

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Prevence rizikového chování v předškolním vzdělávání

Bakalářská práce

Autor: Mgr. Ondřej Valchař
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Eva Janouchová

Zadání bakalářské práce

Autor: Mgr. Ondřej Valchař

Studium: P19K0087

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: **Prevence rizikového chování v předškolním vzdělávání**

Název bakalářské práce AJ: Prevention of risky behavior in preschool education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato bakalářská práce se zabývá možným výskytem rizikového chování v soukromé mateřské škole. Jedná se tedy o případovou studii, jež si klade za cíl odhalit toto chování (pokud se zde vyskytuje) a adekvátním způsobem reagovat, za použití kvalitativních metod. Dále se práce zabývá možnou prevencí v mateřské škole.

BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.

MAREŠ, Jiří. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika* 65/12. 2015.

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

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-5107-8.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent: Mgr. Eva Janouchová

Datum zadání závěrečné práce: 16.12.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Prevence rizikového chování v předškolním vzdělávání* vypracoval pod vedením vedoucího práce, doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D., samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 5. 12. 2023

Mgr. Ondřej Valchař

Poděkování

Rád bych touto cestou poděkoval doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D. za cenné rady, pevné vedení, vstřícnost a porozumění po celou dobu mého studia. Dále bych rád poděkoval svým respondentům, bez kterých by tato práce nemohla nikdy vzniknout, a nakonec své rodině a partnerce, protože mě v mém studiu vždy podporovali a na rozdíl ode mě nikdy neměli pochybnosti o mém úspěchu.

Anotace

VALCHAŘ, Ondřej. *Prevence rizikového chování v předškolním vzdělávání*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 82 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá výskytem rizikového chování v předškolním vzdělávání a také následnou prevencí takových jevů. Teoretická část práce se zamýšlí nad samotným vývojem dítěte a vznikem předškolního vzdělávání jako instituce. Dále se zabývá rizikovým chováním, možnými faktory a příčinami, pokračuje přes specifickou a nespecifickou primární prevenci zaměřenou na předškolní vzdělávání a v poslední části je popsána metodika *Dobrý začátek* jako příklad dobré praxe. Výzkumná část se věnuje výskytu rizikového chování z pohledu pedagogů a jejich přístupu k prevenci takového chování. Závěr výzkumné části se zabývá samotnou aplikací metodiky *Dobrý začátek* a na základě zjištěných dat zkoumá její efektivitu.

Klíčová slova: rizikové chování, předškolní vzdělávání, prevence, metodika Dobrý začátek

Annotation

VALCHAŘ, Ondřej. *Prevention of risky behavior in preschool education*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 82 pp. Bachelor Thesis.

The bachelor thesis deals with the occurrence of risky behaviour in pre-school education and the subsequent prevention of such phenomena. The theoretical part of the thesis considers the development of the child itself and the emergence of preschool education as an institution. It then discusses risky behaviour, possible factors and causes, proceeds through specific and non-specific primary prevention aimed at preschool education, and in the last part describes the *Dobrý začátek* methodology as an example of good practice. The research section looks at the prevalence of risk behaviour from the perspective of teachers and their approach to preventing such behaviour. The conclusion of the research part deals with the actual application of the *Dobrý začátek* methodology and examines the effectiveness of the methodology based on the data found.

Keywords: risky behaviour, pre-school education, prevention, *Dobrý začátek* methodology

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod | 9 |
| 1 Vývoj dítěte v předškolním věku | 10 |
| 1.1 Tělesný a motorický vývoj | 10 |
| 1.2 Kognitivní vývoj | 11 |
| 1.3 Specifika socializace a její problémy v předškolním věku | 15 |
| 2 Charakteristika předškolního vzdělávání | 18 |
| 3 Rizikové chování ve vztahu k předškolnímu vzdělávání | 21 |
| 3.1 Druhy rizikového chování | 23 |
| 3.2 Příčiny rizikového chování | 30 |
| 3.3 Možnosti prevence | 32 |
| 4 Vybraná specifika primární prevence s orientací na děti předškolního věku . | 35 |
| 4.1 Primární prevence ve školském prostředí | 37 |
| 4.2 Primární prevence v mateřské škole | 39 |
| 5 Metodika Dobrý začátek jako příklad dobré praxe..... | 43 |
| 6 Shrnutí teoretické části | 50 |
| 7 Výzkumné šetření | 51 |
| 7.1 Specifika použitého zkoumání a metodologie | 51 |
| 7.2 Etická stránka výzkumu | 55 |
| 8 Zjištěná data a jejich interpretace | 59 |
| 8.1 Výskyt rizikového chování v mateřské škole z pohledu pedagogů | 59 |
| 8.2 Prevence rizikového chování v mateřské škole z pohledu pedagogů | 64 |
| 8.3 Dobrý začátek v praxi | 67 |
| Závěr | 75 |
| Seznam použitých zdrojů | 77 |
| Seznam příloh..... | 82 |
| Přílohy | |

Úvod

Výskytu rizikového chování v předškolním vzdělávání se v současnosti dostává větší a větší pozornosti, což je určitě pozitivní skok oproti letům minulým, kdy rizikové chování v předškolním prostředí prakticky neexistovalo. V posledních letech vzniklo bezpočet publikací, výzkumů a prací zabývajících se tímto jevem a jednu z takových prací držíte právě v ruce.

První úsek teoretické části se snaží definovat období předškolního dítěte, vývojové fáze, kterými dítě prochází a výkyvy v chování, které jsou v rámci socializačního procesu stále v normě. Dále v krátkosti popisuje vznik a vývoj předškolního vzdělávání jako takového, pro lepší zasazení problematiky do kontextu doby.

Druhá část teorie se pak zaměřuje na specifika rizikového chování jako takového. Definuje základní terminologii, zkoumá možné příčiny i důsledky zkoumaného jevu a neméně podrobně popisuje možnou prevenci. Tato část je zakončena popisem metodiky Dobrý začátek jako možného příkladu dobré praxe.

Součástí bakalářské práce je i vlastní výzkumné šetření, které je zaměřeno na výskyt rizikového chování v konkrétní soukromé mateřské škole, přístup pedagogů k prevenci takového chování, a nakonec se zabývá efektivitou metodiky Dobrý začátek, kterou jsem byl sám proškolen a následně ji v instituci aplikoval. Jedná se o kvalitativní výzkum, který trval od března 2022 do srpna 2023. Ke zjištění potřebných dat byl použit polostrukturovaný rozhovor, vlastní pozorování a analýza dokumentů vztahujících se k dětem. V rámci výzkumného šetření jsem byl po celou dobu zaměstnán jako asistent pedagoga, díky čemuž se tato práce stává odlišnou od ostatních a dostává tím nový rozměr.

Další přidanou hodnotou práce je hned několik odkazů na zahraniční i domácí výzkumy, které potvrzují závěry této práce. A nakonec je třeba zmínit obrazové materiály v práci a příloze, které dohromady spoluvytváří pro čtenáře příjemné prostředí.

1 Vývoj dítěte v předškolním věku

Dle Marie Vágnerové předškolní věk trvá zhruba od 3–6 let, kdy konec této fáze není striktně determinován fyzickým věkem, ale záleží i na sociální zralosti dítěte. Mezníkem pro předškolní období je tak nástup do školy (Vágnerová, 2012, s. 177). Obecně lze tedy předškolní věk chápat jako období nástupu do mateřské školy až do chvíle přechodu z ní do školy základní, avšak nezáleží jen na fyzickém věku, ale i na zralosti a připravenosti dítěte. S tím se shoduje i Kateřina Thorová a dodává, že v tento čas dochází ke zpomalení a harmonizaci vývoje. Děti jsou velmi zvědavé, dychtivé po informacích, věnují se pohybovým aktivitám a osvojují si společenská pravidla (Thorová, 2015, s. 381–382). Předškolní věk je tak jistě fází života plného pohybu, vytváření nových sociálních vztahů, objeovování vnitřního potenciálu a vnějšího světa. Ne náhodou Thomas Erikson tento stupeň vývoje označil za věk aktivity, činnosti a spolupráce (Erikson, 2022).

V následujících řádcích si kladu za cíl popsat vývoj dítěte z hlediska vývojové psychologie, neboť abychom se mohli později bavit o dalších termínech, jako je rizikové chování, problémové chování, prevence či deviace, potřebujeme si nejdříve přesně vysvětlit vývoj zkoumaného subjektu. Pokud chceme najít odchylku, je třeba nejdříve znát normu.

1.1 Tělesný a motorický vývoj

Pavel Říčan ve své knize *Cesta životem* uvádí, že v předškolním věku průměrný chlapec vyrostle z 97 na 117 cm a zvýší se i jeho váha (z 15 na 22 kg). Děvčátka bývají o něco málo menší a lehčí, později se to na pár let obrátí. Ke konci období se mění stavba těla, přibývá svalové tkáň, naproti tomu tukové ubývá. Postava se protahuje, končetiny se prodlužují. Tato změna stavby a proporcí je dle Říčana důležitá nejen kvůli správnému fyzickému vývoji dítěte, ale výška, síla a rychlost může mít vliv i na sociální vztahy ve skupině. „*V předškolním věku už mají velký význam tělesné individuální rozdíly. Větší a silnější dítě totiž lépe obstojí v dětském kolektivu, má tam lepší pozici, snadněji se dostává do vedoucí role. Hůře tělesně vyvinuté bývá někdy plaché a obtížněji se druží – je dobré mu v tom nenápadně pomoci.*“ (Říčan, 2021, s. 120)

Není pochyb o tom, že se u dítěte předškolního věku zlepšuje a zdokonaluje koordinace pohybu. Pohyby jsou přesnější, cílenější a plynulejší. Na dítěti si lze všimnout, že je hbitější a dokáže s dopomocí velice dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity. Proto se i v tomto období doporučuje se sportem začít (Šulová, 2015, s. 13).

V oblasti jemné motoriky se dítě učí používat různé nástroje a manipulovat s předměty za účelem nějakého funkčního využití (stříhá, jí příborem, chytá míč, používá tužku, staví ze stavebnic). Diferencuje se lateralita. V 18 měsících je naznačena, mezi 3.–4. rokem se stává zřetelnější a v 5 letech je jasně vyhraněná (Thorová, 2015, s. 386). S vyhraněním laterality souvisí i kresba a grafomotorika. Ve 3 letech je dítě schopné napodobit čáry, kruhové čáry, v období 3–4 let kreslí „hlavonožce“ (hlava, končetiny). Do „hlavonožce“ se promítají vlastní pozorování a zkušenosti dítěte dle důležitosti. Hlava znamená komunikaci a končetiny činnost. V 5–6 letech dokáže dítě imitovat čtverec, obdélník, nebo šikmé čáry. Při kresbě postavy rozlišuje více detailů a snaží se o dodržování proporcí (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88–89).

1.2 Kognitivní vývoj

„Není v našem vědomí, co neprošlo našimi smysly.“ (Locke, 2012, s. 128)

Citát tohoto anglického filozofa, racionalisty a osvícence velice výstižně popisuje poznávání dítěte v předškolním věku, protože k rozvoji osobnosti a vnímání světa dochází právě skrze jeho smysly. Existuje však spor, do kterého roku by měl být smyslový rozvoj dominantní složkou výchovy, shoda je nicméně v tom, že by to mělo být období zhruba do 6 let (Koťátková, 2014, s. 24). To znamená, že dítě předškolního věku je obvykle velice zvědavé. Zajímá se o vše, co se kolem něj odehrává, a proto je dobré využívat soubor pedagogických metod, které jsou uzpůsobeny tomuto období. Namísto frontální výuky je dobré nechat dítě, pokud to lze, vše osahat, pracovat s obrázky, učit se říkanky nebo využít dramatické prvky. Spíše než pouze jev popisovat, je lepší objevovat ho spolu s dítětem.

Nejdříve se pokusíme shrnout vývoj jednotlivých smyslů u předškolního dítěte (viz Tabulka 1), a následně se smysly související pojmy, jako například *fantazie*, *myšlení*, *paměť* a další. Kognitivní vývoj si zaslouží jistou dávku pozornosti, protože jak píše Soňa Koťátková výše, k rozvoji osobnosti a vnímání světa jedince dochází právě na základě kognitivních procesů.

Tabulka 1 *Vývoj jednotlivých smyslů u předškolního dítěte*

| | |
|-------------------------|---|
| Zrakové vnímání | Na počátku období děti rozeznávají základní barvy a tvary. Barevné vidění však nejsou schopné vždy vyjádřit, mohou dělat chyby. Rozvíjí se zraková paměť (hrají pexeso, skládají puzzle). Kolem 5.–6. roku ještě standartně zaměňují pravý a levý směr. Ve stejné době rozeznávají šest a více tvarů. Vnímají mezi nimi rozdíly, což je důležité pro budoucí čtení a psaní. K výraznému pokroku zrakového vnímání (systematičnost, smysl pro detail) dochází mezi 6.–7. rokem (Nádvorníková, 2022, s. 38; Thorová, 2015, s. 390). |
| Sluchové vnímání | Předškolní dítě dokáže již přesněji analyzovat zvukové podněty. Krom relativně známých zvuků (lidská řeč, hukot auta, štěkot psa) dokáže rozeznat i ty méně známé (zpěv ptáků, zvuk tekoucí vody, vítr). Na konci předškolního období dítě rozpozná například zvuk hudebních nástrojů. Kvalita sluchu má vliv i na rozvoj řeči, potažmo myšlení. Ve věku 4–5 let dítě rozdělí větu na slova, začíná rozpoznávat dílčí hlásky. V 7 letech je schopno rozpoznat měkkou a tvrdou slabiku (Nádvorníková, 2022, s. 52; Thorová, 2015, s. 390). |
| Hmat | Dítě má již poměrně dobře rozvinuté hmatové vnímání, získává tak přesnější informace o předmětu, který zkoumá (jemný/drsný, teplý/studený). Postupně zvládá i jemnější rozlišení, rozvíjí se i vnímání na povrchu těla. Děti po hmatu identifikují tvary od 4 let (Nádvorníková, 2022, s. 62; Thorová, 2015, s. 390). |
| Chuť, čich | Dítě předškolního věku obvykle není schopno rozpoznat větší počet čichových a chuťových podnětů (hodnotí dobré/špatné). Později je schopno rozlišit sladké/slané, kyselé/hořké. Předškolák dokáže určit i jemnější odstíny. Lépe se orientuje v čichových vjemech (Nádvorníková, 2022, s. 71; Thorová, 2015, s. 390). |

Vnímání neboli percepce je globální. Dítě se snadno nechá upoutat nějakým detailem, zvláště pokud k němu má citový vztah nebo slouží k uspokojení jeho potřeby či zájmu. Poznávání je zaměřeno na nejbližší svět a pochopení pravidel, které v něm platí. Myšlení předškolního dítěte je intuitivní a prelogické, to znamená, že nerespektuje zákony logiky. Může se projevat určitou selekcí informací (Šulová, 2015, s. 14;

Vágnerová, 2012, s. 177). Nejen selekce informací či pozornost jsou odlišné. S vnímáním prostoru úzce souvisí i vnímání času. Čas dítě vnímá ve vztahu k činnostem: „*Po svačince si půjdu hrát a pak přijde maminka.*“ „*Ted' půjdu spát a pak budu jezdit na motorce.*“ „*Postupně se toto vnímání vyvíjí a mění.*“ (Šulová, 2015, s. 15)

Pro děti v předškolním věku je velice častá bujná fantazie. Vágnerová tento jev celkem výstižně nazývá magické myšlení, přičemž magické myšlení vysvětluje jako dětskou interpretaci reality. Dle Vágnerové předškolní dítě ještě není schopno vždy správně rozlišit fantazii od skutečnosti. (Vágnerová, 2012, s. 178). Hranice mezi představou a skutečností tedy není jasně dána a představy občas dopomáhají dítěti ke snadnějšímu pochopení světa. Kateřina Šulová magické myšlení také pojmenovává jako dětskou konfabulaci. Pro dítě je dle Šulové fantazijní myšlení naprosto normální a žádané. Dítě svým představám opravdu věří a nelze je považovat za lež, chování nevhodné či problémové. Není tedy na místě děti za tyto projevy trestat. (Šulová, 2015, s. 15). Jako typický příklad můžeme uvést antropomorfismus, tj. připisování lidských vlastností neživým objektům (sluníčko jde po obloze, dítě se stará o medvídka/ panenku jako o živé dítě) (Vágnerová, 2012, s. 178).

Paměť

Správný vývoj paměti závisí na biologickém zrání mozkových struktur i na prostředí a možnostech dítěte. Paměť se rozvíjí spolu s ostatními kognitivními schopnostmi a přímo tak participuje na jejich rozvoji. Schopnost uchovávání informací je nejdříve bezděčná, záměrná paměť se začíná formovat teprve kolem pátého roku. Převažuje tedy paměť mechanická. Dominantní je krátkodobé uchovávání informací, později dlouhodobé. Dítě je schopno si zapamatovat především citově zabarvené situace. Proto je důležité připůsobit cíle a obsah předškolní výchovy k danému období. Nejprve formou hry, názorných obrázků, básniček, později je spíše důležitá logická struktura (Vágnerová, 2012, s. 202; Nádvořníková, 2022, s. 93–94; Šulová 2015, s. 16).

Komunikace a řeč

„Komunikace je nezastavitelný proces, který neustále probíhá. To, že nemluvíme, neznamená, že nekomunikujeme.“ (Kučírek, 2022, přednáška)

Jiné to není ani u dětí předškolního věku. Dle Jana Průchy jedinec již v době, kdy se objeví produkce prvních slov, disponuje bohatým repertoárem neverbálních

komunikačních prvků, které mu umožní vyjadřovat své záměry a potřeby. Dítě nejdříve objevuje jednotlivá slova, následují věty a hra se slovy (Průcha, 2011). V tomto věku jde často o pochopení příčinných vztahů, takže z dětských úst slyšíme mnohdy otázku, proč a jak? Otázky tohoto typu pokračují až do chvíle, kdy je dítě spokojeno. Kolem čtvrtého roku dítě používá všechny slovní druhy, rozlišuje jednotné a množné číslo. Slovní zásoba se do konce školní docházky ztrojnásobí (zhruba z 1 000 na 3 500 slov), pasivní slovník je však mnohem širší. U nepřesné výslovnosti mluvíme o přirozené patlavosti, která při správném vývoji časem zmizí (Vágnerová, 2012, s. 214–217; Nádvořníková, 2022, s. 118–120).

V předškolním období převládá řeč jako dorozumívací prostředek. Jedná se o instrument, který se významným způsobem podílí na sociální integraci jedince do skupiny a dává možnost větší interakce s prostředím. Zároveň se rozvíjí i kognitivní složka řeči, rostou poznatky a zkušenosti, které nemusí být nutně prožité (dítě nikdy skutečně nevidělo krávu, ale bezpečně ji pozná). A nakonec nesmíme opomenout expresivní složku řeči, dítě již velice dobře dokáže vyjadřovat své pocity a prožitky. Někdy se může stát, že jedinec nedokáže svoji emoci slovy správně vyjádřit, použije výraz, který zná, avšak pro dospělého může změnit význam sdělení, proto je třeba dítěti správně naslouchat (Šulová, 2015, s. 16).

Emoční vývoj

Emoční prožívání předškolních dětí je oproti batolecímu období stabilnější, vyrovnanější a jsou často pozitivně laděni. Ubývá negativních emocí a vytvářejí se mechanismy, které pomáhají dítěti pracovat s emocemi (sebekontrola, sebereflexe). Avšak většina prožitků se váže na přítomnost a emoce jsou stále dost intenzivní a nestálé. Postupně se rozvíjí emoční paměť a děti jsou schopné si vzpomenout na své dřívější pocity (Vágnerová, 2012, s. 218).

V souvislosti s emočním vývojem předškoláka je třeba znovu zmínit jeho touhu, dalo by se říct i potřebu, po aktivitě. Tato aktivita se projevuje verbálně, nebo lokomotoricky (stálým poskakováním, poposedáváním a jinými pohyby). Vedle této potřeby silné iniciativy je i stejně silná potřeba jistoty, stability a zázemí. Pokud se tato potřeba uspokojuje, dodává to dítěti energii do následného zkoumání, objevování, samostatnosti a experimentů. Pokud jedinec nenachází důvěru v prostředí, nebo si nevytvoří pevné sociální vztahy, nemá řád a režim, dochází k jevu opačnému (Šulová, 2015, s. 17). Je tedy klíčové,

aby děti porozuměly emocím svým, ale i emocím ostatních, uměly navázat přátelské vztahy s dospělými i svými vrstevníky.

Stejně jako dospělí, tak i děti se potřebují naučit strategie k ovládnání svých emocí. Pokud to dokážou, budou schopné řešit konfliktní situace, lépe komunikovat a orientovat se v emocích druhých. Nicméně úkol to pro dítě není jednoduchý a bez pomoci dospělé osoby se neobejde. Tento proces proto vyžaduje pedagogické zkušenosti i podporu rodičů (Dobrovolná a kol., 2015, s. 9).

Předškolák má schopnost se velice dobře vyrovnat s krátkodobým stresem, ale pokud je dlouhodobě frustrován, mohou se objevit obranné mechanismy, jako například vztek a agresivita vůči ostatním, objektům nebo sobě samotnému. Avšak projevy frustrace mohou být i ztráta komunikace, uzavřenost, a ve vyhraněných případech ztráta kontroly nad močovým měchýřem (Šulová, 2015, s. 18–19).

1.3 Specifika socializace a její problémy v předškolním věku

Předškolní věk lze označit jako fázi přesahu rodiny. Rodina zůstává stále dominantní, ale jedná se o období přechodné (mezi rodinou a institucí). Mateřská škola je místem, kde se dítě dostává do kontaktu s vrstevníky (či mladšími nebo staršími dětmi) a dalšími „cizími“ dospělými (učiteli). Z hlediska přirozeného vrstevnického prostředí představuje mateřská škola nenahraditelnou instituci (Opravilová, 2016, s. 156; Vágnerová, 2012, s. 223).

V procesu socializace dítěte dochází, dle Šulové, ke třem významným změnám:

- a) **Dochází ke zkvalitnění sociální reaktivity** – předškolní období poprvé poskytuje odlišné vztahy s vrstevníky (starší, mladší, rozdíl v pohlaví, zručnosti atd.). Dítě má možnost experimentovat a procvičovat své role, vzorce chování a vytvářet tak kvality vyšší úrovně.
- b) **Dochází k vývoji sociálních kontrol** – to znamená k přijetí a interiorizaci společensky žádoucího chování. Je to postupný proces, který začíná v období kolem třetího roku. Mohou však existovat určité rozdíly v návaznosti na rodinné prostředí, uplatňované výchovné přístupy a vývoj jedince.
- c) **Osvojování sociálních rolí** – v mateřské škole se dítě učí, jaké to je soupeřit s vrstevníky, vést skupinu, být obdivován, segregován, či spolupracovat se skupinou (Šulová, 2015, s. 19–20).

Vstupem do mateřské školy je dítě širší rodinou většinou chváleno a podporováno. Dítě, které vstupuje do mateřské školy by se mělo dozvědět, jakou má novou roli. Mělo by být připravováno na možné příkoří, být motivováno a oceňováno, protože kontakt s vrstevníky je důležitý pro formování jeho vlastního já (*Jaký jsem? Jaký bych měl být? Jak mě vidí ostatní?*). V reakci na své vrstevníky se dítě učí projevovat adekvátním způsobem v různých situacích. Říct, co se mu líbí a co ne (Koťátková, 2014, s. 72).

V předškolním období se neformují jen vzory chování, ale například pohlavní identita. Dítě zde zkoumá nejen vlastní tělo, ale i těla ostatních kamarádů. Může se pokusit i masturbovat, což je naprosto normální. Rodiče se někdy snaží úzkostlivě proti těmto snahám zakročit a mohou tím způsobit pozdější problémy v sexuální oblasti jedince. Dítě se velice často identifikuje s rodičem stejného pohlaví (bere ho jako vzor) a rodiče opačného pohlaví bere jako vzor pro pozdějšího partnera. Proto je role rodičovské dyády tak významná. Pokud rodina neplní správně svou funkci v předávání kvalitních vzorů, hrozí tu riziko, že dítě si tyto nepříliš správné vzorce chování vezme za své (Šulová, 2015, s. 20–21).

Výkyvy v chování předškolního dítěte

Ne všechno, co se v chování dětí objeví, lze označit za odchylku od normy. Hovoříme přeci jenom o dětech předškolního věku, které si teprve utvářejí své postoje, osvojují normy a procházejí velkými vývojovými změnami (viz kapitola 1). Dle Zdeňky Michalové je nutné rozlišovat mezi „běžným zlobením“, jež je pro předškolní období typické, od „zlobení“ neúnosného. Naopak pokud dítě „nezlobí“, měli bychom být rovněž na pozoru, zda jeho vývoj probíhá správně. Občasným „zlobením“ si dítě vytváří hranice (kam ještě může zajít), což je mu v konečném důsledku prospěšné pro jeho lepší orientaci v novém prostředí (Michalová, 2012, s. 9).

Projevy agrese¹ či vzdoru mohou být typickým vývojovým stádiem, kterým si dítě musí projít. Vzdor dítěte, snaha prosadit se, je pro období kolem tří let naprosto normální. Dítě se na základě svého negativismu snaží prosadit a osamostatnit. Pečlivě sleduje reakce svých rodičů, utváří svoji identitu a uvědomuje si své možnosti (Koťátková, 2014, s. 35).

¹ Pojem *agrese* lze definovat jako výpad, útok proti jinému objektu, či osobě. Jedná se o úmyslný záměr ničit, nebo ublížit (Martínek, 2015, s. 23).

Považuji za důležité znovu zopakovat období již zmíněné, kdy dochází k rozvoji tzv. magického myšlení. V tomto období si dítě dopomáhá k utváření své reality fantaziemi, jež mu pomáhají s pochopením světa a těžko ho tak lze vinit ze lži (viz *1.2 Kognitivní vývoj*).

A nakonec si potřebujeme uvědomit, že každé dítě je jedinečné, působí na něj spousta faktorů a vlivů, na které lze reagovat různě. Je třeba brát ohled na vývojovou fázi, ve které se dítě nachází, rodinné prostředí, biologický vývoj, psychologický vývoj a jeho osobnost (Vágnerová, 2012).

2 Charakteristika předškolního vzdělávání

Pohled na předškolní dítě tak, jak ho známe dnes se v minulosti velice lišil. Toto tvrzení dokládá řada písemností a památek hmotné kultury. Dítě bylo v minulosti všeobecně považováno za nedokonalou bytost, která mohla získat hodnotu až teprve po přechodovém rituálu, kdy ho přijali mezi dospělé, přičemž věková hranice se stanovovala různě.

Nejstarší svědectví o tom, jak vypadala výchova v českých zemích lze nalézt ve středověku v období Velkomoravské říše. V prvních písemných zmínkách se píše o odpovědnosti knížat za křesťanskou výchovu, nerozlučitelnosti manželství a zákazu ženě zbavit se nenarozeného potomka.

V období mistra Jana Husa se kladl důraz na výchovu v rodině a účast dětí při společenském životě. To se týkalo i dětí nejmenších, měla u nich být pěstována ukázněnost, sebeovládání a mimo jiné i tělesné otužování. Později Jednota bratrská zakládala bratrské domy, kde se shromažďovaly předškolní děti ke společné hře. (Opravišová, 2016, s. 17–19; Pavlovská a kol., 2012, s. 13–17).

Prvotní známky větší změny v postoji k předškolnímu dítěti přináší období humanismu a renesance. Za revoluční dílo, které přináší nový pohled na dítě, je jistě práce Jana Ámose Komenského (1592–1670), kdy se s předstihem své doby zamýšlí nad vzděláváním, výchovou a neopomíjí ani předškolní období dítěte. Komenský připisuje výchově v předškolním období klíčovou roli, a proto je zmiňuje ve svém systému vševýchovy (*Pampaedia*), vševědy (*Pansofia*) nebo *Informatoriu školy mateřské*, jež bylo určeno hlavně pro rodiče. Komenský tak předkládá základy vědy o výchově předškolního dítěte, potažmo předškolní pedagogiky (Pavlovská a kol., 2012, s. 19–22; Opravišová, 2016, s. 22–23).

V době, kdy nebyla respektována dětská přirozenost, žil i anglický filozof John Locke (1632–1704), který zdůrazňoval, že je potřeba dát dítěti svobodu. Dítě má být rozvíjeno od útlého věku, příkladem, přímou zkušeností a poučením. Cílem Lockovy filozofie je vychovat tzv. gentlemana. Prosazuje individuální výuku, přičemž se zaměřuje na výchovu adolescentů z vyšších vrstev. Výchovou dívek se Locke vůbec nezabýval.

Podobné názory měl i další osvícenec Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Dětství do dvanáctého roku života považoval za jedno z nejdůležitějších období života člověka, avšak oproti Lackovu důrazu na výchovu a transformaci dítěte v gentlemana Rousseau prosazoval myšlenku, že by dítě mělo zůstat ve své přirozenosti. Základem je výchova, která je v souladu s přírodou. Pro dítě do dvanáctého roku požadoval přirozený a výcho-

vou neovlivněný rozvoj. Toto období nazýval spánkem rozumu. Rousseau tak přispěl do teorie předškolní výchovy otázkou, do jaké míry má výchova zasahovat do vývoje dítěte (Opravilová, 2016, s. 23).

Od vzniku veřejných institucí po současnost

První zkušenosti s hromadnou výchovou byly získávány skrze zaopatřování opuštěných či osiřelých dětí v útulcích, nalezcích a sirotčincích, poskytujících nejnужnější péči. Veřejná zařízení, která teprve vznikala, směřovala převážně sociálním a pečovatelským směrem. Rozvoj těchto veřejných zařízení nastal v 19. století, přičemž se od sebe lišila posláním i kvalitou (opatrovna, útulek, pěstovna, dětinec). V českém prostředí začínají počátky institucionalizované předškolní výchovy vznikem opatrovny Na Hrádku (r.1832), která se oproti ostatním lišila svým vzdělávacím zaměřením.

V polovině 19. století prochází české země národním obrozením. Vznikají tak návrhy, jak reformovat školství, například zřídit národní školu, jež počítá s povinnou školní docházkou od dvou let. Mezi průkopníky patřili například Jan Evangelista Purkyně, Božena Němcová nebo Karolína Světlá. V roce 1869 tak v Praze vzniká první mateřská škola, a právě veřejné předškolní instituce, jako byla tato, přinesly nový pohled na předškolní vzdělávání.

V období první republiky nepatřily mateřské školy do vzdělávací soustavy, takže provozovatelem mateřských škol byla hlavně města a obce. Tyto územně samosprávné celky však byly mateřským školám otevřené, což dokládají i dobová data. Dle Opravilové v roce 1937 existovalo v českých zemích 1587 mateřských škol, nicméně za nedlouho začala okupace a druhá světová válka, což předškolní vzdělávání krutě zasáhlo. V protektorátu byl vydán zákaz zřizovat české mateřské školy a finanční prostředky se měly využívat ke zřizování německých mateřských škol. K 31. prosinci 1938 bylo na českém území 580 mateřských škol (Opravilová, 2016, s. 30–34).

Konec druhé světové války umožnil navázat na stav, který byl za první republiky a mateřské školy tak ve velkém znovu zřizovat. Mezi mnoho důvodů patřil i narůstající počet pracujících matek. V dubnu roku 1946 byly zřízeny na pedagogických fakultách studia pro učitelky mateřských škol. Nicméně vlivem politické situace se tato studia už v roce 1949 zrušila. Od roku 1950 se vzdělání učitelek vrátilo na úroveň střední školy/gymnázia, kde přetrvává dodnes. V průběhu 20. století se znovu otevřely vysokoškolské obory, a dokonce vyšší odborné školy (Pavlovská a kol., 2012, s. 62–64). V současnosti

je tak možné dosáhnout kvalifikace učitele mateřské školy třemi způsoby. Za prvé na úrovni střední školy, za druhé na úrovni vyšší odborné školy a za třetí na úrovni vysoké školy.

V roce 1946–1948 vznikají práce Stanislava Vrány nebo Růženy Tesařové, které mají reformně pedagogický charakter, avšak změna politické orientace bohužel popřela jejich význam a do popředí byl postaven unifikující pohled pedagogiky závislé na ideologii a totalitní politice. V roce 1948 se mateřská škola zestátnila a stala se přístupná pro většinu dětí. Tento stav přetrvával až do roku 1989, kdy se znovu probudily reformistické snahy.

Česká mateřská škola začala po roce 1989 procházet transformací. Nejprve se objevila kritika předcházejícího období, to znamená kritika frontálního vyučování, věkově homogenních tříd, převažujících verbálních metod, přehlížení individuálních potřeb dítěte atd. Následovala reakce na tuto kritiku, jež dala za vznik předškolní výchově orientovanou na rozvoj osobnosti. Jedná se o model, který vyzdvihuje individualitu jedince, dává dítěti prostor se vyjádřit a dítě je bráno jako rovnocenný partner. Hlavním východiskem osobnostně orientovaného modelu je šťastné dětství.

Prvním modelovým projektem zaměřeným na celkovou podporu tělesného, sociálního a duševního zdraví byl projekt Zdravá mateřská škola, který se v České republice začal od roku 1995 využívat. Nejvyšší hodnota pro tento model je zdraví. Cíl sestává z podporování zdravých životních návyků a vytváření takových podmínek v mateřské škole, které budou pozitivně působit na tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte. (Opravilová, 2016, s. 34–54; Pavlovská a kol., 2012, s. 68–72).

Změna politického režimu umožnila i větší komunikaci se světem, to znamená, že učitelům předškolního vzdělávání bylo postupem času zpřístupněno hned několik vzdělávacích programů. Mnohé z myšlenek, které tyto programy přinesly, se uplatňují dodnes. Programy uskutečnily zásadní změny v chápání dítěte, dětství, ale také ve formách výchovných cílů a obsahů. Nebyla to však neomylná a bezchybná cesta. Objevily se i kritické hlasy, považující tento pohled na dítě za nereálný a idealizovaný. Jsou to například: pedagogika Marie Montessoriové, pedagogika Rudolfa Steinera, vzdělávací program „Začít spolu“ a lesní mateřské školy (Opravilová, 2016, s. 40–59).

3 Rizikové chování ve vztahu k předškolnímu vzdělávání

Michaela Širůčková v knize *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence* přiznává, že pojem *rizikové chování* je velice obsáhlý a lze ho aplikovat v mnoha oborech (medicína, psychologie, sociologie, pedagogika), jedná se tedy o pojem multidisciplinární a užší definice odrážejí předmět zájmu daného oboru (Širůčková, 2015, s. 161). Dle *Slovníku sociální patologie* představuje rizikové chování různé typy, od projevů extrémních v „běžném“ chování (například adrenalinové sporty) až po projevy chování, které jsou na hranici patologie (nadměrné užívání cigaret, drog či násilí) (Bělík et al., 2017, s. 34). Michal Miovský definuje rizikové chování jako chování, které má prokazatelný dopad na jedince, potažmo společnost. Při takovém chování dochází k nárůstu zdravotních, výchovných, sociálních a dalších rizik, dále dodává, že tento typ chování je možné vědecky zkoumat a lze jej ovlivňovat vhodnými preventivními postupy a léčebnými intervencemi (Miovský et al., 2015, s. 28–29).

V následující kapitole se zaměřím na tento fenomén ve vztahu k předškolní pedagogice, respektive k jednomu z hlavních aktérů této práce, to znamená k dětem v procesu předškolního vzdělávání. Nejprve je ale třeba definovat si pojmy, které s rizikovým chováním úzce souvisí, jako jsou například *norma a normalita, sociální deviace, problémové chování* či *poruchové chování*, a vysvětlit si mezi nimi vzájemné vztahy.

Pokud bychom na jednu stranu rovnice umístili normu a normalitu, na druhé straně této pomyslné rovnice by jistě byla sociální deviace. Dle Slavomila Fischera a Jiřího Škody si každý člověk během svého života osvojí jistá pravidla (normy), kterými se pak řídí. Jedná se o pravidla neuvědomovaná (osvojená již v dětství) a o pravidla uvědomovaná, jež lidé dodržují, protože jsou společensky správná a pro společnost prospěšná. Můžeme se však setkat s různým typem chování ve všelijakých situacích, kdy dochází k různým odchylkám od norem. Může to být determinováno biologickou a psychosociální jedinečností člověka, dále pak dalšími sociálními faktory. Normy se tak mohou lišit nejen mezi kulturami, ale i mezi subkulturami. To, co je pro jednu skupinu normální, může být pro druhou skupinu zcela nepřijatelné (Fischer, Škoda, 2014, s. 21). Například chování běžné ve skupině dětí v předškolním věku nemusí být přijatelné ve skupině zdravých dospělých lidí.

Oproti tomu sociální deviace, nebo deviantní chování, značí obecně odchylku od normy. To znamená, že se může jednat o odchylku v pozitivním i negativním slova smyslu. Blahoslav Kraus ve své studijní opoře pro studenty oboru *Sociální patologie*

a prevence Univerzity Hradec Králové píše: „ *Také víme, že se běžně rozlišují deviace negativní a pozitivní, tedy nejen nerespektování norem (chudoba, záškoláctví, nechť pracovat, krást), ale přehánění a dovádění dodržování norem do krajnosti (bohatství, workoholismus, militantní postoje k sebemenší odchylce)... Mělo by jít vždy o hodnocení deviace z hlediska stupně užitečnosti či škodlivosti, tedy toho, zda deviace přispívá k posílení a stabilitě dané společnosti, či zda tyto dopady jsou zřetelně negativní.*“ (Kraus, 2021, s. 9)

Negativní sociální deviace lze rozdělit následujícím způsobem:

- a) **Disociální chování** – vzniká v důsledku pokřivených hodnot a sociálních vztahů, je to jednání nepřizpůsobivé, nepřiměřené, avšak bez výrazné agrese a hostility² (Ondrejko, 2009).
- b) **Asociální chování** – je takové chování, které překračuje normy společnosti. Jedná se o jednání nespolečenské. Asociální jednání nemusí nutně představovat trestnou činnost, ale je již závažnější, protože narušuje zájmy politické, ekonomické a morální základy společnosti (Bělík et al., 2017, s. 34).
- c) **Antisociální chování** – je negativně orientované proti hodnotám společnosti, projevuje se kriminálními sklony v chování a inklinací ke kriminální skupině populace (Ondrejko, 2009).

Pokud bychom hledali sociální deviace v předškolním prostředí, jednalo by se převážně o chování disociální, kdy můžeme hovořit o neposlušnosti, nerespektování pravidel, ne však o projevech, které souvisí s daným věkovým obdobím (viz *Výkyvy v chování předškolního dítěte*). V poslední době ale přibývá u dětí v předškolním věku zvýšené agrese, někdy počátek šikany a chování, které překračuje chování disociální a směřuje až k chování antisociálnímu (Kocourková, Šafránková, 2012, s. 45).

Při zkoumání rizikového chování se také lze setkat s chováním problémovým. Problémové chování v sobě zahrnuje rovněž spoustu negativních jevů, jako jsou například agrese, verbální agrese, přecitlivělost, problémy s hyperaktivitou, neschopnost sociálního kontaktu, problém se sebepojetím, neurotické obtíže, deprese atd. (Hutyrová, 2019, s. 63).

Dalším stupněm problémového chování je dle Michalové porucha chování. Rozdíl mezi problémovým a poruchovým chováním vidí hlavně v závažnosti, dlouhodobosti

² Hostilita se dá vyložit jako nepřátelské chování či postoj k druhým lidem. Jedná se o fyziologický a psychologický projev zlosti. Projevuje se nedůvěrou k ostatním lidem, cynickým postojem, podceňováním humanity a zlostí (Křivohlavý, 2002 in Bělík et al., 2017, s. 34).

a sociálním znevýhodnění daného dítěte, přičemž poruchu chování nelze vyřešit v prostředí školy (v našem případě mateřské školy), ale je nutná pomoc odborníků (Michalová, 2012, s. 15–25). Poruchu chování tak lze definovat „*jako skupinu poruch, které se projevují opakujícím se obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, kdy důvodem není už jen dětské rošťáctví nebo adolescentní vzdorovitost ani ojedinělé výbuchy dětské zlosti (...), ale bývá spojeno s rodinným prostředím a sociálním okolím, s neuspokojivými vztahy v rodině. Typickými projevy jsou rvačky, tyranizování slabších, krutost k jiným lidem nebo zvířatům, nebo závažné ničení majetku...*“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 426)

S Michalovou souhlasí i další autoři. Například Vojtová píše o třech hlavních rozdílech mezi problémovým a poruchovým chováním:

- a) **Záměr či úmysl** – dítě s problémovým chováním neporušuje normy úmyslně, nýbrž v důsledku konfliktu vnitřních potřeb s požadavky okolí. Oproti dětem s poruchovým chováním, kdy děti normy porušují záměrně.
- b) **Doba trvání** – u dětí s problémovým chováním jsou normy porušovány krátkodobě, opakovaně jen v určitých situacích, zatímco u dětí s poruchovým chováním je patrné dlouhodobé porušování norem, přičemž s rostoucím věkem se mohou tyto projevy více prohlubovat.
- c) **V nápravě** – u dítěte s problémovým chováním vedou k nápravě cílené postupy a opatření v rámci systému a prostředí školy (pedagogické postupy, plánované metody, plán výuky). Dítě s poruchou chování musí podstoupit speciální péči (speciální pedagog, psycholog) (Vojtová, 2004, s. 130).

Sociální deviace je tedy brána jako odchylka od normy v pozitivním i negativním smyslu. Pod sociální deviaci spadá *rizikové chování, problémové chování i poruchové chování*. Stále se jedná o odchylku od normy, přičemž oddělit tyto pojmy nemusí být vždy úplně snadné. Proto záleží na správném postupu a přístupu samotného pedagoga.

3.1 Druhy rizikového chování

V současné době rozlišujeme sedm forem rizikového chování, přičemž při obecnější definici je to sedm plus dvě další formy. V následujících řádcích nejprve definuji jednotlivé typy rizikového chování, kdy budu čerpat z publikace *Prevence rizikového chování ve školství* (2015) a následně na základě zprávy z České školské inspekce z roku 2021/2022

svůj výběr zúžím a budu se více věnovat takovým oblastem, které se mohou vyskytovat v prostředí mateřské školy. Rizikové chování lze rozdělit na:

- a) **Záškoláctví** – za záškoláctví se považuje neomluvená nepřítomnost žáka na základní a střední škole, kam žák dochází. Jde o úmyslný přestupek žáka, čímž zanedbává školní docházku, porušuje školní řád a školský zákon³. Bývá časté, že záškoláctví je spojeno s dalšími typy rizikového chování, které mají neblahý vliv na osobnostní vývoj jedince.
- b) **Šikana a extrémní projevy agrese** – do této kategorie lze zařadit jakékoliv extrémní projevy agresivního chování proti druhé osobě, sobě samotnému nebo proti věcem. Z toho vyplývá, že šikana je pouze jednou z mnoha možností extrémně agresivního chování.
- c) **Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě** – jedná se o záměrné, úmyslné vystavování sebe nebo druhých nebezpečí zdravotní újmy, nebo dokonce ohrožení života v rámci sportovních činností či dopravě. Řadíme sem například tajné závody aut za plného provozu, jízdu pod vlivem psychoaktivních látek, vystavování se nepřiměřenému riziku při sportu atd.
- d) **Rasismus a xenofobie** – je to soubor projevů, potlačujících zájmy a práva menšin. Kvůli potřebám prevence je třídíme do obou uvedených kategorií, to znamená zastávání rasové nerovnocennosti v jakémkoli smyslu slova, podporování rasové nesnášenlivosti a netoleranci vůči menšinám a odlišnostem.
- e) **Negativní působení sekt** – i přes možné rozpory kvůli přesné definici sekt chápeme negativní působení sekt jako soubor psychologických, ekonomických, sociálních a dalších důsledků. Sektu lze definovat jako ohraničenou skupinu, která sdílí určitý ideologický koncept, čímž dochází k postupné sociální izolaci, manipulaci a dalším důsledkům.
- f) **Sexuální rizikové chování** – považujeme za soubor projevů doprovázejících sexuální aktivity, které vykazují prokazatelný nárůst zdravotních, sociálních a dalších rizik. Patří mezi ně například nechráněný pohlavní styk při náhodné známosti, výrazně promiskuitní chování nebo rizikové sexuální praktiky, například v nevhodných hygienických podmínkách. Nicméně sem patří také jevy, které kombinují více typů rizikových faktorů, jako například kombinaci užívání návykových látek a rizikového sexu, sexuální zneužívání ve všech jeho

³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

formách, v reakci na současnou dobu třeba i zveřejňování intimních fotografií na internetu či jejich zasílání mobilním telefonem, ev. nahrávání na video se zvýšeným rizikem zneužití takového materiálu.

- g) **Prevence v adiktologii** – jedná se o preventivní programy a obecně prevenci zaměřené na uživatele návykových látek, rizika s tím spojená, ale také na ne-látkové závislosti, což je gambling, hraní PC her, netolismus apod.
- h) **Spektrum poruch příjmu potravy** – tento soubor poruch chápeme jako poruchy způsobené rizikovými vzorci chování ve vztahu k příjmu potravy, projevující se negativním sebehodnocením či zkresleným vnímáním vlastního těla (důsledkem může být podvýživa, nadváha, sociální komplikace, psychologické obtíže a další zdravotní těžkosti).
- i) **Okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte** – jsou to veškeré projevy spojené s následky týrání, zanedbávání či zneužívání (deprivační projevy, výchovné problémy, adaptační problémy, zdravotní a psychické následky). Rovněž do této kategorie spadá jak okruh programů zaměřených na prevenci výskytu těchto jevů, tak včasné zachycení jejich projevů (Miovský, 2015, s. 113–115).

Dle závěrů České školské inspekce z roku 2021/2022, kdy toho času došlo k **6 075** hospitacím, **717** komplexním inspekčním činnostem, **34** inspekčním činnostem na žádost a **10** kontrolám (v rámci mateřských škol v České republice), vyplývá, že se celkově zvýšil podíl mateřských škol vykazující výskyt rizikového chování. Zejména je patrný nárůst agrese, násilí a ublížení na zdraví, kdy došlo ke zvýšení o 3,1 %, dále pak poškozování majetku a vandalismu, kde hodnota stoupla o 3 %. (viz Tabulka 2).

Tabulka 2 Výskyt rizikového chování v MŠ – podíl škol (v %)

| Podíl škol s výskytem rizikového chování | 2019/2020 | 2020/2021 | 2021/2022 |
|---|-----------|-----------|-----------|
| Šikana | 2,2 | 2,3 | 3,2 |
| Nevhodné verbální chování vůči pedagogovi | 5,8 | 6,3 | 5,2 |
| Agrese, násilí, ublížení na zdraví | 9,4 | 9,3 | 12,5 |
| Poškozování majetku, vandalismus | 3,2 | 2,3 | 5,2 |
| Jiné | 1,8 | 1,5 | 1,8 |

Zdroj: ČSI, 2022, s. 47

Z údajů v tabulce tak můžeme vysledovat, oproti předchozím rokům, prokazatelný nárůst rizikového chování. Z toho jasně vyplývá, že je třeba se více zaměřit na možnou prevenci a preventivní programy a minimalizovat tak nárůst v dalších letech, nebo dokonce podíl rizikového chování v mateřských školách snížit. V následující části kapitoly blíže charakterizují údaje v tabulce 2 se zaměřením na děti v předškolním vzdělávání.

a) Agresivita a agrese

Dříve než se budeme bavit o *agresivitě* a *agresi* dětí v předškolním věku, je nutné si oba často zaměňované pojmy vysvětlit. Pod agresivitou se rozumí manifestní, pozorovatelné chování, s úmyslem poškodit jiný organismus, nebo neživý předmět (Volavka, 2002, s. 161). „*V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem.*“ (Martínek, 2015, str. 10) Oproti tomu je agrese projevem agresivity, zahrnující mnoho projevů jako například násilné narušení práv jiného člověka, ale i asertivní chování (Martínek, 2015, s. 11). V pedagogické praxi se pod pojmem *agresivita* rozumí výbuchy vzteku, které se bez morálních zábran týkají ostatních nebo sebe samotného. Vyhrožování, řvaní, bití, kousání, plivání, škrábání, strkání a kopání jsou projevem toho, že některé děti citlivěji reagují na podněty z okolí. Tyto výbuchy vzteku mohou vyvolat značný strach především u mladších, slabších a neprůbojných dětí (Erkert, 2004, s. 7).

Člověk se dle Vágnerové, jako i jiní živočichové, chová agresivně na základě svých instinktů, přičemž sklon k agresivnímu chování se, například u dětí, často učením rozvíjí. Děje se tak v rodině, zvláště když dítě zjišťuje, že mu takové projevy přináší zisk, nebo nápodobou (Vágnerová, 2011, s. 44). Rád bych na tato slova reagoval praktickým příkladem z vlastního pozorování. V nedávné době jsem jel v pražském metru a naproti mně seděla maminka s mobilem v ruce, vedle ní byl v kočárku chlapeček (asi 2 roky). Maminka věnovala veškerou svou pozornost telefonu, dle zvířecích zvuků hrála nějakou hru. Chlapeček, zcela logicky, vyžadoval pozornost maminky, a tak začal vrískat na celý vagon. Maminka nereagovala, tak ji chlapeček kousl. Zase nic, proto chlapeček pokračoval a ze všech sil ji štípl. Maminka vyjekla bolestí. Schovala telefon a začala si s chlapečkem hrát, smála se na něj a škádlila ho. Pro chlapečka to byl jasný signál, že když chci pozornost, musím někoho pokousat nebo poštípat, pak bude uspokojená moje potřeba.

Další příčinou agrese u dětí může být problémové rodinné zázemí či nevhodná rodičovská výchova. Rodiče s příliš přísnou výchovou nebo naopak povolnou jsou zpravidla ve svých důsledcích neúspěšní. Rodiče, kteří nenastaví jasné hranice, když je to po-

třeba, připravují základy nevhodného chování u svého dítěte (Machalová, 2012, s. 82, Erkert, 2004, s. 9). Agresivní chování je ovlivněno především psychickou a sociální zanedbaností dítěte, která se může vyskytovat ve všech sociálních vrstvách. V nejhorším případě jsou to děti zneužívané (Erkert, 2004, s. 9).

b) Šikana

Ve *Slovníku sociální patologie* se uvádí, že šikana je jev, který poukazuje na nemoc sociální skupiny, což může být vrstevnická skupina, školní třída, sportovní oddíl a další formální skupiny v některých institucích, jako například armáda, výchovný ústav, věznice nebo v zaměstnání (Bělík, 2017, s. 88). Další definici uvádí Stanislav Střelec, který šikanu definuje jako ponižující chování vůči slabšímu jedinci, který není schopen se této situaci bránit nebo se jí vyhnout, jde o agresivní poruchu chování, při které dochází k porušování sociálních norem s omezováním základních lidských práv (Střelec, 2004, s. 17). Naopak nelze za šikanu považovat běžné škádlení, které slouží jako důležitý prvek komunikace a podporuje poznávání a sbližování skupiny. Pokud však škádlení přeroste v ponižování s neustále se opakujícím intervalem, může se už jednat o šikanu, ale vždy zaleží na posouzení konkrétní situace (Říčan, Janošová, 2010, s. 23).

Michal Kolář zdůrazňuje, že v předškolním prostředí se nemusí nutně jednat přímo o šikanu (to neznamena že se žádná nevyskytuje), nicméně se zde nejčastěji objevují prvky šikanování, ale i počáteční stádia tohoto destruktivního fenoménu. Ignorovat tyto skutečnosti je nebezpečnou chybou, která může působit velké škody, jež mohou zasáhnout děti, rodiče i pedagogy. Prvky šikanování Kolář definuje jako chování, které hraničí se šikanováním a je jeho předstupněm s velice podobnými projevy a dopady jako u šikany (porušování práv druhého, oběti je to často nepříjemné či bolestivé), rovněž lze obvykle vypořádat i záměr ublížit a nepoměr sil mezi obětí a agresorem. U prvků šikany však chybí dlouhodobost a systematičnost (Kolář, 2011, s. 74–75).

Pokud se v chování dítěte vyskytnou prvky šikany, může se například jednat o latentní volání dítěte o pomoc. Mateřská škola má v takovém případě povinnost zahájit správné kroky v každodenním výchovném působení, pokusit se zapojit rodiče a minimalizovat obtíže dítěte. Pro pedagoga v mateřské škole je nejvýznamnější metodou pozorování (Machalová, 2012, s. 120). O metodách výzkumu a metodě pozorování se budeme více věnovat v kapitole *Metodologie*.

c) Užívání vulgarismů

Tuto kategorii jsem oproti původnímu *nevhodnému verbálnímu chování vůči pedagogovi* záměrně více zobecnil, protože problém vidím v celkovém užívání nevhodných

slov. „*Používání nevhodných slov zahrnuje veškeré případy, kdy dítě použije slova nevhodná pro dítě předškolního věku. Týká se to zejména klení, vulgárních slov a nadávek používaných dospělými, ale i tzv. záchodového slovníku, který si děti tvoří samy.*“

Děti předškolního věku ve většině případů nechápou význam vulgarismů, často jsou naposlouchány nebo samotným aktérem vymyšleny. Pro dítě je spíše důležité, jak na tyto slova reaguje okolí. Děti se takovým slovům smějí, vyvolává to pozornost, takže velice rychle vyzorují, kdy vulgaritu použít. Essa to nazývá *záchodovým slovníkem*, který se objevuje okolo 4. roku dítěte a většinou samovolně vymizí. Problematický je však fakt, že nevhodná slova děti většinou znají z rodinného prostředí. Dítě tak nasává a kopíruje přejaté vzory chování (Essa, 2011, s. 76).

d) **Vandalismus**

„*Vandalismus patří mezi jevy rizikové, škodlivé a jdoucí proti stávajícím společenským normám. Jako vandalismus se označuje svévolné poškozování a ničení veřejného i soukromého majetku či podobných statků, které nepřinášejí pachateli žádný materiální obohacení... Ve škole se jedná nejčastěji o poškozování školního majetku či věci spolužáků. Útoky na věci mají za následek jejich úplné zničení (ulomené části nábytku, prokopnuté dveře, zničené školní pomůcky, učebnice, části oblečení apod.). Mezi poškozování školního majetku řadíme také sprejerství (čmáranice a nápisy na zdech nebo školním nábytku apod.).*“ (MŠMT č. j. 32549, 2017, s. 1)

Uv mateřské škole lze najít první projevy vandalismu, naštěstí se nejedná o jev příliš častý, avšak dítě, které úmyslně rozbíjí hračky, představuje pro třídu určité bezpečnostní riziko (rozbité hračky, odlomené části, ostré hrany). Důvody pro tento typ chování mohou být různorodé, například pozornost dospělého, uvolňování hněvu a zlosti, nebo následek či doprovodný jev šikany. Důvodem může však být i nedostatek podnětů pro dítě, proto záleží na každé situaci (Essa, 2011).

e) **Krádeže**

Krádež je možné definovat jako úmyslné jednání, při kterém se někdo zmocní věci, která není jeho, za účelem si ji ponechat a používat, aniž by s tím majitel věci souhlasil. Krádeže se vyskytují ve všech typech vzdělávací soustavy (MŠMT, Příloha č. 12, 2017, s. 1).

U předškolních dětí je nutné dbát zřetel na jejich věk a vývojovou fázi, ve které se právě nachází. Bacusová ve své knize *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let* píše, že malé dítě velmi rychle pochopí význam vlastnictví v tom smyslu, že mu někdo něco ukradl. Problém je ten, že za svoji věc nepovažuje jen věci, které jsou opravdu jeho, ale i věci, po

kterých touží. Významu vlastnictví začne dítě rozumět zhruba až od šestého roku. Teprve v tomto věku začíná chápat morální význam dobra a zla. Neznamená to však, že bychom dítě měli nechat brát si, co chce, výchovné působení je nutné. Pokud se však krádeže opakují, měli bychom se nutně mít na pozoru, může se jednat o první projevy problémového chování dítěte (Bacus-Lindorth, 2004, s. 165).

f) Jiné

V současné době získávají na popularitě mezi mladistvými, ale i dětmi tzv. nelátkové závislosti. Blahoslav Kraus je definuje jako návykové poruchy spojené s jinými podněty než látkami. Příčiny dle Krause mohou být biologické (vrozené), psychologické (následek citové deprivace) i sociální (naučené nežádoucí vzorce chování, vliv vrstevníků, médií apod.). Vzhledem k technologickému rozvoji se v posledních letech výrazně zvětšuje i škála nelátkových závislostí. Může se například jednat o patologické hráčství, workoholismus, závislost na vztazích, nebo o skupinu jevů, které lze označit jako technologické závislosti (Hoferková, Kraus, Bělík, 2017, s. 112–118). Skupina poruch technologických závislostí se týká excesivní interakce člověka se stroji (zejména elektronickými), jako je například počítač, televize, mobilní telefon a jiná audiovizuální či komunikační technika. Mezi přímé důsledky přemíry stráveného času u technologií může patřit například nežádoucí životní styl, snížená výkonost, obezita, roztěkanost, ztráta mezilidských vztahů, onemocnění pohybového ústrojí (Vacek, 2011, s. 13–14). Nemluvě o zvýšeném riziku v prostředí internetu. Děti zde nebývají pod tak velkou kontrolou a jsou vystaveni například sexuálním predátorům, klamavé reklamě, kyberšikaně apod.⁴ U předškolních dětí jsou tyto jevy sice méně pravděpodobné (většina dětí neumí číst a psát), nicméně dítě může náhodně klikat, něco objednat, zaplatit atd.

Další problém vnímám v sociální deprivaci dětí. Pod pojmem *sociálně deprivovaného dítěte* si lze představit dítě, kterému se nedostává zpravidla něčeho důležitého pro zdravý vývoj jedince. Může to být nedostatek okolních podnětů, nedostatek kladného a trvalého emočního vztahu k dítěti, souhrnně označovanou jako citová deprivace apod. (Hoferková, Kraus, Bělík a kol. 2017, s. 15). Dítě má potřebu se poutat se k sociálnímu objektu, zpravidla to bývá matka, později to bývají i jiné osoby. Pro dítě znamená matka celý svět a dokáže ji upřednostnit před jinými činnostmi. Pokud se dítěti dlouhodobě ne-

⁴ Více o této problematice například BĚLÍK, Václav. Ohrožení kyberprostedím. In: HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, s. 75–85. ISBN 978-80-7435-686-5.

dostává uspokojení jeho základní potřeby, hrozí riziko citové deprivace, která může mít vážné následky na jeho celkový rozvoj (Langmaier, Matějček, 2011; Essa, 2011).

3.2 Příčiny rizikového chování

Rizikové chování může být ovlivněno mnoha faktory, které na jedince působí. Jedním z hlavních faktorů jsou vrozené dispozice, to znamená biologické faktory mající podstatu v dědičnosti nebo ve vývoji v prenatálním období. Dalšími vlivy, které působí na jedince, jsou vlivy získané (temperament, intelekt, impulzivita), které se vytvářejí v průběhu života (Hoferková, Kraus, Bělík, 2017, s. 23–27).

Dalším faktorem ovlivňujícím rizikové chování je motivace. Motivaci k rizikovému chování lze rozdělit na tři kategorie podle motivu a funkce:

- a) **nezodpovědné rizikové chování** – je prostředkem k dosažení jiného cíle;
- b) **publikem kontrolované riskující chování** – je motivováno touhou po ocenění jiné skupiny;
- c) **vzrušení vyhledávající chování** – je motivováno touhou po nových výzvách a objevování vlastních limitů (Mioviský, Adámková, Barták et al., 2015, s. 164).

Významnou roli hraje v projevech rizikového chování rodina. Rodina patří mezi hlavní činitele, jenž svým selháváním vede k deviantnímu chování. V poslední době přibývá rodin, které neplní své funkce a stávají se proto dysfunkčními nebo afunkčními, což může způsobit vnitřní rozklad rodiny a ohrožení socializace jedince. Rodiče se pak dopouští chyb, které mohou vést k citové deprivaci. Rizikové jsou především rodiny alkoholiků, toxikomanů, asociálních jedinců, emočně chladných rodičů nebo jedinců s poruchou osobnosti.

Dalším z fenoménů podepisujícím se na dítěti, potažmo celé rodině, je poměrně vysoká rozvodovost rodin. Ne vždy znamená rozvod špatné řešení, existují případy, kde je to v zájmu člena (nebo členů) rodiny, avšak rozvod působí stres pro dospělého člověka, natož pak pro dítě. Vystává otázka, kde bude dítě bydlet. Pokud žije u jednoho z rodičů (většinou u matky), ztrácí potřebné vzory a je náchylnější k psychickým potížím, horším školním výsledkům apod.

Nelze opomenout ani ekonomickou situaci rodin, přibývá extrémů, kdy na jedné straně jsou rodiny žijící na hranici životního minima, na druhé straně stojí rodiny žijící v nadměrném luxusu. Děti pocházející z rodin žijících na hranici životního minima jsou pod tlakem vyrovnat se s okolím, což může mít za následek deviantní chování. Děti

z tohoto prostředí se také často stávají obětí šikany. Oproti tomu nemenší riziko představují rodiny žijící v blahobytu. Děti dostávají vše, na co si vzpomenu, často to souvisí s tzv. „zpeněžením dětství“, což může vést k dalším deviantním projevům (Hoferková, Kraus, Bělík, 2017, s. 28–32).

Dle závěrečné zprávy České školní inspekce z roku 2021/2022 spočívá příčina zvýšeného rizikového chování v negativním vlivu médií, krizové situaci v rodině, výchovných chybách rodičů, nárůstu počtu dětí s vývojovými poruchami nebo ve stále nízké proškolenosti pedagogů (ČSI, 2022, s. 47). Je třeba poukázat na to, že není vina jen na straně rodičů, i na straně pedagogů totiž dochází k pochybení. Důvodem může být již zmíněná slabá proškolenost pedagogů nebo například nedostatečná komunikace s rodičem, Jak píše Egle Havrdová ve svém kurikulu metodiky *Dobrý začátek*: „Výměna informací mezi rodiči a učiteli je obzvláště důležitá: učitelka ví více o tom, co se dítě může v MŠ naučit, rodič zná lépe silné a slabé stránky svého dítěte. Tyto informace se často během roku mění a vzájemně doplňují.“ (Havrdová, 2015, s. 22)

Nesprávné výchovné působení rodičů může vést až k extrému, který Soňa Kořátková nazývá *Malý tyran*. V období prvního vzdoru (viz první kapitola) dítě vykazuje značné výkyvy v chování (vzdorovitost, panovačnost), které jsou v rámci vývoje normální, avšak vlivem bezhraniční výchovy, kdy si dítě může dělat, co se mu zlíbí, dochází k oslabení rodičovské pozice a dítě pomocí manipulace začne postupem času ovládat své rodiče. Dítě by mělo pociťovat sílu svých rodičů v tom smyslu, že si rodiče zachovají svou identitu a ne vždy dítěti ochotně ustoupí. Nastavují smysluplná pravidla, která jsou posléze vyžadována. Dítě se v tomto prostředí cítí paradoxně bezpečněji nežli v prostředí bez hranic. Pokud tomu tak není, dítě si utváří vlastní normy, rituály, manipuluje, citově vydírá, rodiče se bojí dítěti nevyhovět, dochází k neshodám s partnerem (Kořátková, 2014, s. 35–40).

Dalším trochu jiným extrémem mohou být tzv. přetěžované děti. Psycholog Václav Mertin v rozhovoru pro kanál Šance dětem zdůrazňuje, že ne vždy dochází k přetěžování dítěte ze strany rodičů úmyslně. Jejich prvotní záměr může být zprvu dobrý, dítě o kroužky projevuje zájem, na druhou stranu už jim nedojde, že šestý kroužek týdně může být problém. Nesmíme to chápat špatně, poskytovat dětem dostatek podnětů je správné, ale potřebujeme znát správnou míru a hranice. Projektovat do dítěte svoje představy a zaměřovat se ryze na výkon určitě není tou správnou cestou. Důležité je sledovat své dítě a vnímat jeho signály (Mertin, 2013, rozhovor). Karel Nešpor upozorňuje na nebezpečí spočívající v tom, že když je dítě stále vyčerpané a přetěžované, může mít větší sklony k

rizikovému chování, protože se dítě chce konečně dostatečně projevit (Nešpor, 2001, s. 18). Přiznávám, že tato problematika spíše zasahuje do oboru etopedie, proto se jevy bezhraničních a přetěžovaných dětí nebudeme více zabývat. Považuji však za důležité si tyto fenomény vysvětlit a chápat je jako možné příčiny deviantního, potažmo rizikového chování v předškolním vzdělávání.

3.3 Možnosti prevence

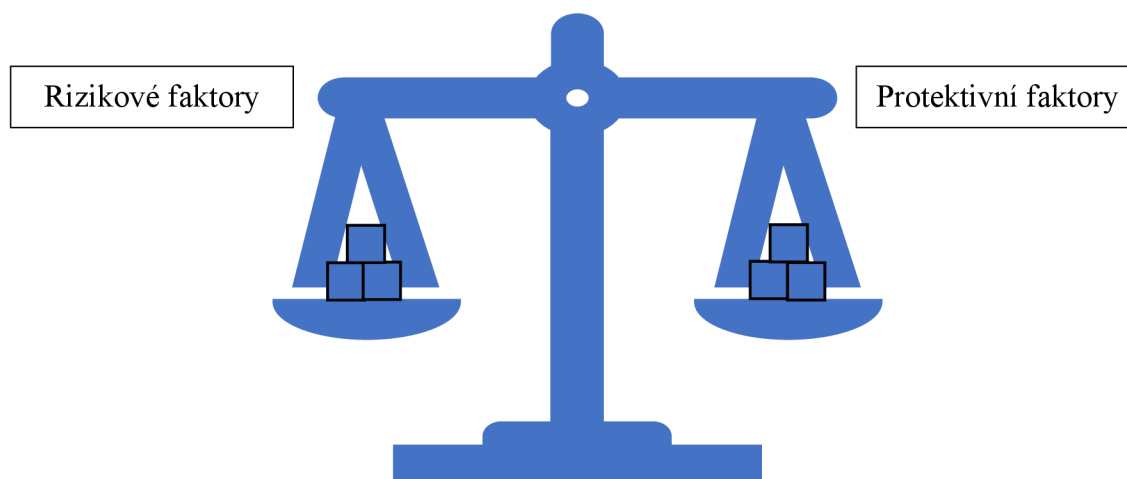
Z předešlých řádků je jasné, že dítě předškolního věku prochází během relativně krátkého časového období mnoha fyzickými, sociálními a psychickými změnami, které mají vliv na jeho každodenní život. Dle Simony Hoskovcové patří mezi možnosti prevence výskytu rizikového chování v mateřské škole rozvoj psychické odolnosti. Autorka píše, že psychická odolnost u předškolních dětí úzce souvisí s odolností fyzickou a váže se na vlivy vnějšího prostředí. Tyto kategorie se neustále ovlivňují a podílejí se na aktuálním stavu dítěte (Hoskovcová, 2015 in Mertin, Gillernová, 2015, s. 223–224). Jinými slovy, pokud bude dítě předškolního věku disponovat touto abilitou, snižuje se tím tak možnost psychické nerovnováhy, která se může podílet na výskytu rizikového chování.

Další možnost prevence popisuje Havrdová, která poukazuje na rozvoj sociálních a emočních dovedností u dětí. Dle Havrdové, tak jako dospělí lidé, si i děti potřebují osvojit různé techniky k ovládnání svého jednání. Pokud se děti naučí ovládat své emoce a orientovat se v sociálních vztazích, budou lépe komunikovat, navazovat vztahy a řešit konflikty. Mějme však na paměti, že naučit se analyzovat a pochopit pocity své nebo ostatních může být pro dítě dosti složité. Proto jsou zapotřebí pedagogické zkušenosti a podpora rodičů (Dobrovolná a kol., 2015, s. 9).

Rozvoj psychické odolnosti dětí předškolního věku

Hoskovcová vysvětluje psychickou odolnost dítěte předškolního věku na příkladu vyváženosti ochranných a rizikových faktorů. Představme si pomyslnou váhu se dvěma miskami (viz Obrázek 1). Na jedné straně budou rizikové faktory a na druhé straně faktory protektivní, tedy faktory ochranné. Rizikové faktory se dále dělí na vnitřní a vnější, přičemž vnitřní rizikové faktory jsou vrozené nebo přímo determinované geneticky (temperament, nemoc). K vnějším rizikovým faktorům patří například různé nepříznivé události, které mají nejčastěji původ v rodině (psychická porucha rodiče, alkoholismus, zanedbávání dítěte, rozvod rodičů), ale i v socioekonomické úrovni rodiny a dalších vlivech.

Naopak k vnitřním protektivním faktorům dle Hoskovcové patří například příznivý temperament, úzký vztah k vychovávající osobě či blízkým osobám, zdravé sebevědomí, vědomí vlastní hodnoty a jistá intelektová výbava. Hoskovcová poukazuje na fakt, že pro dítě můžeme nejvíce udělat tím, že budeme činiteli vnějších ochranných faktorů. Nemyslí tím jenom pedagogy, ale všechny osoby, které působí na dítě. Dítě potřebuje pevné rodinné zázemí, ale i silnou sociální oporu. To znamená, že pokud se miska s rizikovými faktory vychýlí pro dítě nepříznivým směrem, pořád tu existuje možnost vyvažovat a přidávat závaží na ochrannou misku, nebo dokonce, pokud je to možné, rizikové faktory odebírat. Hoskovcová dále dodává, že děti se především nutně potřebují učit strategie, jak s těmito pomyslnými závažími zacházet, jak získat protektivní faktory a jak snižovat faktory rizikové (Hoskovcová, 2015 in Mertin, Gillernová, 2015, s. 224–225).



Obrázek 1 *Vyváženost ochranných a rizikových faktorů (vlastní tvorba)*

Rozvoj sociálních a emočních dovedností dětí předškolního věku

Děti se sociálním a emočním dovednostem učí primárně v rodině. Je proto důležité, aby děti dostávaly dostatek pozornosti a měly kolem sebe stabilní prostředí. Předškolní děti potřebují jasná pravidla a hranice, které budou rodiče sice důsledně, ale zato klidným způsobem vyžadovat.

Je důležité osvojit si následující dovednosti:

- porozumět sobě samému, být si vědom svých silných a slabých stránek a chápat zodpovědnost vůči sobě a druhým;
- pochopit a ovládnout své pocity;

- optimismus, odolnost a vytrvalost;
- komunikační dovednosti;
- empatii (Havrdová in Běhounková a kol., 2011, s. 37).

Existuje řada výzkumů⁵, které dokazují, že pokud rodina neplní, nebo ani nemůže plnit svoji správnou funkci, má to přímý vliv nejen na rodinu jako celek, ale i na děti samotné. Například dítě pochází z prostředí, kdy jsou rodiče nezaměstnaní, socioekonomická úroveň rodiny je nižší nebo naopak vyšší oproti ostatním dětem, jeden z rodičů má za sebou kriminální minulost, pohybuje se na hraně zákona, užívá drogy, vytváří přehnaný tlak na dítě atd. To vše se projevuje na vývoji dítěte.

Pro děti ve věku 3 až 8 let je zkušenost v mateřské škole klíčová. Pro ty, u kterých se již projevují problémy v chování existuje riziko, že dojde k jejich prohloubení. Například společensky přijatelné projevy si dítě vyloží jako provokaci a jeho reakce na neškodnou situaci může být agresivní, afektovaná nebo jinak vystupující z normy, což narušuje vztahy s ostatními dětmi i pedagogy. Proto je důležitá správná intervence pedagoga, vytvoření správného třídního klimatu a komunikace s rodiči (Gardnerová, Laneová, Hutchingsová in Běhounková a kol., 2011, s. 24–26).

Každé dítě je odlišné, disponuje různými předpoklady a výbavou, se kterou do mateřské školy přichází. Pedagog proto potřebuje u dítěte získat důvěru. Nejlepším způsobem, jak děti poznat, je hra. Do hry lze vložit prvky prosociálního chování, demonstraci pravidel, návod, jak pracovat s emocemi aj. Jen to ale nestačí, nesmíme zapomenout dítě správně pochválit, snažit se udržovat ve třídě řád a naučit děti správně komunikovat, přičemž motivace pedagoga je rozhodně stěžejní. Každé dítě má různou úroveň sociálních a emočních dovedností, což vyžaduje jisté psychické a pedagogické předpoklady (Havrdová in Běhounková a kol., 2011, s. 37–45).

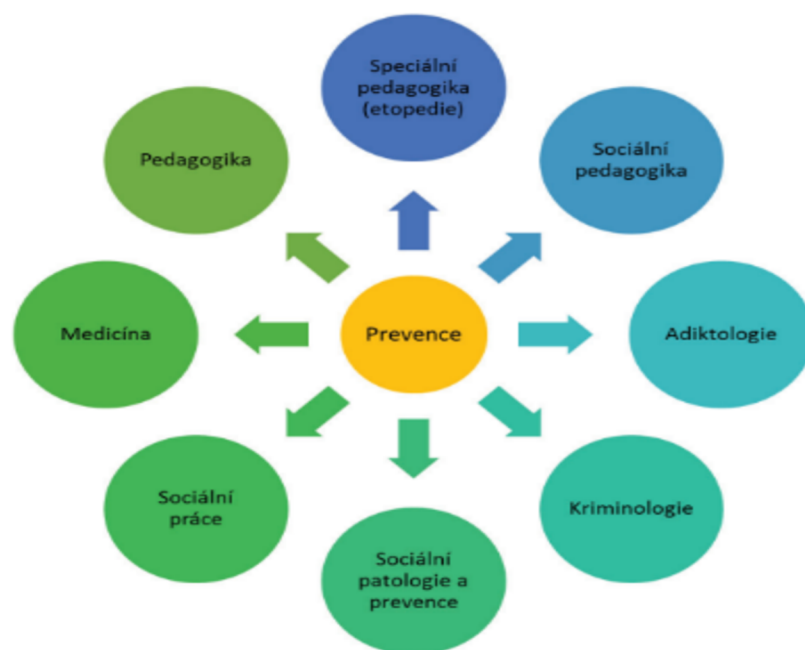
⁵ GHATE, Deborah, and HAZEL, Neal. *Parenting in Poor Environments: Stress, support and Coping*. London: Jessica Kingsley, 2002. ISBN 184310069X.

KAZDIN, Alan E, and WASSELI, Gloria. Barriers to treatment participation and therapeutic change among children referred for conduct disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1999, vol. 28, no. 2, pp. 160–172.

4 Vybraná specifika primární prevence s orientací na děti předškolního věku

V následující kapitole se budu zabývat samotným pojmem *prevence*, jeho významem a typologií. Následně prevenci vztáhnou na školské prostředí, to znamená, že shrnu současnou legislativu, kurikulární dokumenty s tím související, a nakonec uvedu příklady možných existujících přístupů a metodiku prevence v mateřské škole.

Pojem *prevence* představuje v návaznosti řešené problematiky všechna opatření, která směřují k předcházení vzniku, rozvoji a recidivy společensky nežádoucích jevů spolu s rizikovým chováním a snaží se minimalizovat jejich důsledky (Miovský, Adámková, Barták et al., 2015, s. 143). Václav Bělík a Stanislava Hoferková v knize *Prevence rizikového chování ve školním prostředí* upozorňují na různorodost chápání tohoto pojmu, ve vztahu k jednotlivým vědeckým oborům nebo profesím (Bělík, Hoferková, 2016, s. 43–44). Je tak třeba dbát zvýšené opatrnosti při přesné definici tohoto pojmu (viz obrázek 2).



Obrázek 2 Rozdílné chápání prevence dle jednotlivých oborů
(Bělík, Hoferková, 2016, s. 44)

Prevenci lze členit na primární, sekundární a terciární, přičemž každý typ prevence má jiný předmět zájmu. Primární prevence je závislá na faktorech, které působí na jedince (rodina, škola, lokální prostředí atd.). Sekundární prevence se věnuje práci s jedinci či rizikovými skupinami, u nichž je zvláště pravděpodobná přítomnost sociálně patologické

kých jevů (krizová centra, kontaktní centra, poradny aj.). Terciární prevence má za cíl znovu začlenění již narušených jedinců do společnosti (Hoferková, Kraus, Bělík, 2017, s. 129–132).

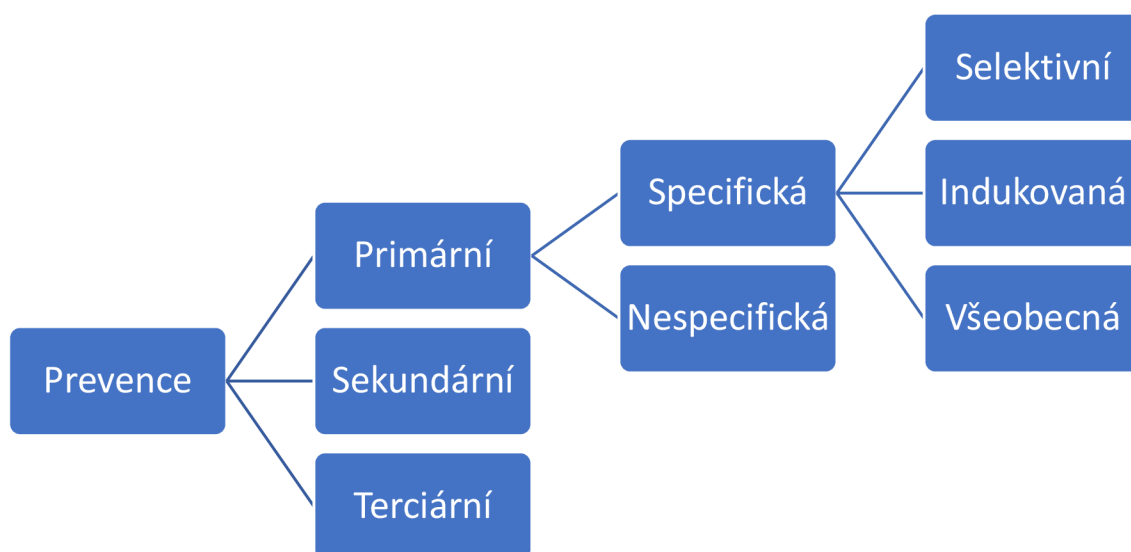
Z výše uvedených typů prevence by se největší pozornost měla věnovat primární prevenci. Primární prevence předchází rizikovým jevům a plní ochrannou funkci pro společnost před těmito jevy. Jedná se o výchovně-preventivní a intervenční práci, která napomáhá k formování správných postojů a znalostí. Tento druh prevence působí na ještě nezasazenou společnost a dále se dělí na specifickou a nespecifickou (Miovský, Adámková, Barták et al., 2015, s. 143-146)

Dle Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže (2019–2027) je specifická primární prevence definována jako specifické aktivity a programy, které jsou zaměřeny na předcházení jednotlivých forem rizikového chování. V České republice se specifická primární prevence realizuje na třech úrovních:

- a) **Všeobecná primární prevence** – je zaměřena na běžnou populaci bez žádné selekce na méně či více rizikové skupiny. Zohledňuje se pouze věkové složení skupiny nebo specifika daná sociálními či jinými faktory (třída, větší sociální skupina). V praxi většinou dostačuje středoškolské vzdělání, lektorský výcvik, školní metodik prevence apod. Dále ho realizují lidé se specifickými dovednostmi (záchranáři, policisté).
- b) **Selektivní primární prevence** – zaměřuje se na skupiny, u kterých je zvýšený výskyt rizikových faktorů, které mohou způsobit vznik a vývoj různých forem rizikového chování. Tyto skupiny lze identifikovat na základě biologických, psychologických, sociálních nebo environmentálních rizikových faktorů. Dále podle věku, místa bydliště atd. Většinou se pracuje s menší skupinou či jednotlivci.
- c) **Indukovaná primární prevence** – zaměřuje se na jedince či skupinu, u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování, nebo jsou vystaveni působení zvlášť závažných rizikových faktorů. Jde o snahu podchytit problém a co nejdříve zahájit potřebnou intervenci. Podstatou indukované prevence je výběr jedince na základě jeho individuální situace.

Oproti tomu nespecifická primární prevence jsou veškeré aktivity, které nemají přímou souvislost s konkrétním typem rizikového chování, ale napomáhají snižovat riziko skrz podporu zdravého životního stylu a osvojování si pozitivního sociálního chování (MŠMT, 2019 s. 5–11). Václav Bělík v knize *Sociální patologie: vybraná ohrožení pe-*

dagogů píše „Škola tak může pomoci svých aktivit směřujících do vzdělávacích oblastí zapojením rodičů, používáním atraktivních metod, využíváním volnočasových aktivit pro prevenci a pro společná setkávání proniknout do komunity jako pozitivní, aktivní a vstřícně přijímaný partner. Potenciál školy v nesespecifické prevenci je v tomto ohledu velký. Pedagogové však potřebují mimořádnou podporu v rozvoji svých sociálních a dalších kompetencí pro prevenci a intervenci sociálně patologických jevů.“ (Bělik a kol., 2022, s. 133)



Obrázek 3 Typy prevence (vlastní tvorba)

MŠMT dále dělí primární prevenci na efektivní a neefektivní, přičemž pod efektivní primární prevencí se rozumí kontinuální a komplexní programy, vytváření dobrého klimatu ve třídě a skupině, zkvalitnění komunikace, osvojování a rozvoj sociálně emočních dovedností a kompetencí, zvládání konfliktů a zátěžových situací, odmítání návykových látek, zvyšování sebevědomí, zvládání stresu aj. Naopak neefektivní primární prevence jsou citové apely, pouhé předávání informací, realizované jednorázové akce, potlačování diskuze, sledování filmu aj. (MŠMT, 2010, s. 2).

4.1 Primární prevence ve školském prostředí

Hlavním orgánem, který sestavuje klíčové dokumenty zaměřující se na rizikové chování a jeho prevenci ve školství je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zásadní dokument, který se průběžně zpracovává na určité období, se nazývá *Národní strategie*

primární prevence a rizikového chování. V současné době je nejaktuálnější verzí zachycující časový úsek mezi léty 2019–2027. Tato strategie definuje základní pojmy, popisuje cíle, principy a v neposlední řadě i platnou a účinnou legislativu v oblasti primární prevence a rizikového chování ve školském prostředí. V následujících řádcích shrnu tuto legislativu, která platí v České republice. Jako zdroj budu využívat právě již zmíněnou národní strategii a příspěvek Miroslava Antla (*Právní aspekty ohrožení pedagogů a jejich odpovědnost*) v knize *Sociální patologie: vybraná ohrožení pedagogů*, kde je tato legislativa rovněž velice dobře zpracována.

Jedná se o:

- **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů**, je základním legislativním dokumentem, který ukládá podmínky pro zdravý vývoj dětí, žáků a studentů a pro prevenci rizikového chování. V roce 2017 byly do školského zákona doplněny novelou (**zákon č. 101/2017 Sb.**) § 22a a § 22b upravující práva a povinnosti pedagogických pracovníků a § 31 školského zákona o postupu v případě zvláště závažného porušení povinností stanovených zákonem. Dle Miroslava Antla je cílem této právní úpravy reagovat na některé okolnosti, které mají souvislost s násilím a šikanou ve školách.
- Prováděcím předpisem tohoto zákona je **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů**. Tento právní předpis vymezuje základ systému školské prevence (školní metodik prevence a metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, ukládá školám povinnost zpracovávat a uskutečňovat preventivní program školy).
- **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů**.
- **Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů**, v § 2 je přímo stanoveno, že školská zařízení uskutečňují zájmové vzdělávání i ve formě vedoucí k prevenci dětí, žáků, studentů.
- **Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů**.

- **Zákon č. 109/2002 Sb., o zařízeních ústavní výchovy, ochranné výchovy a zařízeních preventivně výchovné péče, ve znění pozdějších předpisů**, zde jsou důležité z hlediska primární prevence a rizikového chování zejména střediska výchovné péče, naplňující preventivně-výchovnou péči.
- **Zákon č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek**. Zákon obsahuje opatření týkající se škol a školských zařízení, kterým je zakázána konzumace alkoholu a tabákových výrobků ve vnitřních i vnějších prostorách. Dále se tímto zákonem stanovuje zákaz vstupu osobám pod vlivem alkoholu či jiných návykových látek. Vlivem těchto látek může docházet k situacím, které ohrožují jinou osobu, majetek, nebo veřejný pořádek.
- **Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních**.
- **Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních** (MŠMT 2019, s. 19–22; Bělík a kol., 2022, s. 80–83).

4.2 Primární prevence v mateřské škole

Prevence v mateřských školách je samozřejmě do jisté míry jedinečná právě kvůli věku cílové skupiny. Bělík také zdůrazňuje, že dítě od 1 do 3 let se začíná více projevovat a na veřejnost se tak dostává jeho osobnost. Rodiče by se, dle Bělíka, měli zaměřit na rozvoj dítěte, jeho seberealizaci, ale také by mu měla být stanovena pravidla pro rodinný život. Od 3 do 6 let se v životě dítěte objevují i jiní lidé než rodiče a příbuzní (vrstevníci, učitelé), hlavní vštěpovaná hodnota by mělo být zdraví. Důležitá je také osobnost a profesní připravenost pedagoga v mateřské škole (Bělík, Hoferková, 2016, s. 33–34). Z těchto slov lze snadno usoudit, že v předškolní pedagogice se zaměřujeme především na nespécifickou primární prevenci.

Výroční zpráva České školní inspekce (2022) udává, že nejefektivnější prevencí rizikového chování v mateřské škole jsou především dohodnutá a správně pochopená pravidla spolu s dodržováním herních pravidel. Velký důraz se potom klade na vytváření základů sociálních a personálních kompetencí. K posílení prevence se také doporučuje spolupracovat s dalšími externími subjekty (Policie ČR, OSPOD apod.). V současné době je preventivní působení v mateřských školách a školských zařízeních ukotveno v následujících kurikulárních dokumentech.

Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na stejných předpokladech jako ostatní úrovně vzdělávání. „*Orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.*“ (RVP PV, 2021, s. 6) Rámcový vzdělávací plán vkládá prevenci do jednotlivých dílčích vzdělávacích oblastí, v každé kategorii lze nalézt prvky prevence. Jednotlivé kategorie proto vyjmenuji a uvedu příklady těchto prvků:

a) Dítě a jeho tělo

- Záměrem vzdělávacího úsilí je podporovat neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost, učit jej sebeobslužným dovednostem a vést jej ke zdravým životním návykům a postojům.

Rizika (ohrožující úspěch vzdělávacího záměru pedagoga):

- nevhodné vzory chování dospělých v mateřské škole, nevhodné prostředí nebo nedostatečné či zkreslené informace o lidském těle, jeho zdraví a způsobu ochrany zdraví a bezpečí.

b) Dítě a jeho psychika

- Záměrem je podporovat duševní pohodu, psychickou odolnost a rozvoj intelektu, řeči a jazyka, citů, vůle, kreativity, sebepojetí a sebe nahlížení dítěte. Stimulovat jeho vzdělávací dovednosti a povzbuzovat je v dalším rozvoji.
- Poznávání sebe sama, uvědomění si vlastní identity, sebedůvěry, získání sebevědomí.
- Vývoj schopnosti sebeovládání, záměrně řídit své jednání a ovlivňovat svoji situaci.
- Rozvoj mravního a estetického vnímání dítěte.
- Na základě příběhů a dramatické činnosti předvádět a napodobovat lidské chování, pocity (smutek, zlost, úsměv, údiv, pláč apod.). Schopnost vyjádřit jasné „ne“ v ohrožujících, neznámých či nebezpečných situacích. Odmítnout se podílet na nedovolených či zakázaných činnostech.
- Respektovat předem vyjasněná pravidla a povinnosti.

Rizika (ohrožující úspěch vzdělávacího záměru pedagoga):

- Nevhodné vzorce a modely chování (nedostatek tolerance, sociálního citění, netaktnost, necitelné vztahy a postoje).
- Málo takových podnětů a aktivit, které vybízejí k estetickému vnímání, citění, prožívání a vyjadřování.

c) Dítě a ten druhý

- Cílem je podpora utváření vztahu dítěte k jinému dítěti či dospělým, obohacovat a kultivovat vzájemnou komunikaci.
- Seznamování se s pravidly, podpora prosociálního chování k ostatním, ochrana osobního soukromí a bezpečí, nabádání k vzájemnému respektu, toleranci a sociální citlivosti.

Rizika (ohrožující úspěch vzdělávacího záměru pedagoga):

- Nedostatek pozitivních příkladů a vzorů.
- Zesměšňování, ponižování.
- Příliš častá role učitele jako soudce.
- Nedostatečný prostor při řešení sporů.

d) Dítě a společnost

- Cílem je uvést dítě do společenství, vysvětlit kulturní odlišnosti, duchovní a materiální hodnoty. Osvojit si potřebné návyky a postoje, jež dítěti dopomohou v utváření společenské pohody.
- Porozumět sociokulturnímu prostředí.
- Poznat základní hodnoty a co znamená spoluvytvářet, spolupodílet se.
- Vytvoření povědomí o mezilidských a morálních hodnotách.
- Vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a zemí.

Rizika (ohrožující úspěch vzdělávacího záměru pedagoga):

- Přítomnost nevhodných podnětů.
- Zvýhodňování a znevýhodňování některých dětí ve skupině.
- Ignorance nevhodné komunikace a chování dítěte.
- Nedostatečný důraz na to, jak se zachovat v případě nebezpečí hrozícího od neznámých lidí.

e) Dítě a svět

- Záměrem je demonstrovat dítěti základní informace o okolním světě, životním prostředí a vytvořit u něj odpovědný postoj ke svému okolí.

- Poznávání jiných kultur.
- Lidské činnosti mohou zlepšovat, ale také ničit okolní prostředí.
- Rozvoj úcty k životu ve všech formách.

Rizika (ohrožující úspěch vzdělávacího záměru pedagoga):

- Nedostatečná pozornost prevenci vlivů, které mohou být pro dítě škodlivé nebo nebezpečné.
- Přílišná obrazová projekce na úkor empirie.
- Uzavřenost školy (RVP PV, 2021, s. 14–30).

Dalším dokumentem, který vypracovává každá škola samostatně, je **Školní vzdělávací program**. Školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího plánu a je veřejně přístupný. Vytváří ho samotní pedagogové, to znamená, že tak mají možnost odlišit svoji školu od ostatních škol a naplno využít svých pedagogických kompetencí a zkušeností. Zároveň zde vzniká prostor pro možnou profilaci pedagogů a zaměření se na prevenci patologických jevů (MŠMT, 2021).

Součástí Školního vzdělávacího programu bývá **Minimální preventivní program**. Minimální preventivní program se zaměřuje zejména na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Minimální preventivní program je zpracováván na jeden školní rok školním metodikem prevence. Program zapojuje nejen celý pedagogický sbor, ale i rodiče a samotné děti. (Pražské centrum primární prevence, 2010, s. 4).

V oblasti předškolního vzdělávání, na rozdíl od prvního a druhého stupně základní školy, nenalezneme příliš mnoho metodik prevence. Ve sborníku ze studentské konference Univerzity Hradec Králové spoluautorky Kolmanová a Pavlíková poukazují na tento problém, avšak přiznávají, že jistá možnost výběru existuje. Zmiňují *Program prevence* organizace Proxima Sociale o. p. s., působící na území Středočeského kraje, dále program *Zipyho kamarádi* nebo *Dobrý začátek* (Kolmanová, Pavlíková, 2019, s. 61). Po důkladném prostudování všech výše zmíněných metodik jsem se rozhodl, že absolvuji úplné školení Dobrého začátku.⁶ Dobrý začátek mi dle dostupných informací přišel nejvíce komplexní, a hlavně podložený výzkumy a studii dokládajícími jeho efektivitu. Dále jsem považoval za důležité spojit teorii s praxí. Nechtěl jsem o metodice jen psát, ale metodiku si prožít a aplikovat.

⁶ Certifikát o absolvování kurzu, viz Příloha 1.

5 Metodika Dobrý začátek jako příklad dobré praxe

Dříve než se začneme bavit o metodice samotné, potřebujeme si vysvětlit nejprve pojem *časná intervence*. Časná intervence znamená systém koordinovaných služeb a aktivit, jejichž cílem je posílit správný vývoj a růst dítěte a pomoci rodinám během prvních let vývoje dítěte. Časnou intervencí lze také chápat ve spojitosti s prevencí, například při předcházení špatné školní přípravě nebo osvojení si násilnického chování, jež může končit až delikvencí. Dle Egle Havrdové časná intervence snižuje agresivitu a násilnické chování v pozdějším věku. Dále pak píše, že čím je časná intervence časnější (MŠ), tím přesvědčivější jsou kladné výsledky (Dobrovolná a kol., 2015, s. 13–14).

Existuje spousta programů a metodik, které s tímto pojmem pracují. Jedním z nich je i přístup *Incredible Years* (Úžasná léta), ze které metodika *Dobrý začátek* vychází. Metodika zahrnuje komplexní program pro děti, rodiče i učitele, vytvořený doktorkou Webster-Strattonovou a jejími kolegy ve Spojených státech amerických (Seattle). Program využívá modelová videa, pomocí nichž se rodiče učí různé strategie řešení problémů, ve kterých se mohou se svými dětmi ocitnout. Umožňuje diskusi a zlepšuje sebevědomí a důvěru ve své vlastní schopnosti. Základní školení klade důraz na podporu sociálních dovedností dítěte a omezení problémového chování, ponouká rodiče, jak je důležitá k rozvoji dítěte hra, jak stanovit pravidla a hranice, nenásilné strategie zvládnutí problémového chování (např. aktivní přehlížení) atd. Další navazující část programu pomáhá rodičům zvládat partnerské vztahy (Webster-Stratton, 1992 in Běhounková a kol., 2011, s. 16).

Dle empirických výzkumů⁷ není pro dítě rozhodující, zda bude na začátku školní docházky schopno číst nebo počítat, ale daleko důležitější je rozvoj motivačních a socio-emočních dovedností. Pro budoucí zdravý vývoj je proto důležité, aby dítě rozumělo svým pocitům, umělo navázat zdravé vztahy a vyznalo se v základních normách společnosti (Dobrovolná a kol., 2015, s. 9). Předškolní pedagog má tak jedinečnou příležitost přispět svým působením ke správnému budování socio-emočních dovedností dítěte. Může k tomu využít různé interakční hry nebo dramatické aktivity. Je třeba si uvědomit, že projevy a interakce mezi dětmi a pedagogem (popřípadě ostatními dětmi) jsou dětmi důkladně pozorovány, zkoumány a mají dopad na jejich reakce a chování v budoucnu (Gillernová, 2015, s. 183–197).

⁷ KLEM, Adena M., and CONNEL, James P. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 2004, vol. 74, no. 4, pp. 262–273.

Jak už bylo řečeno, metodika *Dobry začátek* vychází z metodiky *Incredible Years*, to znamená, že přejímá i některé základní principy⁸, například pyramidu učení⁹ a další. V této kapitole nejdříve shrnu základní myšlenky metodiky a následně popíšu práci s dalšími pomůckami (maňásci, karty emocí aj.). Budu vycházet hlavně z knih: *Dobry začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol* (2015), *Kurikulum Dobry začátek pro mateřské školy: podpora sociálního a emočního rozvoje dětí* (2019) a z vlastních zkušeností.

Základní myšlenky metodiky

1) Komunikace mezi učitelem a rodičem

Po tom, co dítě vstupuje do mateřské školy, opouští zázemí, které důvěrně zná a poznává nové vrstevníky a authority. Pedagog se však neseznamuje jen se samotným dítětem, ale i rodiči, přičemž zapojení rodičů do vzdělávacího procesu je oboustranně prospěšné. Pedagog může rodiče motivovat, oceňovat a podporovat, a zároveň se tak může dozvědět o rodině, potažmo dítěti více informací, které mohou být klíčové pro jeho vývoj. Partnerský vztah mezi pedagogem a rodičem by měl být založen na vzájemném respektu, slušnosti, důvěře a oboustrannému uznání sil, které pedagogové a rodiče dětem věnují. K efektivní komunikaci dle metodiky přispěje:

- a) **Včasně sdělení informací** o tom, co pedagog během dne vyzoroval, čím déle bude pedagog s předáním informací čekat, tím více se bude prohlubovat problém a hrozí, že při pozdějším sdělení se pedagog setká s kritikou ze strany rodičů.
- b) **Pro pedagoga je důležité znát rodinné faktory**, které mohou ovlivňovat chování dítěte (např. rozvod rodičů, úmrtí v rodině atd.).

Je důležité, aby se pedagog v komunikaci s rodiči dětí s potížemi v chování zaměřil na navrhování řešení vzniklého problému, než aby očekával řešení od rodičů. Obviňování rodičů vede jen ke konfliktu, důležité je si získat spojence, ne naopak. Často pro pedagoga může být složité vypořádat se s námitkami rodičů. Pedagog navrhne řešení problému, ale rodič ho neustále odmítá a předkládá argumenty, proč to není možné. Hrozí zde riziko ztráty motivace a frustrace pedagoga. Je důležité zachovat klid a pozitivní i profesionální přístup. Pedagog by neměl zaujmout defenzivní stanovisko, to vede jen k dalšímu

⁸ Základní principy metodiky, viz Příloha 2.

⁹ Pyramida učení, viz Příloha 3.

konfliktu. U rodiče v afektu pomáhá se mu omluvit, říct, aby chvíli počkal, protože se musíte věnovat dětem, ale zároveň ho ujistit, že za deset minut se mu budete věnovat. Mezitím se rodič trochu uklidní a vzniká zde nová možnost pro řešení problému. Prof. Webster-Strattonová uvádí některé kroky pro posílení vztahu s rodiči:

- Posílejte domů pozitivní vzkazy a volejte rodičům zpětnou vazbu.
- Nezatajujte informaci o negativním chování dětí v mateřské škole, komunikujte.
- Ukažte svou starost a zájem o dítě.
- Nepřerušujte rodiče, nehádejte se s nimi a nerad'te jim.
- Buďte struční a konstruktivní.
- Zachovejte klid, počítejte do deseti a dejte si chvíli na vydechnutí, pokud jste naštvaní (Webster-Stratton, 1999, s. 17–18 in Dobrovolná a kol., 2015, s. 25).

Doptáváním se na další informace pedagog prokazuje svůj zájem o dítě, empatii a snahu rodiče pochopit a pomoci mu. Autoři metodiky *Dobrý začátek* dále uvádí strategie a přístupy komunikace, které se rovněž osvědčily a mohlo by to vést k posílení vzájemné spolupráce:

- a) **Používání Já místo Vy** – „*Vy vždycky ráno přicházíte pozdě a my nestíháme ranní svačinu.*“ Efektivnější by bylo dle autorů použít formulaci typu: „*Mám starost, že Anička ráno musí spěchat na svačinu a nestihne si předtím pohrát s kamarády.*“
- b) **Pozitivní označení potíží** – označit problém spíše formou zamyšlení a snažit se zacílit na společné řešení problému.
- c) **Používat strategie aktivního naslouchání** – udržovat oční kontakt s rodičem, odstranit fyzické bariery, které se mezi vámi a rodičem vyskytují atd.

Při sdělování informací rodičům o problémech, které se u dítěte vyskytují, by dítě být nemělo. Dítě vše poslouchá a sleduje. Pokud často slyší kritiku, může ji přijmout za svou a hrozí negativní dopady na jeho budoucí vývoj. Je proto dobré nechat dítě ve třídě, poslat ho se se všemi rozloučit, nebo si domluvit osobní schůzku, kde má navíc rodič i dostatek prostoru.

2) Soužití ve třídě, budování důvěrných vztahů

„Každý pedagog, ať už je jeho aprobace jakákoli, je zároveň vychovatelem morálky či charakteru.“ (Hábl, 2020, s. 19)

Tento citát sice není uveden v metodice Dobrého začátku, avšak je s ní úzce spjat. Podle metodiky pedagog vede děti k samostatnosti, zodpovědnosti za své učení, svůj rozvoj a chování. Je jim průvodcem, ne velitelem a vytváří bezpečné a zdravé prostředí. Při utváření zdravého a bezpečného prostředí hrají klíčovou roli pravidla. Pravidla by pedagog neměl brát jako nutnost, ale jako prostředek komunikace mezi ním a dětmi. Měl by k nim přistupovat tvořivě a nahlížet na ně jako na proces. Hovoříme o nich společně s dětmi, společně s nimi je vyrábíme. Pravidla by měla odkazovat na základní hodnoty společnosti, nicméně musí být pro děti srozumitelná. Pravidlo nesmí být vnímáno jako zákaz, proto ho nepoužíváme v negaci (neběháme, neskáčeme, nekřičíme), snažíme se je používat v kladné větě (klidná chůze, sedíme v klidu, tichý hlas). Samozřejmě trvá, než si děti pravidla osvojí. Jedná se o dlouhodobý proces, proto musíme být trpěliví a věnovat jim dostatek času. Malé děti mají rády stále se opakující zvyky a rituály, dodává jim to pevné zázemí, jistotu a řád. **Metodika proto definuje pět pravidel¹⁰**, která absolutně postačí a dají se přizpůsobit situaci.

Dalším prostředkem pro budování důvěrných vztahů a snazší komunikaci je **popisný jazyk¹¹**. Popisný jazyk přesně popisuje to, co dítě právě dělá. *Z pedagoga se stane, obrazně řečeno, moderátor, který by se neměl ptát otázkami typu, co to je za stavbu? Co bude, až to dostavíš?* Protože dítě třeba ani neví, co staví, nemá jasně daný cíl. Jde o samotný proces stavby. Tento přístup zároveň podporuje kreativitu a nezávislost dítěte, rozvíjí jeho slovní zásobu, schopnost naslouchat a prohlubuje důvěru mezi pedagogem a dítětem.

3) Ocenění, odměna, vedení k sebeuznání a vyrovnanosti

Další myšlenkou metodiky jsou ocenění a odměna. Ne však v tom smyslu, že budete dítě přehnaně chválit, nebo že mu jako odměnu dáte bonbón, obrázek či hračku. Ocenění není synonymum pro přehnanou chválu. *„Jedná se o pozitivní hodnocení konkrétní činnosti dítěte, kterým mu dáváme najevo svou důvěru a pomáháme pěstovat jeho sebedůvěru,*

¹⁰ Pravidla pěti prstů, viz Příloha 4.

¹¹ Příklady popisného jazyka, viz Příloha 5.

další chuť k objevování, zkoumání, navazování vztahů a ke hře a k práci. Zároveň v něm pěstujeme schopnost sám zhodnotit a ocenit své jednání.“ (Dobrovolná a kol., 2015, s. 45)

Oproti tomu pochvala typu „jsi šikovný“, „jsi hodná holčička“ jsou nejen neúčinná, ale vyvolávají u dítěte představy o jeho přehnané výjimečnosti, sebeprosazování dítěte na úkor jiných až k manipulaci či agresi vůči ostatním dětem. Dítě, které zažívá konstruktivní pochvaly, se učí oceňovat konkrétní věci, učí se pracovat s neúspěchem a zklamáním (Dobrovolná a kol., 2015, s. 45). Vyrovnané dítě tak nebude mít potřebu sahat po náhradních řešeních typu šikana, agrese, extrémní zážitky nebo návykové látky (Svoboda, 2014, s. 125).

Malé děti jsou daleko vnímavější než dospělí, daleko více se chovají na základě svých emocí, jsou opravdovější. To samé platí i ve vztahu k druhým lidem. Vnímají rozpory mezi tím, co člověk říká a tím, co člověk cítí nebo si myslí. Proto děti učíme emoce pojmenovávat, rozeznávat a následně si je přiznat. Na základě tohoto přístupu se děti učí přijmout sebe sama, ostatní, i když jsou rozdílní, a vyrovnávat se s vnitřními rozpory. K tomu můžeme například využít karty emocí¹² či samotné maňásky. O maňáscích a jejich využití (technika zvládnání stresu aj.) se budeme bavit na konci této kapitoly, kde jim bude věnováno dostatek prostoru.

4) Podpora vhodného chování

Tato podkapitola je zaměřena hlavně na tzv. proaktivní chování. Chování pedagoga by dle metodiky nemělo být reaktivní, pedagog by se neměl nechat vyprovokovat událostmi ve třídě, spíše rušivé chování dítěte aktivně přehlížet. Metoda aktivního přehlížení sice není na první pohled tak efektivní jako okřiknutí, ale z dlouhodobého hlediska dítě časem zjistí, že rušivé chování není k získávání pozornosti účinné, a proto přestává mít význam. Pedagog jednání dítěte sleduje, ale předstírá, že ho vlastně nevidí. Po tom, co se dítě trochu uklidní, má možnost s ním celou situaci probrat a reflektovat. Jde o prevenci nežádoucího chování, které by se s prohlubujícím věkem mohlo stupňovat (agrese, šikana atd.). Samozřejmě je na pedagogovi, aby rozeznal, kdy si situace aktivní přehlížení žádá a kdy už je to proti zájmu dítěte. Myslím tím například agresi vůči ostatním dětem, šikanu, krádeže, lhaní atd.

Samozřejmě není proaktivní chování zdaleka jenom metoda aktivního přehlížení. Jde spíše o přístup pedagoga samotného. Měl by neustále analyzovat a vyhodnocovat

¹² Karty emocí, viz Příloha 6.

situaci ve třídě, být správně motivován, pokládat si ty správné otázky, mít jasnou vizi a být pevný ve svém postoji a přístupu.

5) Řešení problémů a konfliktů

Všechny výše uvedené kroky se zaměřovaly na situaci, kdy dítě sice vyrušuje, ale nechová se agresivně. V případě, že dítě začne být agresivní, musí pedagog zvolit zcela jiný postup. Konkrétní metoda, kterou metodika využívá, se jmenuje oddechový čas. Tato metoda se používá jenom v případech nepřijatelného chování. Je to oddechový čas pro uklidnění a uvědomění si chyby, ne trest. Dítě se většinou nachází ve stavu, kdy je plné vzteku, v tom případě zkusíme použít dechová cvičení a pokusíme se o uklidnění dítěte. I když se dítě chová hrubě a neovládá se, pedagog zůstává klidný. Dítě je na několik minut odvedeno mimo pozornost třídy a učitelky. Po návratu dítě oceníme a k incidentu se již nevracíme. Je nutné nejprve s metodou děti seznámit a klidným hlasem jim vysvětlit její princip.

Další myšlenkou metodiky je vedení dětí k řešení konfliktů mezi sebou, kdy pedagog má jenom roli mediátora, nikoliv soudce. Pedagog děti vede k samostatnému rozhodování, kritickému uvažování, nadhledu a schopnosti najít řešení. Cílem je najít vhodné řešení, se kterým všichni účastníci souhlasí.

6) Maňásci

K nácviku všech zmíněných přístupů lze použít maňáska (k procvičení pravidel, budování důvěrných vztahů ve třídě, podpoře vhodného chování atd.). Nicméně je třeba si uvědomit, že maňásek zůstává jenom podpůrným prostředkem, není hlavním pilířem metodiky. Podporuje pedagogovo snažení, ale nenahrazuje pedagoga. Maňásek může sloužit k přehrávání situací, kde děti odhalují, co udělal maňásek špatně, může předvádět emoce, pomoci dětem při učení nových dovedností či reagovat na situaci problémového nebo rizikového chování ve třídě. Avšak i používání maňáska má svá pravidla:

- a) Maňásek navštěvuje třídu dlouhodobě, ale ne v pravidelnou dobu.
- b) Maňásek se s dětmi vždy přivítá a rozloučí.
- c) Děti si s maňáskem nehrají, není to hračka, vždy po skončení setkání odejde, a další. (Dobrovolná a kol., 2015, s. 19–78 in Havrdová a kol., 2019)

Dle mého názoru může mít maňásek i další využití z hlediska primární prevence. Z mých zkušeností vyplývá, že děti se často s maňáskem identifikují a velice dobře s ním spolupracují. Maňásek tak může jist nezdravé věci a děti mu poradí, aby jedl zdravě, může vyprávět o tom, jak chodí na červenou, nezná přechod a potřebuje poradit, co má dělat,

vyprávět dětem o šikaně (samozřejmě srozumitelnou formou, slovo šikana nemusí padnout) nebo odhalovat domácí násilí či jiné problémy v rodině (podobně jako maňasci u Policie české republiky). Je nutno dodat, že u odhalování takových jevů pouhé pedagogické vzdělání nestačí a vyžadovalo by se, aby se pedagog dovzdělal. Potenciál tu však je.

Myšlenky, postupy a principy shrnuté v této kapitole jsou opravdu jen základy. Rozhodně po jejím přečtení nelze metodiku aplikovat. Kapitola slouží pouze k seznámení s metodikou, kvůli pozdější praktické části, kde s ní pracuji.

6 Shrnutí teoretické části

Dítě předškolního věku, během relativně krátké doby, prochází významnými změnami. Jedná se o změny biologické, psychologické a sociální. Během tohoto období se zdravému jedinci mění stavba těla, zvyšuje se mu slovní zásoba, intelekt, projevuje se temperament a další. Z hlediska psychosociálního je pro dítě vstup do mateřské školy naprosto zásadní. Opouští rodinné zázemí, které důvěrně zná, setkává se s novými autoritami, vrstevníky, odlišným režimem a prostředím. V mateřské škole se střetává se spoustou nových věcí, zvyků, rituálů a znamená to velký krok k samostatnosti. Dítě je tak pod vlivem mnoha vnitřních a vnějších faktorů, které mohou mít vliv na jeho budoucí vývoj a chování.

Při diagnostice problémového či rizikového chování dítěte potřebujeme brát ohledy na výkyvy v chování, které jsou v rámci vývoje naprosto normální (období prvního vzdoru, lhaní z důvodu fantazijního myšlení atd.). Tento typ chování nemůže být brán jako problémový, a proto není úplně jednoduché takové chování odhalit. Z toho důvodu je práce pedagoga nesmírně důležitá a situaci ve třídě by měl neustále zkoumat, analyzovat, zaměřit se na prevenci rizikových jevů a přizpůsobit těmto potřebám Školní vzdělávací plán či Minimální program prevence.

V předškolním vzdělávání se bude většinou jednat o prevenci primární, v kombinaci se specifickou (dopravní hřiště, přijde pan policista) a nespecifickou, kdy je primární prevence součástí běžného vzdělávacího procesu, zvyků a rituálů ve třídě (třídní pravidla, mediace konfliktů, zdravý životní styl aj.). Malé děti mají rády řád a režim, jejich vnímání času není tak rozvinuté, proto se v čase orientují na základě zvyků. Tento řád se tak musí opakovat a pedagog musí být pevný, ale zároveň vyrovnaný. Existuje spousta metodik, které s těmito pojmy pracují a jedna z nich je právě Dobrý začátek.

Metodika *Dobrý začátek*, vycházející z metodiky *Incredible Years*, je komplexním preventivním programem, který se soustředí nejenom na dítě samotné, ale i na další aktéry, to znamená pedagoga a rodiče. Dítě se učí samostatnosti, odpovědnosti, zvládat své emoce, porozumět svým vnitřním pocitům, ale i pocitům ostatních. Učí se rozeznávat, co pro něj může být prospěšné a co ne. Je to proaktivní přístup, který podporuje vhodné chování a cílí na odbourávání chování rušivého, problémového až rizikového. Metodika se vše snaží předat formou přístupnou pro děti předškolního věku a využívá k tomu další pomůcky jako maňásky, emoční karty, ruku s pravidly atd.

7 Výzkumné šetření

Výzkumná část bakalářské práce je zaměřena na možný výskyt rizikového chování v konkrétní mateřské škole z pohledu pedagogů. V první části výzkumného šetření je shrnuta metodologie výzkumu, metody, výzkumné cíle a etická stránka výzkumu. V druhé části, na základě rozhovorů a pozorování mapuji výskyt rizikového chování a následně se pokusím vytypovat několik jedinců se zjevnými projevy takového chování. Posléze aplikuji v mateřské škole metodiku *Dobrý začátek*, obohacenou o své vlastní nápady, a na základě pozorování pedagogů a toho svého zkusím určit, zda je metodika efektivní.

7.1 Specifika použitého zkoumání a metodologie

Pod pojmem *metodologie* si lze představit obecně nauku o metodách, strategiích a systematizaci výzkumu. Vědu lze dělit na obecnou a aplikovanou, přičemž pro tuto bakalářskou práci je daleko významnější další definice, vztahující se k vědeckým textům, kde metodologie spíše nese význam popisu výzkumné akce. Pojem *metodologie* vychází z řeckého *methodos*, což volně přeloženo znamená postup zkoumání. Jedná se tedy o popis výzkumného procesu a jeho záměru (Hendl, 2016, s. 31–35). V následujících řádcích popíšu hlavní stránky výzkumu, jehož cílem je odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- a) *Jaké projevy rizikového chování ve vybrané mateřské škole lze určit?*
- b) *Jaký je přístup pedagogů k prevenci rizikového chování ve vybrané mateřské škole?*
- c) *Jakým způsobem byla metodika *Dobrý začátek* ve vybrané mateřské škole účinná?*

Na základě formulace výzkumného problému jsem určil následující hypotézy:

- **H 1: Ve vybrané mateřské škole se vyskytuje rizikové chování.**
- **H 2: Pedagogové mají nedostatečné povědomí a vzdělání v oblasti prevence rizikového chování.**
- **H 3: Metodika *Dobrý začátek* pomáhá předcházet rizikovému chování.**

Cílem empirické části je nejprve zmapovat, jak daná mateřská škola přistupuje k rizikovému chování dětí, jeho prevenci a následně po vyhodnocení výsledných zjištění aplikovat a posléze popsat efektivitu metodiky *Dobrý začátek*.

Na základě výzkumného cíle jsem dále zformuloval tři dílčí výzkumné otázky (DVO), které jsou dále rozvětveny do tazatelských otázek (TO):

DVO 1: *S kterými projevy rizikového chování se setkáváte ve vaší mateřské škole?*

- TO 1: *Co si představujete pod pojmem rizikového chování v prostředí mateřské školy?*
- TO 2: *Je podle vás potřebné začínat s prevencí rizikového chování už v mateřské škole?*
- TO 3: *Pozorujete ve vaší mateřské škole projevy rizikového chování?*
- TO 4: *Které projevy rizikového chování ve vaší škole pozorujete nejčastěji?*
- TO 5: *Máte dostatek informací o rodinném zázemí dítěte?*

DVO 2: *Zaměřujete se při svém pedagogickém působení i na prevenci rizikového chování?*

- TO 6: *Setkal/la jste se někdy s metodickými materiály zaměřenými na prevenci rizikového chování?*
- TO 7: *V případě zájmu, máte možnost se dále vzdělávat v prevenci rizikového chování?*
- TO 8: *Máte možnost nově nabitě zkušenosti uplatňovat?*

DVO 3: *Vnímáte změnu v chování dětí po zavedení metodiky Dobrý začátek?*

- TO 9: *Vnímáte změny v chování dítěte po uplatnění metodiky Dobrý začátek?*

Tabulka 3 *Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek (inspirace Andrea Manca, 2022, s. 39)*

| Hlavní výzkumné otázky (HVO): | | |
|---|--|---|
| 1) Jaké projevy rizikového chování v mateřské škole lze určit? | | |
| 2) Jaký je přístup pedagogů k prevenci rizikového chování? | | |
| 3) Jakým způsobem byla metodika dobrý začátek ve vybrané mateřské škole účinná? | | |
| Dílčí výzkumné otázky (DVO) | Indikátory | Tazatelské otázky (TO) |
| DVO 1: <i>S kterými projevy rizikového chování se setkáváte ve vaší mateřské škole?</i> | Osobnost pedagogů a působení pedagogů na dítě | TO 1: <i>Co si představujete pod pojmem rizikového chování v prostředí mateřské školy?</i> |
| | | TO 2: <i>Je podle vás potřebné začínat s prevencí rizikového chování už v mateřské škole?</i> |
| | Sociální prostředí | TO 3: <i>Pozorujete ve vaší mateřské škole projevy rizikového chování?</i> |
| | | TO 4: <i>Které projevy rizikového chování ve vaší škole pozorujete nejčastěji?</i> |
| Rodinné prostředí | TO 5: <i>Máte dostatek informací o rodinném zázemí dítěte?</i> | |

| Hlavní výzkumné otázky (HVO): | | |
|---|--|---|
| 1) Jaké projevy rizikového chování v mateřské škole lze určit? 2) Jaký je přístup pedagogů k prevenci rizikového chování? 3) Jakým způsobem byla metodika dobrý začátek ve vybrané mateřské škole účinná? | | |
| Dílčí výzkumné otázky (DVO) | Indikátory | Tazatelské otázky (TO) |
| DVO 2: <i>Zaměřujete se při svém pedagogickém působení i na prevenci rizikového chování?</i> | Vzdělání pedagoga | TO 6: <i>Setkal/la jste se někdy s metodickými materiály zaměřenými na prevenci rizikového chování?</i> |
| | Podpora od vedoucích pracovníků mateřské školy | TO 7: <i>V případě zájmu, máte možnost se dále vzdělávat v prevenci rizikového chování?</i> TO 8: <i>Máte možnost nově nabitě zkušenosti uplatňovat?</i> |
| DVO 3: <i>Vnímáte změnu v chování dětí po zavedení metodiky Dobrý začátek?</i> | Viditelné změny v chování dítěte | TO 9: <i>Vnímáte změny v chování dítěte po uplatnění metodiky Dobrý začátek?</i> |
| Výzkumné hypotézy: 1. Ve vybrané mateřské škole se vyskytuje rizikové chování. 2. Pedagogové mají nedostatečné povědomí a vzdělání v oblasti prevence rizikového chování. 3. Metodika Dobrý začátek pomáhá předcházet rizikovému chování. | | |

Forma výzkumu

„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumom sa potvrdzujú či vyvracujú doterajšie poznatky, alebo sa získavajú nové poznatky.“ Tímto způsobem definuje Peter Gavora ve své knize *Úvod do pedagogického výzkumu* samotný pojem *výzkumu*, zároveň dodává, že přesnou definici není tak snadné určit, protože má mnoho stránek a aspektů (Gavora, 2008, s. 11).

Mezi základní tři odnože výzkumného šetření patří kvalitativní, kvantitativní a smíšený výzkum. Každý přístup má svá specifika a s ním spojené výhody a zápory. Jak už z názvu napovídá kvantitativní výzkum lze zobecnit na celou populaci, pracuje s velkými skupinami, poskytuje přesná numerická data a výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi. Na druhou stranu získaná znalost může být příliš abstraktní, použité teorie

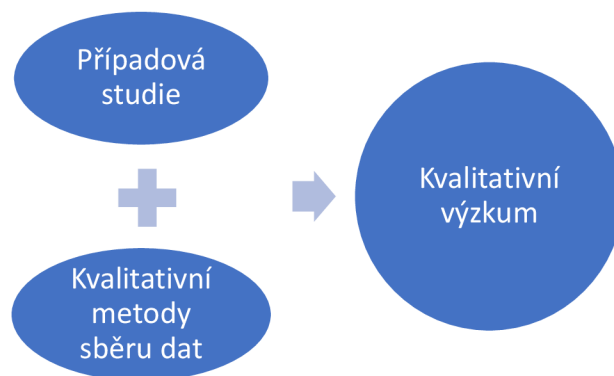
nemusejí odpovídat lokálním zvláštnostem, výzkumník může opomenout fenomény, protože se soustřeďuje jen na určitou teorii.

Proti tomu v opozici stojí kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum pracuje s malými skupinami, získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, zkoumá fenomén v přirozeném prostředí, hledá lokální příčinné souvislosti a umožňuje zkoumat procesy. Ovšem výsledky výzkumu nemusí být zobecnitelné na celou populaci, analýza a sběr dat jsou často časově náročné a výsledky jsou snadněji ovlivněny.

Posledním typem výzkumu je smíšený výzkum, který je kombinací dvou předchozích. Smíšený výzkum může využít metody kvalitativního výzkumu pro zesílení čísel, výzkumník může odpovídat na širší výzkumné otázky a vede ke zvýšení obecnosti zjištěných výsledků. Nevýhodou jsou však často velké náklady, potřeba více výzkumníků a některé metodologické stránky vyžadují důkladnější zpracování (Hendl, 2016, s. 41–48).

S odkazem na výzkumné otázky a dané hypotézy je jasné, že empirická část této práce bude výzkumem kvalitativním, avšak pouhá kategorizace kvalitativního výzkumu není dostačující. Existují další podkategorie kvalitativních výzkumů, další přístupy, které se navzájem liší. Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodl pro zkoumání malých skupin a jejich vzájemných vztahů. Skupin, které se vážou k jedné instituci, vybral jsem si případovou studii. V případové studii jde o podrobný popis jednoho, nebo několika případů, kdy od jednotlivců nasbíráme velké množství dat. Případová studie funguje jako pomyslný mikroskop, který se snaží co nejvíce přiblížit a zaostřit na konkrétní instituci, skupinu, potažmo případ (Hendl, 2016, s. 102).

Z tohoto důvodu jsem se rozhodl použít jako metody výzkumu analýzu dokumentů a ego dokumentů vztahující se k dětem (MPP, ŠVP, portfolia dětí, psychodiagnostika dětí aj.) Dále pak polostrukturovaný rozhovor a neformální rozhovor, kdy jsem tuto metodu uplatňoval při zjišťování informací od pedagogů. A nakonec zúčastněné pozorování, kdy se ze mě stal účastník jako pozorovatel. Dle Hendla patří zúčastněné pozorování mezi základní metody kvalitativního výzkumu. Pozorovatel nestojí na okraji dění, nýbrž se aktivně zapojuje do procesu. Účastník jako pozorovatel tak přijímá roli rovnoprávného člena skupiny, avšak účastníci si jsou vědomi jeho výzkumného záměru (Hendl, 2016, s. 195–197).



Obrázek 4 *Forma výzkumu (vlastní tvorba)*

Výběr výzkumného souboru

V prvotní fázi výběru výzkumného souboru jsem nejdříve kontaktoval jednoho ze dvou zakladatelů a zároveň ředitele instituce. Po seznámení s výzkumným záměrem jsem dostal svolení oslovit jednotlivé pedagogy, ale jen pod podmínkou že bude výzkum anonymizován. Vzhledem k tomu, že jsem chtěl celý výzkum rovněž anonymizovat souhlasil jsem i já.

Další fází bylo tedy oslovení pedagogů, kterým jsem po uvedení souhlasu (1 odmítl) pokládal tazatelské otázky (viz Tabulka 3) a prováděl neformální rozhovory. V rámci anonymizace jsou respondenti uvedeni pod označením R1–R5 (viz Tabulka 4), přičemž R1–R4 jsou pedagogové ve třídách a R5 je vedoucím pracovníkem mateřské školy, občasně působící ve třídách. Sebe jako asistenta pedagoga v tabulce neuvádím.

Tabulka 4 *Respondenti (R)*

| Označení zaměstnance | Délka praxe v MŠ | Rozhovor | Pohlaví | Pozorování v hodině |
|----------------------|------------------|----------|---------|---------------------|
| R1 | 3 roky | Ano | Muž | Ano |
| R2 | 5 let | Ano | Žena | Ano |
| R3 | 1 rok | Ano | Žena | Ano |
| R4 | 2 roky | Ano | Žena | Ano |
| R5 | 4 roky | Ano | Žena | Ano |

7.2 Etická stránka výzkumu

Dle Jana Hendla etika hraje ve společenskovedním výzkumu důležitou roli. Jen někteří lidé jsou svolní ke sdělování svých soukromých či intimních záležitostí s vědomím, že

budou zveřejněny. Proto je důležité, aby soukromý účastníků bylo zachováno. Zvláště u kvalitativního výzkumu, kdy se jedná o dlouhodobější a hloubkový sběr dat.

Další kategorií související s anonymizací je **emoční bezpečí**. Při rozhovorech musí výzkumník dbát, aby měl respondent dostatek času na odpověď, aby se cítil komfortně a necítil se pod nátlakem. Většinou se při rozhovorech dozvíte velice citlivé informace, které mohou být pro respondenta velice náročné (rozvod, smrt v rodině, závislost, násilí apod.).

A nakonec je třeba mít **dobrovolný souhlas** od účastníků výzkumu o tom, že souhlasí s vaším záměrem. Souhlasu lze docílit aktivně či pasivně. Aktivní souhlas, nebo také informovaný souhlas je vyplněný dokument, který respondent podepíše. Pasivní souhlas dává respondent tím, že se účastní výzkumu.

Při sběru dat a dlouhodobém výzkumu jako byl tento (18 měsíců) vznikají dlouhodobější osobní vztahy. Vystává tak otázka **reciprocity**, to znamená, že se u výzkumníka vytváří závazek a potřeba odvděčit se respondentům za poskytnutí informací. (Hendl, 2016, s. 157–159).

Všech výše zmíněných skutečností jsem si uvědomoval hned na začátku výzkumu a přistupoval jsem ke všem aspektům etické stránky velice zodpovědně. Jsem si vědom toho, že výzkumy prováděné ve školském prostředí jsou o to problematičtější, protože pracujete s nezletilými, a to znamená informovaný souhlas od zákonných zástupců dítěte. Zpočátku jsem se pokoušel oslovit rodiče, nicméně se mi nepodařilo souhlas získat. Reakci rodičů naprosto chápu a respektuji. Proto jsem se rozhodl zpracovat téma z pohledu pedagogů a sám se nechat zaměstnat jako asistent pedagoga v soukromé mateřské škole. Důvodem byla nejen snaha věnovat se tématu opravdu do hloubky, ale také pokusit se odpovědět na otázku, zda bych byl dobrým metodikem prevence, pedagogem, nebo vychovatelem.

Představení školky

Mateřská škola, kde jsem působil, je soukromou mateřskou školou využívající svůj specifický přístup, inspirovaný různými alternativními pedagogickými styly. Jedná se tedy o mix alternativ obohacených o vlastní zkušenosti zakladatelů. Bohužel jsem vázán mlčenlivostí, takže nemohu program mateřské školy více přiblížit. Na druhou stranu to nepovažuji za důležité, protože to není předmětem této práce.

V mateřské škole se nachází 4 třídy. Každá třída má svého „strejdu“ nebo svou „tetu“, krom jesliček, kde jsou pedagogové dva, kvůli větší náročnosti práce. Třídy jsou rozdělené do menších skupin cca 13–15 dětí. Pedagog má tak větší manévrovací prostor a může se dětem věnovat více individuálně. Ve skupinách jsou tzv. anglické dny, to znamená, že pedagog na děti celý den, včetně dopolední i odpolední činnosti, mluví jenom anglickým jazykem.

Protože se jedná o soukromou mateřskou školu, její součástí je i platba školného. Je důležité se o tom zmínit, protože jeho výše je značná, a to se může odrážet i na tipu rodin, které využívají služby MŠ. To znamená, že rodiny nejsou v ohrožení chudoby, což může být jeden z faktorů sociálních deviací, či deviantního chování, které se bude odlišovat od rodin žijících v nedostatku.

Jednotlivé třídy a výše školného jsou rozděleny následovně:

Tabulka 5 Dělení tříd v mateřské škole (vlastní tvorba)

| Třída | Věk | Angličtina | Školné/měsíc/1 dítě |
|--------------|----------------------------------|-------------------|---------------------------------|
| Purple class | Děti zpravidla od dvou let | V blocích | 5× týdně/celodenní 20 900 Kč |
| Green class | Děti zpravidla od tří let | V blocích | 5× týdně/celodenní 19 700 Kč |
| Yellow class | Děti zpravidla od čtyř let | Bilingvní program | 5× týdně/celodenní 19 700 Kč |
| Blue class | Děti zpravidla od čtyř a půl let | Bilingvní program | 5× týdně/celodenní 19 700 Kč |

Vstup do terénu

Výzkum jsem začal provádět od doby, kdy jsem nastoupil do mateřské školy, to znamená od března 2022 do konce srpna 2023. Byla to moje první pracovní zkušenost s dětmi, proto jsem při pracovním pohovoru musel absolvovat i zkušební hodinu. Ihned po nástupu jsem si začal psát soukromé deníky, pečlivě analyzoval situaci, prováděl neformální rozhovory s pedagogy a pročítal dokumenty školy. První měsíce jsem se proto soustředil hlavně na práci pedagogů a seznamoval se s chodem mateřské školy. Během této doby jsem absolvoval kurz asistenta pedagoga a začal shromažďovat data.

Jako asistent pedagoga jsem působil ve všech třídách a měl tak dostatek prostoru pro pozorování možných projevů rizikového chování. S dětmi jsem totiž trávil mnoho času, což mi umožnilo se s nimi sblížit a pozorovat chování přímo v prostředí mateřské školy.

Po uplynutí zkušební doby jsem dostal pracovní smlouvu na dobu neurčitou a během dalšího měsíce zpracoval výzkumné cíle, dílčí otázky a tazatelské otázky. Tazatelské otázky jsem následně pokládal jednotlivým pedagogům.

Překvapující pro mě byla otevírací doba, kdy školka začínala ráno v 7:30, zavírala se v 17:30 a přitom nebyl zajištěn dvousměnný provoz. Směny byly psány 7:30–16:00, 8:00–16:30, 8:30–17:00, nebo od 9:00–17:30. Pedagogové měli většinou hodinu denně nepřímou činnost, to znamená, že pracovali na přípravě programu na další týden. Asistent pedagoga měl jen pauzu na oběd.

8 Zjištěná data a jejich interpretace

Následující část práce se soustředí na získání a vyhodnocení dat na základě vlastního výzkumného šetření. Text je rozdělen na dílčí výzkumné otázky, přičemž na konci kapitoly se nachází shrnutí zjištěných dat.

8.1 Výskyt rizikového chování v mateřské škole z pohledu pedagogů

Dílčí výzkumná otázka 1: *S kterými projevy rizikového chování se setkáváte ve vaší mateřské škole?*

První dílčí výzkumná otázka se skládá z pěti tazatelských otázek, kdy se první dvě otázky zaměřují na osobnost pedagogů, jejich přístup k problematice a konkrétní vědomosti. Třetí otázka se snaží zkoumat sociální prostředí mateřské školy a na základě předešlých dvou otázek nejen lépe pochopit představu o rizikovém chování pedagoga, ale identifikovat takové chování ve třídách. Čtvrtá otázka pak slouží k rozpoznání nejčastějšího projevu rizikového chování, kvůli možnému společnému znaku ve všech třídách, nebo naopak markantním odlišností. Pátá otázka je věnována rodinnému prostředí a zkoumá vztah pedagoga a rodiče.

TO 1: *Co si představujete pod pojmem rizikového chování v prostředí mateřské školy?*

Odovědi na tuto otázku se liší dle interpretace jednotlivých respondentů, avšak lze v nich najít shodné prvky, které se dají porovnávat. Respondenti R2 a R4 si představují pod pojmem rizikového chování takové projevy, které se více vyskytují v prostředí základního a středoškolského vzdělání. Například šikana, užívání návykových látek, nebo poruchu příjmu potravy. Takové jevy se dle respondentů v mateřské škole nevyskytují. R2 po delší pauze dodává: „*Nevím, jestli to patří mezi rizikové chování, ale ve školce se často setkávám se vzdorovitostí, poštuchováním a strkáním dětí mezi sebou... Že se třeba někdo někomu směje, ale víš co, jsou to děti.*“ Respondent R1 definuje rizikové chování v mateřské škole jako úmyslné projevy, které ubližují dítěti samotnému, nebo ostatním v jeho blízkosti R1 na otázku odpovídá následovně „*Hele, já si pod rizikovým chováním představím všechno, co může děcku ublížit, nebo to děcko ublíží jiným dětem, nebo třeba i mně.*“ S tím se shoduje i R3, nicméně poukazuje na konkrétní případ, což je používání telefonů v tak nízkém věku. Pro vedoucí MŠ R5 jsou rizikové projevy v předškolním prostředí hlavně špatné návyky. Respondentka R5 se domnívá že: „*Rizikové chování v prostředí*

mateřské školy... Podle mého názoru jsou to špatný návyky. Například nerespektování autorit, špatný stravovací návyky, děti jsou zvyklí na telefon a tak, no.“ Dle R5 se ale vše snaží pedagogové během roku děti naučit, je to v RVZP i ŠVP, kde je zdravím návykům věnováno dost prostoru.

Všichni respondenti se tedy shodují, že se jedná o nějaké jednání dítěte, které je v rozporu s normou, přičemž na individuální úrovni se liší. Respondenti R1, R2, R3 se spíše zaměřují na násilné projevy dítěte, v kombinaci se závislostmi, přičemž se odpovědi R3 prolínají s R5, kde jsou to více špatné návyky dítěte. Z odpovědí respondentů tak lze vysledovat, kde se nachází jejich bod zájmu.

TO 2: Je podle vás potřebné začínat s prevencí rizikového chování už v mateřské škole?

Všichni respondenti se shodují, že prevence rizikového chování je potřebná, přičemž R5 vysvětluje, že: *„Prevenci rizikového chování máme přímo zakotvenou v konceptu školky, snažíme se dbát na zdravé stravování, jezdí k nám policisté, hasiči, nebo se u nás na jeden den postaví dopravní hřiště.“* Zajímavé bylo, že při rozhovoru s vedoucí pobočky R5 jsem si občas připadal jako zájemce o místo pro své dítě ve školce. Dostávali se ke mně naučené fráze, které zastupovali více instituci než vlastní postoje respondenta.

R1 poukazuje na to, že děti v tak nízkém věku právě naopak potřebují daleko více vést k prevenci, protože jsou ještě více tvárné a získané vzory chování a informace se lépe zvnitřňují.

Obdobně to vidí i respondenti R2, R3 a R4, avšak R3 začala srovnávat své zkušenosti s jinou mateřskou školou, kde dříve pracovala. *„Víš... Rozhodně ano, ale když to srovnám třeba s tou minulou školkou, kde jsem pracovala... Ty děti tady potřebují trochu něco jiného.“* Když jsem se zeptal, co tím myslí, odpověděla mi: *„No, nechci, aby to vyznělo blbě, ale ty děti tady prostě přijdou z rodiny, kde jejich příjmy jsou prostě velký, takže maj všechno. Děti ve státní školce maj prostě jiný problémy... Nevím, jak to říct.“*

Z odpovědí na tuto otázku lze vyčíst, že respondenti jsou k prevenci rizikového chování v mateřské škole otevření, a souhlasí s tím, že je potřebná. Na druhou stranu R5 se domnívá, že prevence v mateřské škole je dostačující. Svá tvrzení prezentuje návštěvou bezpečnostních složek a dalšími příklady. Je to sice chvályhodné, nicméně se to nedá považovat za komplexní program prevence. Všichni ostatní respondenti přiznávají, že se o prevenci rizikového chování snaží v rámci ŠVP, který školka vypracovává, ale přiznávají svoje limity.

Po prostudování ŠVP to vypadá, že školka dává prevenci rizikového chování opravdu spoustu prostoru. Objevují se tu spojení jako: posilování mentální odolnosti, vytváření základu zdravého životního stylu, porozumění základním projevům verbální i neverbální komunikace, utváření správných prosociálních postojů a další. V praxi to ovšem vypadá tak, že pedagogové jsou velice často přetěžováni a na prevenci samotnou nezbývá tolik času. Tuto skutečnost jsem vypožoroval v rámci svého působení v MŠ.

Další viditelný protiklad je v přístupu pedagogů k prevenci samotné. Zatímco R5 spíše mluví o specifické primární prevenci, kdy vyjmenovává jednotlivé příklady, ostatní respondenti se soustředí na nesespecifickou primární prevenci. To znamená, na podprahové preventivní působení v rámci ŠVP.

TO 3: Pozorujete ve vaší mateřské škole projevy rizikového chování?

Odpovědi na TO 3 se u všech respondentů překrývali s předešlými otázkami TO 1 a TO 2. Respondent R1 na otázku odpovídá „*No tak... Děcka se mezi sebou poperou, hra se často vymkne kontrole, nebo se prostě navzájem posmívají jeden druhému. Někdy je to omyl nebo v afektu, jindy to je prostě souboj o postavení ve třídě... Já nevím... Kdo má větší sílu, kdo s kým kamarádí a tak.*“ Toto tvrzení potvrzuje i R2, přičemž upozorňuje na to, že přátelské vazby mezi dětmi jsou velice křehké, takže dochází i ke chvílkovým sporům a nepřátelstvím mezi dětmi, které spolu normálně vychází, přičemž doba opětovného navázání vztahu se liší. Je proto pro respondentku složité určit, kdy se jedná o rizikové chování a kdy jen o výměnu názorů. Důležitá je pro R2 opakovatelnost jevu a úmysl: „*Jak jsem řekla... Děti se mezi sebou strkají, občas se někdo někomu zasměje... Je prostě těžký rozeznat kdy už je to za hranou.... Záleží na tom, jestli to je úmyslný a jestli to trvá několik dní, nebo jenom jedno odpoledne. Děti to kamarádství nemaj tak pevný, někdy se spolu pohádají i kvůli tomu, kdo toho snědl víc k obědu.*“ U všech respondentů se postupně narativ psychického a fyzického násilí opakoval.

Dále respondenti uvádějí vulgaritu dětí. Například R4 odpovídá že: „*Já ani nevím kde se to ty děti učí. Vždycky někdo s nějakým sprostým slovem přijde a najednou to používaj všichni. Nejhorší je, že ani neví co to znamená.*“ Větu dále rozvíjí a přidává i ničení majetku. S tím souhlasí i R3, která své tvrzení vysvětluje takto: „*Některé děti prostě ještě nezvládaj úplně svoje emoce, takže když není po jejich, tak nám trucují, hází věcmi, kopají do skříní a v nejhorším případě nás i napadají.*“ S těmito projevy ventilace vzteku jsem se setkal i v rámci svého pozorování. Ve většině případů jde o chování v afektu, nebo pod

vlivem emocí. Ničení majetku, ve smyslu úmyslně něco zničit se ve školce objevovalo velice zřídka. To ovšem neznamená, že by se s dětmi nemělo dále pracovat.

Vedoucí pobočky R5 rovněž potvrzuje výpovědi pedagogů, a přiznává, že k občasným řešením násilí, vulgarity a ničení majetku dochází, nicméně vše záleží na úmyslu dítěte, vzniklé situaci a opakovatelnosti jevu. Vše je komunikováno s rodiči a spolu s pedagogy se snaží najít společné řešení. To mohu potvrdit. Pedagogové s rodiči mohou komunikovat při předávání dětí, přes aplikaci v mobilním telefonu, nebo emailem. Navíc si mohou obě strany kdykoliv zažádat o schůzku, kde se mohou vzniklé situace řešit.

TO 4: Které projevy rizikového chování ve vaší škole pozorujete nejčastěji?

Největší podíl rizikového chování respondenti spatřují v násilí a agresivitě. Jedná se o úmyslné útoky proti ostatním. Pod násilím se ale nemyslí jen to fyzické, ale i to psychické. Děti se dle výpovědi pedagogů ostatním posmívají, dokonce i s vědomím, že druhého rozpláčou. Dalšími projevy jsou vzdorovitost a opoziční postoj dětí, kdy dochází k situacím, že děti odmítají v daný moment úplně vše. Například R2: „*Je fakt, že některý děti se ostatním smějeme, protože chtějí vidět, jak pláčou... K někomu přijdou a řeknou... Tatínek si pro tebe už nepřejde, neumíš počítat, a proto nepůjdeš do školy.*“ Nebo R3: „*Určitě je to ta zuřivost... Děti prostě neumí řešit konflikty, tak prostě někoho praští.*“ Dále R4: „*Na prvním místě jsou to konflikty mezi dětmi, to řeším každý den.*“

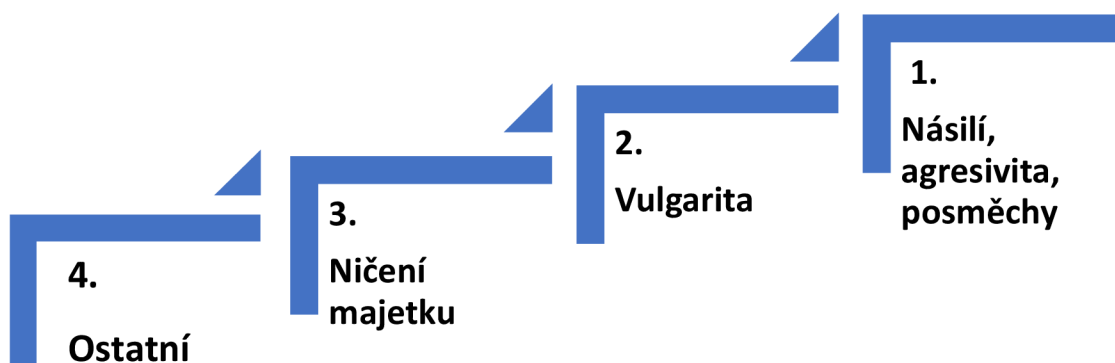
Druhou nejčastější příčinou je vulgarita dětí. Dle respondentů si děti vulgární slova ve většině případů přinesou z domova, kde je slyší přímo od rodičů, z televize, nebo je odposlouchají z internetu. Děti většinou nechápou význam těchto slov, jen ví, že použití výrazu způsobuje nějakou reakci, která je pobaví, nebo zajímá. R1: „*To je prostě tak... Děcka sem přijdou a doma prostě něco uslyší... Rodiče se pohádají, v televizi něco řeknou. Pak takhle oslovují nás a ty koukáš jako blázen*“, Respondentka R5 „*Další, co mě napadá je slovník dětí. Každým rokem mi to připadá horší.*“

Třetím nejčastějším projevem je ničení majetku. Dochází k tomu při řešení konfliktních situací, kdy děti ventilují své emoce prostřednictvím předmětů, nacházejících se okolo nich. Jedná se o hračky, nábytek, nebo třeba nádoby. R4: „*Nejhorší je, když se to dítě dostane do takového stavu, že začne házet věcmi... To se pak bojíš i o ostatní děti.*“

Poslední kategorii jsem pojmenoval ostatní, kde se nachází další projevy rizikového chování, které respondenti specifikovali jako méně časté. Patří mezi ně například „drobné krádeže“, sebepoškozování, nebo prvky šikany. Rozpoznat tyto jevy je dosti problema-

tické. Je třeba stále myslet na to, že děti v předškolním věku procházejí vývojovými fázemi, kdy jsou určité výkyvy v chování normální (viz kapitola 1). Děti objevují nejen své možnosti, ale i své hranice. Jedná se třeba o období prvního vzdoru, fantazijní lhaní, krádež hračky druhému dítěti a další. Takové chování nelze brát jako rizikové a mělo by časem vymizet.

Na základě výpovědí pedagogů a svého vlastního pozorování ve třídách i během volné hry na zahradě jsem sestavil seznam nejčastějších projevů rizikového chování v mateřské škole (viz Obrázek 5), kdy pořadí jde sestupně od nejčastějšího jevu po ten nejméně častý. Výsledná zjištění odpovídají výsledkům České školní inspekce (viz Tabulka 2, s. 19).



Obrázek 5 Nejčastější projevy rizikového chování v MŠ, vlastní tvorba

TO 5: Máte dostatek informací o rodinném zázemí dítěte?

Respondenti odpovídali na otázku TO 5, různým způsobem. Zatímco respondenti R5 a R2 spíše popisovali postup získávání informací, respondent R1 se zaměřil na řešení problémů. Respondenti R3 a R4 vystupují spíše kriticky. R5 postup získávání informací popisuje takto: „První informací o dítěti získáváme už při první prohlídce školky, kdy se rodičů ptám já a zároveň jim vysvětluju, jak to tady funguje. Když se rodiče rozhodnou umístit dítě do naší školky, dostanou k vyplnění dotazník... V dotazníku jsou otázky typu: S čím si vaše dítě nejraději hraje? Má nějakou alergii? Jaký je jeho mateřský jazyk? Ten vyplněný dotazník pak dostanou příslušní pedagogové, ale to už znáš.“ Respondentka R2 na otázku odpovídá: „Dostatek informací... Jde hodně i o to, jestli k nám děti nastupují z našich jeslí, nebo je to někdo úplně nověj. Taký je důležitý, jestli nastupuje na začátku roku nebo v průběhu roku.“ Dle výpovědi respondentů R2 a R5 je na začátku roku velké setkání, kde se můžou seznámit s dětmi i s rodiči a v průběhu roku se takové setkání

několikrát opakují. Další informace primárně získávají při předávání dětí. Respondent R1 na otázku reaguje: „*Pokud se v té rodině děje něco špatně, tak ti to ty rodiče ve většině případů neřeknou... Stačí ti sledovat a poslouchat to děcko. Často k tobě přijde a pochlubí se, že doma něco... Jasně musíš si to ověřit, protože si může vymýšlet, nebo prostě vidíš změny v chování a tak, a pak se jdeš teprve vyptávat... Dostatek informací nemáš nikdy, ty děcka se prostě pořád mění a rostou.*“

Respondentka R4 rovněž vyzdvihuje roli pedagoga, když říká že: „*No to se liší u každého dítěte. Ty sice dostaneš na začátku nějaký vyplněný dotazník od rodičů, který je sice super, ale o rodinném zázemí dítěte ti to tolik neřekne, takže pak záleží jenom na tobě. Některý rodiče jsou sdílnější víc, některý míň.*“ Výpověď R4 se shoduje s výpovědí R3, kdy tvrdí, že: „*To je různý, no... Někdy těch informací mám až moc, jindy to dá práci, abych něco zjistila.*“

Při svém pozorování jsem si všiml, že někteří pedagogové získávají informace o rodině dítěte i prostřednictvím internetu. Vzhledem k výši školného se jedná často o známé osobnosti, takže i zde lze nějaké informace získat. Další věcí, které jsem si všiml je, že někteří rodiče nemají moc času, nebo se nechtějí s pedagogy bavit, takže jenom přeberou dítě a odchází.

8.2 Prevence rizikového chování v mateřské škole z pohledu pedagogů

DVO 2: Zaměřujete se při svém pedagogickém působení i na prevenci rizikového chování?

Druhá dílčí výzkumná otázka se dělí na tři tazatelské otázky. První tazatelská otázka se soustředí na zájem pedagogů o prevenci rizikového chování v mateřské škole a případné vzdělávání v této oblasti. Druhá tazatelská otázka rozvíjí první otázku a zkoumá přístup instituce (z pohledu pedagogů) k dalšímu vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování v mateřské škole. A nakonec třetí tazatelská otázka zkoumá případnou motivaci pedagogů nově nabitě zkušenosti aplikovat přímo v mateřské škole.

TO 6: Setkal/a jste se někdy s metodickými materiály zaměřenými na prevenci rizikového chování?

Vědomosti o metodických materiálech se dle jednotlivých výpovědí značně lišili. Nejvíce zarážející bylo zjištění, že někteří pedagogové neznají například minimální program prevence. Nicméně na jejich obhajobu, při základním školení, které vás seznamuje s tím, jak

se v mateřské škole s dětmi pracuje, co je to vlastně za druh instituce atd., mě také s minimálním programem prevence neseznámili. Je možné, že totéž se opakovalo i u mých kolegů. Na druhou stranu všechny materiály ohledně mateřské školy byli volně přístupné na disku a kdokoliv si je mohl dostudovat. Dalším významným faktorem, je ten, že jen velice málo pedagogů/pedagogických pracovníků, včetně mě, mělo svá předěšlá studia zaměřena na předškolní vzdělávání. Z pěti respondentů to byli jen dva R5 a R3. R5 na otázku reaguje tímto způsobem: „*Nechci se znovu opakovat, ale i když jsme soukromou mateřskou školou, tak máme pořád povinnost řídit se RVP a naši povinnosti je mít vypracovaný i minimální program prevence. Všechno splňujeme.*“ O další metodiky prevence se R5 nezajímala, protože plně důvěřuje metodice školky.

Respondentka R4 se dle jejích slov přímo s metodickými materiály nesetkala, pracuje hlavně s ŠVP a s vlastními zkušenostmi, což je paradox, protože na TO 2 odpověděla, že je naopak třeba začínat s prevencí rizikového chování už v mateřské škole: „*Metodický materiály... Já prostě jedu podle ŠVP. Prostě napíšu projektovou kartu a pak čerpám ze svých zkušeností.*“ Respondent R1 zase svoji odpověď směřuje k dalšímu vzdělávání, když na otázku odpovídá: „*Mě ta práce hodně baví, takže si pořád hledám kurzy... Teď se třeba snažím rozjet s děckama Mindfulness, to nás fakt hodně baví.*“ Respondentka R3 odpovídá shodně s R5, přičemž přiznává, že práce je mnohdy náročná a nemá dostatek času se dalšími metodickými materiály zabývat. R2 se zaměřuje podobně jako R1 na studium ve volném čase, přičemž se více orientuje na četbu odborných knih než kurzů samotných.

TO 7: V případě zájmu, máte možnost se dále vzdělávat v prevenci rizikového chování?

Dle R1 má každý zaměstnanec po zkušební době nárok na 10 000 Kč/ročně na další vzdělávání dle svého uvážení R1: „*Podporovaní určitě jsme, máš nárok na kurzy v hodnotě 10 000 Kč za rok, jen je problém s časem. Nemůžeme si moc vybírat vícedenní kurzy, protože pak nás nemá kdo zastoupit. Nebo jsme tlačeni to dělat o víkend, ale to nám zase nikdo neproplatí.*“ S nemožností absolvovat kurz v týdnu souhlasí i R4 a na otázku odpovídá, že: „*Možnost máme, ale já prostě odmítám dělat ty kurzy o víkend... Takže se tomu snažím vyhnout.*“ Nechuť ke kurzům se objevuje i u dalších respondentů. Respondentka R2 uvádí, že jsou sice pedagogové do dalšího vzdělávání tlačeni, ale nemají úplně svobodnou volbu: „*Já jsem si v minulosti třeba vybrala kurz, co jsem fakt chtěla, ale prý byl moc časově náročný, takže teď to dělám tak, že si nechám proplatit nějaký jednodenní*

online kurzy, který ti k ničemu moc nejsou ale máš je a spíš čtu knihy.“ Jediná respondentka R3 nemá k možnosti dalšího vzdělávání výhrady, protože je v mateřské škole krátce a možnost využití kurzů jí teprve čeká. Sama však má obavy, jestli se při výběru nevyskytnou problémy: *„Já tady jsem docela krátce a teprve zjišťuju, co a jak, ale slyšela jsem od ostatních kolegů, že to s těma kurzama není jen tak...“* Jediná, kdo si systém dalšího vzdělávání chválí je R5, která na otázku odpovídá že: *„Součástí toho, že u nás pracuješ, je mimo jiné i fond na další vzdělávání. Chceme, aby se naši pedagogové dál vzdělávali a třeba se i dál profilovali nějakým směrem, takže mají poskytnutou podporu v hodnotě 10 000 Kč ročně. Pedagogové si to chválí a je to jedna z výhod práce u nás.“*

V rámci mého pozorování, byla většina pedagogů při vybírání vhodného kurzu otrávená. Cítili se často přetížení a v kurzu spatřovali něco, co jim bere jejich volný čas. Jediný z respondentů, který byl absolutně spokojený s postupem dalšího vzdělávání byla R5. Spokojený s výhradami R1 a další respondenti byli nespokojení, přičemž R3 projevuje jisté obavy.

Musím přiznat, že při mém snažení o zaplacení kurzu Dobrý začátek jsem musel překonat rovněž několik překážek. Po počátečním nadšení byl nejdříve kurz moc drahý, takže jsem dostal na výběr jinou možnost jednodenních levnějších kurzů. Rozhodl jsem se tedy financovat kurz sám, Potom byl kurz časově náročný, argumentoval jsem tedy neplaceným volnem. Nakonec jsem podepsal dodatek ke smlouvě, kde jsem se zavázal, že po absolvování kurzu nedám po stanovenou lhůtu výpověď a kurz mi byl zaplacen.

TO 8: Máte možnost nově nabitě zkušenosti uplatňovat?

R2 na otázku odpovídá, že *„Pokud to souhlasí s konceptem školky tak to používat můžeme, s tím zase problém není, to je fakt, to zase je školka v tomhle hodně otevřená bych řekla, problém je s tím výběrem“* S tím souhlasí i respondent R1, který si chválí možnost vykonávat Mindfulness s dětmi: *„Jo, po absolvování školení jsem mohl hned začít s děckama Mindfulness zkoušet. To je zase dobrý.“* Respondentka R4 také přiznává, že pokud dětem nový přístup neškodí a je v něm pedagog proškolený, tak své nové vědomosti může uplatňovat: *„Jako pokud to nevede, ani to neublíží dětem, tak to možný je.“* R3 na otázku zatím není schopna odpovědět a vyjádřila obavu, aby mě zbytečně nemystifikovala. R5 na otázku odpovídá, že je naopak nutné, aby pedagogové

nově nabitě zkušenosti a informace využili v praxi: „Rozhodně ano, je i v zájmu školky, aby pedagogové používali to, co se naučí. Musí to jen být v souladu s myšlenkou školky a nesmí to ohrozit děti.“

Mé pozorování souhlasí s výpověďmi respondentů. Pedagogové mají dostatek prostoru přizpůsobit si výuku dle vlastní potřeby a doplnit ji o své inovativní prvky jako zmiňované Mindfulness, nebo třeba muzikoterapii.

8.3 Dobrý začátek v praxi

Po uskutečnění rozhovorů, kdy jsem pedagogům položil osm tazatelských otázek, jsem měl jasná data o výskytu rizikového chování v mateřské škole a přístupu pedagogů k prevenci tohoto chování. Analyzoval jsem proto portfolia dětí a spolu s pedagogy vytypoval 3 děti, kde bylo, dle pedagogů, rizikové chování nejmarkantnější. To znamená, že se u dětí nejvíce objevovali takové projevy chování, které pedagogové popisují při svých odpovědích (viz Tabulka 6) a zároveň se jedná o zástupce z každé třídy. Na základě odpovědí pedagogů, svého pozorování a analýzy portfolií dětí, jsem byl schopen takové jevy určit, popsat a zpracovat do následující tabulky.

Tabulka 6 Děti s nejmarkantnějšími projevy rizikového chování

| Jméno dítěte | Věk | Třída | Pohlaví | Pozorování v hodině | Vypozorovaný problém v chování |
|--------------|-----|--------------|---------|---------------------|---|
| D1 | 4 | Yellow class | chlapec | Ano | <ul style="list-style-type: none"> • záchvaty vzteku, posměchy • agresivita vůči dětem nebo pedagogům • ničení majetku • nerespektování pravidel a autority pedagoga, vulgarita |
| D2 | 5 | Blue Class | chlapec | Ano | <ul style="list-style-type: none"> • agresivita • nerespektování pravidel a autority pedagoga • vulgarita |
| D3 | 3 | Green class | chlapec | Ano | <ul style="list-style-type: none"> • nerespektování pravidel • záchvaty vzteku • sebepoškozování |

Do výzkumu jsem záměrně nezahrnul třídu jesliček (Purple class), kvůli příliš nízkému věku zkoumaného vzorku, jehož důsledkem může být nesprávná identifikace rizikového chování, nebo existující riziko špatné práce s dítětem. Metodika *Dobry začátek* je určena pro děti ve věku tří let.

Pedagogové mají povinnost každý měsíc doplňovat zmíněná portfolia dětí, kde zaznamenávají úspěchy dítěte, jeho slabé stránky, a hlavně nežádoucí chování. Na základě těchto zápisů z každého měsíce jsem schopen určit, zda je metodika *Dobry začátek* v mateřské škole efektivní, či nikoli. Zároveň na konci experimentu položím pedagogům zbývající otázku TO 9, abych zjistil, zda sami pedagogové pocítují přínos, nebo naopak negativa metodiky. Nejprve tedy popíšu jednotlivě děti, z pohledu pedagogů, před a po aplikaci metodiky.

D1

D1 je v mateřské škole už od Purple class, takže velice dobře zná prostředí i pedagogy. U D1 se od září roku 2022 do listopadu 2022 vystřídali celkem tři pedagogové a jeden kolektiv dětí. R5, R3 v Blue class a nakonec se vše ustálilo u R1, který působil jako pedagog v Yellow class. D1 má proto během prvních měsíců zápisy v portfoliu hned od několika pedagogů. Na konci září 2022 R5 popisuje chování D1 takto: *„Během září se velmi často měnila nálada. Nálada vygradovala až k uhození tety, vzteku, křiku, kopání a bouchání do skříňky. Na D1 nepůsobí dobře změny, kterých bylo během září mnoho, časté onemocnění tety, odchod tety, příchod do nové třídy, odloučení od kamarádů... Často kreslí barevné dveře. D1 velmi citlivě reaguje na reakce ostatních dětí, pokud vidí někoho smutného, hned se ho snaží obejmout a pomoci mu, je opravdu extrémně citlivý.“* V říjnu popisuje R3 D1 takto: *„Občas má problém se změnami nálady, ale když společně s pedagogem situaci probere, dokáže se nad situací zamyslet a dál pokračovat v probíhajících činnostech.“* R5 pak na konci listopadu shrnuje chování D1 tímto způsobem: *„Je velmi citlivý chlapec, který má problém s vyjadřováním svých emocí. Často se stává, že pokud cítí jakoukoliv silnější emoci, automaticky přejde do stavu hněvu a má zapotřebí křičet a agresivně reagovat namísto toho, aby si o svých emocích promluvil nebo komunikoval ostatním dětem ve třídě.“*

Svědectví pedagogů mohou potvrdit na základě vlastního pozorování, kdy jsem byl během svého působení svědkem hned několika záchvatů vzteku. D1 bylo velice složité uklidnit, chování D1 ve vypjatých stavech nemělo smysl řešit. Při jednom z rozhovorů

s D1, kdy došlo k porušení pravidel a záchvatu vzteku, mi řekl: „*Ne! Já to nebudu dělat! Já si můžu dělat co chci!*“ Bylo tedy jasné, že D1 nemá dané jasné hranice a nedokáže pracovat se svými emocemi. Na druhou stranu byl D1 velice empatický, schopný pomoci a vcítovat se do ostatních dětí.

Po rozhovoru s respondentkou R2, která měla D1 v Purple class a následně v Green class jsem zjistil, že výkyvy v chování u D1 nejsou novým jevem, spíše se s rostoucím věkem zhoršují. D1 byl z bilingvní rodiny, kdy rodiče byli rozvedení a D1 se po týdnu střídal u maminky či tatínka. Střídavá péče pro tak malé dítě proto mohla mít zásadní vliv na jeho chování.

Chování D1 se zlepšilo, až když zůstal ve třídě s R1. R1 přistupoval k D1 velice citlivě, chápavě, ale také asertivně. Snažil se nastolit pro D1 hranice a řád.

Aplikace Dobrého začátku

V polovině února 2023 jsem absolvoval první modul metodiky Dobrý začátek a začal postupy aplikovat. Nejdříve bylo důležité si u D1 získat důvěru, což bylo složité, protože D1 měl představu, že ho stejně všichni opustí. Neustále mě přesvědčoval, že je zlý, špatný a že ho nikdo nemá rád. Přistupoval jsem tedy k D1 velice opatrně a negaci, která ke mně směřovala, jsem přetvářel do positivity. Když se nám podařilo navázat vztah, začali jsme rovněž pracovat na chápání pravidel. S celou třídou jsme například začali hrát improvizací pohádkové divadlo, kdy jsem byl z počátku vypravěčem a děti hráli, to, co jsem řekl. Téma bylo vždy zaměřeno na nějakou konkrétní situaci a vztaženo k jednomu z pěti pravidel.¹³ Později se z vypravěčů stali děti a D1 měl prostor začít pracovat se svými emocemi. Skrze pohádku byl schopný popsat své emoce, a naopak děti byli schopné říci D1, co se jim nelíbí a proč.

Na konci února 2023 R5 popisuje chování D1: „*Myslím, že únor přinesl opravdu dobrý pokrok ve vztahu k pravidlům a skrze různé situace mu jde mnohem lépe internalizovat, že pravidla nejsou k tomu, aby ho násilně omezovaly, ale spíše k tomu, aby ho bezpečně vedly, a přitom mu poskytly dostatek prostoru k zábavě.*“

Další měsíce jsme spolu s R1 zapojili karty emocí.¹⁴ Náš společný cíl byl docílit toho, že se D1 naučí pracovat se svým vztekem, porozumí mu a bude lépe zvládat konfliktní situace. Samozřejmě jsme spolu s R1 stále vyžadovali pevný řád, hranice, začali

¹³ Viz Příloha 4.

¹⁴ Viz Příloha 6.

jsme D1 chválit za pozitivní chování, a negativní, pokud to bylo možné, přehlížet. Nálady D1 se ale každým týdnem měnili, R5 za měsíc březen 2023 napsal: „*U D1 mi přišlo, jako by každý týden v březnu chodil do školky s diametrálně rozdílnou povahou. Jeden týden je nejen schopný, ale také velice ochotný spolupracovat jak s pedagogy, tak s ostatními dětmi, dělí se o oranžový truck na zahrádce, zapíná dětem z Green class bundy při převlékání atd. Na druhou stranu měl také jeden týden náladu, kdy kromě mě jako jeho hlavního pedagoga na všechny křičel, pokud jsem nebyl přítomen a na zahrádce dokonce kopal do pedagogů. Poslední týden v březnu po větším promlouvání „do duše“ už byl D1 opět mnohem více uvolněn jak přede mnou, tak s ostatními pedagogy. Je vidět, že je D1 nejen velice emocionální, ale že pokud je motivován, tak tuto emocionalitu umí krásně nasměrovat k empatii raději než ke vzteku.*“

Následující měsíce se chování výrazně nezlepšovalo ani nezhoršovalo. Stále docházelo k občasným výkyvům v chování. Hodně záleželo na tom, u jakého z rodičů D1 zrovna přebývalo a jak k D1 bylo přistupováno. Velký pokrok přišel až s použitím maňásků. V červnu roku 2023 jsem vytvořil postavu Mickeyho. Jednalo se o malého maňáska, který do třídy nebo na zahradu občasně docházel a vyprávěl o svých zkušenostech s emocemi, pravidly a chováním. Celá skupina, včetně D1, se s ním perfektně identifikovala a D1 se naučil při větších návalech vzteku odcházet od konfliktu pryč, být několik minut sám, a pak se zase vrátit do skupiny, kde pokračoval ve hře.

R1 na konci prázdninového programu, (školka se během prázdnin nezavírá) napsal: „*D1 měl za tento rok z mého pohledu neskutečný pokrok. Energie a čas vynaložený na regulaci jeho emocionality se myslím vyplatili ve velkém a D1 je již naprosto schopný řešit konfliktní situace bez křiku či fyzického násilí. Občas se stane, že ho situace opravdu rozhodí, ale místo toho, aby začal křičet a antagonizovat ostatní děti ve třídě se buď odklidí od situace a sám se uklidní, anebo přijde požádat o pomoc či radu, jak si se situací poradit. Je skvělé vidět, že v některých situacích začne natahovat a poté se sám opraví a raději se párkrát zhluboka nadechne a je schopný a ochotný situaci řešit otevřenou konverzací.*“

D2

D2 byl v mateřské škole až od Yellow class, svoji učitelku R3 moc dobře neznal, protože nastoupila ve stejný rok, kdy D2 přestoupil do Blue class. D2 byl nadprůměrně inteligentní, takže všechny svěřené úkoly mu nedělaly větší problém. Byl velice zvědavý, měl

rád řád a systém. Výkyvy v chování u D2 byly v normě vzhledem k jeho vývojové fázi. R3 na konci ledna 2023 píše: „*Matýsek vyniká v aktivitách zaměřených na logické myšlení, nedělá mu problém ani psaní dle předlohy. Je velmi zdatný při konstrukčních činnostech z různých stavebnic. D2 má výbornou paměť, rozsáhlý všeobecný přehled. Je velmi zvědavý a rád vypracovává pracovní listy.*“

Během dubna 2023 se chování D3 velice zhoršilo. Přestal respektovat autoritu pedagoga, začal být vulgární a napadat ostatní děti. Napadání dětí probíhalo dost zákeřným způsobem. K dětem například přiběhl ze zadu a začal je z ničeho nic škrtit. R2 ve svém zápise za duben píše: „*Tento měsíc se vyskytl problém s respektováním pedagogů a ostatních dětí. Projevoval se vůči ostatním dětem velice agresivně. Takové chování je u D2 nezvyklé. Nutná konzultace s rodiči.*“

Aplikace Dobrého začátku

Zajímavé bylo, že techniky metodiky u D2 postrádaly účinek. Přesně věděl, k čemu pravidla jsou, rozuměl tomu, že způsobuje ostatním bolest, ale nemohl si pomoci. Nepomáhala technika divadla, karty emocí, aktivní přehlížení, popisný jazyk, reaktivní chování ani Mickey. Pro D2 byl Mickey prostě hračka.

Po konzultaci s rodiči R3 zjistila, že D2 má v domácím prostředí minimum času na volnou hru a odpočinek. Byl nucen neustále chodit na doučování, něco doma procvičovat a psát. Rodiče trvali na tom, že se jejich syn D2 dostane na prestižní základní školu a vyvíjeli na syna extrémní nároky. Nerespektovali rad R3 a chování D2 se dále zhoršovalo.

Vyhrocená situace se uklidnila až v momentě, kdy se D2 dostal na zmíněnou prestižní základní školu. Chování se znovu vrátilo do normálu. D2 byl znovu klidný, zvědavý a pracovitý jako předtím. R3 na konci června 2023 popisuje chování D2 takto: „*D2 v červnu znovu velmi hezky pracoval na zadaných úkolech. Krásně zvládá všechny předškolní aktivity a nemá problém s vystupováním před ostatními dětmi či pedagogy. Vyniká v matematických úkolech a logickém myšlení. Při volné hře vyhledává sportovní aktivity. Jeho chování se opět vrátilo do normálu.*“

D3

D3 měl rovněž předešlou zkušenost s Purple class. Po celý školní rok 2022/2023 byl D3 ve třídě Green class s respondentkou R2. D3 je ruský chlapeček, který má hudební a pa-

měťové nadání. Pasivně český jazyk ovládal, ale jeho slovní zásoba nebyla v té době tak rozvitá. Na druhou stranu byl schopný si velice rychle zapamatovat jakoukoliv básničku nebo písničku. Na konci listopadu 2022 respondentka R2 píše: „D3 je hodně plačtivý a jeho strach z neznáma umocňuje i jazyková bariéra. Vypozorovala jsem, že má problém zvládat své emoce. Většinu konfliktních situací řeší brekem, agresí, či autoagresí. Ta se projevuje tak, že začne být agresivní na ostatní děti a v nejhorším případě se udeří hlavou o zeď, skříň nebo podlahu. Do budoucna bych ráda pracovala na jeho emoční vyrovnanosti.“ Popis R2 mohu potvrdit na základě svého pozorování, kdy docházelo k takovým záchvatům i několikrát denně. D3 nerespektoval pravidla a v momentě, kdy nebylo po jeho, byl schopný velice dlouho brečet nebo si začít ubližovat.

V prvotní fázi jsem s D3 začal pracovat tak, že jsem využil jeho zájem o hudbu a při nastupujícím záchvatu mu hrával na kytaru. Při zvuku kytary se dokázal, ale ne vždycky, lépe zklidnit. Respondentka R2 zatím zapracovala na vyjadřovacích schopnostech D3, který byl v únoru 2023 schopen slušné verbální komunikace. Zároveň se po celou dobu snažila vštípit D3 pravidla. Což bylo problematické, protože D3 nerozuměl tomu, proč se ve školce musí dodržovat, a doma ne.

Aplikace Dobrého začátku

V únoru 2023 jsem začal dětem před spaním hrát pohádky, které jsem veršoval a na místě sám vymýšlel. Příběhy měly povahu bajky a většinou kopírovaly situace, které děti ten den zažily a došlo při nich ke konfliktům. Závěr příběhu se vztahoval k nějakému z pěti pravidel. Například jsem dětem zpíval písničku o oslíkovi (inspirace filmem Shrek), který se nově přistěhoval do lesa mezi ostatní zvířátka, ale byl hrozně hlasitý. Všechna zvířátka z toho bolely uši. Bajka měla šťastný konec, protože oslík vše pochopil a naučil se mluvit tišeji.

Na konci února R2 v zápisu uvádí: „Dominikovi se zlepšila slovní zásoba v českém i anglickém jazyce. Oběma jazykům daleko více rozumí, takže pro něj není problém porozumět sdělení ostatních kamarádů. Má velice dobrou paměť a hudební nadání. Pamatuje si celé básničky nebo písničky v českém i anglickém jazyce. Jeho zpracovávání vzteku se zlepšilo, ale stále dochází k sebepoškozování. Do budoucna bych ráda odstranila krádež hraček a dále se soustředila na emoce D3.“

Bylo důležité ve skupině nastolit řád. D3 velice pomáhal popisný jazyk, který pro něj byl daleko více srozumitelný a lépe tak přijímal pravidla. Dalším viditelným krokem

vpřed bylo asertivní chování, chválení a aktivní přehlížení. D3 tak postupně zjišťoval, že vztekem a autoagresí svého cíle nedosáhne a autoagrese začalo ubývat.

Jako posledním podpůrným prostředkem byl maňásek Mickey, který se v Green class objevil úplně poprvé. Někdy Mickey na obrázkách ukazoval, co se může stát, když..., jindy zase demonstroval, jak pracovat se vztekem. D3 velice pomáhaly dechové techniky, které se od Mickeyho naučil a začal je aktivně používat. V červnu 2023 R2 píše: *„Nejvíce mu pomáhá párkrát se zhluboka nadechnout a vydechnout. Pak se společně pustíme do překonávání překážek ... Sebepoškozování skoro vymizelo, D3 je celkově klidnější a spokojenější. Bez problému si hraje s kamarády a začal být schopen občas půjčovat hračky.“* Vzhledem k tomu, že D3 nenastoupil na letní program v MŠ, moje pozorování na konci června přestalo.

Ve všech výše uvedených případech jsem nepracoval jen s jednotlivci, ale také s celou třídou. Postupy výše zmíněné byly vždy aplikovány na celou skupinu. S dětmi jsem tak pracoval v rámci kolektivu, ale i na individuální úrovni.

TO 9: Vnímáte změny v chování dítěte po uplatnění metodiky Dobrý začátek?

Na konci června 2023 jsem položil respondentům poslední tazatelskou otázku. Většina výpovědí respondentů se shodovala na tom, že metodika Dobrý začátek účinně pomáhá dětem pracovat s jejich emocemi, vzájemnými vztahy a chápáním třídních pravidel. V důsledku pochopení těchto procesů se zlepšuje klima ve třídě a zvětšuje se motivace pedagogů. Respondent R1 na otázku odpovídá: *„No, musím říct, že ze začátku jsem tomu moc nevěřil, ale podívej se na Yellow class.... Děti přijaly D1 mezi sebe, navzájem se respektují, a dokonce ty pravidla vyžadují... Samozřejmě k občasným konfliktům dochází pořád, ale s předchozím stavem se to nedá srovnávat.“* R2 reaguje tímto způsobem: *„Začátek byl sice hodně náročnej, chvílku jsem myslela, že už to zrušíme... Děti se chovaly spíš hůř, ale pak se najednou něco zlomilo a všechno začalo fungovat.“* R4 pracující v jesličkách sama sebe označuje jen za pozorovatele. V její třídě sice metodika použita nebyla, ale při volné hře na zahradě, která je společná pro všechny děti, byla schopna pozorovat změny v chování dětí. R4 na otázku odpovídá: *„Jako, největším překvapením pro mě byl D1, to jsem fakt koukala... Ale zlepšila se i celková atmosféra ve školce.“* Odpovědi R3 a R5 se shodují s odpověďmi R4, přičemž R3 přistupuje k metodice kriticky při práci s dětmi na individuální úrovni: *„Neříkám, že metodika nefunguje... Děti se opravdu chovají líp, jen mi přijde, že ne vždycky to funguje, jak má a musí se na to jinak.“*

Souhlasím s respondenty. Metodika Dobrý začátek se ukázala být efektivní a pro děti dobře přístupná. Souhlasím i s kritikou R4, metodika není účinná vždy a za každou cenu. Někdy dítě na Mickeyho nemá náladu, bojí se ho, má špatný den, nebo se v rodinném prostředí odehrává pro dítě složitá situace, se kterou si neví rady. To vše může ovlivňovat chování dítěte. Proto je zapotřebí jistá improvizace pedagoga, trpělivost a pochopení.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá rizikovým chováním v předškolním vzdělávání, jeho projevy a následnou prevencí v konkrétní mateřské škole. Cílem teoretické části bylo postihnout základní aspekty dané problematiky a charakterizovat prostředí, ve kterém se rizikové chování předškolních dětí vyskytuje. Dále je v teoretické části specifikována metodika *Dobrý začátek*, kvůli lepšímu porozumění praktické části a celkovému principu, jak metodika funguje.

V návaznosti na teoretickou část bakalářské práce bylo provedeno vlastní výzkumné šetření v konkrétní mateřské škole, které je zaměřeno na výskyt rizikového chování, jehož cílem bylo takové chování odhalit, specifikovat a skrz výše zmíněnou metodiku s negativními jevy pracovat. Jedná se o kvalitativní typ výzkumného šetření, které se na základě polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy, vlastního pozorování a analýzy dokumentace vztahující se k dětem snaží odpovědět na tři výzkumné otázky:

1. *Jaké projevy rizikového chování v mateřské škole lze určit?*
2. *Jaký je přístup pedagogů k prevenci rizikového chování?*
3. *Jakým způsobem byla metodika dobrý začátek ve vybrané mateřské škole účinná?*

Hlavní výzkumné otázky se dále dělí na tři dílčí otázky, které jsou dále rozvětveny na devět tazatelských otázek. Všechny tazatelské otázky a dílčí výzkumné otázky se snažili o zjištění názorů, postojů a možnou interpretaci rizikových jevů pedagogů a tím odpovědět na hlavní výzkumné otázky uvedené výše.

Z výzkumného šetření vyplývá, že v mateřské škole se vyskytuje rizikové chování dětí. Mezi nejčastější projevy patří násilí, agresivita, posměchy, vulgarita a ničení majetku, přičemž hlavní příčiny takového chování jsou většinou v rodinném zázemí dítěte, i když je třeba brát ohled i na další možné vlivy. Závěry z výzkumného šetření odpovídají výsledkům české školní inspekce z roku 2022, která se rovněž snažila rizikové chování odhalit.

Výzkum prokázal, že pedagogové mají nedostatky ve znalostech metodických materiálů zabývajících se prevencí rizikového chování. Důvodem je nedostatečná proškolenost a motivace ze strany vedení mateřské školy a fakt, že jen dva z pěti pedagogů mají předešlé vzdělání v předškolní pedagogice. Na druhou stranu mají pedagogové možnost dalšího vzdělávání, ačkoliv jim to vedení mateřské školy příliš neusnadňuje. Avšak zís-

kané vědomosti z dalšího vzdělávání mohou pedagogové aplikovat, pokud nový přístup souzní s myšlenkou školky a děti samotné nejsou ohroženy.

Metodika *Dobrý začátek* se ukázala v dlouhodobějším časovém úseku jako účinná. Docházelo k výraznému zlepšení na kolektivní i individuální úrovni. Některé prvky rizikového chování se podařilo odbourat úplně, jiné alespoň snížit. Děti přístup velice dobře přijímaly, a hlavně mu dobře rozuměly. Nicméně velice záleží na přístupu pedagoga, který s metodikou pracuje. Metodika je v začátcích dost obtížná (popisný jazyk, dodržování pravidel) a v prvotní fázi většinou dochází ke zhoršení chování. Metodika vyžaduje jistou odolnost, trpělivost a schopnost improvizace a kreativity.

V rámci výzkumného cíle byly položeny krom výzkumných otázek také tři hypotézy, které se ukázaly jako pravdivé. Rizikové chování v mateřské škole bylo v době výzkumu přítomno, zároveň pedagogové jsou nedostatečně připraveni s takovými jevy pracovat, a nakonec metodika *Dobrý začátek* pomáhá předcházet rizikovému chování u dětí předškolního věku. Výzkumné hypotézy tedy znějí takto:

1. Ve vybrané mateřské škole se vyskytuje rizikové chování.
2. Pedagogové mají nedostatečné povědomí a vzdělání v oblasti prevence rizikového chování.
3. Metodika *Dobrý začátek* pomáhá předcházet rizikovému chování.

Z obsahu práce jasně vyplývá, že rizikové chování v předškolním vzdělávání je přítomno a prevence v této oblasti je nedostatečná. Zároveň poukazuje na to, jak je prevence pro děti předškolního věku důležitá a předkládá možnou cestu, jak vzniklý problém řešit.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

- BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.
- BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.
- BĚLÍK, Václav, SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.
- BĚLÍK, Václav, SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav, ANTL, Miroslav a HERYNKOVÁ, Marie. *Sociální patologie – vybraná ohrožení pedagogů*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2022. ISBN 978-80-7465-534-0.
- DOBROVOLNÁ, Saša a kol. *Dobry začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: Schola Empirica, 2015. ISBN 978-80-905748-2-3.
- ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Přeložil Jan VALEŠKA. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1956-9.
- ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2928-9.
- ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
- FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GILLERNOVÁ, Ilona. Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In: MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona, eds. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015, s. 125–140. ISBN 978-80-262-0977-5.
- HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou?; Na charakteru záleží: problém učitelství dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020. ISBN 978-80-7465-443-5.

- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X
- HAVRDOVÁ, Egle, VYHNÁNKOVÁ, Kateřina a DVOŘÁKOVÁ, Barbora. *Kurikulum Dobrý začátek pro mateřské školy: podpora sociálního a emočního rozvoje dětí*. Praha: Schola Empirica, 2019. ISBN 978-80-905748-8-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-686-5.
- HOSKOVCOVÁ, Simona. Rozvoj psychické odolnosti předškolních dětí. In: MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona, eds. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015, s. 223–234. ISBN 978-80-262-0977-5.
- HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLMANOVÁ, Veronika a PAVLÍKOVÁ, Denisa. Výskyt rizikového chování a jeho prevence v mateřské škole. In: KNYTL, Martin a JANIGOVÁ, Aneta, eds. *Studentská Socialia 2019: Přístupy společnosti k rizikovému chování*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2020, s. 53–72. ISBN 978-80-7435-799-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-407-6.
- KUČÍREK, Jiří. *Praktikum komunikativních dovedností* [přednáška]. Hradec Králové: UHK, 2022.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LOCKE, John. *Esej o lidském chápání*. Přeložil Miloš DOKULIL. Praha: OIKOYMENH, 2012. ISBN 978-80-7298-304-9.

- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.
- MIOVSKÝ, Michal et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
- MIOVSKÝ, Michal, ADÁMKOVÁ, Tereza, BARTÁK, Miroslav et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Raabe, 2022. ISBN 978-80-7496-467-1.
- NEŠPOR, Karel. *Vaše děti a návykové látky*. Praha: Portál, 2001.
- ONDREJKOVIČ, Peter. *Sociálna patológia*. 3. dopl. a preprac. vyd. Bratislava: Veda, 2009. ISBN 978-80-224-1074-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PAVLOVSKÁ, Marie a kol. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.
- ŘEZNÍČEK, Matouš. *Sociální pedagogika I. Sociální deviace a její prevence*. České Budějovice: PdF JU, 2004. (Distanční text pro studenty oboru Sociální pedagogika)
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., dopl. vyd. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1783-1.
- ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikamu*. Praha: Grada. 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
- STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-21-7
- SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.
- ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování. In: MIOVSKÝ, Michal, ADÁMKOVÁ, Tereza, BARTÁK, Miroslav et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské*

- prevence rizikového chování*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 161–166. ISBN 978-80-7422-391-4.
- ŠULOVÁ, Lenka. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona, eds. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015, s. 13–22. ISBN 978-80-262-0977-5.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VACEK, Jaroslav. *Nelátkové závislosti, behaviorální závislosti*. Klinika adiktologie. 1. lékařská fakulta VFN Univerzita Karlova v Praze, 2011.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3532-3.
- VOLAVKA, Jan. Agrese a násilí. In: LIBIGER, Jan, ŠVESTKA, Jaromír a HÖSCHL, Cyril, eds. *Psychiatrie*. Praha: Tigis, 2002, s. 160–166. ISBN 80-900130-1-5.
- WEBSTER-STRATTON, Carolyn. *The Incredible Years: a trouble shooting guide for parents of children aged three to eight years*. Toronto: Umbrella Press, 1992.

Internetové zdroje

- KOCOURKOVÁ, Vladimíra a ŠAFRÁNKOVÁ Anna. Prevence rizikového chování jako nutná součást předškolního vzdělávání. *GRANT Journal* [online]. 2012, roč. 1, č. 2, s. 45–47 [cit. 2023-07-19]. ISSN 1805-0638. Dostupné z: <https://www.grant-journal.com/issue/0102/PDF/0102safrankova.pdf>.
- KRAUS, Blahoslav. *Teorie sociálních deviací, průvodce předmětem pro studijní program Sociální patologie a prevence* [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2021 [cit. 2023-07-18]. Dostupné z: https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/studijni_opory/socialni_patologie_a_prevence_2021/teorie-socialnich-deviaci.pdf.
- MERTIN, Václav. Odborníci diskutují o problému přetěžování dětí. In: *YouTube* [online video]. 1. 9. 2013 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=nRSha0SUyhA&t=1465s>.

- MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2010 [cit. 2023-08-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.
- MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, Příloha č. 10* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.
- MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, Příloha č. 12* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2023-07-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.
- MŠMT. *Národní strategie prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2023-08-05]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2021 [cit. 2023-08-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.
- PRAŽSKÉ CENTRUM PRIMÁRNÍ PREVENCE. *Manuál pro tvorbu Minimálního preventivního programu* [online]. Praha: Pražské centrum primární prevence, 2010 [cit. 2023-08-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/16437/download/>.
- ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita vzdělávání v České republice, výroční zpráva 2021/2022* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022 [cit. 2023-07-25]. ISBN 978-80-88492-09-2. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava_2021_2022_everze.pdf.

Seznam příloh

| | |
|---|-----|
| Příloha 1 <i>Certifikát o absolvování kurzu dobrý začátek (Modul 1, 2, 3)</i> | I |
| Příloha 2 <i>Principy metodiky podle Incredible Years a Center for evidence Based Early Intervention (CEBEI)</i> | II |
| Příloha 3 <i>Pyramida učení</i> | III |
| Příloha 4 <i>Pravidla pěti prstů</i> | IV |
| Příloha 5 <i>Příklad popisného jazyka</i> | V |
| Příloha 6 <i>Karty emocí</i> | VI |

Osvědčení o absolvování školení

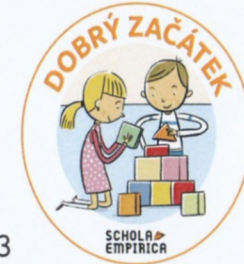
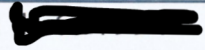
**SCHOLA
EMPIRICA**

**DOBRÝ ZAČÁTEK®: PODPORA SOCIÁLNÍHO A EMOČNÍHO VÝVOJE DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU – MODUL 1, 2, 3**

v rozsahu 40 hodin

Mgr. Ondřej Valchař

narozen



Datum školení: 15. 2., 16. 2., 3.6., 26. 8. 2023

Místo konání: Praha

**Program je akreditovaný MŠMT- 14625/2022-4-589
„Dobry začátek: podpora sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku“.**

Egle Havrdová, Ph.D., ředitelka

26. 8. 2023

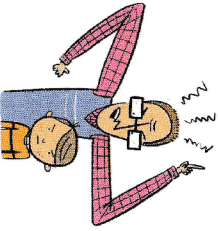
v Praze


SCHOLA EMPIRICA z.s., Blanická 25, Praha 2, IČO: 266 45 726

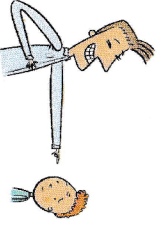
Příloha 2 Principy metodiky podle *Incredible Years* a *Center for evidence Based Early Intervention (CEBEI)*

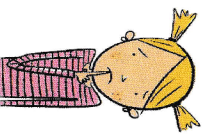
6

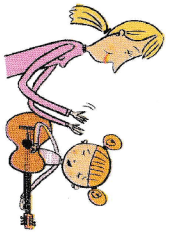
Co se děti učí od života!

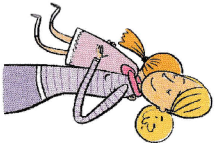
 Je-li dítě kritizováno, naučí se odsuzovat.

 Dítě, které žije v nepřátelském prostředí, se naučí chovat agresivně.

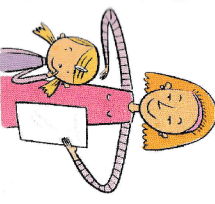
 Dítě, které je zesměšňováno, se naučí lhostivost.

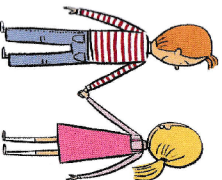
 Dítě, které je zosuzováno, se naučí cítit provinile.

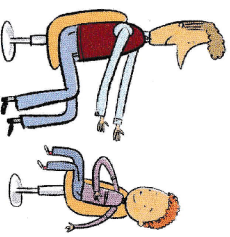
 Je-li dítě povzbuzováno, získává sebevědomí.

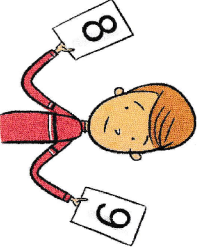
 Je-li dítě ve vstřícném a přátelském prostředí, naučí se nacházet ve světě lásku.

7

 Je-li dítě chváleno, naučí se oceňovat druhé.

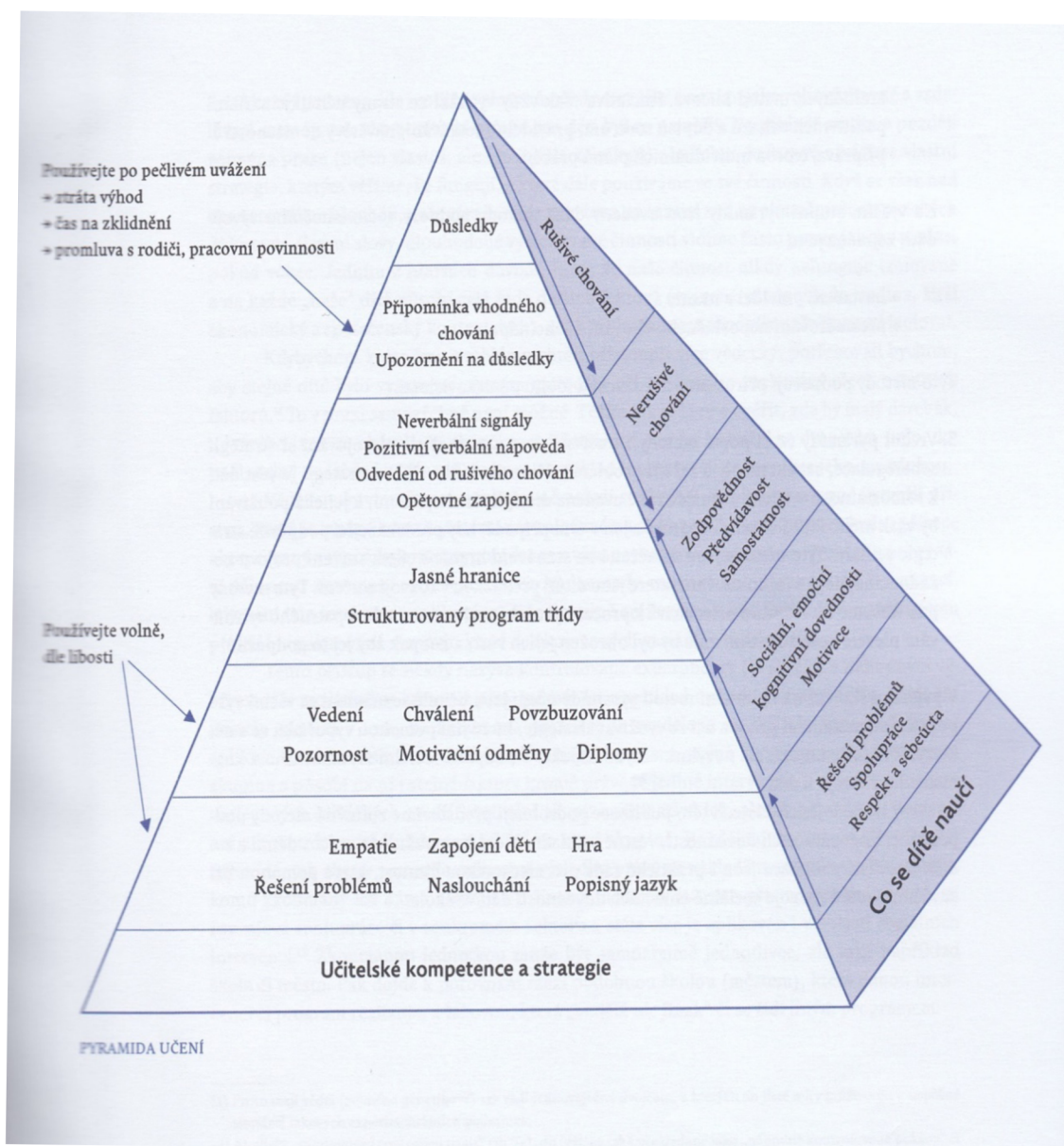
 Dítě, které žije v bezpečném prostředí, se naučí důvěřovat druhým.

 Dostávají se děti uznání, naučí se mít rádo sebe sama.

 Spravedlivým zacházením dítěti získujeme smysl pro spravedlnost.

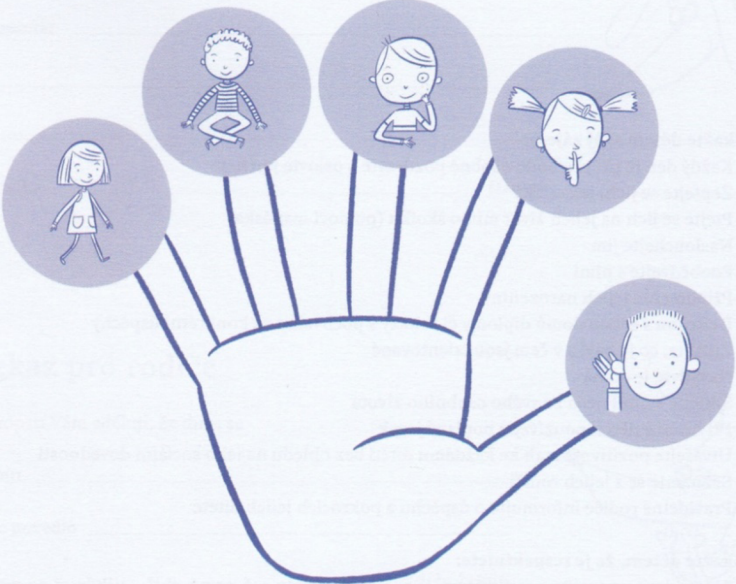
Zdroj: DOBROVOLNÁ, Saša a kol. *Dobrý začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: Schola Empirica, 2015. ISBN 978-80-905748-2-3.

Příloha 3 Pyramida učení



Zdroj: DOBROVOLNÁ, Saša a kol. *Dobrý začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: Schola Empirica, 2015. ISBN 978-80-905748-2-3.

Příloha 4 Pravidla pěti prstů



1. Chůze ve třídě
Běhání a další rychlé pohyby jsou umožněny jen při pobytu venku.

2. Tichý hlas
Hlasité projevy jsou opět umožněny pouze při pobytu venku.

3. Ovládáme své pohyby
Toto pravidlo rozvíjí předchozí dvě a ukazuje na celkové ovládnutí se ve třídě a ohleduplnost. Znamená, že neděláme prudké a nepředvídatelné pohyby, nešermujeme rukama, abychom neublížili sobě a ostatním a něco neshodili apod.

4. Díváme se na učitelku, když mluví

5. Uši naslouchají
Posloucháme, když k nám někdo mluví.

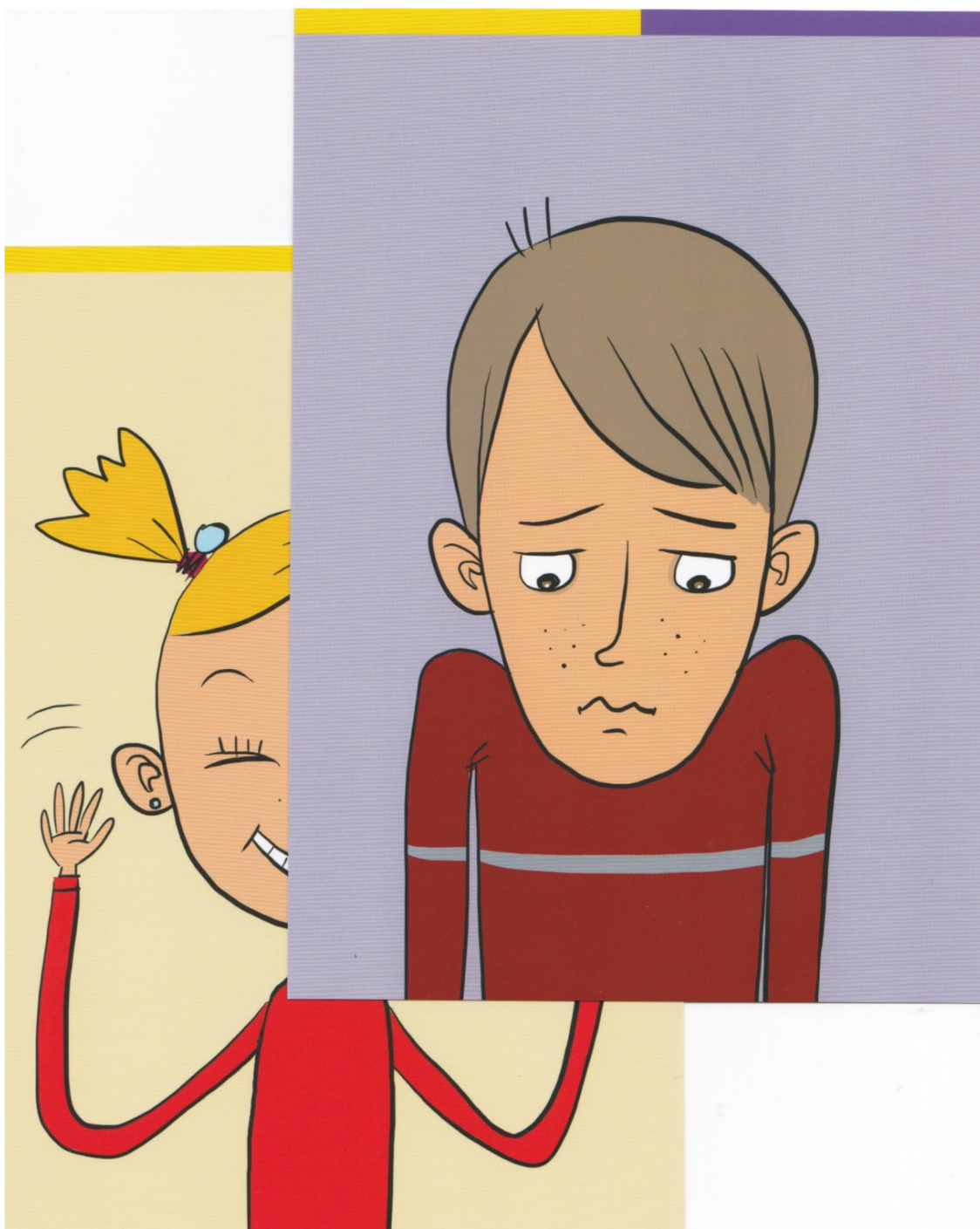
Zdroj: DOBROVOLNÁ, Saša a kol. *Dobrý začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: Schola Empirica, 2015. ISBN 978-80-905748-2-3.

Příloha 5 Příklad popisného jazyka

| NEVHODNÁ KOMUNIKACE | POPISNÝ JAZYK |
|---------------------------------------|---|
| Je to lehké se obout. | Obouváme se. Špičku nohy vsunu do boty, patu nasouvám poslední.... |
| Nebud' jako miminko. | Alberte, nerozumím, co mi říkáš. |
| Tohle už byste měli vědět. | Včera ráno jsme si, ukazovali, jak to uděláme... |
| Víc nahlas broučku, nikdo tě neslyší. | Alberte, neslyším, co říkáš, prosím, zkus mluvit víc nahlas. |
| Alberte, to ses pěkně polila. | Alberte, vidím polité tričko. Bojím se, aby tě to nestudilo, proto doporučuji, aby sis ho vyměnil. |
| Ty se tváříš otráveně. | Alberte, zdá se mi, že se tváříš otráveně, co se děje? |
| Máš zase nudli. | Alberte, vidím nudli. |
| Tys nevěděl, že potřebuješ čúrat? | Alberte, vidím, že máš mokré kalhoty. Máme dohodu, když se nám stane nehoda, jdeme se do šatny převléknout. |
| Máš to moc pěkné. | Alberte, líbí se mi tvé sluníčko, protože je žluté. |
| Ono to není těžké, jen chtít. | Alberte, mám pocit, že si s tím nevíš rady. Co bys potřeboval? |
| No, to jsi udělal špatně, ale nevadí. | Vidlička a nůž jsou obráceně. |
| | |
| | |
| | |

Zdroj: DOBROVOLNÁ, Saša a kol. *Dobrý začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: Schola Empirica, 2015. ISBN 978-80-905748-2-3.

Příloha 6 *Karty emocí*



Zdroj: Karty emocí, které jsem dostal na školení