



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Metodicko-pedagogické centrum

Národný projekt

# **DIEŤA S PROBLÉMOVÝM SPRÁVANÍM V MATERSKEJ ŠKOLE**

**Milena Lipnická**

**Bratislava 2014**

Názov: Dieťa s problémovým správaním v materskej škole  
Autorka: PaedDr. Milena Lipnická, PhD.  
Recenzenti: doc. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD., Mgr. Michaela Vargová, PhD.  
Jazyková úprava: Netto SK, s. r. o.  
Vydalo: Metodicko-pedagogické centrum  
Rok vydania: 2014  
ISBN: 978-80-8052-677-1

Všetky práva sú vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľa práv.

**OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>4</b>
<b>1 PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE DETÍ .....</b>	<b>5</b>
1. 1 Príčiny problémového správania detí .....	8
1. 2 Metódy poznávania dieťaťa a jeho problémového správania .....	11
<b>2 PEDAGOGICKÉ RIEŠENIE PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ.....</b>	<b>16</b>
2. 1 Pravidlá správania ako prevencia problémového správania .....	19
2. 2 Hodnotenie dieťaťa v prevencii a náprave problémového správania .....	21
2. 2. 1 Pochvaly, odmeny, zákazy a tresty vo výchove dieťaťa .....	23
2. 3 Spôsoby riešenia problémového správania dieťaťa.....	27
<b>3 DRUHY PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA A PEDAGOGICKÝ PRÍSTUP .....</b>	<b>33</b>
3. 1 Predvádzanie sa a „šaškovanie“ je signálom potreby lásky dieťaťa .....	34
3. 2 Nie je klamstvo ako klamstvo.....	34
3. 3 Kričím, lebo som .....	36
3. 4 Hyperaktivita je chorobou a nie zlomyseľnosťou dieťaťa .....	36
3. 5 Dieťa, ktoré ubližuje .....	39
3. 6 Hnev dieťaťa .....	40
3. 7 Krádež alebo to je moje.....	42
<b>ZÁVER .....</b>	<b>46</b>
<b>LITERATÚRA.....</b>	<b>47</b>

## ÚVOD

Študijné texty s názvom Dieťa s problémovým správaním v materskej škole absorbujú variabilitu problémov správania detí, nad ktorými sa učitelia zamýšľajú, pretože ich v materskej škole vnímajú, cítia a riešia. Nemožno tvrdiť, že by nemali dostatok zdrojov k štúdiu, veď ide o známu problematiku, ktorá je najmä psychologicky a špeciálnopedagogicky prebádaná a v knihách podrobne opisovaná.

V praxi je situácia iná. Psychológov a špeciálnych pedagógov je v materských školách nedostatok, pretože hlavne z finančných dôvodov si ich riaditelia nemôžu dovoliť zamestnať. Materské školy síce spolupracujú s odborníkmi z poradenských alebo klinických centier, ale tí zvyčajne neuspokoja všetky špeciálne potreby detí a chýbajú v každodennej výučbe v triedach. Odborne neriešené problémy detí potom mnohokrát pretrvávajú a zostávajú za ne zodpovední učitelia.

Pomoc učiteľov deťom s problémovým správaním závisí od jeho druhu a intenzity aj od pedagogických skúseností s ním. Učitelia vedia, že problémy v správaní môžu signalizovať iné, vážnejšie problémy v oblasti zdravotného alebo sociálneho znevýhodnenia dieťaťa či jeho nadania. V mnohých prípadoch učitelia odporúčajú komplexné diagnostikovanie dieťaťa v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie alebo zdravotníckych zariadeniach, ale nie vždy s tým rodičia súhlasia. Učitelia sú však spôsobilí rodičov presvedčiť pedagogickým poradenstvom, aby sa deťom včas poskytla potrebná pomoc a vedenie a aby poradenské služby v prospech svojho dieťaťa využili.

V čase odborného diagnostikovania aj po jeho ukončení musia učitelia problémové správanie dieťaťa každodenne zvládať a riešiť situácie, ktoré sú s ním spojené. O niektorých vhodných spôsoboch a postupoch si vymieňajú skúsenosti aj ich študujú v publikovaných výsledkoch práce iných kolegov. Radia sa medzi ne aj tieto študijné texty, ktorých cieľom je **informovať o možnostiach pedagogického prístupu v niektorých oblastiach riešenia problémového správania detí v materskej škole v súlade s princípmi a stratégiami osobnostne orientovanej edukácie.**

Študijné texty neobsahujú všetky známe postupy, ktoré deťom s problémovým správaním pomáhajú, avšak môžu učiteľov priviesť k zamysleniu nad prípadmi detí vo svojej triede a motivovať ich k zavedeniu účinnejších metód a stratégií v riešení problémového správania detí, napríklad aj na základe prečítania rozsiahlejšej odbornej publikácie týkajúcej sa konkrétnych riešení.

## 1 PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE DETÍ

*Je prirodzené, že malé deti skúšajú, čo všetko si môžu dovoliť, čo im prejde bez následkov a za čo už hrozí trest. Vo výchove však treba rozlišovať, čo je skutočným problémom a čo je iba dôsledkom neskúsenosti a experimentovania dieťaťa. Problémové správanie je negatívnym prejavom osobnosti a negatívnym javom v sociálnom prostredí, avšak vyžaduje pedagogicky pozitívne riešenia.*

Oblasťou problémového správania detí sa bližšie zaoberá etopédia, ale aj školská psychológia. **Pedagogika emocionálne a sociálne narušených** (etopédia) je odborom špeciálnej pedagogiky. Zaoberá sa edukáciou, reedukáciou a celkovou výchovnou rehabilitáciou detí s problémami a poruchami správania a prežívania. Komárik (1996, s. 8) uvádza, že etopédia označuje výchovu smerujúcu k náprave mravov a k zvyšovaniu morálnosti konania. Etopédia sa nemôže zaoberať len otázkou nápravy mravov, ale má minimálne päť oblastí záujmu a teoretického rozpracovania účinných postupov výchovy a prevýchovy s cieľom dosiahnuť:

- **účinné výchovné pôsobenie na deti, ktoré sú odlišné do takej miery, že sa nedajú úspešne viesť bežnými postupmi rodičovskej a školskej výchovy** (ohrozené deti, ťažko vychovávateľné deti),
- **účinné výchovné a prevýchovné pôsobenie na deti, ktoré utrpeli vážne citové poranenia** a ich rodina nemôže, nechce alebo nevie spolupracovať pri odstraňovaní príčin a následkov emocionálneho poranenia (emocionálne narušené deti),
- **účinné prevýchovné pôsobenie u detí so spoločensky neakceptovateľným správaním, ktoré je dôsledkom výchovného zlyhania** (sociálne narušené deti).

Pedagogika emocionálne a sociálne narušených sa ďalej zameriava na krátkodobé poradenstvo a sociálnu oporu rodičom a deťom v kríze, záťažových životných situáciách a tiež poradenstvo pri riešení problémov detí a ich rodín v súvislosti s výchovou a vzdelávaním.

Príčiny problémov a porúch správania a prežívania sú rozličné, zjavné i skryté. Je ich niekoľko druhov, majú typické i združené prejavy aj príčiny. Spôsobujú problémy v sociálnom prostredí, v emocionalite a sociabilite dieťaťa. Niektoré z nich sú ďalej opísané.

**Disociálne poruchy správania** sú charakteristické nápadnosťou a odchýlkami v správaní dieťaťa navonok, drobným porušovaním noriem, ktoré nemajú závažný dosah na pôvodcu správania ani na spoločnosť. Ide o problémy v adaptácii, hyperaktivitu, detské klamstvo, vzdorovitosť a agresivitu.

**Asociálne poruchy správania** odlišujú dieťa od iných detí, pretože sa u neho vyskytujú opakovane a často a postupne sa zhoršujú. Dieťa porušuje spoločenské a morálne normy, ale nie právne normy. Dieťa vníma svoje správanie ako pozitívne (subjektívny pohľad), ale v podstate si škodí (objektívny pohľad). Je panovačné, agresívne, ironické, podceňuje ostatných, porušuje pravidlá správania. Asociálne správanie sa prejavuje útekmi, záškoláctvom, túlaním, formami závislosti a sebapoškodzovaním.

**Antisociálne poruchy správania** sú zvlášť patologické, pretože sú porušované právne normy spoločnosti. Dieťa zámerne pôsobí proti pravidlám a hodnotám či normám skupiny. Verbálne útočí na spolužiakov, násilne im berie veci, zosmiešňuje ich. Má snahu dominovať nad ostatnými a určovať pravidlá aj násilným spôsobom. Dieťa si vyžaduje dlhodobú starostlivosť vo výchovných zariadeniach. Jeho správanie sa vyznačuje krádežami, vandalizmom, sexuálnymi deviáciami. (Vašek, 2005)

**U dieťaťa v predškolskom období sa môžu objavovať len disociálne poruchy**, pretože k iným nie je emocionálne, sociálne a ani kognitívne zrelé. Disociálne poruchy sa prejavujú problémovým správaním závažnejšieho charakteru. Učiteľ ho nedokáže riešiť bez pomoci odborných zamestnancov a rodičov.

Problémové správanie detí býva výsledkom mnohých faktorov. Zväčša ide o sociálne, ekonomické, kultúrne, politické vplyvy a osobnostné faktory. Train (2001) **problémové správanie** charakterizuje ako opakujúce sa disociálne, vzdorovité a agresívne správanie dieťaťa.

Hejdiš (2009) v problémovom správaní vidí odchýlku v socializácii dieťaťa, ktoré nie je schopné rešpektovať normy správania na úrovni zodpovedajúcej jeho veku alebo úrovni jeho rozumových schopností. Problémové správanie sa prejavuje od drobných priestupkov proti disciplíne, prejavov vzdoru či nadmernej plachosti a úzkosti až po agresívne – útočné správanie.

Podľa Majzlanovej (1998) problémové správanie dieťaťa narúša priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu, brzdí kontakty a komunikáciu a spôsobuje problémy aj pre samotné dieťa.

**Problémové správanie dieťaťa má predovšetkým tieto N (negatívne) znaky:**

- **neústupčivosť** – dieťa sa usiluje napriek mnohým prekážkam a známym pravidlám dosiahnuť svoj cieľ, a to bez ohľadu na iných, čím vstupuje do nedorozumení a konfliktov;

- **nepozornosť** – dieťa sa venuje podružnostiam, nepodstatným detailom alebo rýchlo prenáša pozornosť z jedného objektu na druhý, čím nie je schopné vykonávať určitú činnosť v postupnosti a trpezlivo;
- **nepriprôsobivosť** – dieťa nedokáže ľahko prechádzať od jednej činnosti k druhej, ťažko sa prispôsobuje na nové prostredia aj ľudí, s problémami si plní úlohy a spolupracuje s inými, vyvoláva emocionálne napätie, presadzuje sa na úkor iných;
- **neposlušnosť** – dieťa sa nerado podriaďuje určeným pravidlám, občas ich vôbec nerešpektuje, ako keby nepočúvalo, čo mu dospelý hovorí, robí si, čo chce samo, a nie čo sa od neho očakáva, nie je schopné dodržiavať pravidelný režim, napríklad spánok, jedlo a iné;
- **náladovosť** – dieťa neznáša zmeny, nemá rado prekvapenia, často strieda nálady a rýchlo sa nechá vyvieť z emocionálnej rovnováhy, vytrvalo plače, kričí, hnevá sa, ubližuje iným aj sebe a pod.;
- **nevyspytateľnosť** – u dieťaťa sa nedajú predvídať reakcie na podnety ani náhle zmeny v jeho správaní;
- **neposednosť** ako dôsledok hyperaktivity, keď dieťa nevydrží dlho na jednom mieste, ani nevie dlhšie sedieť pri učení, čím nedokáže sústrediť pozornosť, ani ju udržať.

#### **V problémovom správaní N-znaky dominujú:**

- **dlhodobo,**
- **často sa opakujú,**
- **nepříjemne pôsobia na iných.**

Negatívne znaky problémového správania dieťaťa sú pre okolie rušivé, emocionálne alebo fyzicky zraňujúce, ale **dajú sa zvládnuť vhodným výchovným zásahom rodičov a učiteľov.**

**Problémové správanie je prvou fázou vývinu porúch správania dieťaťa,** ktoré už nie je možné zvládnuť bežným výchovným pôsobením rodiča a učiteľa. Poruchy správania si vyžadujú špeciálny terapeutický a výchovný prístup, teda pomoc odborníkov. **Problémové správanie môže byť aj symptómom zdravotného alebo sociálneho znevýhodnenia dieťaťa alebo jeho nadania.**

Problémové správanie detí v rámcoch N (negatívnych) znakov je časté a učiteľ ho zvláda pedagogickými prostriedkami. Ide to o to ľahšie, ak problematiku dôsledne študuje, dieťaťu sa venuje a úzko spolupracuje s jeho rodičmi. Zjednocovanie učiteľov a rodičov vo výchove detí

s problémovým správaním znamená, že sa naučia zvládať **negatívne (N) prejavy správania pedagogicky pozitívnymi (P) riešeniami**. Je ich veľké množstvo a predovšetkým sa vzťahujú ku konkrétnym prejavom problémov. Nemôžu byť rovnako negatívne ako správanie dieťaťa, pretože je známe, že negatívne vplyvy nie sú výchovnými vplyvmi. Ide hlavne o nápravu prejavov problémového správania postupmi a spôsobmi v súlade s dobrými mravmi, príjemnými pocitmi a rozumnými pravidlami.

## 1. 1 Príčiny problémového správania detí

*Zaujímať sa o príčiny problémov v akejkoľvek oblasti života patrí k podstatným krokom ich riešenia. Aj problémové správanie detí nie je len tak, pre nič a za nič, pretože malé deti nevedia byť zlomyseľné. Majú istý problém, s ktorým potrebujú pomôcť. Je úlohou dospelých, či ho odhalia a nájdú naň vhodný „liek“. Možno je príčina práve v nich, aj keď nie vždy sú schopní to rozpoznať alebo si to úprimne priznať. Týka sa to i vzťahu učiteľa a dieťaťa.*

V zásade ide o známe členenie vplyvov z vonkajšieho a vnútorného prostredia. (Emmerová, 2008) Keďže spúšťačom problémového správania je spektrum príčin, učiteľa zaujímajú hlavne tie, ktoré môže eliminovať či odstrániť v súčinnosti s rodičmi alebo odborníkmi. Aj keď platí staré známe: „**Keď pominie príčina, pominie i dôsledok,**“ nie je to v pedagogickom pôsobení učiteľa také jednoduché. Ak je príčina organická alebo stojí mimo kompetencie učiteľa v rodine či širšom sociálnom a kultúrnom systéme, učiteľ príčinu nedokáže ovplyvňovať, ale rieši jej nepriaznivé následky. Spleť a zložitosť príčin problémového správania detí môže presahovať pedagogické spôsobilosti a ľudské možnosti učiteľa. Vtedy sa vyžadujú špecializované riešenia zo strany potrebných odborníkov v medicíne, psychológii alebo špeciálnej a sociálnej pedagogike. Niekedy príčina problémového správania dieťaťa spočíva v učiteľovi samom, v jeho pedagogickom prístupe a vzťahu k dieťaťu či v niektorom z článkov komplexu vplyvov pôsobiacich na dieťa v prostredí materskej školy.

**Vnútorné príčiny problémového správania detí** učiteľ môže v obmedzenej miere eliminovať či odstrániť. Mal by však orientačne vedieť, že existujú a sú vysvetľované v odbornej literatúre. Ide predovšetkým o tieto príčiny:

- patogénne psychické činitele, ktoré sú geneticky podmienené, napr. psychózy, psychopatie, poruchy autistického spektra, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou,
- odchýlky stavby a funkcie nervovej sústavy – drobné poškodenia mozgu,
- nezrelosť alebo choroby centrálnej nervovej sústavy,



- aktuálny zdravotný stav,
- iné.

**Vonkajšie príčiny problémového správania detí sú také, ktoré učiteľ nevytlúči a nedokáže uspokojivo riešiť, ale zmierňuje ich** poradenstvom rodičom. Sú prevažne situované v rodinnom zázemí dieťaťa, na ktoré učiteľ nemá priamy vplyv a ani nepatria do okruhu jeho pedagogických právomocí, ale môže ich v zmysle právnych krokov riešiť, ak si rodičia neplnia povinnosti a tým porušujú práva dieťaťa. Do tohto okruhu príčin problémového správania dieťaťa patria hlavne tieto:

- výchovný štýl rodičov, ktorý dieťa dlhodobo stresuje, alebo mu poskytujú neadekvátne vzory správania a postojov k životným hodnotám,
- prílišné preceňovanie alebo podceňovanie podnetov dôležitých pre rozvoj osobnosti dieťaťa, ktoré spôsobujú buď preťažovanie dieťaťa alebo naopak jeho zanedbávanie,
- citové „vydieranie“ dieťaťa neposkytovaním lásky, nenávisným správaním k dieťaťu alebo poskytovaním účelovej lásky, napr. v sporoch rodičov o dieťa,
- neuspokojovanie fyziologických potrieb, potreby bezpečia a istoty, lásky a spolupatričnosti, ocenenia a sebaaktualizácie,
- konflikty v rodine, medzi rodičmi, nejednotné výchovné pôsobenie v rodine,
- osobnostné problémy a psychické choroby rodičov,
- iné.

Do tejto skupiny príčin problémového správania detí patrí aj výrazný nesúlad v hraniciach správania rodiny a materskej školy.

**Hranice správania v rodine sú široké, prípadne nie sú žiadne.** Dieťa má potom problémy, lebo sa nedokáže „vtesnať“ do hraníc materskej školy. Svoje správanie považuje za „normálne“, pretože doma mu je tolerované to, čo je v materskej škole v správaní odmietané a kritizované.

**Hranice správania v rodine sú veľmi úzke** a dieťa má priam vojenskú výchovu. Hranice správania v materskej škole sú potom preň široké a nedokáže si s nimi poradiť. (Campbell, 1995)

**Vonkajšie príčiny problémového správania detí, ktoré učiteľ dokáže v prospech dieťaťa korigovať len v prostredí materskej školy,** vychádzajú zo širšieho kultúrneho a sociálneho prostredia prezentujúceho negatívne hodnoty a vzory. Sú to najmä:

- patologické vplyvy rôznych médií (napr. v podobe násilia, neúcty, porušovania práv iných atď.),
- preťažovanie sociálne a intelektuálne neprimeranými informáciami (napr. facebook),
- pôsobenie konzumného a rýchleho štýlu života (napr. trávenie voľného času v nákupných centrách, invázia reklám, vasedávanie za počítačom, potraviny podporujúce hyperaktivitu detí, veľa aktivít za jeden deň a pod.),
- iné.

Vplyvy skupiny tiež patria k významným determinantom problémového správania detí. Dieťa napodobňuje správanie jej členov, snaží sa byť obľúbeným, ale v predškolskom veku ešte nedokáže zvážiť riziká aj racionálne vysvetliť svoje negatívne správanie. (Jedlička, 2011)

**Vonkajšie príčiny problémového správania detí, ktoré učiteľ môže eliminovať či odstrániť,** vyplývajú z jeho pedagogického prístupu k dieťaťu alebo z podmienok materskej školy. Preto sa má učiteľ vyhýbať:

- odmietaniu, ponižovaniu či emocionálnemu zraňovaniu dieťaťa,
- rozptyľovaniu dieťaťa nadbytkom podnetov (napr. vysoká farebnosť, predimenzovaná výzdoba, „hyperaktivita“ učiteľa a pod.),
- výchove a vzdelávaníu bez pravidiel správania a poriadku činností,
- náladovosti, nervozite, netrzeplivosti,
- nudnému a nezaujímavému vyučovaníu,
- hlučnému prostredíu a kričaniu v triede,
- nepremysleným a neprimeraným výchovno-vzdelávacím metódam a stratégiám,
- neriešeniú adaptačných ťažkostí dieťaťa,
- a podobne. (podrobnejšie Majzlanová, 1998; Komárik, 1998)

**Vnútorne aj vonkajšie determinanty problémového správania sú u detí rôzne kombinované, a preto ich nemožno posudzovať jednostranne, ale vo vzájomných väzbách a súvislostiach.**

Učiteľ má poznávať dôvody, príčiny nevhodného správania dieťaťa, ale podľa dostupných možností, aby nepresiahol svoju pedagogickú pôsobnosť a právomoc. Je vhodné, aby sa radil a spolupracoval s rodičmi, so zákonnými zástupcami dieťaťa aj s odborníkmi zainteresovanými v pomáhaní dieťaťu.

## 1. 2 Metódy poznávania dieťaťa a jeho problémového správania

*Diagnostikovanie je súčasťou práce učiteľa, avšak v zložitejších prípadoch detí je skutočným majstrovstvom. Nie je len vonkajším pohľadom na dieťa a opisom toho, aké je, ale aj vzhľadom do jeho duše a života, vysvetľovaním, prečo také je, ako sa môže mať lepšie. Diagnostikovanie dieťaťa pomáha učiteľovi porozumieť dieťaťu a jeho situácii, ukazuje mu, čo je pre dieťa skutočne dôležité. Nejde o vyhľadávanie jeho neschopnosti a neprospievania, ale o nachádzanie skutočného dobra v dieťati a pre dieťa.*

Cieľom pedagogického diagnostikovania problémového správania dieťaťa je, aby si učiteľ odpovedal na tri základné otázky:

**Aké sú prejavy problémového správania dieťa?** *(Učiteľ sa zamýšľa nad správaním dieťaťa, analyzuje jeho prejavy správania a konania, určuje, či sú a do akej miery (ne)prijateľné pre iných aj samo dieťa.)*

**Prečo je správanie dieťaťa problémové?** *(Diagnostikuje rozvoj osobnosti dieťaťa v edukácii, poznáva kedy, za akých okolností, z akých dôvodov sa vyskytujú prejavy problémového správania v spolupráci s rodičmi, odborníkmi aj študovaním problematiky v literatúre si príčiny ozrejmuje.)*

**Ako je možné problémové správanie dieťaťa zmierniť alebo odstrániť?** *(Učiteľ hodnotí výsledky diagnostikovania, zvažuje a študuje v odbornej literatúre problematiku, radí sa s rodičmi, kolegami a odbornými zamestnancami o vhodných postupoch a spôsoboch riešenia problémového správania dieťaťa.)*

Učiteľ diagnostikuje dieťa s problémovým správaním dlhodobo a pozerá sa na jeho situáciu komplexne. Poznáva silné i slabé stránky jeho osobnostného napredovania, aby v zmysle tohto poznania priebežne menil, upravoval ciele, obsah, metódy a podmienky výchovy a vzdelávania dieťaťa, zjednocoval sa s rodičmi, zákonnými zástupcami aj odbornými zamestnancami vo výchovnom vedení a kultivovaní dieťaťa.

Učiteľ poznáva dieťa viacerými metódami a vyberá najmä také, ktorými zistí to, čo zistiť o dieťati potrebuje, a zároveň to, čo sa o dieťati z diagnostikovania dozvie, bude aj pravdivé. Diagnostické dispozície každej metódy učiteľovi dávajú príležitosť, aby dieťa a jeho problémové správanie poznal z iného uhla pohľadu. Preto je potrebné, aby učiteľ diagnostikoval dieťa s problémovým správaním viacerými metódami súčasne.

## Pozorovanie

Pravidelne alebo len vtedy, keď sa problémové správanie u dieťaťa prejavuje, učiteľ pozoruje:

- konkrétne prejavy vo vzťahu k sebe, iným aj okolitým predmetom,
- kedy, v akom čase a za akých okolností k problémom dochádza,
- ako dlho problémové správanie trvá,
- akým spôsobom dieťa zanecháva problémové správanie,
- ako na neželané prejavy problémového správania reagujú deti,
- aké emócie, správanie a činy vyvolá problémový prejav u učiteľa,
- ako dieťa reaguje na použitú metódu riešenia problémového správania zo strany učiteľa, prípadne rodiča.

Učiteľ pozorované skutočnosti zapisuje opisným spôsobom alebo na pozorovacom hárku stručne zaznačí len také, ktoré sú podstatné z hľadiska dlhodobého sledovania. Najlepšie je, ak pozorovanie nezávisle uskutočňujú obidvaja učitelia zamestnaní v triede a zistenia z pozorovania vzájomne analyzujú a porovnávajú.

## Rozhovor

Učiteľ sa rozpráva s dieťaťom, rodičom, kolegom alebo odborníkom o názoroch a vysvetleniach k problémovému správaniu dieťaťa. Na rozhovor sa pripravuje, aby obsah rozprávania viedol a korigoval k porozumeniu príčinám a dôsledkom problémového správania dieťaťa aj k dosahovaniu pozitívnych zmien v jeho náprave. Rozhovor nemôže sklízať do vypočúvania alebo moralizovania poučaním, vyčítaním nedostatkov. Má byť priateľský a empatický, akceptujúci dôstojnosť a názory komunikačného partnera. Rozhovor má dopĺňať zistenia z pozorovania a učiteľovi sprostredkúva najmä:

- informácie o emóciách dieťaťa aj osôb, ktoré jeho správanie zasahujú,
- odpovede na otázky, na ktoré si nevie v súvislosti dieťaťom odpovedať sám,
- skúsenosti s problémovým správaním dieťaťa a jeho nápravou, ktoré majú ľudia v jeho okolí,
- názory na zmeny správania a celkovo života aj vzdelávania dieťaťa,
- postoje k problémom dieťaťa,
- iné.

Rozhovor v tomto prípade slúži na skúmanie spôsobov myslenia rôznych ľudí o dieťati aj o sebe vo vzťahu k dieťaťu a jeho problémom. Najlepšie je, ak si učiteľ podstatné zistenia zapíše po skončení rozhovoru, a nie v jeho priebehu. K pohode a slobode v rozhovore zapisovateľský prístup neprispieva. Na základe informovaného súhlasu učiteľ môže rozhovor nahrávať a potom vyhotoviť písomný záznam v rámci diagnostických zistení.

### **Dotazník pre rodičov**

Učiteľ na potreby vlastnej diagnostickej práce alebo učiteľský kolektív v rámci materskej školy vytvorí dotazník pre rodičov detí s problémovým správaním, aby zistili skutočnosti z rodinného prostredia, ktoré sú v materskej škole nepozorovateľné a sú pre situáciu dieťaťa dôležité. Zameraný má byť na minulosť aj prítomnosť hodnôt vo výchovno-vzdelávacom pôsobení v rodine aj v širších súvislostiach, a to v konkrétnych oblastiach zisťovania, od ktorých sa zrejme problémové správanie odvíja. Napríklad:

- problémy vo vývine a v správaní dieťaťa, kedy a ako sa objavili a riešili,
- aké odborné inštitúcie a odborníkov s dieťaťom rodičia navštevovali či stále navštevujú,
- členovia rodiny a ako na dieťa pôsobia,
- spôsoby, ako v rodine reagujú na neželané prejavy správania dieťaťa,
- vzťahy dieťaťa s rodičmi, súrodencami, koľké v poradí sa narodilo,
- aké spoločné záujmové aktivity s dieťaťom uskutočňujú,
- ako a s čím sa dieťa rado hrá,
- aké tresty a odmeny na dieťa platia,
- iné.

Dotazník je výhodný pre rodičov, ktorí majú zábrany komunikovať s učiteľom tvárou v tvár. Aj z tohto dôvodu sa obvykle používa na začiatku školského roka, keď sa spolupráca a konzultácie učiteľa a rodiča len začínajú. Rodičia s hodnotami výchovy a vzdelávania vymedzenými v dotazníku môžu súhlasiť alebo nesúhlasiť, prisudzovať im istú vážnosť na určenej škále. Učiteľ je však schopný z názorov rodiča vyčítať potrebné informácie za predpokladu, že vytvorí dotazník, ktorý rodič nebude vnímať ako príliš osobný a učiteľ sa dozvie skutočnosti, ktoré prispejú k objasňovaniu problémového správania dieťaťa.

Získavanie poznatkov o dieťati a jeho rodine je v diagnostickej práci učiteľa citlivou záležitosťou. Nazeranie do súkromia rodiny a zdravotného stavu dieťaťa môže ovplyvňovať „pravdovravnosť“ rodičov. Niekedy aj oprávnené učiteľom nedôverujú, že zachovajú mlčanlivosť, a nebudú to, čo sa o dieťati dozvedia, šíriť ďalej. Pri použití dotazníka tak hrozí riziko, že rodičia vzťahy, pomery

a výchovnú situáciu budú prikrášľovať, aby navonok nepôsobili ako neschopní vo výchove svojho dieťaťa. Podobne to platí aj pri rozhovore, avšak v ňom učiteľ môže pozorovať nesúlad medzi tým, čo rodič hovorí a ako sa neverbálne správa, ak má potrebné vedomosti o komunikácii v poradenskom procese.

**Otázky na zamyslenie:**

- 1. Ktoré negatívne N-znaky sa objavujú v správaní detí v triede, kde pracujem, a ktoré najvýraznejšie narúšajú pokojnú atmosféru v triede?*
- 2. Ktoré príčiny problémového správania detí považujem za najčastejšie a najväznejšie?*
- 3. Aké metódy diagnostikovania problémového správania detí sa mi v praxi osvedčili a prečo?*
- 4. V ktorých prípadoch porušovania práv dieťaťa môže učiteľ podať na rodiča trestné oznámenie?*

**Čo sme si zapamätali:**

*Doplňte slová a vety do významov, ktorým ste porozumeli pri študovaní problematiky v textoch.*

1. N (negatívne) znaky problémového správania dieťaťa predškolského veku sú:
  - ne.....,
  - ne.....,
  - ne.....,
  - ne.....,
  - ná.....,
  - ne.....
  
2. *Keď pominie príčina, .....*
  
3. *Problémové správanie je prvou fázou vývinu porúch .....*
  
4. *V procese diagnostikovania dieťaťa s problémovým správaním učiteľ zisťuje:*
  - *Aké sú ..... problémového správania.*
  - *Prečo je správanie dieťaťa .....*
  - *Ako je možné problémové správanie dieťaťa ..... alebo .....*

## 2 PEDAGOGICKÉ RIEŠENIE PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ

*V pedagogickej praxi materských škôl sa učitelia stretávajú s problémovým správaním detí. Nie vždy býva náprava jednoduchá a rýchlo účinná. V každom prípade takéto správanie dieťaťa učitelia zvládajú v rámci svojich pedagogických spôsobilostí takmer denne. Učia sa o účinných metódach zmierňovania aj nápravy problémov aj ich uplatňujú, aby problémové správanie dieťaťa čo najmenej narúšalo edukačný proces, nespôsobovalo stres učiteľovi aj ostatným deťom a neublížovalo aj samotnému dieťaťu.*

Učitelia na problémové správanie reagujú rôznym spôsobom, v závislosti od viacerých faktorov (napr. emocionálna stabilita a nálada, náročnosť učiva a časový priestor, záujem detí o činnosti a ich aktivita, miera rezistencie voči stresu a záťaži, množstvo povinností atď.). Intuitívne, ale aj odborne erudovane pôsobia na správanie detí, čím pomáhajú pozitívne ho meniť a upravovať. Učitelia deti s problémovým správaním vychovávajú viac či menej účinnými metódami a stratégiami, ale s dobrou vierou, že určité zlepšenie nastane.

Hvozdík (podľa Emmerová, 2008) učiteľom odporúča dodržiavať 5 krokov pri riešení problémového správania detí.

### 1. krok: Identifikácia problémov v správaní dieťaťa

Dieťa systematicky a dlhodobo *diagnostikovať* aj so zameraním sa na prejavy a príčiny problémového správania.

### 2. krok: Diferenciácia problémov v správaní

Vo výsledkoch diagnostikovania *vymedziť*, o ktoré konkrétne prejavy a príčiny problémového správania ide.

### 3. krok: Rozhodovanie a výber stratégií riešenia problémového správania

*Dohodnúť* efektívne stratégie riešenia problémového správania dieťaťa v spolupráci s kolegami na triede, rodičmi, so zákonnými zástupcami aj s odbornými zamestnancami materskej školy alebo zariadenia výchovného poradenstva a prevencie

### 4. krok: Uplatnenie stratégií riešenia problémového správania

*Uplatňovať* dohodnuté stratégie riešenia problémového správania dieťaťa v spolupráci s rodičmi a odbornými zamestnancami a vzájomne sa informovať o ich účinkoch.

### 5. krok: Prehodnocovanie vhodnosti a účinnosti stratégií riešenia problémového správania

Vzájomne sa informovať o účinkoch dohodnutých stratégií v zmenách správania dieťaťa, *prehodnocovať* ich a *aktualizovať* v spolupráci s rodičmi a odbornými zamestnancami.



V prevencii aj náprave problémového správania detí **pre každého učiteľa vo všeobecnosti platí**, že:

- prejavuje deťom lásku,
- problémovému správaniu predchádza, keď dieťa učí kladnému vzťahu k sebe, ľuďom, a svetu,
- akceptuje dieťa také, aké je a snaží sa mu pomáhať pri riešení problémového správania,
- problémové správanie neskúma len v prejavoch, ale aj v príčinách, lebo často keď pominie príčina, pominie aj problémové správanie,
- vážne problémy v správaní dieťaťa nerieši sám, ale úzko spolupracuje s rodičmi,
- podľa dohovoru s nimi v edukačnom procese využíva vhodné stratégie riešenia správania dieťaťa,
- najskôr sa snaží zvládnuť problémové správanie dieťaťa pedagogickými stratégiami,
- v prípade, že dieťa dlhodobo odoláva výchovným postupom učiteľa, nadviaže spoluprácu s odborníkmi v poradenských centrách prostredníctvom rodičov,
- **prvotne sa zamýšľa nad vlastným edukačným pôsobením a jeho účinkami na dieťa, t. j. zamýšľa sa, či nerobí niekde chybu, ktorá je spúšťačom problémového správania,**
- trpezlivo s dieťaťom komunikuje o jeho problémovom správaní aj jeho príčinách,
- v každom prípade a pri každom nežiaducom prejave správania dieťaťa situáciu rieši pokojne, emócie si kognitívne kontroluje,
- nekoná a potom premýšľa, pretože v návale emócií sa môže dopustiť chyby, ktorá by ho neskôr mrzela a za ktorú by bol výchovne zodpovedný.

#### **Demokratický a humanisticky zameraný učiteľ detí vedie:**

- k vedomiu o svojich právach, ale aj povinnostiach,
- od regulovaného (kontrolovaného) správania k autoregulovanému správaniu,
- k pochopeniu zmyslu slobody prejavu a paralelnej zodpovednosti za svoje správanie,
- k zmysluplnej hrovej a učebnej činnosti, aby nemali priestor na negatívne a agresívne prejavy,
- k slušnému a ohľaduplnému správaniu v pozitívnej sociálnej klíme.

#### **V prevencii problémového správania detí sa učiteľ edukačnom procese snaží:**

- **vyvažovať výchovné vplyvy v rodine a škole**, pomáhať dieťaťu pri kompenzovaní negatívnych dôsledkov rodinnej výchovy v školskom prostredí (napr. ak dieťa nemá podmienky pripravovať sa v rodinnom prostredí do školy, učiteľ tieto negatíva

vyrovnáva iným typom edukačných úloh v škole a dieťa netrestá, ak má dieťa jazykový deficit – v rodine používajú iný jazykový kód, než je vyučovací jazyk školy, učiteľ zvolí špecifické metódy eliminovania jazykového deficitu do učebných výkonov dieťaťa a pod.), *nátlak a nerešpektovanie individuálnych podmienok dieťaťa môže spúšťať negatívne emócie a problémové správanie dieťaťa vo vzťahu k škole aj učiteľovi;*

- **vždy vzbudiť záujem a striedať aktivity dieťaťa v učení,** aby tieto dieťa nevnímalo ako povinnosť naučiť sa a memorovať naučené, ale ako atraktívnu cestu za ďalším čínorodým poznávaním pri rozmanitom spracovávaní a vyjadrovaní poznania v preberanom učive, *menej vedieť niekedy znamená viac, ako mať k učivu, k vyučovaniu a učiteľovi negatívny postoj;*
- **byť pre dieťa prirodzenou autoritou,** príkladom ľudskosti, odbornosti, čestnosti a spravodlivosti, zároveň emocionálne vyváženou osobnosťou, ktoré je trpezlivá, pokojná, spravodlivá, ale na správanie a učenie sa dieťaťa náročná, znamená *byť deťom vzorom demokratickej a humánnej osobnosti je viac, ako ich denne poučať o pravidlách správania;*
- **informovať dieťa (slovne aj názorne) o postupnosti činností** v priebehu celého dňa, aby sa dokázalo orientovať v čase aj nadväzujúcich povinnostiach, znížiť učebné zaťaženie detí, striedať edukačné metódy a formy práce, často zaraďovať pohybové a relaxačné aktivity, pretože *jednostranná a dlhodobá záťaž spúšťa neželané reakcie a prejavy správania, ktoré uvoľňujú napätie a stres dieťaťa;*
- **nereagovať za každú cenu na problémové správanie detí,** *povzniesť sa nad niektoré prejavy problémového správania je niekedy viac, ako byť s deťmi v „bojovej línii“, neustále upozorňovanie, kritizovanie a poučanie oberajú učiteľa o entuziazmus a optimizmus v profesii a deti o záujem pracovať s takýmto učiteľom.*

Učiteľ v pedagogickom pôsobení zodpovedne diferencuje „dobré a zlé“ správanie detí bez predsudkov a negatívnych postojov. Otázkou je, čo za dobro a zlo považuje. Čo je správne a nesprávne? Čo je žiaduce a neželané správanie? Učiteľ ako subjekt hodnotenia dáva do vzťahu individuálne prejavy, situáciu a podmienky správania dieťaťa a všeobecne platné etické normy aj interné (triedne, školské) pravidlá.

**Normy a pravidlá správania harmonizujú práva a povinnosti dieťaťa. Sú dôležité, pretože deti potrebujú poznať hranice správania a vlastného konania. Poznať, že sú slobodné v rozhodovaní, ale zodpovedné za to, keď sa rozhodnú.** Medzi týmito krajnými polohami poznania je proces kognitívnej regulácie vlastného správania (autoregulácie), v ktorom dieťa koriguje svoje túžby, potreby, záujmy, ašpirácie so sociálnym poriadkom, s morálnymi hodnotami a so školskými normami.

## 2. 1 Pravidlá správania ako prevencia problémového správania

*Deti potrebujú vedieť, aké správanie a konanie je slušné a očakávané, aby sa správne zorientovali, vedeli, na čom sú, aby mohli byť samostatné. Často sa stáva, že učiteľ namiesto toho, aby s deťmi dohadoval pravidlá, používa tresty a zákazy. Ak dieťa zistí, že učiteľ nemá v pravidlách jasno alebo je nedôsledný v ich dodržiavaní, môže očakávať, že deti si pravidlá vytvoria a vysvetlia po svojom a budú ich „pravdivosť a platnosť“ na učiteľovi aj iných deťoch testovať.*

Dobson (1995, s. 56, 104) píše, že „robíme veľkú chybu, ak od detí nič nevyžadujeme a nekladíme na ich správanie nijaké požiadavky. Rozumné pravidlá tvoria významnú súčasť každého výchovného systému. V rámci vymedzených pravidiel sa dieťa cíti v bezpečí.“

Rogge (2007) tieto požiadavky, pravidlá nazýva hranicami správania. Deťom určujú „mantinely“, ktoré nemôžu prekročiť bez zodpovednosti a následkov. Napriek tomu deti s týmito „hranicami“ rady experimentujú, aby si overili „hranice“ svojich schopností a možností i hranice trpezlivosti, výchovnej dôslednosti a reakcie dospelých na svoje správanie. Hranice dávajú životu a činnosti dieťaťa poriadok a zvyčajný rytmus. Sú to pravidlá správania v určitých situáciách života a vzdelávania, ktorým má dieťa rozumieť aj ich vnútorne prijať. Učiteľ preto hľadá vhodné cesty, aby dieťa pochopilo význam a zmysel pravidiel. Presvedčanie dieťaťa o potrebe ich rešpektovania sa má diať v komunikácii, kooperatívnych a hrových činnostiach. Dohodovanie triednych pravidiel správania prebieha permanentne zo strany učiteľa a detí aj detí navzájom. Pri vyjednávaní a dohadovaní pravidiel sa vyžaduje prístup, ktorý rovnocenne prijíma všetky deti s ich prednosťami aj nedostatkami (ustrášené aj sebaisté, tiché aj hlučné, vyžadujúce aj dávajúce, premýšľavé aj impulzívne, ničivé). **Hranice nemožno chápať ako jednoduché príkazy, zákazy a obmedzenia, ide o sústavné formovanie vedomia dieťaťa v oblasti toho, čo môžem a nemôžem, čo je slušné a čo nie je, čo pomáha, aj čo ubližuje.**

**Pri dohadovaní a zavádzaní pravidiel v triede má učiteľ pamätať, že:**

- **každé dieťa je rozumnou bytosťou**, ktorá je schopná primerané pravidlá vnútorne myšlienково aj emocionálne spracúvať, t. j. nezabúdať, že objektívne je vždy subjektívne analyzované, hodnotené, prijaté alebo odmietnuté;
- **dieťa nie je pasívnym prijímateľom pravidiel**, a preto musia byť reálne formulované tak, že je v jeho možnostiach porozumieť im a správať sa podľa nich;
- **pravidlá sú o spolupatričnosti v triede**, o vzťahu učiteľa a detí aj detí navzájom, preto súbežne so zavádzaním a riadením dodržiavania pravidiel učiteľ rozvíja mravné kvality

a pocit spolupatričnosti detí, aby si osvojili široký repertoár zvládania sociálnych situácií a vzťahov;

- **pravidlá správania nie sú všeliekom prevencie problémového správania**, učiteľ vhodnými a pre deti zaujímavými edukačnými aktivitami priamo predchádza nežiaducemu (problémovému) správaniu tým, že efektívne učí cez záujem a zážitky detí, pričom každá forma hodnotenia dieťaťa zohľadňuje jeho možnosti a schopnosti;
- dieťa pri trvalom nerešpektovaní pravidiel vydáva núdzové signály o pomoc, ktoré si učiteľ musí všímať a riešiť ich.

Pre porozumenie a orientáciu detí je výhodnejší **menší počet pravidiel**, aby sa predchádzalo nedorozumeniam a konfliktom počas celého roka alebo sa pravidlá dohodujú na kratšie časové obdobie, aktuálne vo vzťahu k istým činnostiam, okolnostiam, udalostiam. Vytvorenie a zavedenie pravidla môže byť i okamžitou reakciou, odpoveďou na negatívne správanie dieťaťa. **Funkčné pravidlá** sústreďujú pozornosť na prosociálne kvality správania a pozitívny vzťah k sebe a druhým ľuďom. Nemajú formálny charakter, len aby boli, ale **sú nevyhnutnou potrebou pre pokojnú, tvorivú a empatickú atmosféru v triede**. Čím skôr deti pravidlá spoznajú, tým viac času majú, aby sa podľa nich naučili správať. (Cangelosi, 2009)

V triede sa pravidlá správania a spolužitia tvoria spoločne (deti s učiteľom aj navzájom medzi sebou). Vacek (2008, s. 19) v tejto súvislosti uvádza niektoré zásady zavádzania a uplatňovania pravidiel správania v triede:

- **diskutovať s deťmi o pravidlách**, preverovať si či sú im zrozumiteľné;
- **vysvetliť deťom obsah pravidla**, teda aké správanie sa očakáva;
- **upozorniť deti, kedy a ako je možné pravidlo meniť**, prípadne za akých okolností platiť nebude;
- nakresliť **pravidlo** symbolom, aj ho veľkými tlačenými písmenami napísať a v triede **zviditeľniť**;
- **chváliť a odmeňovať dodržiavanie pravidiel**, pri nedodržaní pravidla použiť dohodnutú sankciu, napr. vylúčenie dieťaťa z činnosti, strata výhody v obľúbenej hre a pod.;
- **pýtať sa na príčinu nedodržania pravidla** s použitím slova možno, napríklad:

Ak dieťa púta pozornosť učiteľa: „*Možno by si chcel/a, aby som si ťa viac všímal/a?*“

Ak dieťa s učiteľom bojuje o moc: „*Možno si mi chcel/a ukázať, že si môžeš robiť, čo chceš?*“

Ak dieťa odmieta učiteľa, iné deti: „*Možno chceš, aby sme si ťa nevšímali a nehrali sa s tebou?*“ (Rogge, 2007);

- **zopakovať si pravidlo s dieťaťom.**

V prevencii problémového správania je vhodné, aby učiteľ vytváral situácie, v ktorých môže dieťa ukázať svoje silné stránky, „*aké je múdre, dobré a šikovné.*“ Vyžaduje sa, aby učiteľ pre deti pripravoval a s deťmi uskutočňoval zmysluplné edukačné aktivity, **aby deti nemali čas ani príležitosť na problémové správanie.**

Jan-Uwe Rogge (2007) píše, že pravidlá môže stanovovať učiteľ (ako osobnosť), ktorý prijíma samého seba a zároveň sa cíti prijímaný, akceptovaný so všetkými prednosťami aj nedostatkami. Učiteľ je pre dieťa predškolského veku prirodzenou autoritou, ktorú akceptuje a dôveruje jej. Nemožno sa ňou stať vynucovanou disciplínou ani prílišnou výchovnou povolnosťou. Deti potrebujú „čitateľné“ a „pevné“ osobnosti, aby boli schopné orientovať sa. „**Pevnosť**“ nemá nič spoločné s krikom, násilím, autoritatívnosťou a direktívnosťou. Rozumie sa pod ňou **stálosť v postojoch a prejavoch správania, dôslednosť v zachovávaní dohodnutých pravidiel, vnútorný pokoj a rovnováha, uvoľnenosť a vzájomná úcta.** Učiteľa deti svojím správaním testujú najmä v prípadoch, ak táto „čitateľnosť“ a „pevnosť“ v prejavoch osobnosti chýba, prípadne je len občasná. Okrem dodržiavania pravidiel správania má učiteľ problémovému správaniu predchádzať intenzívnym záujmom o dieťaťa, poznávaním dieťaťa a vytváraním vzťahu vzájomnej úcty a dôvery, aby dieťa cítilo, že sa môže na učiteľa kedykoľvek obrátiť o pomoc.

## 2. 2 Hodnotenie dieťaťa v prevencii a náprave problémového správania

*Pravdou je, že poznávanie, posudzovanie a hodnotenie dieťaťa je zo strany učiteľa činnosť predovšetkým subjektívna. Túto subjektivitu si učiteľ v plnej miere uvedomuje a narába s ňou rozumne a zodpovedne. V prevencii a náprave problémového správania deti hodnotením učí, že slušné správanie orientované v prospech seba a iných bude odmenené a nežiaduce správanie zostane bez odmeny. Hodnotenie preto nemôže byť ortiel učiteľa, ktorý nad dieťaťom vynesie, ale pomoc dieťaťu, zvyšovanie jeho motivácie k zlepšovaniu sa.*

Kosová (1995) píše, že učiteľ má subjektivitu posudzovania, hodnotenia dieťaťa eliminovať znížením osobných hľadísk čo najdokonalejším opísaním kvalít dieťaťa alebo čo najväčším priblížením sa všeobecnejšiemu konsenzu o hodnotách, ktoré v správaní a činnosti dieťaťa sleduje. Učiteľ pri hodnotení dieťaťa zohľadňuje jeho možnosti a schopnosti, neporovnáva dieťa s inými deťmi, vyhýba sa vyjadreniam typu: „*Si šikovnejší, poslušnejší, lepší ako Miško, Janka*“ a pod. Hodnotením učiteľ nenavodzuje vzťah nepriateľstva s dieťaťom, neprejavuje ním odmietavý postoj k dieťaťu. Preto posudzovanie chybného, nedokonalého výkonu nemôže byť komunikované ako odmietnutie a neschopnosť dieťaťa. Učiteľ nezabúda, že hodnotiaci úsudok, ktorý vysloví, si dieťa osvojí a považuje ho za vlastný, čím sa učí prijímať určité hodnoty a správať sa podobne podľa vzoru učiteľa. Každé dieťa má vlastné emocionálne a sociálne charakteristiky a k tomu je potrebné prispôbiť spôsoby aj formy jeho hodnotenia, aby sa

prostredníctvom nich učilo objektívne hodnotiť svet aj samo seba. Učiteľ má **uprednostňovať sebahodnotenie dieťaťa pred „normotvorným“ hodnotením**, pretože subjektívne kritériá učiteľa môže dieťa chápať ako vlastný neúspech či zlyhanie. Učiteľ hodnotením poukazuje na klady a nedostatky správania a konania dieťaťa, avšak s pozitívnou perspektívou, napr.: *„Dnes ti to nepodarilo, nabudúce sa to určite podarí.“* Hodnotenie sa uskutočňuje najmä rozhovorom s dieťaťom, aby malo možnosť vyjadriť sa k hodnoteniu učiteľa aj iných detí, zhodnotiť seba cez vlastný pohľad a cítenie.

Odporúča sa častejšie uplatňovať formy hodnotenia, ktoré posilňujú zdravé sebavedomie dieťaťa a jeho snahu zdokonaľovať sa. Na ten istý prejav správania dieťaťa môžu učitelia a rodičia reagovať rôzne. Z hľadiska rozmanitosti odborných aj osobnostných kvalít je to prirodzené. V zásade však platí, že ak vo výchove a vzdelávaní dieťaťa s problémovým správaním participuje viacero učiteľov a odborníkov, spolu s rodičmi je nutné **zjednotiť sa v hodnotení dieťaťa** za účelom prevencie a nápravy problémov v jeho správaní.

#### **Učiteľ pri hodnotení správania a učebných výsledkov dieťaťa zachováva najmä tieto zásady:**

- Je efektívnejšie všímať si a pozitívne hodnotiť dobré správanie dieťaťa, než vyhľadávať negatíva a trestať za ne.
- Dôraz treba klásť na motivačnú zložku hodnotenia (pamätať na efekt hodnotenia do budúcich zmien správania dieťaťa).
- Používať odmeňovanie dieťaťa ako druh sociálnej výhody, napr. uprednostnenie dieťaťa v určitej činnosti, hre.
- Neodmeňovať za rýchlosť, ale správnosť či tvorivosť riešenia úloh.
- Pri úspechu dieťaťa prežívať úspech spolu s ním.
- Formatívne dieťa hodnotiť, opisovať pozitívne aj negatívne prejavy jeho správania.
- Netrestať dieťa za to, čo nedokáže alebo čo urobilo nevedome zle.
- Nevšímať si dieťa, ak sa potrebuje nevhodným správaním predvádzať, upútať pozornosť, aby dokázalo svoju prevahu, v tom momente sa viac venovať deťom, ktoré s učiteľom spolupracujú, aby dieťa zistilo, že tadiaľto cesta k záujmu a pozornosti učiteľa nevedie.
- Emocionálnu výbušnosť niekedy zmierni aj mlčanie učiteľa.
- Nereagujme na neželané správanie presne tak, ako si to predstavuje dieťa. Iba ho utvrdíme v poznaní, že takto si môže získať pozornosť učiteľa.
- Represia navodzuje negatívne city a omietanie osoby, ktorá je jej nositeľom.

O problémovom správaní dieťaťa sa treba radiť s kolegami v pedagogickom tíme. Dôležité je tiež konzultovať situáciu dieťaťa s rodičmi a vyhľadávať informácie z odborných publikácií, diskutovať o nich a v kombinácii s vlastnými osvedčenými skúsenosťami vyberať pre dieťa vhodné postupy riešenia jeho problémového správania.

### **2. 2. 1 Pochvaly, odmeny, zákazy a tresty vo výchove dieťaťa**

*Niekedy učiteľ pozoruje, že dieťa „prerastá dospelým cez hlavu“. Hnevá sa pre nič, hovorí neslušné slová, nemá problém udrieť rodiča, učiteľa či deti, zničiť hračku alebo predmety naokolo. Čo učiteľovi pomôže meniť a tmiť tieto negatívne javy v správaní a konaní dieťaťa? Určite medzi dôležité prostriedky výchovy malého dieťaťa patria pochvaly, odmeny, zákazy a tresty.*

Pochvaly, odmeny, zákazy a tresty patria medzi spôsoby motivácie dieťaťa k lepším prejavom a výsledkom, naopak nesprávnym používaním môžu túto motiváciu potlačiť.

#### **Pochvaly a odmeny**

Pochvaly a odmeny majú pozitívne správanie dieťa upevniť, aby ho inokedy zopakovalo. Nevýhodou odmeny je, že sa môže stať cieľom správania dieťaťa, a nie prostriedkom, dieťa môže viesť ku klamstvu alebo k prospechárstvu. Nezaslúžené odmeňovanie môže u dieťaťa vyvolať egocentrizmus, vypočítavosť a namyslenosť. (Kačáni a Mikloš, 1975, Spišiaková, 1989/90; podľa Majzlanová, 1998)

Čáp (1993; podľa Bendl, 2005) pri odmeňovaní dieťaťa odporúča:

- neodkladať – odmenu udeľovať bezprostredne po pozitívnom prejave v správaní dieťaťa,
- zvyšovať nároky – najskôr odmeňovať malé úspechy dieťaťa i prejav snahy a postupne odmenu udeľovať za významné prejavy, náročnejšie výkony, pričom odmeny sú vždy malé,
- odmeňovať za prosociálne správanie, nie za poslušnosť príkazu, splnenie povinnosti,
- posilňovať menej obľúbenú činnosť obľúbenejšou činnosťou dieťaťa (napr. keď poupratuješ hračky, môžeš si kresliť na počítači).

Vo výchove detí predškolského veku sa najčastejšie uplatňujú tieto druhy odmien:

- **povzbudenie,**
- **pochvala,**
- **pochvala dieťaťa pred rodičmi,**
- **udelenie výhody,**

- **odpustenie trestu,**
- **vecná odmena.**

Učítelia odmeňovanie detí nemajú preceňovať, aby si odmeny vážili, nemysleli a nekonali za účelom odmeny. V poradenskom procese sa s rodičmi radia o (ne)účinných odmenách a zjednocujú sa v ich uplatňovaní.

### **Zákazy**

Zákazy sú slová a skutky vedúce k obmedzeniu správania a konania dieťaťa, ktoré ho chránia. Príklad: *Matko sa v triede postavil na parapetnú dosku okna, aby videl, čo sa za oknom deje. Učiteľka ho vzala do náručia, zložila ho dolu a povedala, že nabadúce už nesmie vstávať na okno, pretože môže vypadnúť a to je nebezpečné. Skutok Matka potrestala zákazom, ktorý povýšila na pravidlo správania v triede a informovala o ňom aj ostatné deti.*

Patrik Delaroche (1999) píše, že dieťa sa neuspokojí len so slovami a skutkami učiteľa pri zakazovaní, ale potrebuje aj zistiť, či zákazy skutočne platia aj inokedy, a tak zakázané činnosti opakuje. Zákazy preto nemôžu dieťa klamať, ale upozorňovať na skutočnosti, ktoré ho môžu ohrozovať, ak so svojim správaním a konaním neprestane. Ak dieťa zákazy opakovane porušuje, treba ho potrestať. Učiteľ má rozlišovať, kedy je zákaz zákazom a kedy je pre dieťa skutočným trestom. Zakázať dieťaťu hrať sa obľúbenú hru je pre dieťa trestom, kým nedovoliť dieťaťu pustiť sa z kopca na kolobežke je opodstatneným varovaním a predchádzaním, aby si neublížilo. Zákazy treba dieťaťu vysvetľovať, ale vysvetlenie nemôže pôsobiť ako ospravedlňovanie učiteľa, že dieťaťu niečo zakazuje. Účinky zákazu vždy učiteľ vopred premyslí a až potom na ňom trvá. Ak učiteľ zákaz zruší skôr, než pôvodne určil, treba to tiež dieťaťu vysvetliť, aby nemalo pocit, že si učiteľ nestojí za svojimi rozhodnutiami.

### **Tresty**

Vo výchove detí predškolského veku sa najčastejšie uplatňujú tieto druhy trestov:

- **dohováranie,**
- **prísny pohľad,**
- **zvýšenie hlasu,**
- **vylúčenie z činnosti,**
- **odobranie výhody.**

Ako píše Patrick Delaroche (2007), „trestať sa treba naučiť“. **Netrestať trestami, ktoré dieťa fyzicky alebo psychicky zraňujú**, ale autoritou učiteľa, pretože dôvera k nemu a pohnútky k poslušnosti je u dieťaťa predškolského veku vnútorná. **Netrestať posielaním dieťaťa za dvere**, lebo učiteľ má za dieťa zodpovednosť a **netrestať dieťa strašením**, lebo tento trest navodzuje úzkosť a strach. **Viac než trestať je trestom predchádzať**, a to láskavosťou a dôslednosťou vo výchove. Autorita dospelého sa nedá vymôcť, ale potrebuje skutky a dôkazy, aby sa



potvrdovala. Ide o súlad medzi slovami a konaním vo výchove, „*ak niečo poviem, zakážem, tak to tak platí, aby dieťa nebolo zmätené*“.

**Učitelia sa nemôžu deťom vyhrážať trestami a skutkami, lebo by ich mali uskutočniť a to je v niektorých prípadoch „vyrieknutých“ trestov a skutkov neprípustné!**

Ak sa učiteľ rozhodne dieťa potrestať, musí byť presvedčený o správnosti svojho činu pre dobro dieťaťa. Dieťa sa nemôže báť trestu a po treste má nasledovať odpustenie. **Trestať treba s rešpektovaním dôstojnosti dieťaťa aj seba ako učiteľa.** V zložitých situáciách problémového správania dieťaťa a emocionálneho rozpoloženia učiteľa je to často náročné, ale k tomu má učiteľ sebaovládanie. Nemôže sa preto znížiť ani k trestaniu spôsobom „*oko za oko, zub za zub*“, aj keď by si to dieťa za svoje správanie niekedy naozaj zaslúžilo.

*Príklad: Tomáš je hyperaktívny chlapec, ktorý má rád, keď sa veci dejú tak, ako si to on predstavuje. Učiteľka začala s deťmi cvičiť. Po prehováraní Tomáša, aby sa pripojil, prišla k nemu a vzala ho za ruku, aby ho medzi cvičiace deti priviedla. Tomáš ju na znak odporu pohrýzol do ruky. „Zaslúžil by si si vedieť, ako to bolí, povedala mu, ale ja ťa neuhryznem, lebo ťa mám rada.“ Potom vyslovila zákaz, že za tento skutok nebude s deťmi cvičiť, aj keby si to rozmyslel. Tomáš sa však po chvíli trucovania k deťom pridal a začal cvičiť. Učiteľka ho vzala za ruku a odvedla sadnúť si na stoličku, aby si uvedomil, že zákaz porušil. Napriek tomu znovu zákaz porušil. Učiteľka však už na jeho návrat nereagovala a venovala sa ostatným deťom. Ako reagujete v podobných prípadoch správania dieťaťa?*

Podľa Patrika Delarocheho (1999) dieťa potrebuje vedieť, že keď poslúchne, urobí, čo sa žiada, je slušné, získa výhodu, o ktorú má záujem, ktorá mu je príjemná. Ak učiteľ nezakazuje a netrestá, asi sa obáva, že trest bude obrátený proti nemu alebo viac ním potrestá sám seba, lebo trestať mu je nepríjemné. Mnohí učitelia u detí s problémovým správaním argumentujú práve tým, že trestanie je úlohou rodičov, veď oni si dva-tri roky v materskej škole s dieťaťom poradia, ale „nevychovávajúci alebo zle vychovávajúci“ rodičia ho budú mať také celý život. O tomto názore možno diskutovať, v každom prípade učiteľ bez adekvátnych reakcií na problémové správanie dieťaťa nemôže garantovať pohodu a aktívne učenie sa všetkých detí v triede.

**Odmeny a tresty** majú byť pre dieťa pochopiteľné (zodpovedať úrovni zrelosti) a dieťa by malo vedieť, že ho trestáte za nesprávny skutok, a nie za to, že ho nemáte radi, aby trest považovalo za spravodlivý.

Účinky odmien a trestov v zlepšovaní správania dieťaťa závisia od:

- častosti používania,
- uvedomovania si príčiny,

- individuálnej citlivosti dieťaťa,
- citového vzťahu medzi vychovávateľom a dieťaťom,
- časového odstupu činu. (Attwel, 1972, Rybárová a kol., 1986; podľa Majzlanová, 1998)

Deti rôzne vnímajú a sú citlivé na zákazy, odmeny a tresty, preto ich používanie je záležitosťou individuálneho poznávania dieťaťa. Učiteľ musí zohľadňovať, ako pocit viny dieťa prežíva, pretože pocit viny u niektorých detí nie je priamo úmerný závažnosti chyby, ktorej sa dopustili.

K metódam odmeny a trestu sa zaraďuje **metóda prirodzených následkov správania dieťaťa**. Dinkmeyer a Mckay (2008) v nej vidia tieto výhody:

- robí deti zodpovednými za svoje správanie,
- umožňuje deťom robiť vlastné rozhodnutia, aké správanie je vhodné,
- necháva deti, aby sa poučili z (neosobného) prírodného alebo spoločenského poriadku vecí namiesto toho, aby boli nútené podriaďovať sa praianiam iných osôb.

Títo autori knihy s názvom *Efektivní rodičovství krok za krokem* čitateľovi podávajú dva typické príklady. „Dieťa, ktoré odmietne jesť, má hlad. Dieťaťu, ktoré trvá na tom, že si nevezme rukavice, je chladno na ruky.“ Metóda prirodzených dôsledkov však musí chrániť fyzické aj duševné zdravie dieťaťa, a tak v prípadoch, keď ju nie je možné použiť ako osobné ponaučenie dieťaťa z dôsledkov svojho správania, je vhodná **metóda logických dôsledkov správania**. Logické dôsledky dieťaťu umožňujú, aby sa poučilo zo spoločenskej skúsenosti. Dinkmeyer a Mckay (2008, s. 90 – 91) ďalej píše: „Aby bolo uplatnenie dôsledkov účinné, dieťa ich musí vidieť v logickej väzbe na svoje zlé správanie. Inak povedané, dôsledky musia logickým spôsobom „sediť“ danému správaniu.“ Poučovať malé dieťa o prípadoch neželaného správania, ktoré sa netýkajú jeho správania, mu nedáva zmysel. Pre správnu funkciu logických dôsledkov je mimoriadne dôležité ich načasovanie aj to, že musia byť pre dieťa logické.

Autori ďalej porovnávajú trest a logické dôsledky. Vyjadrili to výchovne príznačne: „**Akcia a nie reakcia.**“

- „Logické dôsledky vyjadrujú realitu spoločenských zvyklostí. Sú uznaním vzájomných práv a vzájomného rešpektu a trest vyjadruje moc osobnej authority.“
- Logické dôsledky sú vo vzťahu k nevhodnému správaniu a trest je len niekedy alebo zriedka v logickom vzťahu ku situácii.
- Logické dôsledky sú neosobné, neobsahujú žiadne prvky osobného morálneho odsúdenia a trest je osobný a zahrňa morálne odsúdenie.
- Logické dôsledky sa zameriavajú na súčasnosť a budúcnosť a trest sa týka správania v minulom čase.
- Trest hrozí „vinníkovi“ stratou rešpektu alebo lásky, ponízuje ho a v logických dôsledkoch to nehrozí.
- Logické dôsledky umožňujú voľbu a trest vyžaduje poslušnosť.“

Základnými charakteristikami metódy logických dôsledkov sú vecný tón, priateľský prístup a ochota prijímať rozhodnutia dieťaťa s prihliadnutím na jeho vek. Tým, že sa necháva priestor prirodzeným dôsledkom a vytvára priestor pre logické dôsledky, povzbudzujú sa deti, aby sa rozhodovali zodpovedne, a nevynucuje sa ich podriadenosť. Deliaci čiara medzi trestom a logickými dôsledkami je však veľmi tenká.

## 2. 3 Spôsoby riešenia problémového správania dieťaťa

*Pozitívne vzory a spôsoby výchovy dieťaťa umožňujú učiť sa slušnému a zodpovednému správaniu. Neznamená to, že výchova bude len „školením dieťaťa“ s poučaním, zakazovaním, kritizovaním chýb a dávaním rád, ale že to, čo sa od neho očakáva, bude skutočne pozorovať v správaní a konaní dospelých. Ak rodičia a učitelia učia dieťa nepodvádzať, dodržiavať sľuby, neklamať, pomáhať iným ..., ale sami tak nečinia, vyučovanie o nich dieťaťu veľmi málo pomôže k slušnosti.*

Všeobecne platných pravidiel vo výchove a vzdelávaní detí je mnoho. Historicky sa tvorili, overovali a menili, ale niektoré pretrvávajú dodnes. Pri predchádzaní neželaných prejavov v správaní dieťaťa však stále platí, že dieťa má mať **dostatok kladných vzorov a skúseností zo života** s deťmi aj dospelými, ktoré mu ukazujú morálne hodnoty, podľa ktorých má žiť. Vedenie dieťaťa k ohľaduplnosti, dôvere, spravodlivosti, vďačnosti, čestnosti, viere v dobro stráca na účinkoch, keď doma i v spoločnosti pozoruje, že odmeny a tresty nie sú úmerné zásluhám či previneniam a že tým, ktorí eticky nekonajú, sa darí „viac“ než tým, ktorí podľa týchto hodnôt žijú. Od rozporov medzi tým, čo sa má a čo sa skutočne robí, dieťa nie je možné ochrániť. Ale ako je potom možné dieťaťu zabrániť, aby sa nesprávalo tak, ako je to bežne nesprávne, agresívne či ľahostajné?

Hoci sa už napísalo o význame učiteľovho pôsobenia vo výchove dieťaťa mnoho, neobsiahlo sa všetko dôležité a nie všetky problémy dieťaťa dokáže riešiť. Zodpovednosť učiteľa za dobro dieťaťa má svoje obmedzenia, najmä čo sa týka úloh rodiny aj spoločnosti v zabezpečovaní optimálnej starostlivosti a výchovy. Učiteľ sa v tomto smere riadi legislatívnymi, občianskymi i školskými právnymi normami, ale i nepísanými etickými pravidlami. Podľa nich sa rozhoduje, či vôbec alebo do akej miery sú problémy dieťaťa jeho pedagogickou starosťou, či má na ich riešenie dostatočné právomoci aj výchovno-vzdelávacie prostriedky. Vždy sa však pokúsi použiť také, ktoré sú súčasťou jeho pedagogických spôsobilostí a činností. Až keď zistí, že u dieťaťa nefungujú, sú neúčinné, rozhodne, že na riešenie problému dieťa potrebuje pomoc špecialistov. V akýchkoľvek prípadoch problémového správania detí učiteľ môže použiť výchovné prístupy, ktoré americký psychológ Dobson (1995; podľa Komárika, 1998) odporúčal v rodinnej výchove dieťaťa.

1. *Dohodnuté pravidlá správania treba uplatňovať s absolútnou dôslednosťou.*
2. *Rozprávať vždy pokojne a pomaly. Hnevať sa je prirodzené, hnev sa dá ovládnuť, nahnevať sa na dieťa ešte neznamená, že ho nemilujete.*
3. *Hľadať a oceňovať klady v správaní dieťaťa.*
4. *Dávať si pozor na negatíva v reakciách na dieťa typu nerob, prestaň, nie, nemôžeš, nebudeš.*
5. *Rozlišovať medzi správaním dieťaťa, ktoré sa nepáči, a osobou dieťaťa, ktoré máte radi. (napr.: Nepáči sa mi, že si neupratuješ hračky...)*
6. *Dať dieťaťu poriadok v činnostiach dňa aj života, aby im rozumelo aj vedelo, ako zvyčajne po sebe nasledujú a ako spolu súvisia, aby si neskôr vedelo tvoriť vlastný program.*
7. *Nové úlohy a činnosti treba dieťaťu názorne ukázať a doplniť stručným, zrozumiteľným a pokojným vysvetlením.*
8. *Vždy len jedna činnosť, keď ju dieťa dokončí, môže sa venovať inej, učiť dieťa, aby si podľa možností upratalo hračky a predmety, ktoré pri nej používalo.*
9. *Venovať sa dieťaťu, pomáhať mu, vysloviť uznanie a ocenenie za výsledky, ale aj snahu dieťaťa, napriek tomu, že ich nedosiahlo.*
10. *Neľutovať dieťa v jeho prítomnosti, nestrašiť ho, neposmievať sa mu.*

Učiteľ pôsobí na správanie dieťaťa tak, aby ovládalo samo seba, uvedomovalo si prejavy i dôsledky svojho správania. Využíva k tomu viac či menej účinné metódy, ktoré odporúčajú Bendl (2004), Atkinson (1995) a Train (2001).

**Metóda vyhasínania.** Učiteľ pri problémovom správaní dieťaťa počká, až to dieťa prestane baviť, a postupne jeho negatívne prejavy „vyhasnú“, ale len v prípade, že nimi neubližuje iným ani sebe. Učiteľ dáva dieťaťu najavo, že jeho zlé správanie je mu ľahostajné, ale nepozorovane má dieťa pod kontrolou.

**Metóda tvarovania.** Učiteľ si u dieťaťa s problémovým správaním všíma, primerane a zaslúžene chváli tie prejavy, ktoré od neho očakáva ako pozitívne. Dieťa sa tým učí, že pozornosť učiteľa získa len vtedy, keď sa správa, ako sa patrí.

**Metóda napodobňovania.** Dieťa sa prostredníctvom nej učí správať podľa kladných hrdinov a úcty hodných príkladov zo života, vzorcov slušného správania, s ktorými učiteľ zabezpečuje dieťaťu časté kontakty alebo sa o nich dozvedá napr. z literatúry, filmu a pod. (Bendl, 2005, s.184)

**Metóda hrania rolí.** Učiteľ hrami dieťaťu ukazuje také spôsoby správania, ktoré sú slušné a patričné v určitých situáciách. Zapája dieťa do pripravených hier, v ktorých sa sociálne učí a môže vyjadriť svoje myšlienky a pocity bez obáv aj osobným spôsobom. Dieťa vedie k tomu, aby premýšľalo o svojom správaní aj voči ostatným. (Train, 2001)

**Inscenačná metóda** dieťaťu prináša možnosť hrať a prežívať rôzne sociálne situácie, udalosti, vcítiť sa do roly, ktorá reprezentuje svet vnútorného prežívania dieťaťa vo významoch životnej reality alebo sveta fantázie. Nejde o nacvičované divadelné programy s deťmi, ale o vyjadrenie momentálneho stavu, prežívania, nálady, vlastného názoru na určitý jav, proces, ktorý učiteľ s deťmi či deti medzi sebou riešia. V inscenačnej metóde dochádza ku kooperácii, interakcii detí a variabilite používania slovných aj neslovných výrazových prostriedkov. Inscenačná metóda sa často spája s diskusiou, zúčastnení si medzi sebou vyjadrujú názory, stanoviská o sociálnom, etickom probléme. Príkladom je hranie podľa známej rozprávky, hranie podľa slovného opisu situácie, dokončenie začatého príbehu vymýšľaním a hraním jeho ďalšieho deja a pod.

**Metódy empatie.** Empatia znamená osobné vcítenie sa do situácie iného človeka. Deti by sa mali naučiť vyjadrovať svoje pocity a rozvíjať vlastné spôsobilosti pre cítenie a prežívanie. Učiteľ ich to môže učiť prostredníctvom rôznych čiastkových metód a stratégií. (Zelina, 1996)

- **Rozhovory o prežívaní.** Učiteľ ich s dieťaťom alebo so skupinou detí realizuje v slobodnom prostredí, otvorenom na vyjadrovanie sa. Témy môžu byť napr.: *Z čoho mám strach? Kedy sa teším, mám radosť? Po čom túžim?* a podobné, najmä dotýkajúce sa identifikovania citov detí, v ktorých sa potrebujú zorientovať.
- **Metóda rozhovoru o pravidlách správania.** Učiteľ sa s deťmi rozpráva o vzťahoch a správaní zo života na tému *Čo sa sluší a čo nie*. Vede rozhovor o ich konkrétnych zážitkoch a skúsenostiach v medziľudskom správaní. V rozhovore učiteľ deťom pomáha formulovať pravidlá prosociálneho správania, môže ich zapisovať na veľký papier a ponechať na viditeľnom mieste v triede.
- **Slávnosti** deti učia dávať aj prijímať, tvoriť pre iných a robiť iným radosť, tešiť sa a spolupracovať s inými. Slávnosti nechávajú u detí silnú citovú odozvu, rozvíjajú emocionálne a sociálne spôsobilosti detí a to najmä vtedy, ak ich tiež môžu sláviť s najbližšími.
- **Hlasovanie** o výbere z viacerých alternatív v prípade, že sa deti v skupine nedokážu dohodnúť na spoločnom riešení úlohy, problému. Hlasovanie môže mať podobu názornú – deti prikladajú k riešeniu, o ktorom sú rozhodnutí, obrázky, hračky alebo slovnú – na zdôvodnenie svojho výberu vyjadria svoj názor pred ostatnými.
- **Vzor, príklad** emocionálneho a sociálneho správania učiteľa alebo iných osôb má na dieťa veľký vplyv, pretože sa sociálne učí prevažne napodobňovaním. U niektorých ľudí sa spájajú pozitívne sociálne postoje a schopnosti viac než u iných. Tieto vzory môže učiteľ deťom primerane sprostredkovať v priamom kontakte s nimi alebo prostredníctvom médií. Za metódu vzoru môžeme považovať aj sprostredkovanie kladných hrdinov z rozprávok, príbehov, ktorí sa prosociálne správajú.

- **Nedokončené príbehy.** Učiteľ vedie deti k navrhovaniu nového prístupu k riešeniu sociálnych nedorozumení a konfliktov. Prečíta časť príbehu s negatívnym javom správania, ktorý pozoruje v triede. Riešenie sociálnej dilemy potom vo viacerých alternatívach ponúkajú deti na základe vlastných skúseností a postojov.
- **Riešenie konfliktov.** Ide o slovné vyjadrenie racionálnych zdôvodnení, citov aj vnútorných pohnútok detí zainteresovaných v konflikte, rôznych názorov iných detí k vzniknutej konfliktnej situácii. Kritizuje sa len čin dieťaťa, nikdy nie jeho osobnosť. Dieťa nemôže byť ponižované ani odmietané. Učiteľ môže na pochopenie a precítenie konfliktnej situácie zvoliť hru na rozvoj emocionality detí, prípadne prečítať príbeh, rozprávku s podobnou zápletkou, aby deťom poskytla príklad na prosociálne riešenia podobných situácií v budúcnosti.
- **Iné metódy**

Tým, že sa dieťa metódami emocionalizácie a socializácie učí medziľudským vzťahom aj vzťahu k sebe, je viac schopné kontrolovať svoje správanie a aktívne sa angažovať v rôznych sociálnych situáciách. Zlepšovanie intrapersonálnych aj interpersonálnych spôsobilostí dieťaťa prispieva k predchádzaniu aj eliminovaniu problémov v jeho správaní, ale aj pri jeho riešení. Dôležitú úlohu zohráva najmä **schopnosť autoregulácie správania**. Podľa Langmeiera a Křejičkovéj (1998) sa táto schopnosť naplno rozvíja od troch rokov života dieťaťa, ak má k tomu vhodné výchovné podmienky, aj v zmysle toho, že v istých situáciách sa zodpovedá za svoje správanie, ale len do takej miery, ktorá zohľadňuje úroveň jeho myslenia a skúseností.

**Otázky na zamyslenie:**

1. *Ktoré konkrétne kroky dodržiavam pri riešení problémového správania detí vo svojej triede?*
  
2. *Aké princípy rešpektujem a stratégie uplatňujem v prevencii problémového správania detí?*
  
3. *Aké pravidlá správania mám s deťmi dohodnuté v triede?*
  
4. *Aké pochvaly a tresty sa mi osvedčili pri riešení problémového správania detí?*
  
5. *Uveďte niektoré príklady prirodzených následkov alebo logických dôsledkov správania detí, ktoré ste v praxi zažili.*

**Čo sme si zapamätali:**

*Doplňte slová a vety do významov, ktorým ste porozumeli pri študovaní problematiky v textoch.*

1. Päť krokov pri riešení problémového správania detí:
  1. krok: Identifikácia ..... v správaní dieťaťa.
  2. krok: ..... problémov v správaní dieťaťa.
  3. krok: Rozhodovanie a výber .....
  4. krok: ..... stratégií riešenia.
  5. krok: .....
  
2. *Demokratický učiteľ deti vedie k uvedomovaniu si svojich práv aj .....*
3. *Pravidlá správania treba v triede zavádzať, ale aj .....*
4. *Netrestať trestami, ktoré dieťa ..... a ..... zraňujú.*
5. *Viac než trestať je trestom .....*
6. *Po treste má nasledovať .....*
7. *Metóda prirodzených dôsledkov musí chrániť ..... dieťaťa.*

*Učiteľ pôsobí pozitívne na zmeny správania detí metódami:*

.....  
 .....  
 .....  
 ..... *rolí* .....  
 .....  
 .....  
 .....



### 3 DRUHY PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ A PEDAGOGICKÝ PRÍSTUP

*„Nerob druhým to, čo si nepraješ, aby iní robili tebe.“*

*„Ako sa má dieťa rozhodnúť, keď ho učíme, že sa klamať nesmie a vzápätí počuje, že niekto klame z úcty či lásky, aby inému neublížil, alebo klame, aby mal z toho prospech?“*

*Učiteľ pozná podobné úvahy o výchove malých detí. Rozmýšľa o tom, čo je v správaní dieťaťa z hľadiska veku aj jeho vnútorných podmienok prirodzené a čo je záležitosťou výchovy v rodine a v materskej škole.*

V odborných publikáciách sa učiteľ najčastejšie stretáva s reagovaním na symptómy (prejavy) mnohých ďalších (tu nespomínaných) prejavov problémového správania dieťaťa. Tieto nemusia účinkovať u každého dieťaťa rovnako. Prístup k náprave problémového správania orientovaný na dieťa počíta s nachádzaním rovnováhy medzi „vonkajším poriadkom“ a vnútornými „silami“ dieťaťa. Rozhodnutia a zodpovednosť učiteľa pri riešení problémového správania dieťaťa podmieňuje úroveň jeho profesionality (vedomosti, skúsenosti, osobnostné vlastnosti, postoje). Učiteľ vníma problémové správanie dieťaťa a porovnáva ho s morálnymi hodnotami, so sociálnym poriadkom, s vlastnými hodnotami, očakávaniami i možnosťami vychovávať a vzdelávať dieťa s problémovým správaním. Určite hľadá súvislosti medzi „racionálnymi“ a „emocionálnymi“ riešeniami. Otto Speak (1991; podľa Rogge, 2007) upozorňuje, že správanie malých detí významne ovplyvňuje emocionalita. Preto sú v ich správaní často pozorovateľné kognitívne neopodstatnené rozhodnutia a činy.

Prílišné výchovné nároky na správnosť a dokonalosť dieťaťa (a to v akejkoľvek oblasti osobnostného rozvoja) aj na jeho správanie spôsobili porovnávanie detí s normami, očakávaniami. Ak im v istom smere nevyhovujú, vzniká problém, takže problém náročného vonkajšieho kritéria sa napokon stáva problémom dieťaťa, ktorému často podľahne osobnostne, pretože situáciu samo nedokáže zvládnuť. Nachádzanie rovnováhy racionálneho a emocionálneho, objektívneho a subjektívneho, rodinného a školského je bezpochyby veľmi náročné a vyžaduje zodpovedné pedagogické myslenie a rozhodnutia. Vo svojej profesii musí učiteľ s konfliktami počítať rovnako ako s harmóniou, vrelosťou aj chladom vzťahov, dôverou aj nedôverou, blízkosťou aj odmietaním. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že **ak učiteľ rešpektuje dieťa, váži si ho a je mu príkladom, potom môže očakávať taký postoj a správanie od dieťaťa.** (Rogge, 2007)

### 3. 1 Predvádzanie sa a „šaškovanie“ je signálom potreby lásky dieťaťa

Dôležité je hľadať zdroj, pôvod takéhoto správania dieťaťa. Dieťaťu chýba vedomie istoty, láska a dôvera. Východiskom nápravy správania dieťaťa je, aby sa cítilo ako rešpektovaný partner vo vzťahu s učiteľom aj s ostatnými deťmi. Rovnako treba klásť na dieťa primerané nároky, nepreťažovať ho ani nepodceňovať jeho schopnosti a možnosti. Nežiaduce správanie je potrebné tmiť tak, že nereagujeme pozornosťou, smiechom ani ocenením. Nie je vhodný ani trest. Pozornosť, odmena aj trest takéto správanie dieťaťa posilňujú a vedú ho k jeho opakovaniu. Skôr sa treba s dieťaťom rozprávať, dať mu pokojným tónom najavo a vysvetliť mu aj verejne pred deťmi, že jeho správanie je „pod jeho úroveň“, že má na viac, len ako na detinské a nevypelé prejavy. Môžeme mu pripomenúť, že mu rozumieme a vieme, že si tým chce získať okolitú pozornosť, ale takýto spôsob je neužitočný, krátkodobý, zbytočný a nevedie k trvalému uznávaniu jeho osobnosti. Dobré je posilňovať neproblémové správanie dieťaťa uznaním, oceňovaním, pozornosťou a záujmom o všetko pozitívne, čo urobí, ukázať mu cestu, po ktorej môže nájsť uplatnenie v užitočných a oceňovaných činnostiach, ktoré dospelí aj deti považujú za prospešné, napr. šport, záujmy.

### 3. 2 Nie je klamstvo ako klamstvo

*Deti predškolského veku sú úprimné a táto ich vlastnosť niekedy dospelých privádza do trápnych i vtípných situácií. Dieťa je úprimné, nemá zábrany hovoriť o tom, čo vidí alebo počuje, a preto nevidí nič zlé na tom, ak niekoho označí za tučného, malého, nahnevaného... Ak je za takéto výroky potrestané alebo pokarhané, učí sa, že hovoriť vždy pravdu nie je správne. A tak, ako postupne rastú, zisťujú, že im klamstvo prináša výhody, takže možno tvrdiť, že dospelí a konvencie učia deti klamať zámerné. (Gocálová, 2012) **Je však isté, že ak dieťa považuje klamstvo za potrebnú súčasť svojej existencie, potrebuje pomoc.***

O klamstve môžeme hovoriť vtedy, keď dieťa vie, že nehovorí pravdu. Až medzi siedmym až desiatym rokom dieťa chápe klamstvo ako niečo, čo nie je pravda. (Vacek, 2008) Dovtedy je klamstvo detí výsledkom ich fantazijných predstáv alebo nedostatočného poznania a skúseností. Avšak nehovorení pravdy sa vyskytuje aj u detí predškolského veku, najmä vtedy, ak sa dieťa bojí trestu. Na rozdiel od tohto pragmatického účelu klamaní má dieťa veľa príkladov zo života a hlavne dospelých, ako klamať, keď chce získať isté výhody, alebo že klamstvo zo zdvorilosti je životnou nutnosťou a niekedy aj iných ochraňuje (milosrdné klamstvo).

Schopnosť dieťaťa klamať sa vyvíja a má zvyčajne tri úrovne (Fischer, 1963; podľa Turček 2003).

**Klamstvo ako konfabulácia** vzniká vtedy, keď si dieťa zamieňa spomienkové predstavy viazané na udalosti s inými spomienkami alebo fantáziami a mieša si ich. Pri konfabulácii môže ísť o časovo posunuté spomienky alebo o fantázie spĺňajúce potlačené želania. Janík a Dušek (1987; podľa Turček 2003) považujú konfabuláciu za náhradu medzier v pamäti.

**Npravé klamstvo** je také, pre ktoré sú typické osobné fantázie dieťaťa, ktoré rozpráva dlhé a neskutočné príbehy a vymýšľa si, aby upriamilo pozornosť na seba. Tento druh klamstva by tiež nemal byť potrestaný. (Slomek, 2010)

**Pravá lož** alebo inštrumentálne klamstvo (Martin a Waltmanová-Greenwodová, 1997) je vtedy, ak dieťa sleduje určitý cieľ, usiluje sa vyhnúť nepríjemnosti alebo uskutočniť nejaké želanie. Je to zámerný podvod, keď si dieťa uvedomuje, čo hovorí, čo je pravda a čo lož. (Jedlička, 2011)

Medzi nežiaduce prejavy klamstva patrí zapieranie, výhovorky, hádzanie viny na druhých, verbálne poškodzovanie práv, ubližovanie iným a pod. Deti môžu klamať zo strachu z trestu, „z lásky“ aj z hanby, že niečo nemajú, čo je iným vlastné. Ku klamstvu môže učiteľ deti priamo nabádať, ak sa nepriamo pýta na sociálno-ekonomické zázemie detí: *„Čo ste dostali pod stromček, kde ste boli na dovolenke, kde pracuje tvoja mamička...?“*

Pedagogické riešenie klamstva detí vyplýva z jeho závažnosti. V prípade drobného klamstva stačí dieťaťu povedať svoj názor na to, čo si myslíme, že v konkrétnej situácii pravda je a čo nie je a nemusíme o tom viesť s dieťaťom niekedy nelogické diskusie, ak z toho nevyvodzujeme pre dieťa sankcie. Zároveň dáme dieťaťu najavo, že mu niečo v súvislostiach ušlo a že za normálnych okolností by to prijateľne zvládlo aj bez klamstva. V prípade závažnejšieho klamstva, ktoré porušuje práva druhých, musíme situáciu riešiť aj v spolupráci s inými, aby sa situácia vyriešila. Dieťaťu je dôležité vysvetliť, že klamstvo je zbytočné a veci nerieši. Aj v tejto situácii musí cítiť, že ho máme radi a že ho nezavrhuje, avšak situáciu riešime objektívne, aby dieťa nenadobudlo vedomie, že takto si môže uľahčovať životnú aj školskú situáciu. Ak sa dieťa ku klamstvu prizná, uznáme, že sa zachovalo statočne a povedalo aj nevýhodnú pravdu. Niekedy učiteľ klamstvo detí nevedomele podporuje aktivitami, ktoré dieťa nemá potenciál zvládnuť, napr. ak žiada urobiť istú úlohu doma a dieťa to nechce alebo nedokáže, úlohu splní rodič, ale dieťa nabáda, aby pani učiteľke povedalo, že to robilo samo.

Učiteľ by mal obmedziť výhody, ktoré má dieťa zo svojich klamstiev, a posilňovať výhody z hovorenia pravdy. Spravodlivé posúdenie detského klamstva však od učiteľa vyžaduje veľkú dávku empatie a výchovného taktu. (Jedlička, 2011) Ako však tvrdí Delaroché (2007), klamstvo sa nemá podporovať, a preto **treba, aby rodičia aj učelia boli v prvom rade deťom v neklamaní príkladom.**

### 3. 3 Kričím, lebo som

Deti sa v kolektíve prekrikujú, krikom na seba upozorňujú, vynucujú si pozornosť a rôzne výhody. Pri kričaní nielen zosilňujú hlas, ale ho aj zvyšujú. Hlasivky sa pri tom prekrvujú a napínajú. Ak dieťa kričí často, na okraji hlasiviek sa vytvoria zdureniny, tzv. hlasivkové uzlíky. Potom je hlas dieťaťa trvale chrapľavý. V krajných prípadoch prepínanie hlasiviek môže vyústiť do spastickej dysfónie, keď dieťa hlas tvorí s krčovitou námahou. Dieťa sčervená a na krku mu nabiehajú žily. Preto treba včas pamätať na prevenciu kričania a chrapľavosti hlasu detí. Učiteľ nemá reagovať na požiadavky, ktorých sa dieťa domáha kričaním, má trvale rozvíjať sociálnu a emocionálnu klímu v triede tak, aby deti pokojne spolupracovali a komunikovali v blízkej vzdialenosti. Učiteľ tiež kontroluje seba, aby nekričal, avšak aj silný a vysoký hlas, ktorým komunikuje, môže zvädzať deti ku kričaniu a tu si tiež musí na seba dávať pozor. Od učiteľa sa očakáva, že deťom poskytne vzor pokojného a trpezlivého rozprávania. (Sovák, 1984).

### 3. 4 Hyperaktivita je chorobou a nie zlomyseľnosťou dieťaťa

*Z množstva odbornej literatúry sa učiteľ môže informovať o príčinách, prejavoch a všeobecných možnostiach nápravy porúch pozornosti, často spojených s hyperaktivitou (deti s ADD a ADHD). Prostredníctvom pedagogickej diagnostiky môže takéto dieťa v triede orientačne rozpoznať a následne iniciovať jeho odborné vyšetrenia prostredníctvom rodičov, aby spätne získal informácie, ako dieťa optimálne a efektívne vychovávať a vzdelávať.*

Diagnostikujúci učiteľ určite neprehliadne charakteristiky osobnosti dieťaťa súvisiace s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Podľa Drtilovej a Koukolíka (1994) ide najmä o tieto:

- nadmerná aktivita,
- poruchy vnímania vo vzťahu k pohybu,
- citová nerovnováha,
- problémy v správaní,
- poruchy pozornosti, pamäti a myslenia,
- problémy v komunikácii.

Laniado (2004) aj Munden – Arcelus (2008) ich opisujú konkrétnejšie. Dieťa s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou je:

- nepokojné, nadmerne pohyblivé a rušivé,
- nesústredené, nebavia ho činnosti vyžadujúce pokoj a ticho,
- má problémy so zaspávaním,

- skôr koná, ako rozmýšľa,
- nepredvída nebezpečenstvo,
- iné.

Tieto oblasti uvádzaných charakteristík nie sú pozorovateľné u každého dieťaťa. Vyskytujú sa v rôznej kombinácii a prejavujú sa jedinečnými schopnosťami a problémami dieťaťa, ktoré treba posudzovať a riešiť individuálnym spôsobom.

Aj keď je to skutočne náročné, učiteľ má pri riešení symptómov tejto poruchy zachovávať pokoj, byť trpezlivý a optimistický. Pravdou však je, že učiteľ nepredvídateľným správaním dieťaťa môže byť stresovaný a frustrovaný najmä vtedy, ak dobre premyslené vyučovanie detí v triede musí neustále prerušovať a prispôsobovať negatívnym dôsledkom správania a konania dieťaťa s hyperaktivitou. Prevenciou problémov v správaní a neúčelnej aktivity dieťaťa je predvídavosť učiteľa a **príprava rôznych činností**, aby dieťa svoju nadmernú energiu využívalo účelným spôsobom a zažívalo úspech. Od učiteľa sa tiež očakáva **obozretnosť** (aby dával na dieťa pozor, mal ho pod dohľadom), aby dieťa nevykonalo niečo zlé, neublížilo sebe alebo iným ľuďom. V riešení prejavov poruchy pozornosti a hyperaktivity učiteľ zvlášť dbá, aby dieťa poznalo **pravidlá správania v triede** aj ich rešpektovalo. Učiteľ nemá byť direktívny, ale dôsledný v ich dodržiavaní. Zakazovaním aktivity učiteľ dieťaťu nepomáha, skôr mu spôsobuje psychickú záťaž, a preto pri jej zvládaní dieťa zakrátko zákaz učiteľa poruší. Aj keď má dieťa zvýšenú pohybovú aktivitu, strieda a vykonáva činnosti pomerne rýchlo, jeho výkony sú vzhľadom na rýchlosť zvyčajne neadekvátne, deficitné. Preto **netreba dieťa podrobovať skúškam na čas a výkon** a súťaženiu s ostatnými deťmi – pre svoje ťažkosti v nich neuspeje. Učiteľ dieťa zámerne učí iba vtedy, keď vidí, že je sústredené, inak je energia obidvoch znehodnotená. Je dôležité, aby dieťa za pokroky v učení a správaní dostalo kladnú spätnú väzbu (napr. je pekné, že si to urobil, že si vydržal, podarilo sa ti to...). Z hľadiska zdravého sebapónímania je to nevyhnutne potrebné, pretože aj keď je také, aké je, posilňuje sa tým jeho vedomie, že pozitívne orientovanou aktivitou môže seba aj okolie pozitívne meniť a ovplyvňovať. Materiálne odmeny za zmeny v správaní sa neodporúčajú, pretože dieťa sa mení za odmenu a nie preto, lebo to má význam pre neho samého aj vzťahy s inými ľuďmi. Tresty naopak stupňujú nervozitu a hyperaktivitu dieťaťa, preto sú málo účinné, prípadne spúšťajú negatívne city a agresivitu.

K ďalším možnostiam pomoci učiteľa dieťaťu s poruchou pozornosti a hyperaktivitou patria nasledujúce spôsoby:

**Rozprávať sa s dieťaťom** medzi „štyrmi očami“, vziať ho za ruku, prejaviť mu náklonnosť a rozprávať sa o tom, čo ho trápi, čo cíti, umožniť mu vyjadriť svoj pohľad na svoju situáciu, dohodovať s ním pravidlá správania a tieto prehodnocovať.

**Informovať dieťa.** Každý deň ráno dieťa oboznámiť, čo bude robiť, ako sa bude hrať, čo sa od neho očakáva, umožniť mu, aby si samo určilo, o čo má záujem. Postupnosť činností je vhodné názorne zaznamenať pripnutím obrázkov, ktoré činnosti symbolizujú, na viditeľné miesto v triede.

**Zdokonaľovať sebaovládanie dieťaťa.** Poskytovať dieťaťu spätnú väzbu a formatívne hodnotenie tak, aby si uvedomovalo svoje silné aj slabé stránky, prenášať na dieťa primeranú zodpovednosť za správanie a činnosti, ktoré dokáže ovplyvňovať a urobiť samostatne.

**Pozitívne smerovať energiu dieťaťa.** Dieťa potrebuje pohyb a podmienky, v ktorých bude účelný a zmysluplný. K tomu slúžia premyslené pohybové aktivity a pomôcky, napríklad skákanie na trampolíne, tanec, pohybové hry a cvičenia v triede aj vonku, prechádzky, športovanie a pod.

**Eliminovať rušivé vplyvy na dieťa.** Prostredím aj množstvom učebných podnetov nerozptyľovať pozornosť dieťaťa. Minimalizovať farby, výzdobu, hračky a materiály v triede, pripraviť pre hry a hrové činnosti len tie, ktoré deťom pomôžu porozumieť vzťahom a súvislostiam v obsahu učiva a témach, o ktorých sa práve učia.

Ak učiteľ chce, aby sa dieťa v materskej škole dobre cítilo, musí mať dobrý vzťah s ním, ale aj s jeho rodičmi. Neusmerňované a veľmi náročné správanie hyperaktívneho dieťaťa privádza učiteľa do neľahkej psychickej situácie. Učiteľ sa cíti bezmocný a to v ňom vyvoláva zlosť. Na druhej strane je mu ho ľúto, lebo vidí, aké je dieťa osamelé. Cesta k takémuto dieťaťu vedie jednoznačne prejavmi náklonnosti, a to hlavne dotykom. Dieťa to vníma ako oporu. Potrebuje, aby ho učiteľ viedol za ruku k dosiahnutiu cieľa a aby ho pri tom povzbudzoval. Na prechádzke sa potrebuje držať učiteľky, aby mohlo ísť spoločne so skupinou. Potrebuje neustálu individuálnu náklonnosť učiteľky, ktorá však môže u ostatných detí vyvolať žiarlivosť. (Prekopová, Schweizerová, 2008)

Zo skúseností mnohých učiteľov vieme, že učiteľ by o odlišnosti dieťaťa mal hovoriť s celou triedou a vysvetliť im svoj výchovný postoj (on nie je zlý, len má problémy s ovládaním, deti mu pomôžu naučiť sa to tak, že hyperaktívne dieťa dostane prísnejšie pravidlá správania). Deti to dokážu pochopiť. Na to, aby sa dieťa naučilo sústrediť, musí byť využitá jeho prebytočná

aktivita, a tak dieťa predtým, ako má uskutočňovať statickú činnosť so sústredením, si prebytočnú energiu minie pohybovou činnosťou, napr. skákaním, behaním, šplhaním a pod.

### 3. 5 Dieťa, ktoré ubližuje

*Je pravdepodobné, že v triede je aspoň jedno dieťa, ktoré má agresívne sklony. Otázkou je, či mu ich učiteľ „dovolí“ prejaviť alebo nie. Závisí to od prevencie agresivity, ktorú učiteľ uskutočňuje dôsledným diagnostikovaním a vhodnými stratégiami edukácie. Učiteľ sa popritom zamýšľa, prečo malé dieťaťa útočí na iných a ubližuje im, hľadá v jeho správaní príčinné súvislosti, ktoré sú často len dôsledkom vážnejších problémov, s ktorými sa dieťa neželaným spôsobom vyrovnáva a samo tým „volá“ o pomoc.*

Zdeněk Matejíček (1986) to prakticky zdôvodňuje na príklade, že „*ak chlapec nemá možnosť kopnúť do lopty, bude kopat do iných detí.*“ Pre edukačný proces vedený učiteľom to znamená dať deťom možnosť uvoľniť si nahromadenú energiu striedaním pohybu so sústredenou prácou, používať čo najviac pochvál, kooperujúcich aktivít, prosociálnych činností, voliť pre deti konštruktívne a zmysluplné činnosti, ktoré im nebudú dávať priestor na ubližovanie iným. Ďalšou závažnou príčinou agresivity môže byť úzkosť dieťaťa, napätie, stres, neistota. Tieto sú citeľnými prekážkami vzťahov s inými, a tak sa dieťa snaží upútať pozornosť, získať záujem o seba útokmi na slabších. Vnucuje sa tým, že slovne alebo fyzicky napáda iných. Príčiny agresivity pramenia z hlbokých príčin (napr. rodinných vzťahov), a preto ich učiteľ môže veľmi ťažko odstrániť. Ak sa u dieťaťa nastolí životná istota, agresivita zvyčajne ustúpi. Dieťa a jeho rodina preto vyžadujú poradenské terapie. Najzávažnejšou príčinou agresivity však môže byť citové neuspokojenie dieťaťa, ktoré vyvoláva tendencie k náhradnému citovému uspokojeniu v podobe spôsobovania bolesti iným ľuďom alebo zvieratám. Ani v tomto prípade situáciu dieťaťa nie je možné riešiť bez poradenských služieb.

Učiteľ má urobiť všetko pre to, aby dieťa cítilo, že mu chce pomôcť situáciu riešiť. V každom prípade **učiteľ neodmieta dieťa, len negatívny prejav jeho správania**. Dieťa verbálne ani inak neponižuje, ale vyjadří nesúhlas s jeho negatívnym správaním, a to racionálnym argumentmi (vzhľadom na pravidlá, etické normy).

V agresivite a deštrukcii je dieťaťu nutné okamžite zabrániť, ale so zdôvodňovaním je dobré počkať, kým negatívne city ustúpia. V riešení agresivity Lednická a Fulopová (2009) odporúčajú vyjadrovať sa o konkrétnom momente (teraz ťa vnímam ako...), nehodnotiť útočne (ty si zlý...), radšej správanie opísať (ublížil si svojmu kamarátovi ...), nielen hovoriť, ale vypočuť si aj názor dieťaťa, vystihnúť chvíľu, keď sa dieťa správa vhodne a dať mu pozitívnu spätnú väzbu – pochváliť ho. Vhodné je viesť s dieťaťom empatické rozhovory, pracovať s celou triedou na

posilňovaní prosociálneho správania, formovať prosociálne správanie detí v triede s porozumením, empatiou, vzájomnosťou a s vedomím, že silný chráni slabého a že vzájomná pomoc a spolupráca je obohacujúca. Učiteľ pri tom môže využívať viaceré metódy (napr. umelecké vyjadrenie schopnosti empatie a pocitov, príjemných zážitkov, slávnosti a prezentácie, spätnej väzby, inscenačné hry, hodnotenia správania a konania, posilňovanie pozitívneho správania, podnecovanie nového, pozitívneho správania, potláčanie nevhodného správania, metódy zmien postojov, metódy tvorby efektívnej skupiny, metóda analýzy situácie, simulovanie životných situácií, hranie rolí, vzoru, príkladu, imitácie, metódy asertívneho správania, otvorená komunikácia, kooperácia, hlasovanie, zážitkové metódy, sociodramatické hry a iné (Zelina, 1996). Mali by sa vytvárať situácie, v ktorých sa môže dieťa uplatniť a uspieť, čo vytvára možnosti na pozitívnu spätnú väzbu.

Ak má učiteľ zmysel pre humor a vie ho vhodne využiť, má len ďalšiu devízu, ktorú môže využiť vo svojej pedagogickej práci. Musí si však dávať pozor na to, aby tento humor či poznámka nevyzneli bagatelizujúco, znevažujúco a boli použité v správnom čase.

V prevencii agresivity je vhodná tzv. celoškolská stratégia. Do nej sa zapoja nielen učitelia a rodičia, ale aj odborní zamestnanci poradenských zariadení. Spoločne riešia problémové správanie detí aj mu predchádzajú jednotnými stratégiami, o ktorých sa vzájomne informujú, a sa zjednocujú v ich uplatňovaní u jednotlivých detí i v triednych kolektívoch.

### 3. 6 Hnev dieťaťa

*O hneve a vzdorovitosti dieťaťa Zdeněk Matějček (1986, s. 117) napísal, že je to čas, v ktorom dieťa investuje energiu do boja s prekážkami. Robí to však neuvedomele a nevyspelo. Dieťa nevzdoruje z nejakej záľuby v záchvatoch, ale preto, že sa dostalo do konfliktnej situácie. „Bud' musí robiť to, čo nechce, alebo nemôže robiť to, čo chce.“*

Podľa Chapmana (2009, s. 17) je hnev „silná vášeň, nie dobrá emócia, obvykle odpor vyvolaný pocitom, že nám niekto ublížil alebo nás urazil. Ide o zhluk emócií, do ktorých je zapojené telo, myseľ i vôľa.“ V druhom až treťom roku života dieťaťa je hnev najsilnejší, lebo súvisí s „objavovaním seba“ v tzv. období prvého vzdoru. Počas ďalších rokov sa redukuje a diferencuje. Dieťa sa hnevá, ak sa cíti ukriždené, sklamané, unavené, choré alebo odvrhnuté. Hnev sa u malého dieťaťa spája so vzdorovitosťou a môže prerásť do fyzického útoku k sebe alebo iným. (Kast, 2010)

Chapman (2009) rozlišuje dva typy hnevu:



**Pretlakový záchvat hnevu.** Ide o náhly prívál emócií, ktoré dieťa poháňajú za hranice schopnosti vyrovnať sa s danou realitou. Tento hnev nemá dieťa premyslený, aby dosiahlo svoj cieľ, ale jeho príčinou je temperament dieťaťa.

K pretlakovému záchvatu hnevu u dieťaťa najčastejšie dochádza:

- v popoludňajších hodinách, keď je dieťa unavené, možno aj hladné a pôsobia naň vnemy, ktoré si nazhromaždilo počas celého dňa,
- počas tzv. vývinovej vlny, keď dieťa prechádza z jedného vývinového obdobia do druhého,
- pri „nenačerpaní energie“, keď dieťa introvert nemalo počas dňa čas samo na seba alebo dieťa extrovert nemalo príležitosť hrať sa s deťmi.

Prejavy pretlakového hnevu sú u detí rôzne. Najčastejšie si dieťa ľahne na zem, kope a kričí. Tomuto typu záchvatu hnevu sa dá predchádzať uspokojovaním fyziologických potrieb dieťaťa a treba sa spoliehať aj na sebakontrolu dieťaťa, že po krátkom čase ustúpi, napríklad pri zaujatí iným podnetom – hračkou, osobou, situáciou.

**Manipulačný záchvat hnevu.** Dieťa chce prostredníctvom neho dosiahnuť určitú výhodu, a tak záchvatom hnevu manipuluje osobu, ktorá mu má žiadanú výhodu zabezpečiť. Tento hnev môže byť oprávnený aj nie, ak je dieťaťu spôsobovaná krivda alebo to tak cíti. Spúšťačom tohto hnevu môže byť sklamanie, nesplnené želanie, zmarená snaha, zlá nálada a iné príčiny. (Chapman, 2009)

Časté záchvaty hnevu a vzdorovitosti dieťaťa sú pre učiteľa znamením, ktorému má venovať pozornosť. *„Ak sa dieťa správa vzdorovito, vždy sa za tým skrýva nejaká správa určená rodičom alebo učiteľom a títo, prv ako zareagujú, musia jej obsah rozlúštiť.“* (Dobson, 1995, s. 120)

Učiteľ sa má dieťaťa pýtať, čo ho hnevá, čo potrebuje, čo ho trápi. Annette Kast-Zahn (2008) uvádza názor amerického psychológa doktora Thomasa Gordona, ktorý záujem dospelého o príčinu hnevu dieťaťa nazýva „aktívne načúvanie“. Podľa neho je dôležité, aby rodičia, ale aj učitelia zisťovali, aké dôvody, city a pocity sa skrývajú za správaním detí. To možno zistiť len rozhovorom a počúvaním dieťaťa, pretože prostredníctvom vyjadrenia svojich myšlienok, citov sa dieťa lepšie dokáže vyrovnať s návalom emócií.

Pri zvládaní záchvatu hnevu a vzdorovitosti dieťaťa má učiteľ v prvom rade ovládať svoj hnev a iné negatívne emócie. Opätovanie hnevu hnevom situáciu len zhoršuje. Niekedy hnev dieťaťa po chvíli prejde, inokedy mu treba venovať pozornosť, napríklad udržiavaním kontaktu očí alebo dotykom ruky na telo dieťaťa, aby cítilo, že nablízku je osoba, ktorá mu chce pomôcť. (Campbell, 1998)

Ak dieťa v hneve kričí, učiteľ ho ubezpečí, že mu môže povedať, čo potrebuje, čo ho trápi, že sa pokojne porozprávajú. Dieťa sa prestane hnevať až vtedy, keď bude mať pocit, že môže byť

vypočuté. Po odznení hnevu učiteľ dieťaťa vysvetlí, že ho zaujíma, ale že musí svoje názory prejavovať miernejším spôsobom. Ak dieťa hádže veci, treba ho upozorniť, že rozprávať sa možno len vtedy, keď s tým prestane. (Chapman, 2009)

U malých detí pomáha aj trpezlivé počkanie, kým vzdor odznie, alebo zaujatie dieťaťa iným podnetom. Dieťa za hnev netreba trestať a ani mu netreba sľubovať, že keď sa nebude hnevať, získa isté výhody. Vzдорovitost' patrí do vývinových charakteristík dieťaťa predškolského veku, ale v priaznivých sociálnych a emocionálnych podmienkach nie je intenzívna.

Inak slovami Zdeněka Matějčeka (1986, s. 119): „*A tak nejen dítě i vychovatel se učí a zraje v radostném soužití i v občasných konfliktech.*“

### 3. 7 Krádež alebo toto je moje

Ak dieťa kradne, teda privlastní si niečo, čo mu nepatrí, má určitý emocionálny problém. (Delaroche, 2007) Malé deti to zvyčajne robia z istej emocionálnej pohnútky, ktorá je silnejšia než vedomie, že sa to nesmie a že je to zakázané. Dieťa predškolského veku si zvyčajne berie veci, ktoré sa mu páčia alebo ich doma nemá. Najmä deti, ktoré sú impulzívne, majú nutkavé správanie a nedokážu odolať, potlačiť svoju túžbu po niečom, kradnú. Rodičia sa často čudujú: „*Prečo to robí, ved' má všetko, čo potrebuje?*“ Niekedy je ku krádeži nabádané inými – väčšími deťmi alebo dospelými a urobí to, lebo im dôveruje. Ku krádežiam niekedy dieťa núti sociálna situácia, ak je dieťa hladné alebo nemáva také jedlá, ktoré majú ostatné deti, lákajú ho a chce ich ochutnať. Kradnúť ho môže učiť aj okolie, keď pozoruje, že sa to dá a nehrozia za to tresty.

Ak malé dieťa niečo bez dovolenia vezme a je potrestané, učí sa, že trest je dôsledkom neželaného správania. Po treste však musí nasledovať aj vysvetlenie, prečo sa to nesmie.

Niekedy sú pre dieťa dôsledky odhalených krádeží samotným trestom, lebo v iných situáciách hrozí, že vina padne naň, aj keď to nebude pravda.

Keď dieťa veľmi túži po niečom, čo mu nepatrí, nie je ľahké nepodľahnúť túžbe. V takomto prípade učiteľ dieťa učí zamerať svoju pozornosť na niečo iné. Nie je to však jednoduché. Krádeže sa začínajú nevinne. Často ide o maličkosti. Môžu sa dostaviť výčitky svedomia, ale s ďalšou a ďalšou krádežou výčitky hasnú. (Kunák, 2007)

#### **Učiteľ by mal s deťmi viesť rozhovor o tom, čo krádež je a aké má dôsledky.**

Môže ich oboznámiť s nasledujúcimi bodmi, v ktorých im všetko podrobne vysvetlí.

Viem, že:

- krádež je porušenie určitých pravidiel,
- krádež nie je hrdinstvo,

- „zobrať si vec“ bez dovolenia majiteľa sa nemôže ani nepatrí,
- každá vec je majetkom niekoho. Keď niečo nájdem, napríklad kľúče, peniaze, peňaženku, doklady, retiazku, odovzdám nájdené predmety učiteľovi alebo rodičovi, ktorí poznajú riešenie, aby sa stratená vec dostala späť k majiteľovi.

Dieťa by malo poznať určité normy, ktoré sú spoločnosťou schválené a uznávané, pričom by ich malo samo dodržiavať a malo by vyžadovať dodržiavanie aj od iných detí a rovesníkov.

U detí sa častejšie môžeme stretnúť s tzv. príležitostným, a nie uvedomelým odcudzením nejakého predmetu, ktorý sa dieťaťu zapáči a ono podľahne nutkaniu tento predmet vlastniť. V tomto prípade ide o formu skratového konania, pretože dieťa tento čin neplánovalo ani nad ním nepremýšľalo. (Turček, 2003) V materských školách je to zvyčajne zjedenie sladkostí, ovocia, ktoré má dieťa v skrinke, alebo privlastnenie si hračky a jej odnesenie domov. Ak rodičia dieťaťu nevysvetlia, že sa to nesmie a že hračku musí vrátiť, pestujú u neho vedomie, že čo nie je zakázané, je vlastne dovolené a podobný čin zopakuje. Preto nie je ničím výnimočné, že vo vreckách detí končia panáčikovia z lega, malé autíčka či farebné kocky a iné drobné hračky a predmety.

Nech je spôsob „privlastňovania si“ akýkoľvek, učiteľ musí vypátrať príčinu správania dieťaťa a krádež riešiť trestom v podobe logických dôsledkov a vysvetlením, prečo je to nevhodné správanie.

**Otázky na zamyslenie**

*Aké druhy problémového správania detí najčastejšie riešite vo svojej triede?*

*Aké sú Vaše skúsenosti s klamstvom detí? Uvedte niektoré zaujímavé situácie z praxe.*

*Aké stratégie uplatňujete v prevencii kriku v triede?*

*Aké neželané prejavy sa vyskytujú v správaní detí s hyperaktivitou?*

*Mali ste v triede dieťa, ktoré iným ubližovalo? Ako ste riešili situácie, ktoré vznikli vinou jeho agresivity?*

*Ukradli niečo deti z triedy alebo materskej školy? Ako ste postupovali v riešení tohto problémového správania?*

## **Čo sme si zapamätali**

*Doplňte slová a vety do významov, ktorým ste porozumeli pri študovaní problematiky v textoch.*

*Šaškovanie a predvádzanie sa je signálom*  
.....

*Ak dieťa považuje klamstvo za potrebnú súčasť svojej existencie, potrebuje .....*

*Osobné fantázie dieťaťa, ktoré rozpráva dlhé a neskutočné príbehy, sú nepravým.....*

*Pravá lož je, keď dieťa.....*

*Obozretnosť učiteľa u dieťaťa s hyperaktivitou znamená*  
.....

*Dieťa s hyperaktivitou netreba podrobovať úlohám a skúškam zameraným na .....*

*Najväznejšou príčinou agresivity dieťaťa je .....*

*Pri neželanom prejave správania učiteľ neodmieta dieťa, ale .....*

*V prevencii agresivity je vhodná.....*

*Dieťa vzdoruje preto, lebo.....*

*Dieťa si zvyčajne berie cudzie veci preto, lebo.....*

*Po krádeži musí nasledovať trest aj*  
.....

## ZÁVER

### **Akékoľvek „recepty“ na problémové správanie detí nie sú zaručené.**

V odborných publikáciách sa učiteľ najčastejšie stretáva s reagovaním na symptómy (prejavy) mnohých ďalších (tu nespomínaných) prejavov problémového správania dieťaťa. **„Osvedčené“ prístupy v riešení problémového správania detí však nemusia byť rovnako vhodné a účinné pre každé dieťa.** Pedagogický prístup k riešeniu problémového správania orientovaný na dieťa vyjadruje rovnováhu „vonkajšieho poriadku“ a vnútorných „síl“ dieťaťa. V triede materskej školy tieto dva činitele zladuje učiteľ v pedagogickom pôsobení. Rozhodnutia a zodpovednosť pri riešení problémového správania detí závisia od jeho profesijných aj osobnostných kvalít. **Učiteľ nemôže vidieť potenciál zmeny problémového správania len v dieťati,** keď konfrontuje jeho správanie s dohodnutými pravidlami, poriadkom, **ale vidí potenciál zmeny aj v sebe** (napr. vzťah a postoje k dieťaťu), **v modifikáciách vlastného pedagogického pôsobenia.**

Navodzovanie pozitívnych zmien v správaní dieťaťa súvisí so „zápasom racionálne a emocionálne podmienených riešení“. Otto Speak (1991; podľa Rogge, J. W., 2007) hovorí o významnejšej prevahe racionality v riešení problémového správania detí, ktorá však potláča city a spontánnosť dieťaťa jeho „odvahu byť nedokonalým“, odvahu niekedy konať a správať sa nerozumne. Prílišné výchovné nároky na správnosť a dokonalosť dieťaťa (a to v akejkoľvek oblasti osobnostného rozvoja) aj na jeho správanie spôsobili porovnávanie detí s normami, očakávaniami. Ak im v istom smere nevyhovujú, vzniká problém, takže problém náročného vonkajšieho kritéria sa napokon stáva problémom dieťaťa, ktorému často podľahne osobnostne, pretože situáciu samo nedokáže zvládnuť. Nachádzanie rovnováhy racionálneho a emocionálneho, objektívneho a subjektívneho, rodinného a školského je bezpochyby veľmi náročné a vyžaduje zodpovedné pedagogické myslenie a rozhodnutia. Vo svojej profesii musí učiteľ počítať s konfliktami aj harmóniou, vrelosťou aj chladom vzťahov, dôverou aj nedôverou, blízkosťou aj odmietaním, vo všeobecnosti však možno konštatovať, že **ak učiteľ rešpektuje dieťa, váži si ho a je mu príkladom, môže očakávať taký istý postoj a správanie od dieťaťa.** (Jan-Uwe Rogge, 2007)

*„Deti jednoducho nedokážu prijať náklonnosť zo strany učiteľa, dokiaľ sa nepresvedčia, že ten, kto ju dáva, je hoden ich úcty.“ (Dobson, 1995, s 101)*

## LITERATÚRA

- ANTIER, E. 2004. *Agresivita dětí*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 104 s. ISBN 80-7178-808-2.
- ATKINSON, R. C. – ATKINSONOVÁ, R. L. – SMITH, E. E. a kol. 1995. *Psychologia*. Praha : Victoria Publishing, 1995.
- AUGER, T. M. – BOUCHARLAT, Ch. 2005. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problému s kázní a učením*. Praha : Portál, 2005. 119 s. ISBN 80-7178-907-0.
- BENDL, S. 2005. *Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele*. Praha : Triton, 2005. 298 s. ISBN 80-7254-624-4.
- CAMPBELL, R. 1998. *Nechte mně být! Porozumět hnevu dětí*. Praha : Návrat domu, 1998, 142 s. ISBN 80-85495-86-4.
- CANGELOSI, J. S. 2009. *Strategie řízení třídy*. 5. vyd. Praha : Portál, 2009. 296 s. ISBN 978-80-7367-650-6.
- DELAROCHE, P. 2007. *Rodiče, nebojte se říkat NE*. Praha : Portál, 2007. 137 s. ISBN 978-80-7367-347-5.
- DINKMEYER, D. – MCKAY, G. D. 2008. *Efektivní rodičovství krok za krokem*. Praha : Portál, 2008, 141 s. ISBN 978-80-7367-445-8.
- DOBSON, J. 1995. *Výchova dětí*. Brno : Nová nádej, 1995. 241 s. ISBN 80-901726-5-2.
- DRTILOVÁ, J. – KOUKOLÍK, F. *Odlíšné dítě*. Praha : Vyšehrad, 1994. ISBN 80-7021-097-4.
- EMMEROVÁ, I. 2008. *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, Združenie Pedagóg, 2008, 139 s. ISBN 978-80-8083-622-1.
- HEJDIŠ, M. – KOZOŇ, A. (eds.) 2009. *Sociálna a ekonomická núdza – bezpečnosť jedinca v spoločnosti*. Bratislava : Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2009. 555 s. ISBN 978-80-89271-63-4.
- GOCÁLOVÁ, K. 2012. *Pedagogické riešenie problémového správania detí na prvom stupni základnej školy. Rigorózna práca*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, 2012.  
Školiteľ: PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997.
- HATÁR, P. 2007. *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2007, 83 s. ISBN 978-80-8094-103-1.
- CHAPMAN, G. 2009. *Hněv*. Praha : Návrat domu, 2009, 159 s. ISBN 978-80-7255-192-7.

- JEDLIČKA, R. 2011. *Výchovné problémy s žákmi z pohľadu hlbinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. 246 s. ISBN 978-80-7367-788-6.
- JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha : Grada, 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KAČÁNI, V. – MIKLOŠ, J. 1975. *Rodina, výchova, delikvencia*. Bratislava : Smena, 1975.
- KAST, V. 2010. *Hněv a jeho smysl. Podněty k sebarozvoji*. Praha : Portál, 2010, 200 s. ISBN 978-80-7367-760-2.
- KEOGH, B. 2007. *Temperament ve třídě*. Praha : Grada, 2007, 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KOMÁRIK, E. 1998. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1996. 191 s. ISBN 80-223-1289-4.
- KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 1995. 99 s. ISBN 80-88825-00-8.
- KUNÁK, S. 2007. *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava : Iris, 2007. 145 s. ISBN 978-80-89256-10-5.
- KURCINKOVOVÁ, S. M. 1998. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha : Portál, 1998, 288 s. ISBN 80-7178-174-6.
- KYRIACOU, Ch. 2005. *Řešení výchovných problému ve škole*. Praha : Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LANIADO, N. 2004. *Máte neklidné dítě?* Praha : Portál, 2004. 110 s. ISBN 80-7178-868-6.
- LEDNICKÁ, J. – FULOPOVÁ, E. 2009. *Učitel' a žiak a ich vzťahy v školskom prostredí*. Skalica : Raabe, 2009, 91 s. ISBN 978-80-89182-37-4.
- LIPNICKÁ, M. 2009. Pedagogické možnosti zvládania problémového správania žiakov. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2009, ročník 13, č. 2, s. 6-12.
- MAJZLANOVÁ, K. 1998. *Poruchy správania u detí predškolského veku*. Bratislava : Humanitas, 1998. 114 s. ISBN 80-967890-4-X.
- MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha : Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATĚJČEK, Z. 1986. *Rodiče a děti*. Praha : Avicenum 1986.



- MUNDEN, A. – ARCELUS, J. 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 3. vydanie. Praha : Portál, 2008, 119 s. ISBN 978-80-7367-430-4.
- PREKOPOVÁ, J. – SCHVEIZEROVÁ, CH. 2008. *Neklidné dieťa*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008, 160 s. ISBN 978-80-7367-351-2.
- ROGGE, J. U. 2007. *Děti potřebují hranice*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-330-7.
- SHARRY, J. 2006. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Brno : Computer Press, 2006, 143 s. ISBN 80-251-1295-0.
- SLOMEK, Z. 2010. *Etopedie*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 96 s. ISBN 978- 80-86723-84-6.
- SOVÁK, M. 1984. *Logopedie předškolního věku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 215 s. SPN 0-72-19/3.
- SPIŠIAKOVÁ, J. 1989/90. Otázky odmienu a trestov. In *Předškolná výchova*. 1989/90, r. 44, č. 9, s. 7- 8.
- TURČEK, K. 2003. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy detí a mládeže*. 2.vyd. Bratislava: Iris, 2003. 168 s. ISBN 80-88778-99-9.
- TRAIN, A. 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha : Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.
- TURČEK, K. 2003. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy detí a mládeže*. 2.vyd. Bratislava : Iris, 2003. 168 s. ISBN 80-88778-99-9.
- VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáku: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha : Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VAŠEK, Š. 2005. *Základy speciální pedagogiky*. Praha : Vysoká škola Jana Amose Komenského s. r. o., 2005. 142 s. ISBN 80- 86723-13-5.
- VEREŠOVÁ, M. a kol. 2010. *Prehľad všeobecnej psychológie*. 2. vydanie. Bratislava : Enigma, 2010, 276 s. ISBN 978-80-89132-89-8.
- ZAHN, K. A. 2008. *Jak naučit děti pravidlům*. Brno : Computer Press, 2008, 184 s. ISBN 978-80-251-2042-2.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.