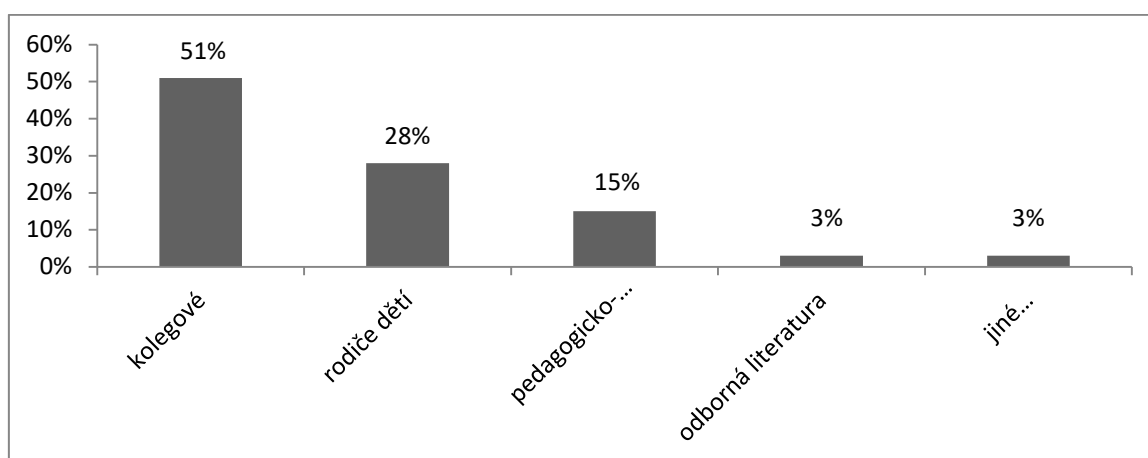
Graf č. 7: Nakolik se učitelky cítí být připraveny na řešení problémového chování dětí v jejich třídě

Položky sedmé otázky, tedy nejčastější příčiny problémového chování dětí, byly konstruovány dle členění autorky Michalové (2012, s. 17) představeného v teoretické části této práce. Jako nejčastější příčiny problémového chování dětí označovali respondenti mezilidské příčiny (77 %), tedy rodinné problémy, komunikační problémy, nízké sebevědomí apod. Jako další zdroj problémového chování označilo 17 % učitelek vnitřní příčiny a jen 6 % učitelek spatřuje příčiny ve vnějších faktorech, jakými jsou vliv ostatních dětí ve třídě, hluk, teplota či nevhodné osvětlení prostor. Graficky je to znázorněno v grafu č. 8.



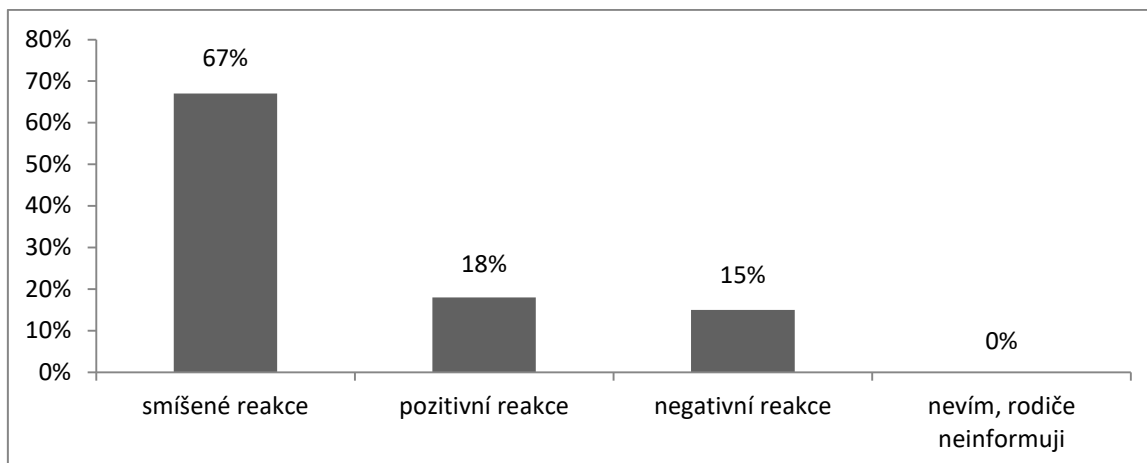
Graf č. 8: Nejčastější příčiny problémového chování dětí podle učitelů MŠ

Učitelé byli ve výzkumu rovněž dotazováni na to, kam se obrací pro oporu, nevědí-li si s problémovým chováním rady. Jejich response jsou zpracovány v grafu č. 9. Těsná většina (51 %) se předně obrací především na své kolegy, nicméně významné zastoupení zde měly i položky „rodiče dětí“ (28 %) a „pedagogicko-psychologická poradna“ (15 %). Z uvedených výsledků lze usuzovat, že učitelé mají alespoň elementární představu o tom, kam se se v případě potřeby obrátit o pomoc a kromě kolektivu nejbližších kolegů se nezdráhají tuto pomoc hledat i mimo prostředí mateřské školy.



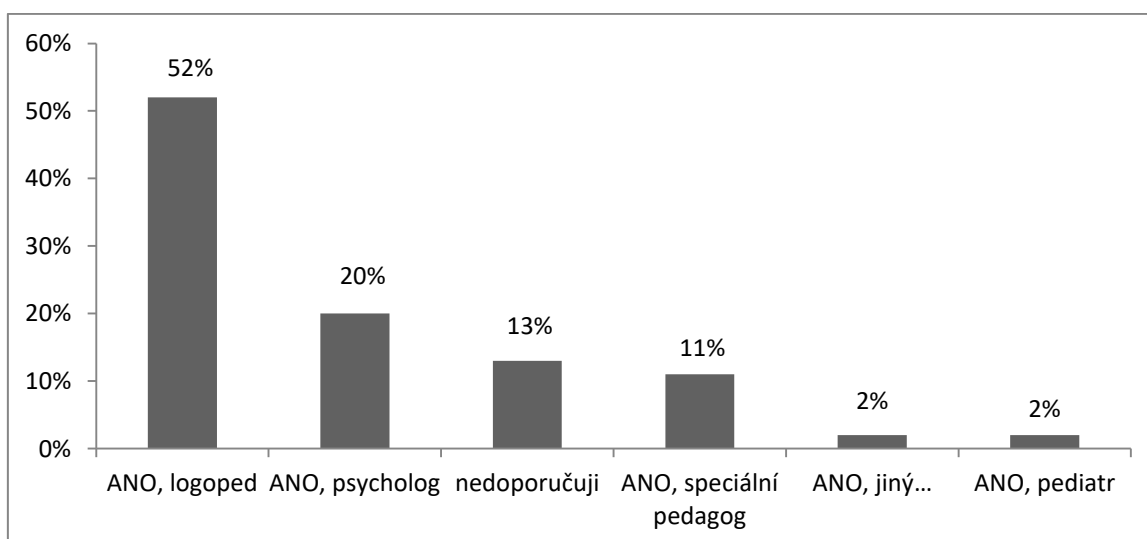
Graf č. 9: Kam se učitelky MŠ nejčastěji obrací pro radu, nevědí-li si s problémovým chováním dětí rady

Na otázku, zda učitelky informují o problémech s chováním dětí jejich rodiče, odpovědělo téměř 98 % učitelek kladně a jen 2,1 % učitelek záporně. Podle 18 % učitelek reagují rodiče na tuto informaci pozitivně, případně sami žádají informace o chování dítěte nebo se snaží podniknout nějaká opatření ke zmírnění problémů. Dvě třetiny respondentek uvedly, že reakce rodičů na takové informace bývají smíšené: rodiče je přijímají s rozpaky a nejsou vždy schopni připustit si celou šíři problému. Poměrně alarmující část respondentek (15 %) uvedla, že rodiče reagují na informace o problémech v chování dítěte negativně, tzn. popírají problém, hledají vinu na straně mateřské školy či ostatních dětí, případně rovnou u učitelky samotné.



Graf č. 10: Jaké jsou reakce rodičů, pokud jsou informováni o problémech v chování svých dětí

Výzkum se zajímal také o to, zda učitelky rodičům doporučují návštěvu některého odborníka. Nejčastěji doporučovaným odborníkem je logoped (52 %), následuje psycholog (20 %) a speciální pedagog (11 %). 13 % respondentů uvedlo, že doporučení tohoto charakteru s rodiči dětí vůbec neřeší. Malé zastoupení zde měly položky „dětský pediatr“ a „jiné“, kde se v několika případech objevili lékaři specialisté a v jednom případě „sociální pracovník“.



Graf č. 11: Přehled toho, zda učitelky v MŠ doporučují návštěvu specialisty, příp. jakého

H2: Negativní reakce rodičů vedou k tomu, že se učitelky mateřských škol v případě problémů obracejí raději na jiné osoby, než jsou rodiče dětí.

H₂₀: Negativní reakce rodičů nevedou k tomu, že se učitelky mateřských škol v případě problémů obracejí raději na jiné osoby, než jsou rodiče dětí.

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Vypočtené testové kritérium: $G = 8,909$

Kritická hodnota: $X^2_{0,95} = 3,841$

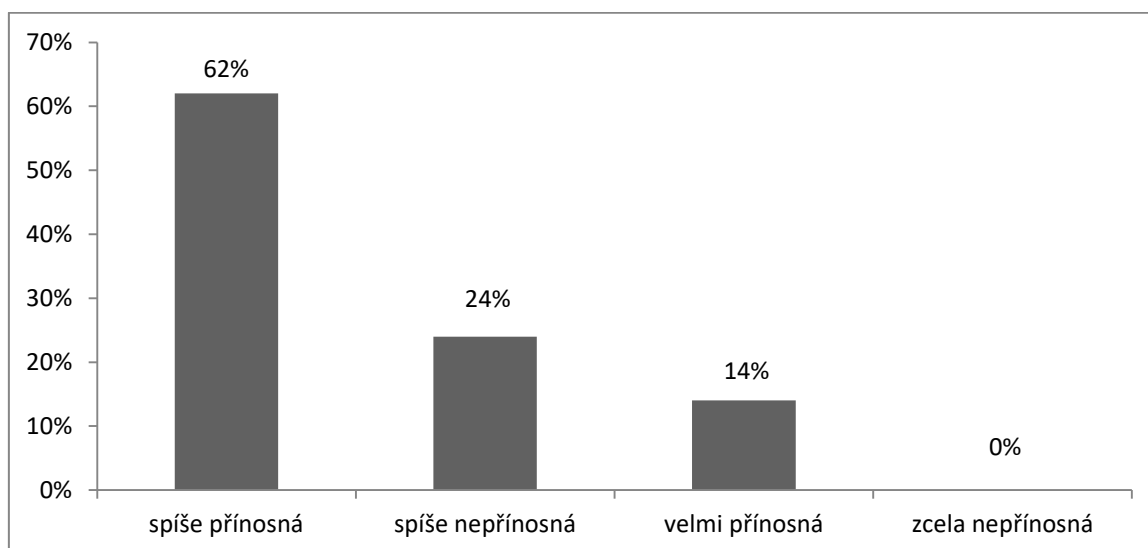
$8,909 \geq 3,841$

Na hladině významnosti 5 % byla nulová hypotéza (H₂₀) zamítnuta a přijata hypotéza H2 o existenci vztahu mezi negativními reakcemi rodičů a tím, na koho se učitelky mateřských škol obracejí, nevědí-li si s problémovým chováním dětí rady.

V3: DO JAKÉ MÍRY UČITELKY PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ VYUŽÍVAJÍ DĚTSKOU LITERATURU?

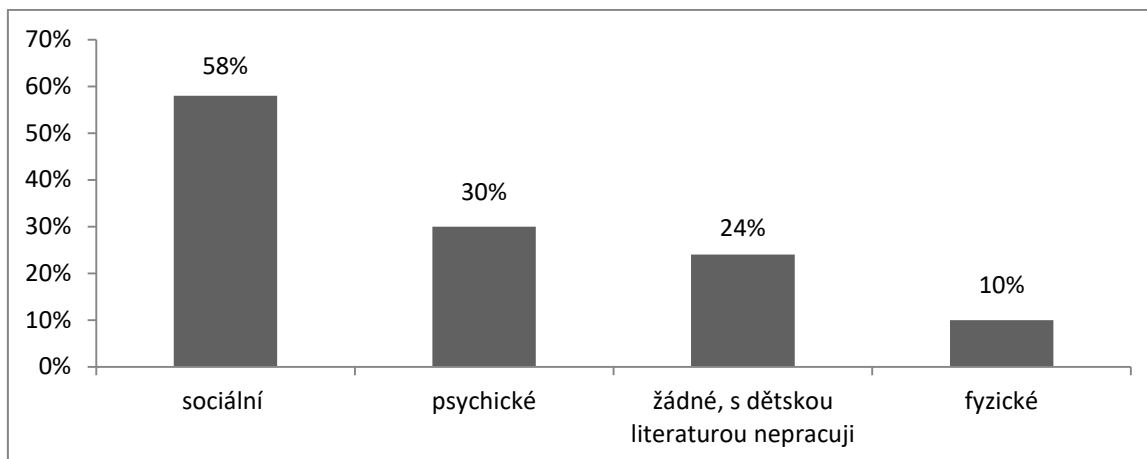
Poslední výzkumná otázka se zabývá využíváním dětské literatury v praxi mateřských škol a v dotazníku byly za tímto účelem formulovány otázky č. 12-16. Úvodní otázkou tohoto oddílu byly učitelky dotazovány, zda vůbec dětskou literaturu při práci s dětmi využívají. 76 % z nich označilo položku „ANO“, zbývajících 24 % pak položku „NE“. S tímto zjištěním korespondují také výstupy otázky následující: „Nakolik je podle Vás přínosná dětská literatura v oblasti řešení problémového chování dětí?“. Ty jsou zpracovány v grafu č. 12. Položka „zcela nepřínosná“ zde nezískala žádnou responsi a položka „spíše nepřínosná“ pak 24 %. Vzhledem ke shodnosti počtu responsí lze dovodit, že toto stanovisko zastávají pravděpodobně ti učitelé, kteří s dětskou literaturou vůbec nepracují.

Za velmi přínosnou považuje biblioterapii 14 % učitelek, za spíše přínosnou zbývajících 62 %.



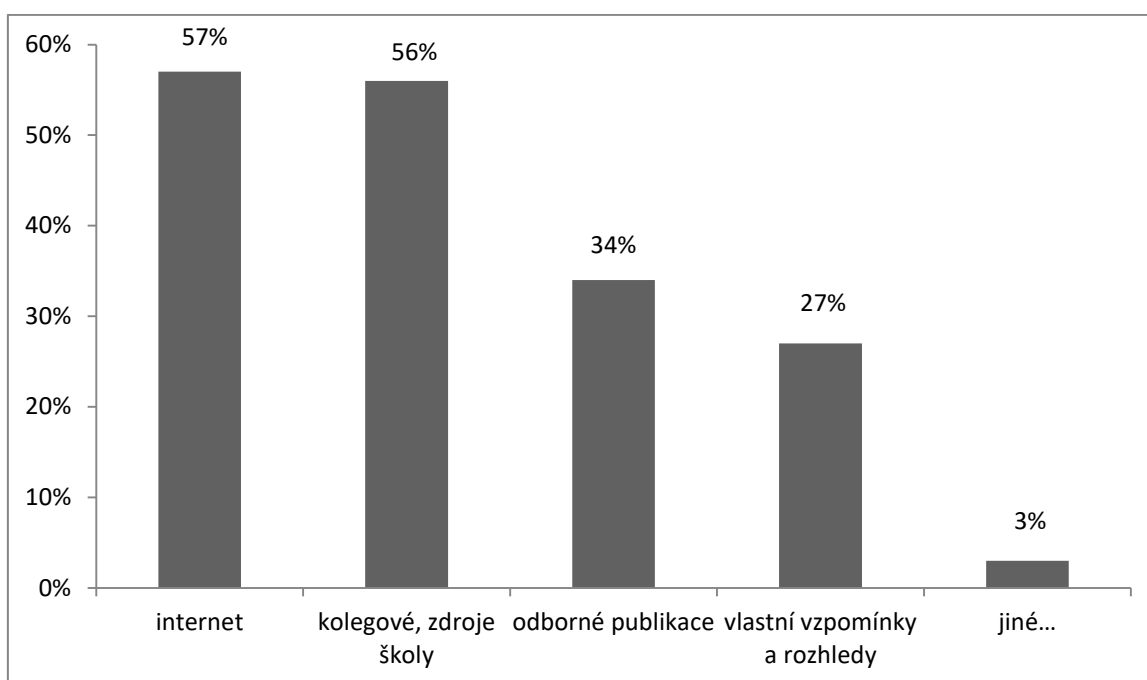
Graf č. 12: Nakolik je dle učitelek MŠ přínosná dětská literatura v oblasti řešení problémového chování dětí

Snahou bylo také zjistit, jaké typy problémů řeší učitelky pomocí dětské literatury nejčastěji. Položky zde vycházely z úvodních třech otázek dotazníku a byly tedy rozčleněny na psychické projevy, fyzické projevy a sociální projevy, doplněné dále o položku „žádné, s dětskou literaturou nepracuji“. V tomto případě měly učitelky možnost volby více možností. Podobně jako v předchozích dvou případech, i zde necelá čtvrtina dotázaných volila položku „žádné, s dětskou literaturou nepracuji“. 165 respondentů (58 %) spatřuje přínosy této metody především v oblasti řešení sociálních projevů (neposlušnost, bezohlednost, obviňování ostatních), méně pak v oblasti psychických (30 %) a fyzických (10 %) projevů. Response čtrnácté otázky jsou graficky zpracovány níže, v grafu č. 13.



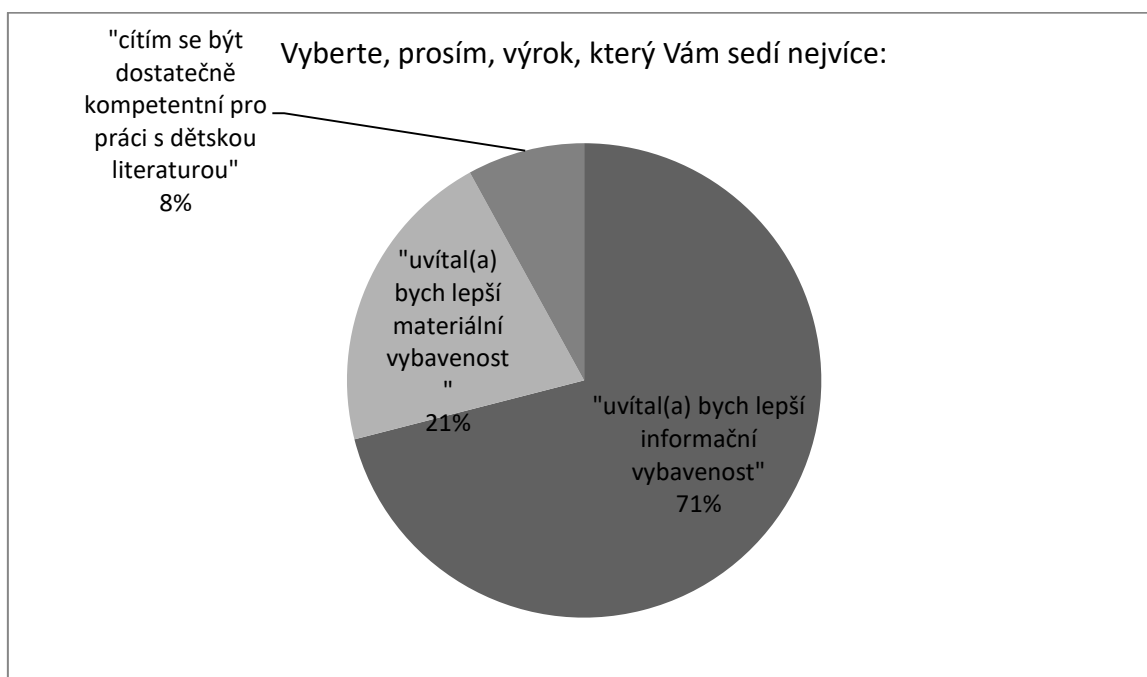
Graf č. 13: Jaké typy problémů řeší učitelky MŠ pomocí dětské literatury

Pokud se týká zdrojů inspirací pro učitele, je zde patrná značná různorodost, což ilustruje také graf č. 14. Nejvíce responsí získal internet coby všeobecně užívaný zdroj informací, ale také položka „kolegové, zdroje školy“. Jak je z grafu níže patrné, více než třetina učitelek aktivně rozšiřuje své rozhledy prostřednictvím odborných publikací a více než čtvrtina čerpá především z vlastních znalostí a vzpomínek. Nutno dodat, že respondenti v tomto případě měli možnost označit více položek.



Graf č. 14: Zdroje inspirace pro výběr vhodné literatury

Závěrem dotazníku byl každý z respondentů požádán, aby vybral jeden výrok, který mu sedí nejvíce. Více než dvě třetiny respondentů, konkrétně 71 %, se zde ztotožnilo s výrokem „uvítal(a) bych lepší informační vybavenost pro tuto práci (školení, možnost konzultace apod.)“. Ačkoli pojmy jako „biblioterapie“ či „práce s dětskou literaturou“ evokují pocit, že se jedná o pouhé čtení či převyprávění příběhů, učitelky sami si zřejmě dobře uvědomují šíři této problematiky, kdy pro efektivní využívání tohoto nástroje je nutné zvládnout řadu souvisejících činností, jakými je vhodná motivace dítěte, následná diskuse o problému/příběhu, případně výroba hraček, kostýmů, aj. Nedostatky v oblasti materiální vybavenosti pociťuje dalších 21 % dotázaných a pouze 8% respondentů se pro tuto práci cítí být zcela připraveno.



Graf č. 15: Nakolik se učitelé MŠ cítí být připraveni na práci s dětskou literaturou

H3: Existuje vztah mezi využíváním dětské literatury a subjektivním vnímáním jejího přínosu učitelkou mateřské školy.

H3₀: Neexistuje vztah mezi využíváním dětské literatury a subjektivním vnímáním jejího přínosu učitelkou mateřské školy.

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Vypočtené testové kritérium: $G = 45,587$

Kritická hodnota: $X^2_{0,95} = 5,991$

$45,587 \geq 5,991$

Na hladině významnosti 5 % byla nulová hypotéza (H_{3_0}) zamítnuta a přijata hypotéza H_3 o existenci vztahu mezi využíváním dětské literatury a subjektivním vnímáním jejího přínosu učitelkou mateřské školy. Učitelky, které literaturu při řešení využívají, jsou přesvědčeny o jejím přínosu pro dítě.

5 SHRNUTÍ, DISKUSE

Během realizace výzkumného projektu bylo vyzorováno několik důležitých skutečností. Pokud se týká první výzkumné otázky, získané odpovědi lze považovat za dostatečně relevantní a kvalitní, neboť na tuto otázku odpovídají v plném rozsahu, přestože nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi vnímáním závažnosti sociálních a psychických problémů, v důsledku čehož byla zamítnuta formulovaná hypotéza H1.

Jednoznačně bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol považují za nejčastější projevy problémového chování dětí neklid a hyperaktivitu, dále nepozornost, neposlušnost, nekoncentrovanost a obviňování ostatních. Tyto projevy jsou často zmiňovány v odborných publikacích, a rovněž také korespondují s výsledky jiných šetření. Třebaže výzkumy zmiňované v teoretické části práce (Fergusson a Horwood, 1987, Gagnon, Vitaro a Tremblay, 1992, Weisz, Chaiyasit, Weiss, Eastman a Jackson, 1995) využívaly jiných výzkumných nástrojů a nelze proto jejich výsledky zcela srovnávat, jisté skutečnosti vystupující z těchto prací stojí přesto za pozornost. Zprv je zřejmé, že uvedené nejčastější projevy dominují ve výpovědích dnešních učitelů v České republice podobně, jako dominovaly v hodnocení učitelů před přibližně třiceti lety v různých koutech světa. Zadruhé stojí za pozornost skutečnost, že se učitelky v českých mateřských školách dle svých slov takřka nesetkávají se šikanou, zatímco v dříve provedených šetřeních se tato položka objevovala ve výpovědích učitelů zřejmě mnohem častěji. Hledání podstaty tohoto rozdílu by zasluhovalo samostatný výzkum, neboť zjištěný rozdíl evokuje otázku, zda se skutečně šikana v mateřských školách vůbec nevyskytuje, či zda učitelky nedokáží projevy šikany dostatečně identifikovat a problémové chování dítěte ve vztahu k ostatním dětem správně zařadit. Dále lze, s odkazem na kapitolu 1.5, potvrdit, že i v tomto výzkumu označovaly učitelky častěji jako problémové takové chování, které nese charakteristiky vnějších problémů. To jednoznačně potvrzuje graf č. 4, v němž dominují položky spadající do kategorie vnějších problémů, zatímco projevy vnitřních problémů, jakými jsou „starostlivost“, „ustrašenost“ či „osamělost“, se vyskytují na opačné straně grafu. S tímto tvrzením korespondují také odpovědi na otázku č. 4. Dvě třetiny respondentů považují za nejvíce problémové takové chování, které působí problémy

zejména ostatním dětem (63,7 %), příp. učitelce (2,5 %), tedy převážně projevy vnější. Problémy vnitřní, vztahující se k prožívání dítěte, za nejvíce problematické tedy považuje zbývající přibližně třetina učitelů. Avšak opět se zde nabízí otázka, zda lze skutečně považovat problémy dopadající na skupinu za závažnější než ty, které se vztahují k prožívání dítěte jako individuality. S ohledem na povahu otázky se lze domnívat, že učitelky zde reflektují spíše vlastní pohled, jenž může být ovlivněn řadou dalších skutečností (nedostatečná kvalifikace, nedostatek zájmu, či pouhá přeplněnost třídy neumožňující plně individuální přístup ke každému dítěti apod.). Z jiného úhlu pohledu lze považovat za pozitivní signál skutečnost, že drtivá většina všech dotázaných učitelek se při hodnocení problémového chování orientuje především na potřeby dětí spíše, než na potřeby vlastní.

Druhou výzkumnou otázkou se zjišťovalo, jak učitelky obvykle problémové chování dětí ve své třídě řeší. Je nezbytné si uvědomit, že problematika řešení problémového chování je nesmírně rozsáhlá a vyžaduje mnohdy i zapojení specialistů z jiných vědních disciplín, proto není možné ji v plném rozsahu obsáhnout v rámci této práce. To se potvrdilo i v průběhu realizace šetření, kdy některé ze získaných odpovědí evokují jen další otázky. Jestliže se např. celých 15 % respondentů setkává s negativními reakcemi rodičů na informace o problémovém chování jejich dětí, je nutné klást si otázku, zda se tyto učitelky s takovým jednáním setkávají pravidelně, či zda tuto položku označily na základě nějaké čerstvé nebo ojedinělé reakce intenzivního charakteru. Bez ohledu na četnost takových reakcí by bylo vhodné blíže se zajímat také o osobnost, vzdělání a zkušenosti těchto učitelek, stejně jako o osobnost negativně reagujících rodičů. Je nutné si také klást otázku, zda lze nějak vymezit konkrétní typy problémového chování (např. citlivější témata související s nedostatečnými hygienickými návyky, s rodinným prostředím, špatnými stravovacími návyky apod.), které tyto negativní reakce evokují. Přesto i v tomto směru přineslo šetření zajímavé poznatky.

Za nejvýznamnější zjištění v tomto ohledu lze považovat již zmíněnou skutečnost, kdy 15 % učitelek uvedlo, že rodiče reagují na informace o problémech v chování dítěte negativně, tzn. popírají problém, hledají vinu na straně mateřské školy či ostatních dětí,

případně rovnou u učitelky samotné. Tato skupina rodičů zpravidla nevidí problémy v rodinném prostředí nebo u dítěte samotného a často odmítá problémy dětí jakkoli řešit a raději zapojuje obranné mechanismy, jakými jsou popírání, projekce, slovní útoky apod. Učitelky při jakékoli snaze o řešení problémů riskují konfrontaci s takto negativně nastavenými rodiči, což může být pro některé učitele značně demotivující. V extrémním případě to může vést i k tomu, že se učitelka takové konfrontaci raději vyhne a případné problémové chování dítěte raději konzultuje s jinou osobou, než jsou jeho rodiče, což je plně v souladu s přijatou hypotézou H2. Tento negativní přístup rodičů nepodporuje vhodné edukační prostředí ani vzájemnou důvěru mezi rodiči a mateřskou školou. Příliš optimisticky nevyhlíží ani osmnáctiprocentní zastoupení položky „pozitivní reakce“. Tato zjištění plně odpovídají, v odborné literatuře (Vašutová, 2007, Záleská a kol., 2019) často zmiňované skutečnosti, že jednání s rodiči dětí považují sami učitelky mateřských škol za jeden z problémových aspektů své profese.

Navzdory výše uvedenému, drtivá většina dotazovaných učitelek přesto problémy v chování dětí s jejich rodiči konzultuje, vč. případných doporučení návštěvy odborníků. Za pozitivní lze rovněž považovat zjištění, že všechny učitelky bez výjimky mají snahu dětem s jejich problémy pomoci. Přesto bezmála pětina z nich si není zcela jista, jakým způsobem tuto pomoc nejefektivněji realizovat a nabízí se zde tedy jistý prostor pro zlepšení. To lze hledat na všech úrovních, počínaje přípravou budoucích pedagogů, osobním rozvojem každého jednotlivce, až po podmínky jednotlivých mateřských škol.

Na využívání dětské literatury, jakožto nástroje řešení některých projevů problémového chování, je orientována třetí výzkumná otázka. Odpovědi na první dvě otázky tohoto bloku přinesly shodu, kdy více než tři čtvrtiny učitelek uvedly, že s dětskou literaturou pracují, a stejný počet učitelek v jejím využití zároveň spatřuje přínosy. Tento vztah mezi subjektivním vnímáním přínosu dětské literatury a jejím praktickým využíváním učitelkou při řešení problémového chování dětí byl potvrzen přijetím hypotézy H3. Převážná většina učitelek zde volila opatrnější odpověď „spíše přínosná“ a nepovažují ji tedy za univerzální všelék, podobně jak upozorňuje ve své práci autorka Belajová (1970), viz kapitola 2.1 této bakalářské práce. Tyto učitelky spatřují přínosy biblioterapie

především v oblasti řešení sociálních projevů, jakými jsou neposlušnost, bezohlednost, obviňování ostatních apod. Méně pak v oblasti psychických a fyzických projevů. Z výsledků je možné vyvodit, že učitelky mateřských škol prvky biblioterapie využívají jen v omezené míře, přestože zejména při řešení psychických problémů může být tato forma terapie rovněž přínosná (porozumění vlastním problémům, pocitům, vyrovnání se s novou situací, se strachem, apod.).

Překvapivé je, že značná většina respondentů (71 %) volila v poslední položce výrok „uvítal(a) bych lepší informační vybavenost pro tuto práci (školení, možnost konzultace, apod.)“. Toto zjištění na jedné straně napovídá, že učitelky jsou si dobře vědomy rozsahu celé problematiky, na straně druhé je ale nutné si klást otázku, jak docílit jejich lepší informovanosti. S ohledem na dostupnost odborných publikací i volně dostupných informací na internetu je to v obecné rovině především otázkou ochotny každého pedagoga dále se profesně rozvíjet. Pomoci by mohly zpracované metodické materiály určené přímo učitelům mateřských škol. Na úrovni jednotlivých školských zařízení se pak jeví jako velmi přínosná přítomnost školního psychologa či jiné obdobné osoby, s níž by měly učitelky možnost tuto problematiku v případě potřeby konzultovat. Přínosné zde mohou být i programy CŽV.

ZÁVĚR

Je neoddiskutovatelné, že otázka problémového chování předškolních dětí je nesmírně široká a v některých aspektech může přesahovat i do jiných oblastí. Na straně jedné se může překrývat s obyčejným a nikterak závadným dětským zlobením, zatímco na straně druhé je nutné citlivě hledat hranici mezi problémovým chováním a závažnějším poruchovým chováním. Obdobně je nutné si připomenout, že při hodnocení problémového dítěte je podstatné i hodnocení osoby, která takové dítě problémovým nazve, především s ohledem na její odbornost, aktuální rozpoležení a citovou angažovanost v daném problému. Bez ohledu na uvedené se nicméně v rámci teoretické části práce podařilo specifikovat nejčastější projevy problémového chování, a to jak na základě odborné literatury, tak i pohledem samotných učitelek mateřských škol. Rovněž je zde přiblížena specifická terapeutická metoda využívající dětské literatury jakožto prostředku řešení některých oblastí problémového chování dětí. Biblioterapii rozhodně nelze považovat za univerzální všelék, přesto má v edukačním procesu své místo a v mnoha ohledech může být přínosná.

V rámci empirické části práce bylo prokázáno, že učitelky v mateřských školách se setkávají s obdobnými projevy problémového chování, s jakými se lze setkat v literatuře, či o nichž hovořily učitelky mateřských škol v dříve realizovaných výzkumech. Za zásadní lze označit zjištění, že bezmála pětina dotázaných učitelek se necítí být plně připravena na řešení těchto problémů. S ohledem na četnost responsí některých typů problémového chování je nepochybné, že takřka každá učitelka mateřské školy se s těmito projevy setkává, a proto lze jejich subjektivní pocit nedostatečné připravenosti považovat za alarmující. Stejně tak alarmující se zjištění, že celých 15 % učitelek má negativní zkušenosti s reakcemi rodičů, neboť takové zkušenosti nejenže ztěžují práci učitelek samotných, ale v extrémním případě mohou ohrožovat i vývoj dětí! A přestože více než tři čtvrtiny učitelek ve své praxi dětskou literaturou využívají, i v této oblasti lze spatřovat nedostatky, neboť pouhých 8 % respondentů se cítí být plně připraveno na práci s biblioterapií. Návrhy pro zlepšení této situace jsou prezentovány v předchozí kapitole této práce.

RESUMÉ

Bakalářská práce na téma „Využití biblioterapie při řešení problémového chování dětí v praxi mateřských škol“ se zabývá problematikou problémového chování dětí a způsoby řešení těchto problémů prostřednictvím dětské literatury. Empirická část práce se zabývá otázkou, s jakými typy problémového chování se učitelky mateřských škol při své práci setkávají, jak toto problémové chování řeší a nakolik při tom využívají dětské literatury.

RESUME

The bachelor's thesis on the topic "The use of bibliotherapy in solving problematic behavior of children in the practice of kindergartens" deals with the issue of problematic behavior of children and ways to solve these problems through children's literature. The empirical part of the thesis deals with the question of what types of problem behavior kindergarten teachers encounter in their work, how to solve this problem behavior and how much they use children's literature.

SEZNAM LITERATURY

BELAJOVÁ, M. A. Biblioterapia. *Rehabilitácia*. 1970. roč. 3, č. 1, s. 47-52.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6

GLADDING, Samuel, T., 2016. *The Creative Arts in Counseling*. 5. ed. Alexandria: American Counseling Association. ISBN 9781556203657

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X

HLAĎO, Petr, 2011. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno: ICV, Mendelova univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-544-7

KEOGH, Barbara, 2007. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1504-9

KURCINKA, Mary Sheedy, 1998. *Problémové dítě ve škole a v rodině*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-174-6

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7627-8

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

MÜLLER, Oldřich a kol., 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4172-7

PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, Slávka, 1997. *Biblioterapia*. L. Mikuláš: vlastní náklad, ISBN 8096787543

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6

SAGI, Alexander., 1995. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-067-7

SVOBODA, Pavel, 2013. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3684-5

VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara, REJMANKOVÁ, Karolína. Práce s příběhem v období předškolského věku (I.). *Předškolská výchova 2017/2018*. roč. 72, č. 2, s. 21-25. ISSN 0032-7220

VÁŠOVÁ, Lidmila, 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV Nakladatelství. ISBN 80-85866-07-2

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-325-2

VOJTOVÁ, Věra, 2004. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: MU. ISBN 80-210-3532-3

ZÁLESKÁ, Klára, JUHAŇÁK, Libor, a kol., 2019. *Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů*. In *Pedagogická orientace*, 2019, č. 2.

LANGEROVÁ, J., 1995. *Jsem malý zlobílek a chodím do školky*. Praha: BLUG, ISBN 80-85635-46-1

BiblioHelp a) [online]. *Já jsem malý zlobílek a chodím do školky*. © 2009 BiblioHelp, [cit. 2021-10-25]. Dostupné z: <http://www.bibliohelp.cz/knihy/ja-jsem-maly-zlobilek-chodim-do-skolky>

BERÁNKOVÁ, P., 2007. *Matýskovy příhody*. Praha: Portál. ISBN 9788073672393
BiblioHelp b) [online]. *Matýskovy příhody*. © 2009 BiblioHelp, [cit. 2021-10-25]. Dostupné z: <http://www.bibliohelp.cz/knihy/matyskovy-prihody>

TUNYS, L., 1997. *Pohádky z chaloupky*. Praha: J&J. ISBN 80-90-1084-8-2. S. 34
BiblioHelp c) [online]. *Matýskovy příhody*. © 2009 BiblioHelp, [cit. 2021-10-25]. Dostupné z: <http://www.bibliohelp.cz/knihy/o-neposlusnych-kuzlatkach>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Tabulka č. 1: Pohled učitelů na problémové chování dětí – závěry studií	11
Tabulka č. 2: Příčiny problémového chování	13
Graf č. 1: S kterými sociálními projevy problémového chování se učitelé MŠ setkávají nejčastěji?	30
Graf č. 2: S kterými psychickými projevy problémového chování se učitelé MŠ setkávají nejčastěji?	31
Graf č. 3: S kterými fyzickými projevy problémového chování se učitelé MŠ setkávají nejčastěji?	31
Graf č. 4: S kterými projevy problémového chování se učitelé MŠ setkávají nejčastěji?	32
Graf č. 5: Které druhy problémového chování považují učitelky MŠ za nejvíce problémové?	33
Graf č. 6: Nakolik jsou učitelky otevřeny aktivnímu řešení problémového chování dětí v jejich třídě?	34
Graf č. 7: Nakolik se učitelky cítí být připraveny na řešení problémového chování dětí v jejich třídě?	35
Graf č. 8: Nejčastější příčiny problémového chování dětí podle učitelů MŠ	35
Graf č. 9: Kam se učitelky MŠ nejčastěji obracejí pro radu, nevědí-li si s problémovým chováním dětí rady	36
Graf č. 10: Jaké jsou reakce rodičů, pokud jsou informováni o problémech v chování svých dětí	37
Graf č. 11: Přehled toho, zda učitelky MŠ doporučují návštěvu specialisty, příp. jakého	37
Graf č. 12: Nakolik je dle učitelek MŠ přínosná dětská literatura v oblasti řešení problémového chování dětí	39
Graf č. 13: Jaké typy problémů řeší učitelky MŠ pomocí dětské literatury	40
Graf č. 14: Zdroje inspirace pro výběr vhodné literatury	40
Graf č. 15: Nakolik se učitelky MŠ cítí být připraveny na práci s dětskou literaturou	41

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1: Textový přepis použitého dotazníku.

Vážené kolegyně,

mé jméno je Melánie Zaliberová a jsem studentkou třetího ročníku FPE na ZČU v Plzni, obor učitelství pro mateřské školy. V současné době zpracovávám bakalářskou práci na téma "Využití biblioterapie při řešení problémového chování dětí v praxi mateřských škol" a v rámci této práce provádím šetření, jehož cílem je zjistit, s jakými projevy problémového chování se učitelky v mateřských školách setkávají a jak tyto problémy řeší.

Věnujte proto, prosím, několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je zcela anonymní, odpovídejte, prosím, dle svého nejlepšího vědomí a svědomí.

V případě jakýchkoli nesrovnalostí či dotazů mě neváhejte kontaktovat na emailovou adresu mzbp@seznam.cz.

Děkuji za spolupráci!

1. S kterými sociálními projevy problémového chování dětí se ve Vaší třídě setkáváte nejčastěji?
 - rvačky
 - násilí na ostatních
 - ničení majetku
 - šikana
 - lži
 - obviňování ostatních
 - bezohlednost
 - hamižnost
 - nesnášenlivost
 - neposlušnost
 - osamělost
 - stud
 - neobvyklé sexuální chování

2. S kterými psychickými projevy problémového chování dětí se ve Vaší třídě setkáváte nejčastěji?
 - úzkostlivost
 - ustrašenost
 - nekoncentrovanost
 - nedůtklivost, podrážděnost
 - duševní nepřítomnost
 - netrpělivost

- nepozornost
 - starostlivost
 - pláč
 - vybíravost
3. S kterými fyzickými projevy problémového chování dětí se ve Vaší třídě setkáváte nejčastěji?
- kousání nehtů a prstů
 - tiky obličeje nebo těla
 - nedostatečná hygiena
 - koktání
 - jiné problémy s řečí
 - neklid, hyperaktivita
4. Za nejvíce problémové považujete takové chování dětí, které působí největší problémy:
- učitelce
 - dítěti samotnému
 - ostatním dětem
5. Jste otevření k aktivnímu řešení problémového chování dětí (vlastní diagnostika, konzultace s rodiči dětí, s kolegy a příp. dalšími odborníky, vlastní aplikace vhodných metod apod.)?
- rozhodně ANO
 - spíše ANO
 - spíše NE
 - rozhodně NE
6. Považujete se za kompetentní k řešení problémového chování dětí?
- rozhodně ANO
 - spíše ANO
 - spíše NE
 - rozhodně NE
7. Jaké jsou podle Vás nejčastější příčiny problémového chování dětí, se kterými se v praxi nejčastěji setkáváte?
- vnitřní (duševní zdraví dítěte, kognitivní schopnosti, bolest, fenotyp chování aj.)
 - vnější (hluk, teplota, mnoho dětí ve třídě, osvětlení, nedostatek os. prostoru aj.)
 - mezilidské (rodina, problémy s komunikací, nízké sebevědomí, strach, frustrace aj.)
8. V případě, že si s problémovým chováním ve Vaší třídě nevíte rady, kde nejčastěji hledáte oporu?
- rodiče dítěte
 - kolegové
 - pedagogicko-psychologická poradna
 - odborná literatura
 - jiné...
9. Informujete o problémech v chování dětí jejich rodiče?
- ANO
 - NE

10. Jak se většinou chovají rodiče dětí, pokud jsou informováni o projevech problémového chování svých dětí?
- pozitivní reakce (vyžadují další informace, hledají řešení, mají zájem se podílet)
 - smíšené reakce (rozpaky, nejsou schopni připustit si celý rozsah problému)
 - negativní reakce (popírání, obviňování MŠ, učitelů, ostatních dětí apod.)
 - nevím, rodiče neinformuji
11. Doporučujete rodičům návštěvu odborníka, příp. jakého nejčastěji?
- Nedoporučuji
 - ANO, logoped
 - ANO, psycholog
 - ANO, pediatr
 - ANO, speciální pedagog
 - ANO, jiný...
12. Využíváte při řešení problémového chování dětskou literaturu?
- ANO
 - NE
13. Nakolik je podle Vás přínosná dětská literatura v oblasti řešení problémového chování dětí?
- velmi přínosná
 - spíše přínosná
 - spíše nepřínosná
 - zcela nepřínosná
14. Jaké typy problémů řešíte ve Vaší praxi pomocí dětské literatury?
- sociální projevy (neposlušnost, nesnášenlivost, obviňování ostatních, bezohlednost, rvačky, osamělost, násilí na ostatních, šikana, hamižnost, ničení majetku, lži, stud, neobvyklé sexuální chování)
 - psychické projevy (úzkost, ustrašenost, nekoncentrovanost, nedůtklivost, podrážděnost, duševní nepřítomnost, netrpělivost, nepozornost, pláč, starostlivost, vybíravost)
 - fyzické projevy (tiky obličeje nebo těla, kousání nehtů a prstů, nedostatečná hygiena, koktání, jiné problémy s řečí, neklid, hyperaktivita)
 - žádné, s dětskou literaturou nepracuji
15. Kde čerpáte inspiraci pro výběr vhodné dětské literatury?
- vlastní vzpomínky a rozhledy
 - kolegové, zdroje školy
 - internet
 - odborné publikace
 - jiné...
16. Vyberte, prosím, výrok, který Vám sedí nejvíce:
- „v oblasti řešení problémového chování dětí pomocí dětské literatury se cítím být dostatečně kompetentní“
 - „uvítal(a) bych lepší materiální vybavenost pro tuto práci (knihy, manuály, hračky, apod.)“
 - „uvítal(a) bych lepší informační vybavenost pro tuto práci (školení, možnost konzultace, apod.)“

PŘÍLOHA Č. 2: Kontingenční tabulky použité při testování hypotéz H2 a H3.

H2: Negativní reakce rodičů vedou k tomu, že se učitelky mateřských škol v případě problémů obracejí raději na jiné osoby, než jsou rodiče dětí.

	Rodiče dětí	Ostatní osoby	Σ
Negativní reakce	4	39	43
Ostatní reakce	76	165	241
Σ	80	204	284

H3: Existuje vztah mezi využíváním dětské literatury a subjektivním vnímáním jejího přínosu učitelkou mateřské školy.

	Velmi přínosná	Spíše přínosná	Spíše nepřínosná	Σ
Využívá DL	34	151	31	216
Nevyužívá DL	6	25	37	68
Σ	40	176	68	284