

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Rizikové chování dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Autor: Iva Bienstocková
Studijní program: Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.
Oponent: prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Iva Bienstocková
Studium:	P21P0199
Studijní program:	B0923A190001 Sociální patologie a prevence
Studijní obor:	Sociální patologie a prevence
Název bakalářské práce:	Rizikové chování dětí předškolního věku
Název bakalářské práce AJ:	Risk behaviour among preschool children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zaměřuje na rizikové chování dětí předškolního věku. Teoretická část popisuje předškolní věk, vybrané druhy rizikového chování, včetně příčin jeho vzniku a ovlivňujících činitelů. Závěr teoretické části bakalářské práce zahrnuje prevenci, která je velmi důležitá. Empirická část se zabývá rizikovým chováním dětí předškolního věku ve vybrané mateřské škole. Pomocí výzkumných metod mapuje míru výskytu rizikového chování.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HUTYROVÁ, Miluše, RŮŽIČKA, Michal a SPĚVÁČEK, Jan. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 95 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3725-5.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. 328 stran. Monografie. ISBN 978-80-7422-391-4.

SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. 146 stran. ISBN 978-80-7435-686-5.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. 542 stran. ISBN 978-80-246-4961-0.

Zadávací pracoviště:	Ústav sociálních studií, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.
Oponent:	prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	28.2.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Rizikové chování dětí předškolního věku* vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. et Mgr. Stanislavy Svobody Hoferkové, Ph.D., LL.M., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 30. 4. 2024

Iva Bienstocková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M. za laskavý přístup, cenné rady, trpělivost a poskytnuté konzultace při vedení této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat informantkám z mateřské školy za ochotu podílet se na praktické části mé odborné práce.

Anotace

BIENSTOCKOVÁ, Iva. *Rizikové chování dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové, 2024. 69 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou rizikového chování se zaměřením na děti předškolního věku. Teoretické kapitoly se věnují seznámení s mateřskou školou, charakteristice a vývoji dítěte předškolního věku a také hře jako klíčovému prvku tohoto období. Dále se zabývá rizikovým chováním, příčinami vzniku a stručnou charakteristikou vybraných druhů rizikového chování. Součástí je i představení prevence včetně preventivních programů a konkrétních organizací týkající se dětí v mateřské škole. Praktická část za použití kvalitativně orientovaného přístupu pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru zjišťuje, jaké konkrétní druhy rizikového chování se u věku vyskytují z pohledu pracovníků mateřské školy a jaké je jejich povědomí o rizikovém chování.

Klíčová slova: rizikové chování, dítě předškolního věku, prevence rizikového chování, mateřská škola

Annotation

BIENSTOCKOVÁ, Iva. *Risk behaviour among preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 69 pp. Bachelor Thesis.

This Bachelor thesis deals with the subject of risk behaviour focused on children of preschool age. The theoretical chapters deal with the introduction to nursery school, the characteristics and development of the preschool child, and the role of play as a basic element during this period. Furthermore, it discusses risk behaviour and its causes, and provides a brief characterisation of selected types of risk behaviour. It includes an introduction to prevention, including prevention programmes and specific organisations concerning children in nursery school. The practical part employs a qualitatively oriented approach through the method of semi-structured interviews to understand specific types of risk behaviour at this age from the perspective of nursery school workers and their awareness of risk behaviour.

Keywords: risk behaviour, preschool children, prevention of risk behaviour, nursery school

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 Charakteristika mateřské školy	10
1.1 Základní informace o mateřské škole	10
1.2 Pracovníci v MŠ	14
1.3 Vzdělávací programy	15
2 Pedagogicko – psychologická charakteristika dítěte předškolního věku	17
2.1 Charakteristika předškolního věku	17
2.2 Psychomotorický vývoj dítěte předškolního věku	18
2.3 Důležitost hry v životě dítěte předškolního věku	23
3 Charakteristika vybraných druhů rizikového chování.....	26
3.1 Vymezení pojmu rizikové chování.....	26
3.2 Příčiny vzniku rizikového chování	27
3.3 Stručná charakteristika vybraných druhů rizikového chování	28
4 Preventivní programy v mateřské škole.....	34
4.1 Charakteristika prevence a její druhy	34
4.2 Programy pro děti předškolního věku	36
4.3 Vybrané organizace a instituce zabývající se prevencí	40
5 Výzkumné šetření	43
5.1 Výzkumný cíl, výzkumný problém a výzkumné otázky	43
5.2 Prezentace získaných dat	49
5.3 Diskuze výsledků výzkumného šetření	57
Závěr	61
Seznam použitých zdrojů	63
Seznam tabulek	70
Přílohy.....	71

Úvod

Rizikové chování je nedílnou součástí sféry našich každodenních životů. Až do nedávna bylo na rizikové chování pohlíženo nejčastěji skrze školáky či mládež, ale v dnešní době se s tímto druhem chování můžeme setkat napříč všemi věkovými kategoriemi. Díky většímu množství publikací a provedených výzkumů se povědomí o rizikovém chování rozšířilo, a my tak můžeme tento jev spatřit dokonce už i v mateřské škole.

Rizikové chování se často spojuje s určitou věkovou skupinou, neboť se rizika napříč skupinami mohou do značné míry lišit. Avšak tato rizika mají jednu věc společnou – nebezpečí, které může ohrozit nejen jedince, ale i celou společnost.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké druhy rizikového chování se vyskytují u dětí předškolního věku z pohledu pracovníků v mateřské škole. Cíl je podepřen pěti kapitolami. Čtyři kapitoly jsou založeny na teoretické bázi, jež se snaží o seznámení s mateřskou školou, dítětem předškolního věku, rizikovým chováním a preventivními programy, které jsou určeny výhradně pro děti v mateřské škole.

Pátá a poslední kapitola bakalářské práce je zaměřena na realizaci vlastního výzkumného šetření. Cílem výzkumného šetření je prozkoumat a identifikovat jaké konkrétní druhy rizikového chování se u dětí předškolního věku vyskytují z pohledu pracovníků mateřské školy a zjistit, jaké povědomí pracovníci mají o rizikovém chování. Pro účely výzkumného šetření byla zvolena kvalitativní strategie výzkumu v podobě polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory se uskuteční s pracovníci vybrané mateřské školy v Královéhradeckém kraji.

Téma rizikové chování dětí předškolního věku jsem si zvolila, protože jsem chtěla psát práci, která se bude zabývat dětmi. Ale nechtěla jsem se zaměřovat na šikanu či děti na prvním stupni základní školy. K výběru tématu mi napomohl velmi dobrý vztah k dětem, což byl primární důvod, proč jsem chtěla mířit na tuto věkovou kategorii. Dle mého názoru je rizikové chování nutno podchytit již v útlém věku.

1 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola (dále jen MŠ) je významným činitelem, který se podílí na utváření osobnosti člověka. Hned po rodině se jedná o druhou instituci, kterou dítě ve svém útlém věku navštěvuje. Proto je úkolem první kapitoly přiblížit čtenáři zařízení mateřské školy, její režim a také spolupráci s vybranými poradenskými zařízeními. V další části se čtenář dozví o pracovnících mateřské školy. A v neposlední řadě je úkolem této kapitoly seznámit se vzdělávacími programy, které jsou s fungováním MŠ spojeny.

1.1 Základní informace o mateřské škole

MŠ je zařízení, ve kterém probíhá předškolní vzdělávání pro děti od 2-6 let.¹ Povinná školní docházka se týká dětí, které nejčastěji nastupují z MŠ do ZŠ, jakmile dovrší šestý rok věku.²

Některé školy vyžadují, aby dítě již při příchodu do MŠ umělo věci běžné obsluhy, většina školek se shoduje na těchto úkonech:

- znát své jméno a příjmení,
- samo si dojít na toaletu,
- najít se lžící a pít ze skleničky a hrnečku,
- obléknout se a obout,
- umýt si ruce, utřít si je do ručníku,
- vysmrkat se a používat kapesníky,
- uklidit si své věci, hračky,
- bez problémů chodit po schodech³.

Díky MŠ se dítě zdokonaluje v plnění základních aktivit, které se týkají například sebeobsluhy, hygienických návyků, ale také rozvoje motoriky, myšlení, řeči

¹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 7. 2023. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023 [cit. 2023-09-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>.

² MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2023-09-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>.

³ ZÁKLADNÍ ŠKOLA, ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA A MATĚŘSKÁ ŠKOLA LOMNICE, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE. Co by dítě mělo umět, před nástupem do mateřské školy. In: *Základní škola, základní umělecká škola a mateřská škola Lomnice, příspěvková organizace* [online]. ©2010-2023 [cit. 2023-09-12]. Dostupné z: <https://www.zslomnice.cz/co-by-melo-dite-umet-pred-nastupem-do-materske-skoly>.

a v neposlední řadě i vnímání času a prostoru. Tyto úkony jsou nezbytné pro správné fungování v běžném životě, jelikož tyto činnosti nás provází po celý život. Pokud dítě zvládá tyto věci, tak může nastoupit na základní školu (ZŠ). Pokud tomu tak není, tak u dítěte proběhne odklad a na ZŠ nastoupí až o rok později.

Dobrá školka by měla mít mnoho stimulačních aktivit, které by byly vhodné pro všechny věkové skupiny, které MŠ navštěvují.⁴ Je tedy patrné, že MŠ je jednou z klíčových institucí, ve které probíhá socializace. Giddens charakterizuje socializaci jako „sociální procesy, jejichž prostřednictvím se u dětí buduje povědomí o sociálních normách a hodnotách spolu se zřetelným vědomím sebe samých“.⁵ Proces socializace ale nekončí v MŠ, ba naopak pokračuje během celého našeho života.

Děti v MŠ jsou rozděleny do tříd, ty se naplňují do počtu 24 dětí.⁶ Z počtu dětí je zřejmé, že pedagogický pracovník bude muset plnit mnoho úkonů a povinností. Tento počet dětí je upraveno vyhláškou č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání.

Abychom si přiblížili MŠ ještě více, tak následující tabulka (tab. 1) zobrazuje deset charakteristických rysů současné MŠ, které vychází z výzkumu od Koťátkové, kterého se zúčastnilo 310 učitelek a ředitelek z Čech a Moravy.⁷

Tabulka 1: *Charakteristické rysy současné mateřské školy*

Pořadí	Vyjádření učitelek	Procentuální rozsah
1.	Mateřská škola pracuje tvořivě s podnětnou a pestrou nabídkou.	26,1 %
2.	Spolupracuje s rodiči.	22,3 %
3.–4.	Je vstřícná, svobodná, autonomní.	21,3 %
3.–4.	Vychází z potřeb dítěte.	21,3 %
5.	Přístupná a otevřená veřejnosti.	19,4 %
6.	Otevřená dětem.	15,5 %
7.	Individuálně pracuje s dětmi.	13,5 %
8.	Vytváří klid a pohodu.	12,6 %

⁴ WOOLFSON, Richard C. *Bystré dítě. Předškolák*. České vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. s. 28. ISBN 80-7360-002-1.

⁵ GIDDENS, Anthony a SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1, s. 993.

⁶ Vyhláška č. 14/2005 Sb., vyhláška o předškolním vzdělávání. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>.

⁷ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. s. 86-87. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.

Pořadí	Vyjádření učitelek	Procentuální rozsah
9.	Svobodná a uvolněná s dostatkem hry.	11,9 %
10.	Má volnost ve výběru programu.	10,6 %

Zdroj: Kořátková, 2008, s. 86-87.

Autorka uvádí charakteristické rysy podle pořadí, které bylo stanoveno výzkumem, jehož se zúčastnily učitelky MŠ i s procentuálním rozsahem. Všechny zmíněné rysy znamenají obrovskou důležitost pro propojenost dítěte, rodiče a pedagogických pracovníků MŠ.

Režim dne v MŠ

Aby MŠ správně fungovala, tak v ní musí být dodržován jakýsi režim. Tento režim se může drobně časově lišit v určitých MŠ, ale je jejich nedílnou součástí. Proto je zde uveden jeden vybraný režim MŠ z Královéhradeckého kraje. Pro lepší představivost jsou u aktivit uvedeny i časové údaje:

- nástup dětí (do 8:00),
- hra – individuální činnost, úklid hraček (6:30-8:00),
- pohybové aktivity (8:20-8:30),
- hudebně-pohybová chvílka (8:30-8:40),
- příprava na svačinu, hygiena, WC, svačina (8:45-9:00),
- činnost dětí vyplývající z TVP (9:00-9:45),
- pobyt venku (do 11:00),
- hygiena, WC, oběd,
- relaxace/odpočinek (do 13:50),
- hygiena, WC, odpolední svačina (do 14:10),
- pobyt venku na zahradě, čekání na příbuzné (do 16:30)⁸.

Spolupráce s vybranými poradenskými zařízeními a odborníky

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) je školské poradenské zařízení, které má nejdůležitější roli v posledním povinném roce předškolní docházky, jelikož jejím hlavním

⁸ MATEŘSKÁ ŠKOLA HOSTINNÉ. Režimové požadavky MŠ. In: *Mateřská škola Hostinné* [online]. [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://www.mshostinne.cz/rezimize-pozadavky-ms/>.

úkolem je posouzení, zda je dítě zralé a plně připraveno na školní výuku.⁹ Pokud by tomu tak nebylo, tak dítě musí zůstat ještě jeden rok v MŠ a následně nastoupí do ZŠ až následující rok. Během této doby se předpokládá, že u dítěte dojde k posunu a zlepšení v aktivitách, které mu činí potíže. Poradna dále poskytuje:

- posouzení vývojové úrovně dítěte,
- posouzení laterality (pravák nebo levák),
- pomoc při adaptačních problémech v MŠ,
- pomoc při emočních (citových) a výchovných problémech v rodině a v MŠ,
- pomoc s rozvojem dílčích schopností a dovedností¹⁰.

Druhou, ale při tom stále velmi důležitou poradnou je i Speciálně pedagogické centrum (SPC). Jedná se o centrum, které je vhodné pro klienty, kterým byla diagnostikována:

- vada řeči,
- poruchy autistického spektra,
- mentální postižení¹¹.

Pokud se nějaký z těchto problémů vyskytne, tak je důležité nechat dítě vyšetřit v co nejkratší době, aby na něj nebyly kladeny příliš vysoké nároky. Děti s těmito diagnózami jsou často umísťovány do speciálních tříd, kde se učí, jak zvládat základní úkony pro běžný život, ale s ohledem na své znevýhodnění.

Může se stát, že je do MŠ přijato dítě, které je ze slabších sociálních poměrů, jeví známky po týrání či zanedbání. Pokud pracovníci v MŠ zaznamenají určité známky výše zmíněných negativních jevů, tak je jejich povinností kontaktovat orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), který začne problémy co nejdříve řešit. Zájmem tohoto orgánu je

⁹ POETA, Milena, DVOŘÁKOVÁ, Barbara. Spolupráce PPP a MŠ. In: *Inkluzivní škola* [online]. 2023 [cit. 2023-09-12]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/spoluprace-pppms#:~:text=PPP%20hraj%C3%AD%20pro%20v%C5%A1echny%20M%C5%A0,spo%C4%8D%C3%ADv%C3%A1%20a%20jak%20se%20posuzuje>.

¹⁰ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA BRNO. Co nabízíme. In: *Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2023-09-12]. Dostupné z: <http://www.pppbrno.cz/co-nabizime.php>.

¹¹ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA A SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM KRÁLOVÉHRADECKÉHO KRAJE. SPC. In: *Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum Královéhradeckého kraje* [online]. 2022 [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://www.poradenstvikhk.cz/spc/>.

především blaho dítěte, ochrana rodičovství a rodiny, rodičovská výchova a péče.¹² Pokud by OSPOD shledal, že dítě žije ve špatném rodinném prostředí, tak v tom případě může dojít až k umístění dítěte do dětského domova. Dítě v MŠ by se mělo orientovat v tom, co je správné a naopak to, co je špatné. Díky Policii probíhá po celé České republice prevence, která míří i na děti v MŠ, kde se děti dozvídají:

- jak se zachovat v situaci, když je oslovi třetí osoba,
- co dělat, když je dítěti nabídnuta cukrovinka nebo nějaký dárek,
- jak by se měly děti zachovat, pokud jsou samy doma,
- jak se bezpečně přechází přes silnici,
- jak se chovat v automobilu, aby nerušily řidiče¹³.

Preventivní aktivity napomáhají správnému pochopení situací, které mohou nastat v běžném životě. Pokud by nějaká situace vznikla, tak dítě může být jistější při jejím řešení.

1.2 Pracovníci v MŠ

Pracovníci v MŠ jsou nedílnou součástí jejího správného fungování. Každé zařízení se může drobně lišit složením pracovníků, přesto klíčovou roli sehrávají: ředitel/ka, učitel/ka a v dnešní době se do popředí dostávají i asistenti pedagoga. Jedná se o jednu z novějších profesí, jejíž hlavní náplní je poskytnout asistenci pedagogickému pracovníkovi, a tím mu umožnit, aby se mohl věnovat více dětem, které jeho pozornost také potřebují.¹⁴

Aby došlo ke správnému fungování v kolektivu, je nezbytné, aby byla definována „hierarchická struktura pracovníků“. Na jejím vrcholu stojí ředitel/ka, následně jsou podřízené učitelky či učitelé a těm jsou podřízeni asistenti pedagoga. Je tedy nutné, aby byl vztah pedagoga s asistentem pedagoga v rovnováze. Pokud by tomu tak nebylo, tak by mohla tato pozice ztratit svůj smysl existence a přidělat více škody než užitku.

¹² SMRŽ, Josef. Co se skrývá pod orgánem sociálně-právní ochrany dětí? In: *Šance dětem* [online]. 2016 [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/co-se-skriva-pod-organem-socialne-pravni-ochrany-deti#zakladni-pravidla-socialne-pravni-ochrany-deti>.

¹³ POLICIE ČESKÉ REPUBLIKY. Police České republiky – KŘP Středočeský kraj. In: *Policie České republiky* [online]. 2010 [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/besedy-s-zaky-ms-a-zs-na-kladensku.aspx>.

¹⁴ NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Asistent pedagoga v Mateřské škole. In: *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2020 [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/2084-asistent-pedagoga-v-materske-skole>.

Vzdělávání probíhá na bázi interakce učitelky s dítětem během celého dne.¹⁵ Pedagogický pracovník se podílí na veškerých aktivitách, kterých se dítě účastní. Přesto se může zdát, že si dítě většinu času hraje, tak i hra je formou tvorby nových návyků, které se mohou tvořit pouze tehdy, když učitel/ka spojí hru s vysvětlením a odůvodněním aktivit.

Mezi nedílnou součástí profese pedagogického pracovníka patří duševní hygiena. Podle Americké psychologické společnosti je duševní hygiena „přístup, který se zaměřuje na udržení duševního zdraví a prevenci duševních poruch“.¹⁶ Pro každou osobu je prevencí něco jiného. Někdo si může představit jízdu na kole, další procházku lesem a následující například cvičení. Ve své podstatě nezáleží, o jakou činnost se jedná. Jednoduše musí mít pozitivní vliv na duševní zdraví. Důležité je, aby si každý takovou činnost našel a následně ji i vykonával. Jedině tak bude člověk spokojený jak ve své práci, tak i v běžném životě. Aby byl v MŠ zajištěn správný chod veškerých aktivit, tak nesmíme opomenout ani další personál, který se může v MŠ vyskytovat. Na takové pozice patří kuchař/ka, uklízeč/ka či školník/školnice.

1.3 Vzdělávací programy

Stejně jako každé správně fungující zařízení se i MŠ musí řídit platnými programy. Dnes existují tři základní programy přímo pro MŠ:

- školní vzdělávací program (ŠVP),
- třídní vzdělávací programy (TVP),
- rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV).¹⁷

Jednotlivé programy na sebe navazují a jejich provázanost se podepisuje na správném fungování MŠ.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Jedná se o nejdůležitější program, který upravuje předškolní vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se opírá o tvrzení, že je důležité stanovení

¹⁵ SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, ©2007. s. 63. Nahlízet – nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.

¹⁶ AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. APA Dictionary of Psychology. In: *American Psychological Association* [online]. © 2023 [cit. 2023-09-10]. Available from: <https://dictionary.apa.org/mental-hygiene>.

¹⁷ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 4. ISBN 80-87000-04-8.

požadavků, podmínek a pravidel pro předškolní vzdělávání.¹⁸ Z toho vyplývá, že učitel/ky se musí řídit tím, co v tomto legislativním dokumentu stojí. Pokud nějaká zmínka v dokumentu není, tak je pouze na posouzení a následném rozhodnutí pedagogického pracovníka, jak daný problém/situaci vyřeší.

Školní vzdělávací program

ŠVP je povinný dokument, podle kterého konkrétní škola pracuje.¹⁹ Pokud má MŠ více tříd, tak všechny třídy mají společný „základ“. Z tohoto plánu poté vychází jednotlivé TVP, které se mohou lišit například způsobem plnění aktivit.

Třídní vzdělávací program

TVP se týká konkrétní třídy a nemá veřejnou povahu.²⁰ Může se týkat poznámek, plánů s konkrétní skupinou dětí (jejich hodnocení, pokrok, oblasti pro zdokonalení, neúspěchy, ...) či vzdělávacích bloků, které chce pedagogický personál prosadit do třídy. Tyto plány se liší v jednotlivých třídách MŠ.

¹⁸ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 [cit. 2023-09-11]. Dostupné z: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021, MŠMT ČR (msmt.cz).

¹⁹ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 5. ISBN 80-87000-04-8.

²⁰ Tamtéž, s. 5.

2 Pedagogicko – psychologická charakteristika dítěte předškolního věku

Druhá kapitola se zabývá dítětem předškolního věku. Základem této kapitoly je seznámení s vývojem dítěte v různých rovinách a také zaměření na hru, která s tímto věkem značně souvisí. Poslední část této kapitoly je věnována typům na hry/procvičování/ s dětmi předškolního věku.

2.1 Charakteristika předškolního věku

Období předškolního věku je jedním z počátečních období, které je stejně důležité jako období předchozího vývoje. Patří sem děti ve věku od 3 do 6 let.²¹ Dalším hlavním milníkem dětí předškolního věku je nástup do ZŠ, kdy se z dítěte stane školák. Hlavními znaky, které jsou s tímto obdobím spojeny, jsou postupné uvolňování spojitosti s rodinou a rozvoj aktivit, jež jsou založeny na kolektivní bázi.²² Až do této doby dítě často trávilo čas pouze s rodinnými příslušníky či samo se sebou. Proto některé děti nejsou zvyklé se o hračky podělit nebo spolupracovat na nějakém úkolu s více dětmi. Od toho je ale školka, kde se děti spolupráci naučí a budou ji zvládat i v běžném životě.

U dětí předškolního věku se také může objevit nepravá lež tzv. konfabulace, která je založena na kombinaci fantazie s reálnými vzpomínkami.²³ V tomto věku je složité oddělovat realitu od fantazie. Děti se dívají na svět tak, jak by si přály, aby skutečně vypadal. Proto rozmlouvání o pravdivosti pohledu na svět bude vždy zkreslený. Fantazie v dětských letech zabírá své patřičné místo. Pro dítě to může být zdrojem uklidnění, harmonie a souladu, který kolikrát ve společnosti není.

Dítě předškolního věku se vyznačuje velkou zvědavostí. Neustále se na něco ptá, snaží se prosadit svůj vlastní názor nebo ho aspoň vyjádřit.²⁴ Rodiče, příbuzní či učitelky v MŠ mohou v tomto období rozvíjet dítě nejen z pohledu slovní zásoby, ale také ho povzbuzovat ve zkoumání věcí kolem nás. U dítěte tak bude docházet k pozitivnímu pěstování zvědavosti, která mu může pomoci v pochopení fungování světa.

²¹ PTÁČEK, Radek a KUŽELOVÁ, HANA. Vývojová psychologie pro sociální práci. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2013 [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>.

²² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. s. 102. ISBN 80-7178-208-0.

²³ Tamtéž, s. 106.

²⁴ ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. s. 67. Učebnice. ISBN 80-244-0945-3.

Následující tabulka (tab. 2) zobrazuje deset charakteristických rysů současného dítěte předškolního věku. Data vychází z výzkumu, kterého se zúčastnilo 310 učitelek a ředitelek z Čech a Moravy. Učitelky v MŠ tráví s dětmi značnou část každého dne, proto jsou výsledky z této tabulky zajisté do určité míry pravdivé a vztahují se k dnešní generaci dětí.

Tabulka 2: *Současné děti předškolního věku*

Pořadí	Vyjádření učitelek	Procentuální rozsah
1.	Je zvědavé (bystré).	32,3 %
2.	Iniciativní (aktivní).	26,1 %
3.	Informované (rozumově vyspělé).	21,3 %
4.	Sebevědomé.	20,3 %
5.	S vadami řeči a samostatného vyjadřování.	20,0 %
6.	Společenské (bezprostřední).	19,7 %
7.	Hravé.	14,5 %
8.–10.	Více samostatné.	12,9 %
8.–10.	Citově chudší.	12,9 %
8.–10.	Méně citlivé až agresivní.	12,9 %

Zdroj: Kořátková, 2008, s. 8.

2.2 Psychomotorický vývoj dítěte předškolního věku

U dítěte nastává obrovský vývoj hned po narození. Ale postupem času se zlepšuje v dovednostech a návycích. Přesto, že existují určité tabulky, co by dítě mělo zvládat, tak musíme myslet i na individualitu každého zvlášť, jelikož ne všechny děti mají stejný vývoj a stejné schopnosti.

Jemná motorika

Rozvoj jemné motoriky je spojen s přeměnou chrupavky v kost (tzv. osifikací).²⁵ Jemná motorika je důležitá pro získání nezávislosti (například základy sebeobsluhy), ale také souvisí se řešením problémů (například sestavení kostek na sebe od největšího po

²⁵ MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál, 2010. s. 14. ISBN 978-80-7367-627-8.

nejmenší) a v neposlední řadě je spojena s učením (například postupné osvojení držení tužky a nácvik psaní). Pokrok v jemné motorice je založen na bázi mezi stimulací a povzbuzováním.²⁶

Vybarvování obrázků je úhlednější, neboť barvy čím dál tím méně přesahují okraje obrázku. Kresby lidských postav jsou reálnější a plnější detailů, a tak nabírají realističtější podobu.²⁷ Jemná motorika by měla před nástupem do školy dosáhnout stádia, kdy dítě dokáže napsat své jméno bez obkreslování podle předlohy.²⁸

Důležitým termínem, který souvisí s dítětem předškolního věku, je lateralita. Tímto pojmem jsou označeny odchylky párových orgánů. Existuje lateralita oka, ruky, nohy a ucha. Pro školáky je nejdůležitější určení laterality oka a ruky.²⁹ Zjednodušeně se tedy jedná se o preferenci praváctví nebo leváctví. Tato vyhraněnost je pravděpodobně dána geneticky a je určující již během raného embryonálního vývoje.³⁰ Lateralitu oka a ruky můžeme rozlišit na:

- souhlasnou (dominuje zde pravá ruka a pravé oko nebo levá ruka a levé oko),
- neurčitou (dominance ruky o oka jsou nevyhraněné),
- zkříženou (kombinace pravé ruky s levým okem či opačně).³¹

Dítě by před nástupem do ZŠ mělo mít vyhraněnou jednu ruku, ale existují i případy, kdy děti nastupují do ZŠ bez vyhranění a dochází tak ke střídání rukou. Důležité ale je, aby nedocházelo k přeučování z jedné laterality do druhé, jelikož by mohlo dojít u dítěte k negativní projevům (například ke koktání), které by mu mohly ztížit život.

V dnešní době již existuje velké množství předmětů, které jsou uzpůsobeny pro leváky. Jedná se například o tužky, pastelky, nůžky, ale i věci, které se používají v běžném životě. Z toho vyplývá, že být levákem není nemoc, ale běžná věc.

²⁶ WOOLFSON, Richard C. *Bystré dítě. Předškolák*. České vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. s. 68. ISBN 80-7360-002-1.

²⁷ Tamtéž, s. 46.

²⁸ Tamtéž, s. 82.

²⁹ OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. s. 122. ISBN 978-80-262-1092-4.

³⁰ MUSÁLEK, Martin. *Development of test batteries for diagnostics of motor laterality manifestation: link between cerebellar dominance and hand performance*. 1st English ed. In Prague: Karolinum, 2013. s. 18. ISBN 978-80-246-2285-9.

³¹ OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. s. 124. ISBN 978-80-262-1092-4.

Ideálními aktivitami pro rozvoj jemné motoriky může být skládání kostek, modelování, navlékání korálků či malování. Děti v tomto věku bývají velmi kreativní, takže u nich může docházet nejen k rozvoji jemné motoriky, což souvisí se zlepšováním v úchopu (špetkovém), pohybu rukama, či dokonce s manipulací malých předmětů. Dochází i k seznamování s novými materiály a technikami, díky čemuž může být proces učení se a neustálé seznamování pro dítě stále zajímavým.

Hrubá motorika

Aby docházelo ke zlepšování či dobrému fungování jemné motoriky, tak nejprve musíme působit na oblast hrubé motoriky, která je „stavebním kamenem“ pro jemnou motoriku. Podle motoriky se dá poznat, zda vývoj jedince je v pořádku nebo je nějakým způsobem narušen.

Existuje velké množství her na rozvoj motoriky, většina publikací se však shoduje na těchto hrách: hry s využitím lezení po čtyřech, hraní si na zvířátka, hry s využitím chůze, poskoky do rytmizací, skákání (snožmo, po levé a pravé noze), lezení po prolézačkách, sjíždění skluzavek, pohyb na nestabilních podložkách (balanční čocky) atd.³² Hrubé motorice se věnuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání konkrétně v kapitole Dítě a jeho tělo.

Zrakové vnímání

S procvičováním zraku je spojena i paměť. Dítě se učí přiřazovat barvy, pojmenovávat předměty, rozpoznat předmět v pozadí, rozpoznat stejné a odlišné předměty atd.³³ Doporučenou aktivitou na procvičování zraku je skládání puzzle anebo vybarvení obrázku podle přidělených barev.

Někdy se může stát, že dítě nedokáže rozpoznat symboliku, barvu či dokonce předmět. Příčinou zhoršené zrakové vnímavosti může být oční vada.³⁴ Pokud se tato vada vyskytne, tak je nutno neprodleně navštívit odborníka, jelikož nesoustředěné dítě, které ještě k tomu vidí rozmazaně a může se hůře orientovat v prostoru, by mohlo mít problémy i v běžném životě.

³² OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. s. 116. ISBN 978-80-262-1092-4.

³³ SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. s. 38. ISBN 978-80-262-0698-9.

³⁴ OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. s. 86. ISBN 978-80-262-1092-4.

Myšlení

I při hře dochází ke kontaktu s různými předměty a materiály. Dítě si tak uvědomuje jejich vlastnosti a vztahy mezi nimi.³⁵ K seznámení s předmětem musí dojít nejprve pomocí hmatu, jelikož jedině tak bude dítě schopné pochopit určité souvislosti a provázanosti mezi věcmi.

Sluch

Základem sluchové percepce je naslouchání, poznání předmětu dle zvuku a poslech příběhů.³⁶ Dítě by mělo být schopno určit, odkud pochází zvuk již ve třech letech, ale ve čtvrtém roce by mělo docházet již i k rozpoznávání písničky podle melodie.³⁷ Existuje velké množství aktivit, které se dají použít na rozvoj sluchu. Některými z těchto aktivit jsou například zpěv, opakování slov, napodobování zvířátek, lehké básničky eventuálně i hra tiché pošty. Tréninkem bude dítě schopno rozpoznat, zda se jedná o mužský či ženský hlas, která z učitelek v MŠ mluví, či dokonce rozpoznat podle tónu hlasu hněv nebo radost.

Vnímání prostoru

Důležitou lidskou součástí je i vnímání prostoru. Dle Vágnerové je prostor orientován dle „egocentrické perspektivy“. To znamená, že dítě vidí objekty ještě značně zkresleně. Některé objekty se mohou jevit abnormálně velké a jiné naopak velmi malé.³⁸ Vnímání orientace je velmi individuální, ale je zřejmé, že s přibývajícím věkem bude docházet ke zlepšování ve vnímání: malý, velký, blízký, daleký atd.

Vnímání času

Vnímání času se ve svých publikacích věnují Bednářová a Šmardová. Autorky se domnívají, že je dítě orientováno vždy na nějakou událost, myšlenku nebo akci, která se děje v přítomnosti a dítě značným způsobem zajímá. Neřeší, co bude, až daná událost skončí. Dítě si ji chce plně užít a nekouká na úskalí, která by mohla z nějakého jednání

³⁵ SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. s. 38. ISBN 978-80-262-0698-9.

³⁶ Tamtéž, s. 38.

³⁷ OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. s. 73. ISBN 978-80-262-1092-4.

³⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. s. 111. ISBN 80-7178-208-0.

plynout. Bylo by dobré, aby se dítě zvládalo orientovat v základních rutinách každého dne. Například na to, co děláme ráno, dopoledne, odpoledne a večer. Této orientace můžeme docílit, pokud budeme dodržovat aspoň základní zásady, které se budou opakovat v každodenních aktivitách.

Řeč

Velmi důležitou složkou komunikace je řeč. Základem je řeč egocentrická, která je spojena s myšlením. Jedná se o řeč, která je pouze pro nás. Dítě si může povídat samo pro sebe, když plní nějaký úkol. Tím může docházet k lepší orientaci, plánu a také k vyřešení problému či úkolu.³⁹ Dítě má již značnou slovní zásobu. Neumí rozlišit a ani použít „milosrdnou lež“, neboli tu lež, která je určena k ochraně citů druhých. Nedokáže odlišit ani lež nepřijatelnou, kterou se dá zakrýt pravda.⁴⁰

Dětská léta jsou spojena ale i neplynulostí řeči, která se může vyskytovat až do pěti let. S tímto problémem je úzce spojena i koktavost, která by se měla postupem času ztratit.⁴¹ Řeč se vyvíjí postupně, ale nejprudší tempo je mezi třetím až čtvrtým rokem.⁴² Bohužel ne u všech dětí probíhá vývoj řeči správně, nebo tak, jak by měl. Ovšem díky odborné pomoci může dojít ke zlepšení, ne-li k úplnému „vyléčení“. K této pomoci slouží logopedi, popřípadě asistenti logopeda. Jedná se o osoby, které se zaměřují primárně na správný vývoj řeči a správnou artikulaci jednotlivých hlásek.⁴³

Je důležité, aby k procvičování řeči docházelo i doma, neboť jedině tréninkem a pílí povede cesta ke zlepšení. Skvělým pomocníkem na procvičování mohou být kartičky s názvy zvířat, barev, předmětů, které dítě využívá, nebo také nápisy, které jsou nestále kolem nás (například nápisy v obchodě).

⁴⁰ WOOLFSON, Richard C. *Bystré dítě. Předškolák*. České vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. s. 46. ISBN 80-7360-002-1.

⁴¹ RICHTROVÁ, Barbora. Vývojová porucha plynulosti řeči v předškolním věku – případová studie. In: *Listy klinické psychologie* [online]. 2021 [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/contents/lkl/2021/01.pdf>.

⁴² BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. iv, s. 28. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1.

⁴³ HABALOVÁ, Mária. Muzikoterapia v terapii subsystémov podieľajúcich sa na realizácii reči u dospelých. *Logopaedica*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2023, roč. 1, s. 47. ISSN 2453-8450.

Pohyb

Pohybové změny jsou patrné s každým přibývajícím věkem. Dochází k postupnému zlepšování pohybové koordinace a lepší sebeobsluhy. Tento věk je vhodný pro rozvoj v oblasti sportů. Může se jednat například o jízdu na kole, lyžování, plavání atd.⁴⁴ V tomto vývoji může docházet k napodobování našich fyzických úkonů, například ke stání na jedné noze. Dítě je schopno provádět více fyzických úkonů najednou, jelikož u něj došlo ke zlepšení svalové koordinace.⁴⁵

2.3 Důležitost hry v životě dítěte předškolního věku

Hlavní náplní dětských let je hra. Může se jednat o skupinové hraní nebo o samostatné hraní. Obě z těchto možností jsou důležité a správné pro dětský vývoj. Najít jednotnou či správnou definici hry je nemožné. Pro tuto práci nám poslouží definice od Mertina a Gillerové, kteří charakterizují hru jako „spontánní dětskou činnost poskytující dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí a přináší pocit svobody“.⁴⁶ Pokud správně odhadneme, jaké hry jsou pro děti v průběhu jejich věku ideální, tak může docházet k učení. Dítě se může těšit na nové varianty her, ale i na jejich obtížnost či týmového ducha, který je zajisté součástí každé party v MŠ.

Hru můžeme vyložit jako činnost, která podléhá vnitřní motivaci jedinců, skrze niž se člověk seberealizuje.⁴⁷ Hra je prostředkem, skrze který může dítě poznávat svět, zdokonalovat se v úchopu, s čímž souvisí i procvičování jemné a hrubé motoriky, nebo může poznávat nové materiály. Ovšem je nutné, aby byly herní aktivity omezené pravidly, aby nemohlo dojít k úrazu. Celkově je tedy možné říci, že hra je pro dítě činností, která je příjemná, je úzce spojena s klidem, pohodou a rozvojem dítěte.⁴⁸

Dítě předškolního věku by mělo zvládat základní dovednosti ještě před vstupem na ZŠ. K jejich procvičování by mělo docházet nejen v MŠ, ale i v rodině. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo doporučení pro rodiče. Jedná se o deset základních dovedností.

⁴⁴ MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. s. 13. ISBN 978-80-7367-627-8.

⁴⁵ WOOLFSON, Richard C. *Bystré dítě. Předškolák*. České vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. s. 38. ISBN 80-7360-002-1.

⁴⁶ Tamtéž, s. 57.

⁴⁷ SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. s. 9. ISBN 978-80-262-0698-9.

⁴⁸ Tamtéž, s. 27.

Těmito dovednostmi jsou:

- dostatečná fyzická a pohybová vyspělost, vědomé ovládní své samostatnosti v sebeobsluze,
- relativní citová samostatnost a schopnost kontrolovat a řídit své chování,
- přiměřené zvládní jazykové, řečové a komunikativní dovednosti,
- zvládní koordinace ruka a oko, jemná motorika, pravolevá orientace,
- schopnost rozlišovat zrakové a sluchové vjemy,
- zvládní jednoduchých logických a myšlenkových operací a orientace v elementárních matematických pojmech,
- dostatečně rozvinutá záměrná pozornost a schopnost zapamatovat a vědomě se učit,
- přiměřená sociální samostatnost a zároveň sociální vnímavost, schopnost soužití s vrstevníky ve skupině,
- schopnost vnímání kulturních podnětů a projevení tvořivosti,
- orientace ve svém prostředí, v okolním světě i v praktickém životě⁴⁹.

Těchto deset základních dovedností by mělo být procvičováno neustále. K procvičování mohou posloužit hry v MŠ, ale i běžné návyky (např. oblékání, stravování a smrkání). Vzhledem k tomu, že se jedná o klíčové dovednosti, tak se autor této práce rozhodl přidat i několik typů aktivit, které by se daly zrealizovat s předškoláky.

První aktivita nese název Orientuji se v barvách, k jejíž realizaci budeme potřebovat barevná kolečka (nejlépe základních barev) a následně obrázky, které budou v určité barvě tak, aby na každé kolečko mohlo dítě zařadit příslušný předmět, který barvově odpovídá.

Druhou aktivitou je hledání předmětů dle obrysů. Vytiskneme vždy dvě verze obrázku. Jednu, která je barevná, a druhou, která je pouze černobílá. Úkolem dítěte je přiřadit obrázky k sobě. Pro těžší verzi můžeme zvolit podobu pexesa.

Jazyková složka tvoří důležitou část naší osobnosti, proto je nutno dbát i na jazyková cvičení. Pro děti můžeme připravit několik obrázků, které jim budou na

⁴⁹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013-2023 [cit. 2023-09-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>.

první pohled známé. Jako příklad si můžeme uvést mašinku. Děti se zeptáme, co dělá mašinka? A následně všichni budeme po opakovat souhlásku „š“.

Nesmírně důležitý je i pohyb s motorikou. Proto můžeme pro děti nejen předškolního věku připravit „překážkovou“ dráhu, která se dá uskutečnit ve vnitřních i ve venkovních prostorech. Záleží pouze na podobě předmětů, které pro dráhu zvolíme. Skvělými pomocníky zde mohou být: balanční čochka, masážní podložka na nohy, prolézací tunel, pěnové míčky, gymnastická obruč a mnoho dalších pomůcek, které nás napadnou. V této aktivitě se nápaditosti meze nekladou.

Postupem času můžeme do her vkládat více prvků, barev nebo můžeme přidat i zvukový doprovod. Vše je pouze o přípravě a myšlence, která se dá do her vložit, a tím bude každé nové kolo originální a nápadité.

3 Charakteristika vybraných druhů rizikového chování

Úlohou třetí kapitoly je vysvětlení problematiky rizikového chování a možných příčin jeho vzniku. Součástí této kapitoly je i podkapitola věnována charakteristikám vybraných druhů rizikového chování ve vztahu k dětem předškolního věku.

3.1 Vymezení pojmu rizikové chování

Definice rizikového chování lze nalézt velké množství napříč odbornou literaturou i internetem. Jedná se o oblast, která se neustále rozvíjí, je předmětem velkého zkoumání s bádáním. Týká se chování, jež je ukotveno v dokumentech pro primární prevence a dalších metodických dokumentech.

Jako nejjednodušší definici rizikového chování si můžeme představit chování, při němž dochází k nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.⁵⁰ Další možnou definicí je komplexní chování, kterým se zabývají sociální a medicínské obory.⁵¹ Z toho vyplývá, že rizikové chování lze označit jako multidisciplinární chování, jež se vyskytuje v různých sférách našich životů. Mezi druhy rizikového chování lze zařadit podle dělení od Miovského a Širůčkové:

- záškoláctví,
- šikanu a extrémní projevy agrese,
- extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- rasismus a xenofobii,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování,
- závislostní chování (adiktologie),
- okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte,
- spektrum poruch příjmu potravy⁵²,

⁵⁰ MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. s. 23. ISBN 978-80-87258-47-7.

⁵¹ ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In: MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. s. 30. ISBN 978-80-87258-47-7.

⁵² MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. s. 24. ISBN 978-80-87258-47-7.

- delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku (např. krádeže, vandalismus, sprejerství),
- prepatologické hráčství,
- násilné chování⁵³.

3.2 Příčiny vzniku rizikového chování

Výskyt rizikového chování má souvislost s příčinami, které chování jedinců ovlivňují. Střetávají se zde roviny v biologické, psychologické a sociální oblasti, ale významný podíl zaujímá i rodina.

Biologické a genetické příčiny

Jedná se o příčiny, jejichž podstata tkví v dědičnosti a jejich původ může ovlivnit vývoji plodu již v prenatálním období.⁵⁴ Takové osoby se mohou celý život potýkat s problémy a tím pádem osobám ztíží život. Příkladem může být vliv nikotinu na zvýšenou agresivitu.⁵⁵ Z toho vyplývá, že pokud kouří matky již v těhotenství, tak u dětí se v průběhu věku může vyskytnout agresivní chování.

Genetické dispozice mohou být odpovědné za výskyt hyperaktivity, sníženou sebekontrolu a snížený intelekt.⁵⁶ To může být předstupněm či pravděpodobnostním rysem výskytu rizikového chování. V tomto období je nutné budovat dobrý vztah matky a dítěte, a tím můžeme předejít negativním vlivům během těhotenství.

Psychologické příčiny

Psychologické příčiny vycházejí z jednání v psychice člověka a jejího vývoje.⁵⁷ V určitých případech to může vést až k depresím či frustracím, které neovlivní pouze jedince, ale mají vliv i na jeho okolí.

⁵³ ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In: MIOVSKÝ, Michal at al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. s. 30. ISBN 978-80-87258-47-7.

⁵⁴ KRAUS, Blahoslav. *Etiologie sociálních deviací – příčiny endogenní* [přednáška]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2022.

⁵⁵ Tamtéž.

⁵⁶ Tamtéž.

⁵⁷ Tamtéž.

Sociální příčiny

Sociální příčiny poukazují na selhání společnosti a její fungování, což je patrné v městských aglomeracích, kde se deviantní chování vyskytuje nejvíce.⁵⁸ Znamená to, že některé oblasti nefungují tak, jak by měly. Může se to týkat například socioekonomických statusů, neosvojení si dostatečných norem nebo nefunkčností rodin.

Rodinu můžeme chápat jako základní kámen pro fungování lidských jedinců. Jedná se o prvotní instituci, kde dítě tráví čas, učí se základy osvojování a další potřebné schopnosti pro správné fungování v životě. Problém nastává tehdy, kdy rodina své funkce neplní tak, jak by měla. Z toho vychází tři druhy, kdy rodina selhává:

- Rodiny, které nemohou plnit úkoly spojené s rodičovstvím – lze sem zařadit i rodiny neúplné. V plnění úkolů se mohou vyskytnout překážky, například špatný zdravotní stav, zhoršující se nemoc, špatná finanční situace nebo rodiče workoholici.
- Rodiny, jež se nedovedou o rodinu postarat – nejen, že tyto osoby nejsou schopny dítěti poskytnout zdravé prostředí pro jeho správný vývoj a růst, ale nejsou schopny se o dítě ani postarat. Hlavním důvodem bývá většinou jejich osobnost sama.
- Rodiny, ve kterých se nechtějí rodiče podílet na výchově – týká se dvoukariérových manželství a rodin, které jsou zasažené sociálně patologickými jevy, např. matka je prostitutka a otec je recidivistou⁵⁹.

3.3 Stručná charakteristika vybraných druhů rizikového chování

V odborné literatuře se setkáváme pouze s rizikovým chováním, které se týká školáků či dospělých osob. Přesto se tato podkapitola zaměřuje na vybrané druhy rizikového chování předškoláků. Jejich výběr vychází ze subjektivního pohledu autora této práce.

⁵⁸ KRAUS, Blahoslav. *Etiologie sociálních deviací – příčiny endogenní* [přednáška]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2022.

⁵⁹ KRAUS, Blahoslav a kol. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. s. 25-26 ISBN 978-80-7435-080-1.

Zárodečná stadia šikany

U dětí předškolního věku se nedá hovořit o šikaně jako takové, ale již v MŠ se vyskytují prvky šikany, a proto lze hovořit o zárodečném stádiu šikany.⁶⁰ Pokud by nedošlo k předčasnému podchycení jevu, mohlo by dojít až k vyústění v šikanu, která by se mohla přenést na první stupeň ZŠ. Prvkem šikany lze označit chování, které je na hranici šikanování, ale je bráno jako předstupeň šikany (týká se to zejména porušování práv druhého a jejich dopady).⁶¹

Šikanu lze definovat jako ohrožení psychického i somatického zdraví.⁶² Lze tedy říci, že zárodečná stadia šikany a šikana jsou velkým zdrojem stresu pro lidský organismus. Může tak dojít k traumatům, obavám a dalším nepříznivým projevům. Odhalení šikany není vůbec jednoduché, ale může se stát, že dojde k problému odhalení hranice mezi škádlením a šikanou nebo jejími prvky. Hlavním prvkem odlišnosti u škádlení se očekává, že se bude jednat o legraci pro obě zúčastněné strany.⁶³ Pokud dojde k výskytu šikany v MŠ, tak nikdy není tolik brutální, je méně propracovaná a je spojená s výkyvy nálad.⁶⁴

Agrese a násilí

Slovo agrese má původ v Itálii. Pochází ze slova *agressio*, což znamená útok, napadení a agrese.⁶⁵ Konkrétněji zní následující definice: „Agrese je psychologická (emočně motivační) hutnost, jež má za cíl poškodit přírodu, věci, lidi nebo sebe samého.“⁶⁶ Je tedy zřejmé, že agrese se týká živých i neživých předmětů. Mezi emoční stavy lze zařadit

⁶⁰ MINISTERSTVO, ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci řešení šikany ve školách a školských zařízeních. In: *Ministerstvo, školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>.

⁶¹ KOLÁŘ, Michal. Šikana v mateřské škole: diferenciální diagnostika – jak rozlišovat šikanování od škádlení? In: *Metodický portál* [online]. 2011 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/11303/sikana-v-materske-skole-diferencialni-diagnostika-jak-rozlisit-sikanovani-od-skadleni-.html>.

⁶² VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. s. 286. ISBN 80-7178-496-6.

⁶³ KOLÁŘ, Michal. Šikana v mateřské škole: diferenciální diagnostika – jak rozlišovat šikanování od škádlení? In: *Metodický portál* [online]. 2011 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/11303/sikana-v-materske-skole-diferencialni-diagnostika-jak-rozlisit-sikanovani-od-skadleni-.html>.

⁶⁴ Tamtéž.

⁶⁵ MARTÍNKOVÁ, Lenka. Agrese – Co o ní víme? In: *psychologie pro každého* [online]. 2016 [cit. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://psychologieprokazdeho.cz/agrese-co-o-ni-vime/>.

⁶⁶ PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. s. 22. ISBN 80-7254-593-0.

i vnitřní impulzy k jednání, jako např. zlost, vztek, zuřivost, nepřátelství či pohrdání.⁶⁷ S agresí, která je vybitá na neživém předmětu se setkáváme již od MŠ, kdy dítě úmyslně ničí nebo poškozují hračky.⁶⁸ K ničení může dojít u stavebnic, trhání obrázků dalších dětí, panenkám mohou být trhány vlasy atd. Problém nastává tehdy, kdy je situace vyřešena tak, že za delikventa někdo věc opraví, nebo když mu je ničení promíjeno. Na dítěti tak neleží žádná odpovědnost a v ničení bude pokračovat i nadále. Vhodným řešením se uvádí použití personifikace hračky, např.: „Panenku to bolelo, cos jí udělal, a teď si s ní nebudeš týden hrát.“⁶⁹

U dětí může dojít i k výskytu agrese a jejímu vybití na živé předmětu, v tomto případě na zvířeti. Mnoho dětí touží mít doma mazlíčka, ale vyskytuje se zde obava, zda je dítě vůbec schopné se o živého tvora postarat. Jakmile je dítě rozzuřené na kamarády, učitele či rodiče, začne jednat agresivně, ale k vybití nedojde na lidech, ale na zvířeti.⁷⁰ Dítě si živého tvora vybralo, neboť je slabší a dítě tak může ukázat svoji sílu tím, že zvíře tahá za srst, nebo ho dokonce i bije. Proto je nutné, aby byla u zvířete a u dítěte, které má agresivní sklony, vždy přítomná nějaká osoba, která bude na chování dohlížet.

Násilím je označeno týrání fyzické (tělesné), psychické (duševní), sexuální nebo ekonomické mezi blízkými osobami, ke kterému dochází opakovaně v jejich soukromí.⁷¹ Děti se mohou stát oběťmi násilí, ale mohou být také svědky, kdy k domácímu násilí dochází mezi jejich rodiči.⁷² Ochrana dětí před domácím násilím se musí utužovat již od dětství. Je důležité, aby se děti byly schopné svěřit, uměly říct ne, byly si schopné říct o pomoc, ale také zvládaly správné pojmenování částí těla a díky tomu se naučily rozeznávat, kde je hranice.⁷³ Dítě v MŠ ještě nemá stigmata spojená s tělem.

Značný vliv na násilí má v dnešní době i televize, internet a média. Dle výpovědí učitelek v MŠ byla zaznamenána změna chování, když došlo k premiéře seriálu *Želvy*

⁶⁷ PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. s. 22. ISBN 80-7254-593-0.

⁶⁸ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. s. 21. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.

⁶⁹ Tamtéž, s. 21.

⁷⁰ Tamtéž, s. 23.

⁷¹ STÁTNÍ ZDRAVOTNÍ ÚSTAV. Domácí násilí: co to je? In: *Národní zdravotnický informační portál* [online]. 2024 [cit. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/101-domaci-nasili-zakladni-informace>.

⁷² NEZÁVISLÉ SOCIÁLNĚ EKONOMICKÉ HNUTÍ. Školka pro mě: jak si užít školku zábavně a citlivě 2. In: *Nezávislé Sociálně Ekonomické Hnutí* [online]. 2024 [cit. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://nesehnuti.cz/wp-content/uploads/2021/07/Skolka-pro-me-jak-si-uzit-skolku-zabavne-a-citlive-2.pdf>.

⁷³ Tamtéž.

Ninja.⁷⁴ Dnes existuje nepřeborné množství filmů, seriálů, ale i pohádek, ve kterých se násilí může vyskytovat. Důležité je, aby rodiče rozeznali, co je pro malé děti škodlivé.

Ničení a poškozování věcí

Termínem vandalismus můžeme označit svévolné poškozování a ničení veřejného i soukromého majetku s tím, že k tomuto ničení dochází většinou za účelem vlastního potěšení či potřeby odreagování.⁷⁵ V MŠ bychom mohli za takové chování označit například ničení hraček, výtvorů ostatních dětí a v tom nejkrajnějším případě i prokopnutí dveří atd.

Vandalismu se dá předcházet aspoň v nějaké menší míře. Petriščová tvrdí, že dítě by mělo znát hodnotu práce a nejlépe si ji uvědomuje svojí vlastní prací.⁷⁶ Díky své vlastní práci pozná, že za vším stojí úsilí, které musí osoba vynaložit k vytvoření dané věci. U dítěte dojde nejen k pochopení hodnoty věci, ale i k užitečnosti, a tak na sebe nebude potřebovat poutat zbytečnou pozornost.

Krádeže

Dalším rizikovým chováním, který se může vyskytovat již v dětském věku, jsou krádeže. Jedná se o takové chování, které způsobuje újmu druhé osobě.⁷⁷ Existuje několik druhů krádeží:

- Příležitostné krádeže – hlavním znakem těchto krádeží je neplánovanost. Týkají se především dětí mladšího věku s tím, že důsledkem může být impulsivní reakce, aktuální potřeba vlastnit danou věc, která se nám líbí. Příkladem ze školního prostředí je krádež autíčka, které do MŠ přinesl ježíšek.
- Předem promyšlené krádeže – týkají se dětí staršího školního věku a mohou být spojeny s výskytem poruch chování či donucením (příkladem této krádeže může být šikana).

⁷⁴ JEDLIČKA, Richard a KOŤA, Jaroslav. *Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. s. 82. ISBN 80-7184-555-8.

⁷⁵ KAPLANOVÁ, Jarmila a PROCHÁZKOVÁ, Zdeňka. Vandalismus In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2013-2024 [cit. 2024-01-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

⁷⁶ PETRIŠČOVÁ, Alena. Vandalismus. In: *Šance dětem* [online]. 2012 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vandalismus>.

⁷⁷ PETRIŠČOVÁ, Alena. Krádeže. In: *Šance dětem* [online]. 2012 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/kradeze>.

- Opakované krádeže v partě – nejzávažnější druh krádeží, při nichž dojde k většinovému odsouzení od společnosti. Krádeže jsou již promyšlené a opakují se.⁷⁸

Krádeže se v dětském věku mohou vyskytovat zcela běžně, jelikož dítě rádo zkoumá a je zvědavé. Pokud ovšem ke krádežím nebo braní věcí a jejich následnému odnesení dojde, tak je zde nutná nejprve ústní domluva, a pokud ani to nepomůže, tak by mělo dojít na pomoc odborníků.

Závislostní chování

Závislost je možno vysvětlit jako: „Dlouhodobý, trvalý vztah k někomu nebo k něčemu, vycházející z pocitu silné touhy nebo potřeby toto uspokojit.“⁷⁹ Závislostí existuje velké množství, ale ve vztahu k dětem se zde zaměříme především na nelátkovou závislost – netolismus.

Netolismus představuje závislost na „virtuálních drogách.“⁸⁰ Pod tímto termínem se skrývá například televize, mobilní telefon, herní konzole, počítačové hry atd. V německé studii, jež byla realizována v roce 2012, bylo dotazováno 623 rodičů na množství času, které jejich děti mezi 4-5 věkem tráví na online zařízeních. Převažující výsledky jsou následující:

- sledování televize (30 minut – 1 hodina) – 43,48 %,
- poslech hudby (0-30 minut) – 55,72 %,
- čtení knihy (30 minut – 1 hodina) – 53,23 %,
- hry na počítači/herní konzoli (0-30 minut) – 77,21 %,
- čas trávený na počítači (0-30 minut) – 76,32 %⁸¹.

⁷⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. s. 282. ISBN 80-7178-496-6.

⁷⁹ STÁTNÍ ZDRAVOTNÍ ÚSTAV. Závislostí: co to je? In: *Národní zdravotnický informační portál* [online]. 2024 [cit. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/320-zavislost-zakladni-informace>.

⁸⁰ ŽUFNÍČEK, Jan. Co dělat, když – intervence pedagoga. In: *Ministerstvo, školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiK8aPPjeCDaxUf_rsIHVSFC44QFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2FPriloha_15_Netolismus.doc&usg=AOvVaw0NXEc0xCoxi7eneOTEtZdh&opi=89978449.

⁸¹ RIEDEL, Rolf-Rainer. BLIKK-MEDIEN: Kinder und Jungenliche im Umgang mit elektronischen Medien. In: *Blick-Medien* [online]. 2016 [cit. 2024-01-16]. Verfügbar unter: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwIjydwewhuKDAXXCh_0HHVliDmwQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bundesgesundheitsministerium.de%2Ffileadmin%2FDateien%2F5_Publikationen%2FPraevention%2FBerichte%2FAbschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf&usg=AOvVaw27P6nhzze0p_NtfreOT2J3&opi=89978449.

Z dat je patrné, že děti věnují velké množství času online prostoru. Přitom je důležité v tomto období trávit čas kreativitou, čtením knih nebo rozvíjením tvořivosti. Díky vlastnímu zkoumání a zlepšování se může docházet k tvorbě osobnostních charakteristik u dítěte.

4 Preventivní programy v mateřské škole

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na vymezení prevence a seznámení s konkrétními druhy prevence. Součástí kapitoly jsou vhodné programy, které se hodí pro děti předškolního věku, a instituce a organizace, které se mohou podílet na prevenci u dětí předškolního věku.

4.1 Charakteristika prevence a její druhy

Prevence představuje všechny aktivity, díky nimž můžeme předejít nějakým nežádoucím jevům (např. trestným činům, konfliktům, násilí apod.) a jejichž úlohou je i minimalizace vzniku, rozvoje a recidivy.⁸² Další autoři tvrzení ještě rozšiřují o předcházení nejen jevům, ale i onemocněním, poškození a sociálně patologickým jevům.⁸³ Obecně tedy můžeme říci, že hlavní úlohou prevence je předcházení něčemu nežádoucímu. Prevence můžeme dle většiny autorů rozdělit do tří základních kategorií:

- primární,
- sekundární,
- terciální.

Primární prevence

Tento druh prevence se skládá z komplexních činitelů, jež působí na jedince. Hlavními pilíři by zde měla být rodina a následně škola.⁸⁴ Rodina je prvotní skupinou, do které se dítě narodí, a škola je institut, kde dítě tráví značnou část svého života. Účelem primární prevence je působit na jedince, kteří jsou dosud nezasaženi nežádoucími jevy.⁸⁵

Na jedince můžeme působit pomocí různých vzdělávacích programů (besed, seminářů, přednášek atd.). Primární prevence se dále dělí na specifickou a nespecifickou

⁸² ČECH, Tomáš. Prevence. In: MIOVSKÝ, Michal at. 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. 143-148. ISBN 978-80-7422-391-4.

⁸³ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

⁸⁴ SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. 1. s. 130. ISBN 978-80-7435-686-5.

⁸⁵ Tamtéž, s. 130.

prevenci. Specifická prevence zahrnuje takové aktivity a programy, které jsou zaměřené na předcházení či omezování výskytu rizikového chování žáků.⁸⁶

Specifickou primární prevenci Miovský dělí do dalších tří úrovní. Jedná se o prevenci:

- Všeobecnou – cílovou skupinou je běžná populace, u které není možná identifikace dle individuálních rizikových faktorů. Příkladem této skupiny může být školní třída.
- Selektivní – míří na skupiny, u kterých je riziko vzniku negativních projevů. Může se jednat o děti ze sociálně slabých poměrů.
- Indikovanou – zaměřuje se na jedince, kteří vykazují rysy, jež mají charakter rizikového chování. Příkladem této skupiny mohou být experimentátoři s omamnými látkami.⁸⁷

Nespecifická prevence zahrnuje veškeré aktivity, které nemají přímou souvislost s konkrétním typem rizikového chování, ale pomáhají snižovat rizika pomocí podpory zdravého životního stylu, smysluplného trávení volného času, např. zájmové, sportovní a volnočasové aktivity.⁸⁸

S primární prevencí bychom se měli setkat již v MŠ, kdy je nutno na děti působit efektivně, přiměřeně, a především je nutno brát ohled na jejich věkovou kategorii. Aby mohlo docházet ke kladnému působení, všech složek musí být třídní kolektiv, klima, ale i personál ve třídě příjemný, komunikativní, aby se v něm všechny děti cítily co nejlépe. Jedině tak může být budována efektivní prevence.

Nejméně efektivním způsobem prevence by mohlo být pouze strohé předávání informací, které dítěti nic neřeknou. Ba naopak by se tak dítě mohlo dostat do stresových situací. Tyto situace by mohly vyvolávat negativní emoce a na dítě by mohly působit spíše jako zastrasování. Efekt prevence by byl v tomto případě minimální.

⁸⁶ *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.*

⁸⁷ MIOVSKÝ, Michal, ČABLOVÁ, Lenka. *Cílové skupiny v primární prevenci*. In: MIOVSKÝ, Michal at. 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. 20. ISBN 978-80-7422-391-4.

⁸⁸ *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.*

Sekundární prevence

Tento druh prevence se zaměřuje na ty jedince a skupiny osob, u kterých je pravděpodobnost, že se stanou pachateli nebo oběťmi trestné činnosti.⁸⁹ Sekundární prevence již spadá do kompetencí institucí a organizací, jejichž snahou je poskytování pomoci. Mezi tyto instituce můžeme zařadit například krizová centra, kontaktní centra, poradny, komunitní centra, neziskové organizace atd.

Terciální prevence

Do druhu této prevence spadají narušené osoby, u kterých je nutná resocializace.⁹⁰ V rámci terciální prevence by mělo docházet k cílenému působení, při němž chceme snižovat rizika, které vyplývají z páchání sociálně patologických jevů.

4.2 Programy pro děti předškolního věku

Pokud porovnáme země v zahraničí, pravděpodobně se nám povede dohledat více preventivních programů, které by se týkaly dětí předškolního věku. Česká republika je v rámci programů primární prevence teprve na začátku a jejich rozvoj a aplikace do praxe je zde značně zpomalena a opožděna. Přesto je součástí této podkapitoly představit a nastínit několik programů, které se v České republice vyskytují.

KuPREV

Autorkou tohoto programu je PhDr. Pavla Kuncová, jež vyvíjela i další terapeutické programy pro děti a dospívající.⁹¹ Jedná se o komplexně rozvíjející program, který je vhodný pro děti od 4 do 8 let. Tento program obsahuje patnáct lekcí s tím, že každá lekce má i hlubší souvislost s tématem a nabízí i další otázky k porozumění a následnému procvičení. V programu dojde i k seznámení s citlivými tématy jako je například smrt, víra, peníze nebo zrození nového života.⁹²

⁸⁹ SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. 1. s. 132. ISBN 978-80-7435-686-5.

⁹⁰ Tamtéž, s. 132.

⁹¹ KUPROG. O nás In: *KuProg* [online]. © 2021 [cit. 2023-12-19]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/o-nas>.

⁹² KUPROG. Školení KuPREV. In: *KuProg* [online]. © 2021 [cit. 2023-12-19]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/programy/kuprev>.

Mezi výsledky programu lze zařadit:

- schopnost dítěte k sociální a informační orientaci,
- téměř žádné adaptační problémy po nástupu do školy,
- rozvoj v oblastech slovní zásoby, paměti, jemné motoriky, mluvení atd.,
- prevence sociálně-patologických jevů,
- zlepšení vztahů a komunikace mezi rodičem a dítětem,
- lepší kvalita života celé rodiny.⁹³

Výhodou tohoto programu je zajisté práce rodiče s dítětem. Většina by se mohla také shodnout, že pozitivní je i fakt, že program probíhá v online prostoru.

HYPO

Jedná se o stimulační program Hyperaktivita a Pozornost, který je určen pro děti předškolního a raně školního věku.⁹⁴ Autorkou tohoto programu je PhDr. Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D. a kolektiv konzultantů.⁹⁵ Cílem programu je posílení percepčně-motorických a kognitivních funkcí, s čímž souvisí posílení koncentrace pozornosti a psychomotorického tempa.⁹⁶ Dalšími úkoly je prevence školní neúspěšnosti a rozvoj dovedností, které jsou potřeba ke zvládnutí nároků, jež jsou na děti v prvních třídách ZŠ kladeny.⁹⁷ Díky programu HYPO se bude dítě zlepšovat v přípravě do školy kreativní formou, která ho nebude nudit, ale bude povzbuzovat jeho zvědavost a touhu po plnění nových úkolů.

Maxík

Autorkami programu jsou Mgr. Pavla Bubeníčková, PaedDr. Zdeňka Janhubová a Mgr. Dana Vojtovičová.⁹⁸ Maxík je stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou, ale jeho uplatnění se může hodit i pro děti v první či ve

⁹³ KUPROG. Školení KuPREV. In: *KuProg* [online]. © 2021 [cit. 2023-12-19]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/programy/kuprev>.

⁹⁴ DĚTSKÉ INTEGRAČNÍ CENTRUM A MATEŘSKÁ ŠKOLA S.R.O. Program HYPO. In: *Dětské integrační centrum a mateřská škola, s.r.o.* [online]. ©2023 [cit.2023-12-19]. Dostupné z: <https://www.dicams.cz/spc-poradna/program-hypo/>.

⁹⁵ Tamtéž.

⁹⁶ Tamtéž.

⁹⁷ Tamtéž.

⁹⁸ PRODYS. Kontakty. In: *Poradenství v oblasti speciální pedagogiky* [online]. [cit.2023-12-19]. Dostupné z: <http://www.prodys-bubenickova.cz/faq.htm>.

druhé třídě, které trpí potížemi v učení.⁹⁹ Hlavním cílem je změna podmínek, za kterých může dítě podat lepší výkon.¹⁰⁰ Program je rozdělen do patnácti lekcí s tím, že jejich cílem je posilování motorické, grafomotorické a percepční složky v těchto blocích:

- nácvik nových pohybových stereotypů – příkladem může být stabilní postoj a udržení rovnováhy,
- rozvoj komunikačních dovedností – snahou je správná výslovnost a tvorba vět, ale také porozumění obsahu,
- rozvoj dílčích funkcí – v oblastech zraku, sluchu, prostorové orientace atd.,
- grafomotorické dovednosti – může se jednat například o správný úchop tužky nebo správné sezení,
- koncentrace pozornosti – klíčové je soustředit se na nějaký úkol a udržet při jeho plnění pozornost.¹⁰¹

Výše zmíněné dovednosti jsou klíčové pro správné fungování a zvládnání práce ve škole. Jedině pomocí správného procvičování a usměrňování mohou být viditelné výsledky.

Pohádková školička

Program všeobecné prevence se zaměřuje na děti předškolního věku a žáky na prvním stupni ZŠ.¹⁰² Orientuje se na budování pozitivních vztahů mezi dětmi ve třídě, ale také míří na zdravý životní styl nebo na ovlivňování postojů a chování nejen v současnosti, ale také v budoucnosti.¹⁰³

Pohádková školička zahrnuje několik témat, která se dotýkají dětí v MŠ. Mezi ně můžeme zařadit:

- Kamarádství – vede děti k tomu, aby věděly, jak být dobrým kamarádem, neponižovat ostatní, neubližovat atd. Toto téma směřuje k podpoře utváření zdravých vztahů v novém kolektivu.

⁹⁹ PRODYS. Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou – Maxík. In: *Poradenství v oblasti speciální pedagogiky* [online]. [cit.2023-12-19]. Dostupné z: <http://www.prodys-bubenickova.cz/kurzy.htm>.

¹⁰⁰ Tamtéž.

¹⁰¹ Tamtéž.

¹⁰² MIOVSKÝ, Michal a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. s. 98. Monografie. ISBN 978-80-7422-391-4.

¹⁰³ Tamtéž.

- Zdravý životní styl – snaha o podporu zdraví u dětí, kdy chceme předcházet špatnému stravování, pasivnímu trávení volného času atd.
- Prevence závislosti na alkoholu – téma vyvíjí snahu na zjištění znalostí dětí o alkoholu a jejich zkušenosti v souvislosti se společenskou tolerancí. Téma funguje na bázi práce s mýty a vlivu alkoholu na člověka a společnost.
- Prevence závislosti na kouření – děti se seznamují se škodlivými důsledky kouření a motivy, jež vedou ke kouření. Důležité je i poučení, co dělat, kdyby došlo k nabídnutí cigarety.
- Ekologie – cílené působení na děti, aby věděly, jak ony samy mohou přispět k ochraně životního prostředí, například neplýtvat vodou a jídlem.¹⁰⁴

Díky těmto tematickým blokům se dítě může seznámit s nástrahami, které na něj v životě čekají. A kolikrát může dojít i k vysvětlení nebo seznámení s předměty, věcmi a vlastnostmi, které dítě zase tolik nezná. Velkou výhodou je, že se dá na tento program navázat následně i v ZŠ.

Relaxační cvičení s prvky jógy pro děti a jejich rodiče

Program nespécifické prevence určený pro děti a jejich rodiče se zaměřuje na rozvoj dovedností pro život.¹⁰⁵ Pomocí relaxačních technik se děti naučí, jak se vyrovnávat s každodenním stresem.¹⁰⁶ Výhodou tohoto programu je, že pokud dítě bude relaxační techniky dobře ovládat, tak je může vkládat do běžného života, a tím pádem u něj může dojít k odpočinku a odreagování.

Kočí zahrađa

Program všeobecné nespécifické prevence míří na rozvoj dovedností pro život i přesto, že tento program míří především na žáky prvního stupně ZŠ¹⁰⁷, je možné jeho využití realizovat i v MŠ. Program je složen z dvanácti tematických lekcí s tím, že příběhy na sebe navazují a jejich zaměření působí na rozvoj sociálních dovedností dětí, podporu zdravého klimatu ve třídním kolektivu a také na elementární prevenci užívání

¹⁰⁴ MIOVSKÝ, Michal a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. s. 101-104 Monografie. ISBN 978-80-7422-391-4.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 132.

¹⁰⁶ Tamtéž.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 143.

návykových látek.¹⁰⁸ Lze říci, že se program snaží o řešení problémů, komunikaci a bystrost v rámci kolektivní spolupráce.

4.3 Vybrané organizace a instituce zabývající se prevencí

Součástí této podkapitoly jsou zmíněny i vybrané organizace a instituce, které se mohou podílet na programech pro děti již od útlého věku. Výčet těchto subjektů jistě není kompletní, přesto nám nabídne náhled do problematiky, se kterou se děti předškolního věku mohou setkávat.

Proxima Sociale

Jedná se o organizaci, která realizuje primární prevenci v MŠ.¹⁰⁹ Jejím hlavním posláním je podpora zdravého životního stylu a předcházení vzniku a rozvoji rizikového chování u dětí v MŠ v Praze a Středočeském kraji.¹¹⁰ Každý tematický blok vychází z pohádky nebo příběhu a na něj navazují další aktivity, například hra s maňásky, omalovánky či používání obrázků.¹¹¹ Organizace nabízí široké spektrum témat, jež se dotýkají i dětí v MŠ.

Mezi tyto témata můžeme například zařadit:

- Kouření – „O Sněhurce trochu jinak“ – v rámci tohoto bloku dojde k seznámení s důvody, proč lidé kouří. Děti se ale seznámí i se škodlivým vlivem kouření pro náš organismus.
- Alkohol – „Jak se zvířátka poučila“ – téma nabízí k seznámení důvody, účinky, následky a rizika požití alkoholu. Děti se dozví, jaká rizika jsou spojena s užíváním alkoholu a s činnostmi, které člověk pod vlivem alkoholu vykonávat nesmí. Důležitým bodem je i vlastní uvědomění, že za konzumaci alkoholu a její následky si každý zodpovídá sám.
- Šikana – „Jak se žije tučňákům ve škole“ – cílem je seznámit se s chováním, které se považuje za šikanu, ale také možnostmi přecházení a řešení šikany.

¹⁰⁸ MIOVSKÝ, Michal a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. s. 144-145. Monografie. ISBN 978-80-7422-391-4.

¹⁰⁹ PROXIMA SOCIALE. Primární prevence MŠ. In: *Proxima Sociale* [online]. © 2023 [cit. 2023-21-12]. Dostupné z: <https://www.proximasociale.cz/vychovne-a-vzdelavaci-programy/prevence-ms/>.

¹¹⁰ Tamtéž.

¹¹¹ Tamtéž.

- Virtuální lákadla – „Jak Vendelína kamarádi zachránili“ – děti vyjmenují nevýhody, které souvisí s nadměrným užíváním virtuálních technologií a následně vyjmenují činnosti, jak efektivně trávit volný čas bez těchto „lákadla“.¹¹²

Výhodou těchto programů je, že se dítě učí již od útlého věku pomocí interaktivní formy, co je pro něj a společnost škodlivé, a jak se v případě výskytu negativních věcí, jevů a situací zachovat.

BESIP

Součástí vzdělávacích programů pro děti předškolního věku jsou i oblasti zahrnující bezpečnost (ochrana člověka, dopravní výchova, ochrana zdraví a první pomoc).¹¹³ Pomocí her, básniček, přednášek a interaktivních videí může dojít k seznámení se základními pojmy, například s barvami, semaforem, orientací vpravo nebo vlevo.¹¹⁴ Dítě se tak seznámí, jak by se mělo chovat v pozici chodce, cyklisty, spolujezdce v autě, cestujícího v prostředcích MHD, a dokonce i s určením rizik, která mohou nastat při trávení volného času v parcích, hřištích atd.¹¹⁵ Pokud se dítě naučí eliminovat rizika úrazu, jak se chovat v určitých rolích, tak mu to usnadní orientaci v životě.

Hasiči a policie

Můžeme se setkat s tím, že se v některých MŠ konají přednášky hasičů nebo policie (Policie ČR i městské policie). Děti se mohou seznámit s náplní práce těchto orgánů, seznámit se s jejich vybavením a v neposlední řadě může dojít i k seznámení s tím, jak postupovat, pokud například hoří, co dělat, když vidíme zloděje nebo jak správně telefonovat na tísňovou linku. I tento druh preventivní aktivity je pro děti vhodný, neboť dojde k předání důležitých informací a cenných poznatků přímo od odborníků z terénu.

Konsent

Ve třetí kapitole jsme se zabývali charakteristikou vybraných druhů rizikového chování. Abychom předcházeli násilí, tak je nutno s dítětem hovořit o jeho vlastním těle a intimitě.

¹¹² PROXIMA SOCIALE. Primární prevence v MŠ. In: *Proxima Sociale* [online]. © 2023 [cit. 2023-21-12]. Dostupné z: <https://www.proximasociale.cz/res/archive/007/003052.pdf?seek=1663596959>.

¹¹³ BESIP. Předškolní věk. In: *BESIP* [online]. © 2023 [cit. 2023-21-12]. Dostupné z: <https://besip.cz/Vzdelavani/Predskolni-vek>.

¹¹⁴ Tamtéž.

¹¹⁵ Tamtéž.

Z tohoto důvodu je do této podkapitoly přidána i organizace zabývající se citlivými tématy ve vztahu k dítěti. Jde především o budování pozitivního vztahu ke svému tělu a seznamování s tématy sexu a sexualitou v různém věku.¹¹⁶

¹¹⁶ KONSENT. Děti to chtěj vědět taky. In: *Konsent* [online]. © 2021 [cit. 2024-01-10]. Dostupné z: <https://konsent.cz/rodice/>.

5 Výzkumné šetření

Poslední kapitola je věnována výzkumnému šetření, jež je opřeno o poznatky z předešlých teoretických kapitol. V této kapitole je představen výzkumný cíl a výzkumné otázky. Dále je zde uvedena i metodologie výzkumného šetření, charakteristika sběru dat a výzkumného souboru. Následně je součástí kapitoly i interpretace dat a v poslední řadě i shrnutí výsledků výzkumného šetření.

5.1 Výzkumný cíl, výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumný cíl

Dle Gavory se dá cíl definovat jako „hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí“. ¹¹⁷ Jinými slovy lze říci, že se jedná o určení toho, co má být díky výzkumnému šetření zjištěno neboli to, k čemu se snažíme dojít. ¹¹⁸

Cílem výzkumného šetření je *prozkoumat a identifikovat, jaké konkrétní druhy rizikového chování se u dětí předškolního věku vyskytují z pohledu pracovníků mateřské školy a zjistit, jaké povědomí pracovníci mají o rizikovém chování.*

Cílem mé závěrečné práce je zjistit, *jaké druhy rizikového chování se vyskytují u dětí předškolního věku z pohledu pracovníků v mateřské škole.* Cíl práce je promítnut do hlavní výzkumné otázky (viz transformační tabulka).

Výzkumný problém

Výzkumný problém definuje Špráchalová a Knytl jako „to, co chce student sledovat a na co chce zaměřit svoji pozornost“. ¹¹⁹ Pro tuto bakalářskou práci byl stanoven následující výzkumný problém: *Pohled učitelek na výskyt rizikového chování u dětí předškolního věku.* Výzkumný problém je možno formulovat i ve formě otázky, která je následující: *Jaké druhy rizikového chování se vyskytují u dětí předškolního věku z pohledu učitelek mateřské školy?*

¹¹⁷ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 32. ISBN 80-85931-79-6.

¹¹⁸ KNYTL, Martin a KŘIVÁNKOVÁ, Lucie. *Typografie & odborný text: průvodce pro zpracování nejen závěrečných prací*. Druhé, aktualizované a rozšířené vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. s. 223, xv stran obrazových příloh. ISBN 978-80-7435-874-6.

¹¹⁹ Tamtéž.

Výzkumné otázky

Hendl definuje výzkumnou otázku jako to „co je zapotřebí zodpovědět, abychom dosáhli cíle?“¹²⁰ Toto tvrzení dále rozvíjí Špráchalová a Knytl, kteří doplňují, že: „výzkumná otázka odráží záměr formulovaný ve výzkumném problému“.¹²¹

Pro toto výzkumné šetření byla vytvořena transformační tabulka (tab. 3), která zobrazuje hlavní výzkumnou otázku (HVO): Jaké druhy rizikového chování se v mateřské škole vyskytují z pohledu učitelek?

Z hlavní výzkumné otázky vychází tři dílčí výzkumné otázky. Dílčí výzkumné otázky jsou následně ještě rozpracovány do tazatelských otázek, které byly položené během rozhovoru.

Tabulka 3: Transformační tabulka

Hlavní výzkumná otázka (HVO)	
Jaké druhy rizikového chování se v mateřské škole vyskytují z pohledu učitelek?	
Dílčí výzkumná otázka (DVO)	Tazatelská otázka (TO)
DVO1: Jaké druhy problémů se u dětí vyskytují?	TO1: Objevilo se konkrétně ve Vaší třídě rizikové chování nebo nějaký problém? Pokud ano, tak jaký/jaké?
	TO2: Jak často se ve Vaší třídě objevuje rizikové chování?
	TO3: Musela jste již někdy v MŠ řešit vandalismus v podobě ničení hraček, židliček, dveří, ...?
	TO4: Mají děti povědomí o alkoholu, drogách, lécích...?
	TO5: Myslíte si, že se chování dětí změnilo během Covid-19? Popřípadě jak?
	TO6: Myslíte, že problémy dětí jsou genetické nebo spíše naučené?
	TO7: Můžete zmínit nějakou pohádku, která se Vám vybaví, když se řekne rizikové chování? A konkrétně co je v dané pohádce podle Vás rizikové?

¹²⁰ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. s. 147. ISBN 978-80-262-0982-9.

¹²¹ KNYTL, Martin a KŘIVÁNKOVÁ, Lucie. *Typografie & odborný text: průvodce pro zpracování nejen závěrečných prací*. Druhé, aktualizované a rozšířené vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. s. 223, xv stran obrazových příloh. ISBN 978-80-7435-874-6.

Hlavní výzkumná otázka (HVO)	
Jaké druhy rizikového chování se v mateřské škole vyskytují z pohledu učitelek?	
Dílčí výzkumná otázka (DVO)	Tazatelská otázka (TO)
DVO2: Jaký druh agresivního chování se u dětí projevuje?	TO8: Zaznamenala jste agresivní chování dítěte během Vaší pedagogické kariéry? Jak se jedinec projevoval?
	TO9: Jak jste pracovala s agresivním jedincem? Pokud jste se doposud s žádným takovým jedincem nesetkala, tak jak byste řešila případné agresivní chování v MŠ?
	TO10: Myslíte, že agresivní chování souvisí s množstvím času, který děti v dnešní době tráví sledováním televize či hraním online her?
DVO3: Jaké programy či aktivity jsou v MŠ využívány jako prevence rizikového chování?	TO11: Pořádá Vaše školka aktivity zaměřené na to, co dítě smí a na to, co je pro dítě spíše škodlivé?
	TO12: Navštěvují školku i odborníci z řad hasičů nebo policie?
	TO13: Myslíte, že Vaše MŠ je dostatečně seznámena v oblasti řešení rizikového chování?
	TO14: Znáte Minimální preventivní program Vaší MŠ?
	TO15: Probíhá ve Vaší MŠ pravidelné školení nových trendů v oboru rizikového chování nebo jejich prevence?
	TO16: Jak byste řešila situaci, kdy úkolem dítěte bylo nakreslit tři postavy. Dítě k těmto postavám dokreslí ještě kosu, ale žije v přesvědčení, že osoby po podříznutí budou stále žít?

Zdroj: autor

Podložení dílčích otázek

První dílčí otázka vychází z tvrzení, která byla získána z odborného semináře od učitelek MŠ, který se uskutečnil v říjnu 2009. Ty považují za nejfrekventovanější problém hyperaktivitu (83 %), dále agresivitu (72 %) a jako třetí označily dětský vzdor (65 %). Dále zmiňovaly emocionální problémy – nadměrnou stydlivost a uzavřenost dítěte v kontaktu se sociálním okolím (48 %), lhavost (45 %), dětský strach a úzkost (44 %),

hypoaktivitu (43 %), dětskou neurózu (37 %) a potíže chronicky nemocných dětí (29 %).¹²²

Druhá dílčí otázka se týká agresivního a nepřátelského chování. Tyto druhy chování se projevují zejména jako verbální agrese a dále nepřátelské chování k lidem jiného etnika či národa (více než poškození školního majetku a ničení věcí).¹²³

Třetí dílčí otázka je postavena na základě výzkumu neziskové organizace Proxima Sociale. Posláním programu je podporovat zdravý životní styl a předcházet vzniku a rozvoji rizikového chování u dětí v mateřských školách. Program usiluje o to, aby se děti seznámily se základními informacemi z oblasti rizikového chování, s důvody, proč se lidé chovají rizikově, s tím, jaký vliv má rizikové chování na lidský organismus, s nebezpečím plynoucím z nadměrného trávení volného času ve virtuálním prostředí, s možnostmi předcházení a řešení šikany atd.¹²⁴

¹²² LESKOVJANSKÁ, Lenka. Poruchy chování u dětí předškolního věku. In: *Rodina.cz* [online]. 2011 [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.rodina.cz/clanek8366.htm>.

¹²³ BĚLÍK, Václav a SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. s.31. ISBN 978-80-7435-726-8.

¹²⁴ PROXIMA SOCIALE. Primární prevence v MŠ. In: *Proxima Sociale* [online]. 2024 [cit. 2024-01-13]. Dostupné z: <https://www.proximasociale.cz/vychovne-a-vzdelavaci-programy/prevence-ms/>.

Dostupný výzkum rizikového chování v MŠ

Tabulka 4: Výskyt rizikového chování v MŠ – podíl škol (v %)

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2019/2020	2010/2021	2021/2022
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	9,3	12,5	10,0
Nevhodné verbální chování vůči pedagogovi	6,3	5,2	5,8
Poškození majetku, vandalismus	2,3	5,2	3,6
Šikana	2,3	3,2	2,9
Jiné	1,5	1,8	1,6
Nadměrné/nehodné/problémové užívání technologií (internet, hry mobil)	-	2,6	1,5

Zdroj: Česká školní inspekce.

Česká školská inspekce zrealizovala výzkum, který se týká výskytu rizikového chování v MŠ. Z tabulky lze vyčíst, že dochází k drobným poklesům ve výše zmíněném rizikovém chování, které je uvedeno v tabulce. Nárůst je patrný v oblasti nevhodnosti verbálního chování vůči pedagogovi. Jednou z možných příčin vysvětlení nárůstu je stoupající míra liberální výchovy, menší trávení volného času dětí s rodiči, neboť média nemohou vychovávat.

Charakteristika sběru dat a výzkumného souboru

Pro empirickou část této práce byl využit přístup kvalitativního sběru dat. Tento přístup dle Špráchalové a Knytla je znám tím, že: „jde více do hloubky problému, zpravidla se ho účastní mnohem méně osob.“¹²⁵ Tento přístup byl zvolen, jelikož snahou nebyl pouze povrchový sběr dat, ale také možnost informantek sdělit k dané problematice i konkrétní příklady přímo z praxe.

Kvalitativní výzkum je zaměřen na metody, kdy jsou výzkumná šetření vedena tváří v tvář.¹²⁶ Díky postavení tváří v tvář můžeme reagovat pohotověji a pokud bude potřeba, tak i usměrňovat průběh šetření. Z tohoto důvodu byla použita technika sběru dat v podobě polostrukturovaného rozhovoru. Podle Gavory se jedná o metodu: „kdy se žádá

¹²⁵ KNYTL, Martin a KŘIVÁNKOVÁ, Lucie. *Typografie & odborný text: průvodce pro zpracování nejen závěrečných prací*. Druhé, aktualizované a rozšířené vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. s. 231, xv stran obrazových příloh. ISBN 978-80-7435-874-6.

¹²⁶ GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. s. 31. ISBN 80-85931-79-6.

objasnění nebo vysvětlení.“¹²⁷ Rozhovor probíhal dle předem připravených tazatelských otázek a následovalo doptávání s cílem objasnění či doplnění konkrétní výpovědi informantek.

Výzkumný soubor

Pro toto výzkumné šetření byla zvolena jedna MŠ v Královéhradeckém kraji. Důvodem výběru této školky bylo předchozí vykonání praxí a domluva s paní ředitelkou v MŠ. Následně bylo náhodně osloveno několik pracovníc. U učitelek bylo stanovené kritérium působení v MŠ delší dobu než tři roky. Nakonec byly do výzkumného šetření zařazeny i kuchařka a asistentka pedagoga.

Kuchařka byla zvolena jako jedna z informantek, neboť přijde do kontaktu s dětmi každodenně, takže je začleněna do dění v MŠ nejen s pedagogickými pracovníci, ale i s dětmi. Dalším důvodem výběru byl i fakt, že tato pracovníce má kvalifikovaný kurz asistenta pedagoga, a tím pádem její pohled do dění v MŠ je nedílnou součástí této práce.

Asistentka byla vybrána mezi informantky, jelikož tráví s dětmi stejný čas jako učitelky. S dětmi si hraje, chodí na vycházky a podílí se i na přípravě akcí, které pro děti pedagogické pracovníce chystají (např. pohádkové bloky, zahradní slavnost, besídky, Vánoce atd.).

Jednalo se o informantky, které byly ochotné se zúčastnit výzkumného šetření v podobě polostrukturovaného rozhovoru, který trval přibližně patnáct až dvacet minut. Po vypnutí nahrávání jsme téma ještě dále prohlubovaly a délka rozhovoru se i s tímto časem pohybovala kolem čtyřiceti minut. Celkem bylo provedeno šest rozhovorů s pracovníci v MŠ. Pro lepší přehlednost byla vypracována následující tabulka (tab.4), která zobrazuje základní informace o výzkumném souboru.

Tabulka 5: *Přehled základních informací o výzkumném souboru*

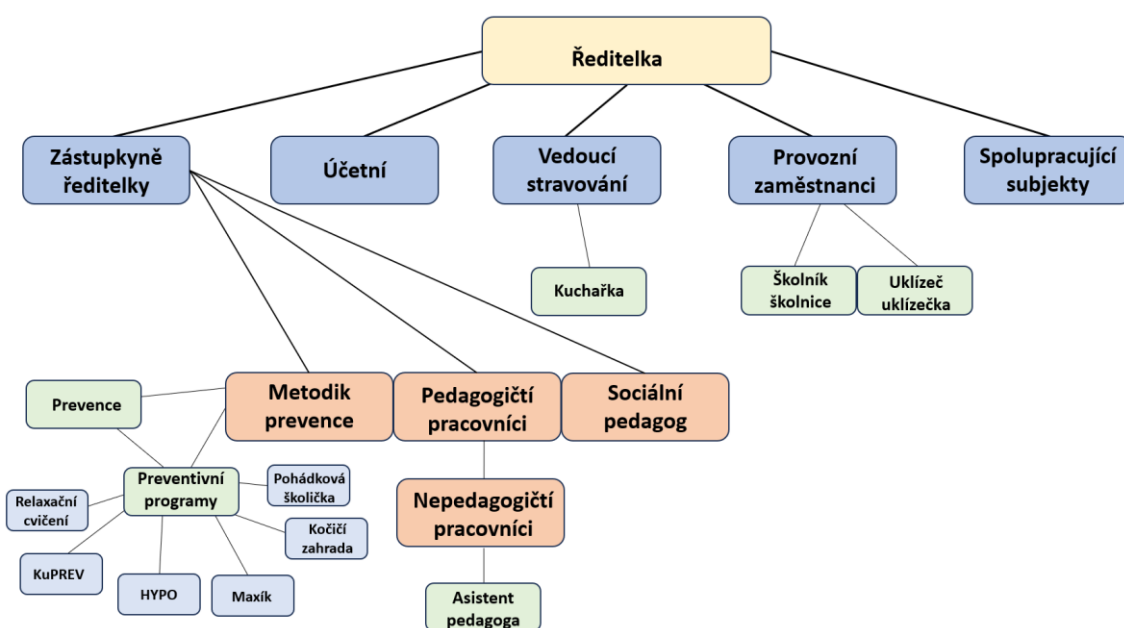
Informantka	Číslo	Délka praxe ve školství
Učitelka Š.	1	20 let
Učitelka L.	2	4 roky
Učitelka V.	3	45 let
Učitelka M.	4	23 let

¹²⁷ GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. s. 111. ISBN 80-85931-79-6.

Informantka	Číslo	Délka praxe ve školství
Kuchařka I	5	15 let
Asistentka L.	6	0,5 roku

Zdroj: autor

Pro lepší pochopení hierarchického členění zaměstnanců bylo vytvořeno schéma (obr. 1) dané MŠ, ve které bylo provedeno výzkumné šetření. Schéma znázorňuje i možnost zapojení metodika prevence a sociálního pedagoga. Obě zmíněné pozice by mohly být klíčové již v MŠ, pokud by se musely řešit rizikové situace.



Obrázek 1 Hierarchické členění zaměstnanců MŠ

5.2 Prezentace získaných dat

Tato podkapitola je věnována interpretaci získaných dat v průběhu výzkumného šetření. Informace byly získány z polostrukturovaných rozhovorů s pracovníky z jedné vybrané MŠ v Královéhradeckém kraji. Rozhovory byly zvukově nahrávány pro účely následného přepisu a zpracování (viz Příloha A) s písemným informačním souhlasem od každého z informantů (viz Příloha B).

DVO1: Jaké druhy problémů se u dětí vyskytují?

Úkolem této dílčí otázky bylo přiblížení druhů rizikového chování a problémů, které se v MŠ vyskytují. Pro zodpovězení byly využity tazatelské otázky 1 až 7.

Na první tazatelskou otázku – Objevilo se konkrétně ve Vaší třídě rizikové chování nebo nějaký problém? Pokud ano, tak jaký/jaké? – Ještě před odpovědí na otázku se tři informantky doptaly, co se může skrýt pod rizikovým chováním. Odpovědi se shodovaly v tom, že se MŠ vyskytuje agresivita, která je patrná jak u malých dětí, tak i u předškoláků. Vliv zde hrají i vzhledové rozdíly, jak uvedla učitelka V.: *„Děti se posmívají, jak vypadají. Že někdo je silnější, někdo má dlouhé vlasy. Nebo je to kluk a má dlouhé vlasy, tak se mu posmívají. A my jim tím pádem musíme vysvětlovat, že všichni jsme kamarádi, že se od sebe lišíme a podobně. Takže z toho důvodu vedeme vlastně děti i k tomu, aby se vzájemně respektovaly a měly se rády.“* O výskytu počáteční šikany a krádežích se zmínila učitelka M.: *„Krádeže určitě, ale to dělá sociálně slabý prostředí, takže to ty děti doma vidí. A takový počátky šikany. Jakoby né, že taková pravá to určitě ne, ale počátky takového kastování a určování vedoucí pozice a odstrkování slabších jedinců, tak to jó. A je to vedený i z domova, kdy jeden z rodičů je prostě dominantní a ubližuje tomu druhému. Když to je tatínek a ubližuje mamince, tak ty kluci si to potom ponesou dál.“*

Druhá tazatelská otázka zněla: Jak často se ve Vaší třídě objevuje rizikové chování? Odpovědi na tuto otázku byly dost rozporuplné. Dvě informantky se shodly, že rizikové chování se vyskytuje skoro každý týden. Učitelka Š. je toho názoru, že je výskyt: *„Často a řekla bych i, že to má zvyšující se tendenci rok od roku.“* Podle asistentky L. dochází k výskytu rizikového chování i každý den.

Třetí tazatelská otázka zněla: Musela jste již někdy v MŠ řešit vandalismus v podobě ničení hraček, židliček, dveří, ...? Tři pracovnice tvrdí, že se již s vandalismem setkaly. Učitelka L. uvedla, že: *„I letos jsem řešila vandalismus s jedním klučinou, co nám tady naschvál rozbíjel jednu hračku.“* Dle učitelky V. se jedná o počátky vandalismu: *„Tak takový známky vandalismu třeba jsou, že děti ulomí něco na autě nebo že rozbijou hračku. Ale někdy to je teda s úmyslem opravdu nepůjčím, tak to rozbiju. Ale většinou je to z důvodu toho, že se to stane.“* Učitelka M. se podělila i o řešení vandalismu s dítětem, které spočívá ve snaze: *„Zklidnit, vysvětlit mu důsledky jeho chování, zjistit příčinu toho chování, proč to vzniklo a vysvětlit ty důsledky toho a vysvětlit proč se to nedělá.“* Učitelka L. byla doptána na způsob řešení vandalismu a její odpověď byla následující: *„Vyřešila jsem to tak, že jsem mu vysvětlila, že se to tady samozřejmě nedělá, že to nejsou hračky jeho. Že to je všech dětí a že budeme smutný, když se nám ta hračka rozbije a nebudeme si s ní moc hrát, a samozřejmě jsem to pak řekla i rodičům. Aby mu domluvili nějak. Ale s tím, že maminka mi řekla, že doma dělá to samé, že ničí hračky.“*

Vlastně, aby i sám k tomu řek, proč to dělá. S čímž vlastně řek, že neví, že se to vlastně jenom tak samo se to rozbilo. Ale od té doby teda už nic nerozbil.“ Zbylé tři pracovnice se s vandalismem nesetkaly nebo si toho nejsou vědomy.

Čtvrtá tazatelská otázka byla následující: Mají děti povědomí o alkoholu, drogách, lécích...? Skoro všechny pracovnice se shodují, že děti určité povědomí mají. Učitelka Š. tvrdí, že: *„Když jsou probíraný témata, například když je probírané lidské moje tělo/lidské tělo, tak ty rizika tam jsou. Určitě se na to zaměříme a ty děti mírný povědomí o tom mají. Anebo, když jdeme na vycházku, tak když něco najdeme, najdeme střep, tak si samozřejmě řekneme, že je to nebezpečný od čeho ten střep může vzniknout je to tak.“* Detailnější názor pochází od učitelky L., která říká, že: *„Předškoláci určité povědomí mají. Mále děti asi né. Myslím si, že malé děti to asi tady úplně nevnímají. Ale předškolní děti určitě! I, že to vlastně slyší doma. Jedna holčička za mnou třeba přišla s tím, že mamka včera strašně jako pila víno. A pak jako se asi nepohodli s přítelem. Říkala tomu pánovi strejdo, tak nevím. Ale radši jsem nevyzvídala dál. Ale samozřejmě, když se k tomu dostaneme k tomu tématu, tak je i jakoby poučen o tom, že to není úplně dobrý/správný.“* Učitelka M. dodala, že: *„Myslím si, že povědomí mají jenom díky nám, protože se tomu věnujeme.“*

Pátá tazatelská otázka zněla: Myslíte si, že se chování dětí změnilo během Covid - 19? Popřípadě jak? Všechny pracovnice kromě jedné se shodují, že došlo k nějaké změně. Změnu vidí učitelka Š. v tom, že: *„Jsou líný! jsou líný to určitě, ale všeobecně. Né jen jakoby v pohybu, ale i tím vůbec jako přemýšlet nad něčím.“* Oproti tomu učitelka L. vidí změnu v tom: *„Jako by si nějaké děti odvykly hrát s ostatními. Jak byly vlastně doma. Některý bez sourozenců, samy a bylo hodně znát, že teda hodně seděly a koukaly asi na televizi a byly u různých tabletů. V bývalé školce, kde jsem byla, tak tam jsme měli pomůcky, takový, že měly tablety a mohly si vyhledávat různý úkoly tam a takhle. A dřív o to zase takový zájem nebyl, ale pak po tom Covidu to prostě chtěly primárně, tam prostě seděly primárně u toho, takže jsme to taky musely pak vymýšlet.“* Učitelka M. vidí problém ve větší sociální izolaci: *„Řekla bych, že měly dostatek prostoru proto, aby propadly nějakému sociálnímu světu a tomu prostředí celému. A myslím si, že v době toho Covidu se naučily ještě víc komunikovat právě přes telefon, počítač a dokážou si přes ty sociální sítě poměrně dost ublížit jako. Takže to si myslím, že ta doba tomu pomohla, když byly zavřeny doma a fungovaly jenom takhle. Žádná interakce vzájemná neprobíhala, takže to si myslím, že ta doba tomu jako dost pomohla. Negativně!“* Kuchařka I. tvrdí, že: *„Děti jsou více živější. Rodiče se jim během Covidu asi moc*

nevěnovali, nikam nechodily a byly zavřeny doma. Hrály různé hry na počítači a rodiče se jim prostě dostatečně nevěnovali.“ Oproti tomu učitelka V. zaujala k otázce jako jediná negativní postoj a říká, že: „*Já si nemyslím, že se změnilo. Děti jsou děti a vždycky nějaká situace vyvstane, ať je to kdykoliv. Nemyslím si, že to chování je jiné teda.*“

Šestá tazatelská byla následující: Myslíte, že problémy dětí jsou genetické nebo spíše naučené? Žádná z pracovníc nesouhlasí, že by se jednalo pouze o jednu z možností (genetické, či získané), ale shodují se v tom, že se jedná o kombinaci obou variant. Přesto učitelka L. zastává tvrzení, že: „*No byla jsem toho názoru, že si to jako přebírají doma výchovou, ale pak jsem vlastně poznala paní, která adoptovala malého kluka. Starala se vlastně o něj. Měl perfektní péči a všechno. Ale když dovršil nějakého třináctého/čtrnáctého roku, tak se úplně otočil vlastně proti té paní úplně jakoby. Byl na ní agresivní a úplně se projevovaly prostě ty geny z té rodiny před. Byť s tou rodinou nevyrostal. Takže si myslím, že výchova dělá hodně, ale genetika se prostě nepopře.*“ Učitelka Š. má pocit, že část genetická určitě bude mít vliv, a proto uvádí dělení, že „*genově 1/3 a 2/3 určitě nějakou tou výchovou.*“ Tento názor podporuje i kuchařka I., která se opírá o tvrzení, že „*to přebírají od rodičů, když vidí, jak se k sobě rodiče navzájem chovají. Něco mají určitě i z těch her, třeba tu agresivitu. To se nedá popřít.*“

Sedmá a zároveň poslední tazatelská otázka k DO1 zněla: Můžete zmínit nějakou pohádku, která se Vám vybaví, když se řekne rizikové chování? A konkrétně, co je v dané pohádce podle Vás rizikové? Většine pracovníc se vybavila jako první pohádka Červená Karkulka, ale rizikovost vidí každá informantka jinak. Učitelka Š. vidí rizikovost v tom, že: „*se baví s cizíma lidma. Že tam se baví s tím vlkem, že by se prostě neměla vybavovat s nikým cizím (smích). To bylo asi úplně to první.*“ Kuchařka I. vidí negativnost v tom, jak: „*vlk sní babičku a myslivec rozpáře břicho vlkovi. To mi přijde jako dost drastická pohádka.*“ Dále byla zmíněna i pohádka Sněhová královna, kterou si připravily pracovníce jako interaktivní představení pro děti. Učitelky se shodly na tom, že účelem této pohádky je nastínit, aby se děti chovaly bezpečně samy k sobě, ale i k ostatním dětem, a že by si neměly od nikoho nic brát. Učitelka M. detailně popisuje kroky Gerdy, kdy: „*ta Gerda vlastně prochází těmi jednotlivými úseky, aby zachránila toho kamaráda, takže tam ta Sněhová královna přichází a proměňuje se v různé cizí lidi a ta Gerda důvěřivá, stejně jako jsou ty děti důvěřivé, tak se prostě mění v hodný okouzlující postavy v té pohádce a je vlastně celou dobu v ohrožení*“. Učitelka L. rozšiřuje pohádky o Kocoura v botách, a říká: „*Je tam to, že se ten kocour pořád vymýšlí a vlastně získává všechno díky těm lžím. Že se vlastně prolže až do zámku... (smích) a má zámek.*“ Učitelce M.

se kromě Gerdy asociovaly i další pohádky, o kterých se rozpovídala a říká, že si je vybavuje určitě: *“Červená Karkulka mě tak napadá. Asi i Koblížek, neposlušnej a ten je vlastně taky v ohrožení a ve finále se mu to nevyplatí, protože ho liška sežere, protože je důvěřivý. Hm... Perníková chaloupka. Protože babka tam ty děti vlastně taky zavře, protože jsou důvěřivý. Dobře, kradly perníček, ale v rámci chování životních funkcí, aby se najedly. Takže jó, já myslím, že víceméně spousta pohádek je postavených takhle, že je tam nějaký rizikový chování nějaký ohrožení, ale vždycky to musí skončit dobře. Takže vždycky tam je ta zápletka nějaká.”*

DVO2: Jaký druh agresivního chování se u dětí projevuje?

Na druhou dílčí otázku navazovaly tři tazatelské otázky 8 až 10. Cílem této sekce bylo rozebrat agresivní chování u dětí a jeho následné řešení z pohledu informantek.

Osmá tazatelská otázka zněla: Zaznamenala jste agresivní chování dítěte během Vaší pedagogické kariéry? Jak se jedinec projevoval? U této osmé tazatelské otázky se všechny informantky shodly, že zaznamenaly agresivní chování. Další shodou bylo, že se jedinec projevoval neposlušností a velkým vztekem. Učitelka L. dokonce uvedla, že se agresivní chování vyskytuje již u malých dětí, které: *„Jsou docela agresivní, když není po jejich. Tak jsou schopni opravdu jako praštit toho druhého, strčit do něj, ale né, že trochu, ale hodně.”* Učitelka Š. doplňuje, že agrese se podle ní vyskytuje ze dvou příčin, když chce: *„Zaujmout pozornost nebo prosadit sám sebe, jako v tom smyslu, že chci, aby to bylo podle mě.”* Pedagogické pracovnice ještě uvedly, že jedinec je schopný na sebe dost často strhnout pozornost a kolektiv se k jeho chování poté i přidá. Jedna z informantek se dokonce podělila o příklad přímo z praxe a uvedla: *„Agresivní chování jsme tady měly, výrazné u jednoho hošíčka, který teda opravdu ubližoval, kopal, mlátil. A nakonec musel být psychiatricky léčen. Takže byl medikován.”*

Devátá tazatelská otázka byla následující: Jak jste pracovala s agresivním jedincem? Pokud jste se doposud s žádným takovým jedincem nesešla, tak jak byste řešila případné agresivní chování v MŠ? Vzhledem k tomu, že na předchozí tazatelskou otázku odpověděly všechny informantky, že se s agresivním chováním již setkaly, tak na jeho řešení se jednotně také shodly. Všechny tvrdí, že je nutno dítěti říci, co se smí a co naopak ne, takže vysvětlení by podle nich mělo hrát velkou roli při řešení tohoto problému. Učitelka M. by situaci řešila následovně: *„Snažit se uklidnit to dítě. Zklidnit, vysvětlit mu důsledky jeho chování, zjistit příčinu toho chování, proč to vzniklo a vysvětlit ty důsledky toho a vysvětlit, proč se to nedělá.”* Učitelka V. dokonce popisuje obavy,

kteře zaměstnankyně měly: „*Opravdu jsme se bály samy o sebe kolikrát, protože byl tak zlý a vzteklý, že prostě kopal, mlátil, kousal a musely jsme ho zklidnit třeba i objetím nebo prostě držet ho, sedět u něho na židličce a snažit se odpoutat tu jeho zlobu na jinou činnost.*“ Učitelka L. se dokonce i zmínila, že: „*Je to takový začarovaný kruh a úplně ještě nemám na to klíč.*“

Desátá a poslední tazatelská otázka této části zněla: Myslíte, že agresivní chování souvisí s množstvím času, který děti v dnešní době tráví sledováním televize či hraním online her? I v této otázce proběhla naprostá shoda u všech informantek, které si myslí, že agresivní chování dost často souvisí s hrami či televizními pořady. Kuchařka I tvrdí, že: „*Když je ve hře něco špatného, tak ty děti to neví, ale snaží se to dost často napodobovat, aby byly středem pozornosti.*“ Podobný názor zastává i učitelka V., která tvrzení o nápodobě postav ještě doplňuje o nesmrtelnost: „*Děti si hrají na ty postavy, které tam vidí, a myslí si, že není nesmrtelnost. Vlastně, že si někomu ublížím nebo ho prostě takzvaně zabiju v té hře, takže to může být i skutečností a nic se neděje.*“ O konkrétní příklad nápodoby se podělila učitelka Š. „*Nepamatuju si, že by dřív si děti hrály prostě na zombiky, nějaká ta babka Granny a tohle to. A prostě, že nějaká babka chodí s nožem. To prostě samozřejmě, to je, jako když je jim tohle přístupný, tak pak tady máme babku Granny. Táhle byly a opravdu, z kuchyňky vzaly nůž a hrály jsme si na babičku.*“ Učitelku M. mrzí, že dětem utíká reálný svět a převažuje u nich spíše ten virtuální a uvádí, že děti: „*Neznají procházky do lesa, teď v zimě neznají bobování, sáňkování. Teď jsme byly nedávno bobovat a oni jsou z toho prostě vyplesklý, vůbec to neznají.*“

DVO3: Jaké programy či aktivity jsou v MŠ využívány jako prevence rizikového chování?

V rámci této dílčí otázky bylo položeno šest tazatelských otázek 11 až 16, jejichž snahou bylo zjistit, zda v MŠ probíhají preventivní aktivity, jestli mají pracovnice povědomí o Minimálním preventivním programu a v poslední řadě i řešení konkrétního smyšleného příkladu, který by se mohl objevit přímo v praxi.

Znění jedenácté tazatelské otázky bylo následující: Pořádá Vaše školka aktivity zaměřené na to, co dítě smí, a na to, co je pro dítě spíše škodlivé? Odpověď na tuto otázku byla jednotný souhlas. Všechny informantky uvedly, že školka pořádá pestré aktivity pro děti. Učitelka M. zmiňuje, že MŠ využívá tematické bloky: „*zaměřený na to rizikový chování a na předcházení těmhle těm všem negativním vnějším vlivům, takže v rámci*

tematických bloků. “ Na tuto otázku se nejvíce rozpovídala učitelka Š, která se podělila o souhrn akcí, které se v MŠ konají: *„Jezdí k nám z Krnapu, takže celkově ochrana přírody. Měli jsme tady školení požární prevence, takže hasiči tady byli. A pak jsme měli i evakuaci, ale vysloveně před tím jsme měli rizikové chování, jak se v daných situacích chovat. Jako každodenně, jó? Třeba i když jdeme na vycházku a cokoliv, tak ty děti jsou poučený o tom, co ano a co ne. Určitě před všemi prázdninami i před víkendem. V pátek se na to určitě víc soustředíme. Když je třeba dopravka, tak určitě bezpečnost ve spolupráci s BESIPEM, takže tam by se to určitě taky dalo.*“ Během rozhovorů se informantkám vybavily pohádkové akce, které pro děti chystají, při nichž se děti seznamují s nástrahami. Kuchařka I. se zmínila o pohádkách: *„Putování za Krakonošem, Sněhová královna, O Koblížkovi a další.*“

Dvanáctá tazatelská otázka zněla: Navštěvují školku i odborníci z řad hasičů nebo policie? Čtyři informantky potvrdily, že školku navštívili hasiči i policie. Informantky se zmínily, že hasiči v jejich MŠ měli v minulém roce. Učitelka V. popsala, jak vypadala přítomnost hasičů z minulého roku: *„Měly jsme poplach tady ve školce vyhlášený, takže nám vysvětlili před tím, jak se máme chovat, kdyby k něčemu došlo, a nakonec opravdu byl ten poplach simulovaný.*“ Učitelka M. pronesla detailnější informace o návštěvě policie: *„Měli jsme i spolupráci s policajtama v rámci měsíce dopravy v dubnu. I spolupracujeme s dopravkou z Trutnova, a i s měšťákama.*“ Získané informace, ale ukazují, že hasiči navštěvují MŠ častěji než policie. Dvě informantky zatím ještě nezažily den s policií či hasiči, jelikož jsou ve školce zatím krátkou dobu, ale obě tvrdí, že v předchozí školce měly den s policií i hasiči.

Třináctá tazatelská otázka byla položena takto: Myslíte, že Vaše MŠ je dostatečně seznámena v oblasti řešení rizikového chování? Tři z informantek si myslí, že je MŠ dostatečně seznámena v oblasti řešení rizikového chování. Učitelka V. pronesla: *„Nó, nikdy není všechno dostatečné, ale myslím si, že ano.*“ Dvě informantky se shodly, že školka podle nich není dostatečně seznámena. Učitelka Š. si myslí: *„Že by to chtělo víc.*“ Jedna informantka pronesla, že zatím nevím, zda je MŠ dostatečně seznáme, či nikoliv.

Čtrnáctá tazatelská otázka zněla: Znáte Minimální preventivní program Vaší MŠ? Tři z informantek uvedly, že program znají. Jedna informantka uvedla: *„Jsem ho i vypracovávala.*“ Zbylé tři informantky si nejsou jisté, že Minimální preventivní program znají.

Předposlední patnáctá otázka byla následující: Probíhá ve Vaší MŠ pravidelné školení nových trendů v oboru rizikového chování nebo jejich prevence? Odpovědi na

tuto otázku jsou dosti nejednoznačné, neboť tři informantky tvrdí, že žádná školení v oblasti rizikového chování neprobíhají. Učitelka Š. říká, že: „*Jako měli jsme tady... s psychologkou poradnu, to jó. Ale myslím si, že by to chtělo víc.*“ Další názor zastává i učitelka M., která dodává: „*Jako nejsme proškolený v rámci nějakýho minimálního preventivního programu, to né. Máme ho vypracovaný jako školka, jsme s ním seznámeny všechny samozřejmě, ale proškoleny jako každý rok nejsme v tomhle tom.*“

Kuchařka I. nakonec pronesla, že jsou zaměstnanci v MŠ školeny pouze na bezpečnost a ochranu zdraví při práci (BOZP). Další dvě informantky, učitelka L. s asistentkou L., se doposud s žádným školením v této oblasti nesetkaly, takže si nejsou jisté, zda něco takového v MŠ probíhá. Naopak učitelka V. se domnívá, že je MŠ dostatečně seznámena, a na odpověď odpovídá následovně: „*Ano, chodí sem bezpečáčka, která nám tady provádí školení a seznamuje nás s různými situacemi, které by mohly nastat, abychom opravdu byly opatrní. A důraz dává hlavně také na bezpečnost dětí. Co vlastně máme a za jakých podmínek s nimi vykonávat nebo dělat a myslím si, že jsme informovaný dobře.*“

Poslední šestnáctá tazatelská otázka byla zaměřená na řešení konkrétního smyšleného příkladu, který by se mohl objevit přímo v praxi a byla ve znění: Jak byste řešila situaci, kdy úkolem dítěte bylo nakreslit tři postavy. Dítě k těmto postavám dokreslí ještě kosu, ale žije v přesvědčení, že osoby po podříznutí budou stále žít? Všechny informantky se zde jednotně shodly, že prvotním krokem by mělo být vysvětlení nebo doptání se na konkrétní věci v obrázku. Následné řešení bylo, ale u každé pracovnice jiné. Učitelka Š. pronesla: „*Já bych na to šla fyziologicky. Jako, že prostě. Pokud opravdu potřebuju dýchat, asi fakt bych udělala v tu danou chvíli dechové cvičení. Že prostě potřebuju (nádech) a mám to tady volný. Pokud se mi to tady stáhne, tak prostě dýchat nemůžu. Takže asi bych jela přes tohle. Jinak bych vysvětlení asi nenašla. Takže prostě pokud budu mít smyčku, tak prostě nebudu moct dýchat, pak ze mě bude ta hvězdička na tom nebi. Aby si uvědomily, že tam musí být nějaká ta průchodnost.*“ Učitelka L. by situaci řešila následovně: „*Asi bych si víc všímala různých projevů toho dítěte, i prostě o čem se baví s dětmi tady a tak. A kdybych jako zaznamenala, opravdu nějaký takový chování, který by se mi úplně nezdálo, tak nejdřív bych to asi teda řešila jakoby s holkama (s kolegyněmi), jak postupovat. Přeci jen mají víc zkušeností a pak to i případně řešit s rodičema. Teda, co se děje, že se tady naskytl, ukázat jim to. Jestli se doma teda něco neděje. A že se to projevuje prostě do chování toho dítky.*“ Učitelka V. si myslí, že by se mohlo jednat o úplně nejhorší situaci, která by mohla nastat, a pokud by ani komunikace s rodiči nevysvětlila rodinnou situaci, tak by: „*Bylo vhodné teda to řešit přes sociální*

pracovníci. V nejtěžším případě.“ O nejdětailnější vysvětlení řešení tohoto příkladu se pokusila učitelka M.: *Bych mu vysvětlila asi formou nevím, jestli hry, ale rozhodně nějakou jednoduchou formou bych vysvětlila, že to takhle prostě není. Že opravdu smrt je součástí života, že ten koloběh je takovej, jaký je, a jednou přijde jako doba, kdy prostě a asi bych nezmiňovala, že zemřou rodiče, tomu bych se vyhnula, ale asi bych začala u nějakých prarodičů anebo jestli měli někdy domácí zvířátko, který jim zemřelo. Na tom bych se odpínala. A jestli ve svém životě zažili někdy smrt, ať je to babičky, dědečka nebo toho zvířátka, a na tom bych asi stavěla celou situaci, abych vysvětlila, že ta smrt je součástí života, že to není vlastně nic špatného a každý takhle jako skončí. Ale říkám, fakt bych se asi odpíchla od toho, jestli měly někdy nějaký zvířátko a že ty děti většinou aspoň nějak někdy tohle to zažily v tom předškolním věku, že někdo prostě odešel a je jedno, jestli je to podaný tak, že na nebi vysvitne nová hvězdička a na ní můžeme koukat. Nebo že prostě se z něj stane andílek a je v nebičku. A ve chvíli, kdyby se setkaly vyloženě jako s pohřbem jako takovým a že by to viděly, tak bych vlastně musela jednat podle toho, co oni mají zažitý, že to pro ně není nic imaginárního. Že to fakt zažily a viděly a že takhle prostě ten někdo v rakvi je a ta rakev nějak zajiždí a nedej bože jde do toho hrobu otevřeného, takže jo. Spíš zjistit, co to dítě o tom ví, a na tom to prostě celý postavit.*“ Kuchařka I a asistentka L. se shodují ve svém řešení, že důležité je vysvětlení a následná komunikace s rodiči. Kuchařka I. si myslí, že je nutno se zeptat rodičů: *„Jestli v rodině není nějaký problém.“* Asistentka L. ještě dodává vysvětlení: *„Osoba s kosou je symbolem Smrtky. Takže jediné tak by si mohlo dítě přát, aby blízká osoba žila i nadále.“*

5.3 Diskuze výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření mělo za cíl prozkoumat a identifikovat, jaké konkrétní druhy rizikového chování se u dětí předškolního věku vyskytují z pohledu pracovníků mateřské školy a zjistit, jaké povědomí pracovníci mají o rizikovém chování. Pro toto výzkumné šetření byl stanoven výzkumný problém, který zněl: Jaké druhy rizikového chování se vyskytují u dětí předškolního věku z pohledu učitelek mateřské školy?

Ke zpracování byl využit kvalitativní přístup a byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, která obsahovala tři výzkumné otázky, a následně několik tazatelských otázek. Rozhovoru se zúčastnilo celkem šest pracovníků z řad zaměstnankyň vybrané MŠ.

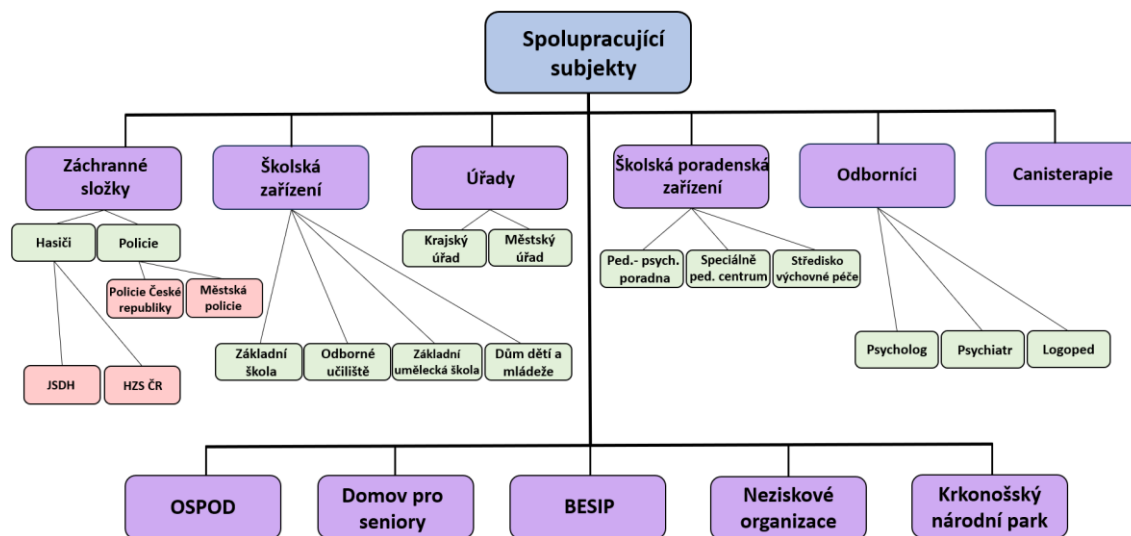
První dílčí výzkumná otázka (**DVO1**) zněla: *Jaké druhy problémů se u dětí vyskytují?* Úkolem této dílčí otázky bylo přiblížení druhů rizikového chování a problémů, které se v MŠ vyskytují, frekvence jejich výskytu, zda se objevil v MŠ vandalismus, jestli mají děti určité povědomí o alkoholu, drogách a lécích a také, zda Covid-19 měl vliv na změnu chování u dětí. Všechny informantky se shodly, že se u dětí vyskytuje **agresivita**, a některé ještě dodávají, že se dnes již setkávají i s **počátečními druhy šikany a krádežemi**. Frekvence výskytu rizikového chování z pohledu pracovníků je dost odlišná. Ze získaných dat je ale možné říci, že určitá četnost výskytu těchto jevů v dnešní době je. Jedna z informantek dokonce dodala, že si myslí, že dochází každým rokem ke vzrůstající tendenci. Přesně polovina informantek tvrdí, že se vandalismus v MŠ vyskytuje. A všechny se shodují, že se primárně jedná o ničení hraček. Všechny dotazované pracovníce potvrdily, že děti mají povědomí o alkoholu, drogách a lécích, neboť tyto nástrahy učitelky s dětmi probírají v rámci tematických bloků. Jedna z učitelek se navíc domnívá, že povědomí děti mají jen díky nim. Pět informantek si myslí, že Covid-19 změnil děti v tom, že jsou línější, odvykly si hrát s ostatními dětmi, jsou více živější, a dokonce je u nich větší sociální izolace. Jedna z informantek si myslí, že Covid-19 neměl žádný vliv na změnu chování dětí, jelikož děti jsou pořád děti.

Druhá dílčí otázka (**DVO2**) byla následující: *Jaký druh agresivního chování se u dětí projevuje?* Cílem této dílčí otázky bylo rozebrat agresivní chování u dětí, jeho možné řešení a také subjektivní pohled informantek na spojitost agresivního chování s množstvím času, který děti tráví hraním her či sledováním televize. U informantek proběhla naprostá shoda, že se jedná o **vztek a neposlušnost**. Některé učitelky ještě dodávají, že zaznamenaly i **kopání, mlácení či strkání**. Informantky se shodly, že řešení by mělo probíhat formou vysvětlení, kdy je nutno říct dítěti, co smí a co naopak ne. Pracovnice v MŠ dodávají, že je nutné i uklidnění, ale řešení je podle jedné z informantek jako začarovaný kruh, ze kterého neví, jak se dostat ven. Všechny informantky si myslí, že agresivní chování souvisí s množstvím času, který děti tráví online. Hlavním problémem je podle nich nápodoba, která může být pro děti riziková. Dále, že podle dětí neexistuje nesmrtelnost a v neposlední řadě děti neznají procházky po lese nebo zimní sporty (bobování a sáňkování).

Třetí dílčí otázka (**DVO3**) byla položena následovně: *Jaké programy či aktivity jsou v MŠ využívány jako prevence rizikového chování?* Snahou této dílčí otázky bylo zjistit, zda v MŠ probíhají preventivní aktivity. Dále, jestli mají pracovníce povědomí

o Minimálním preventivním programu a také, jestli v MŠ probíhá školení v oblasti nových trendů rizikového chování. Informantky se domnívají, že MŠ pořádá pestré aktivity pro děti. Mezi tyto akce lze zařadit: **tematické bloky**, exkurze z **Krnapu**– učení se o přírodě, **hasiče** – evakuace, jak se za jaké situace chovat, **BESIP**, **policii** – městskou a dopravní, **pohádkové akce**, které chystají pedagogické pracovnice pro děti samy. Jedná se o pohádky typu: Putování za Krakonošem, Sněhová Královna, O Koblížkovi atd. Tři informantky tvrdí, že znají Minimální preventivní program jejich MŠ. Naopak druhá polovina informantek Minimální preventivní program nezná, nebo si není jistá, zda program zná. Reakce pracovníc v MŠ nad školením se v oblasti nových trendů rizikového chování byla dost nejednoznačná. Tři z dotazovaných se domnívají, že takové školení neprobíhá a v MŠ byly zatím školeny v rámci bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. Jedna z informantek zmínila poradnu s psycholožkou a další informantka se domnívá, že jsou pracovnice proškolené dostatečně, a že se jim o toto proškolení stará „bezpečáčka“. Zbývající dvě informantky neví, jestli k nějakému školení dochází.

V návaznosti na rozhovory pracovníc byl do této práce přidán obrázek (obr. 2) znázorňující spolupracující subjekty. Jedná se o externí pracovníky/organizace jejichž úkolem je působení, vykonávání prevence v MŠ, nalezení problémových situací a případně jejich řešení. Všechny ze zmíněných subjektů hrají v dané MŠ klíčovou úlohu již několik let, kdy společně spolupracují. Pro děti zajišťují například branný den, evakuaci, učení se o přírodě, nácvik pohybových aktivit atd.



Obrázek 2 Schéma znázorňující spolupracující subjekty

Z provedených rozhovorů a výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že pracovníce v MŠ určité povědomí o rizikovém chování u dětí mají. Ale ne vždy si jsou vědomé, jak daný problém či situaci řešit. Ačkoliv zaměstnankyně MŠ zmínily, že proškolené v oblasti nových trendů rizikového chování nejsou, tak z jejich zkušeností a slov se ukazuje, že by jim určitá pomoc v této oblasti přišla vhod. Řešením pro situace, kdy dojde k výskytu rizikového chování, by mohla být pomoc sociálních pedagogů či větší zapojení neziskových organizací, které by se zaměřily na kurzy či nácviky, co by daný člověk měl v dané situaci udělat.

Nejspíše jako každé výzkumné šetření, i v tomto šetření se mohou vykytovat limity. Jedním z hlavních limitů může být počet informantek. Přesto, že bylo oslovených více zaměstnankyň dané MŠ, tak některé pracovníce se nechtěly rozhovoru zúčastnit nebo byly nemocné. Dle subjektivního názoru autora práce je počet informantek pro účely této práce dostačující. A naopak je práce rozšířena o pohled asistentky a kuchařky, která má kvalifikovaný kurz asistenta pedagoga, což může práci v určitých mezích zajistit i obohatit. Dalším limitem by mohlo být zaměření pouze na jednu MŠ. Vhodné by bylo zařadit více MŠ jak městských, tak i těch vesnických.

Závěr

Bakalářská práce se zaměřila na problematiku rizikového chování u dětí předškolního věku. Cílem práce bylo zjistit, jaké druhy rizikového chování se vyskytují u dětí předškolního věku z pohledu pracovníků v mateřské škole.

Prostřednictvím čtyř teoretických kapitol bylo snahou přiblížit základní informace o mateřské škole. Dále charakteristiku a vývoj dítěte předškolního věku a následné zaměření na hru, neboť se jedná o jednu z klíčových dovedností, jež je typická pro děti. Proto se autor této práce rozhodl přidat i několik aktivit, které by bylo možné zrealizovat s předškoláky. Další kapitoly jsou zaměřeny na seznámení s vybranými druhy rizikového chování a v neposlední řadě je práce doplněna o informace ohledně preventivních programů, které míří přímo na děti ve školce.

Pátá kapitola byla zaměřena na výzkumné šetření, které se opírá o poznatky z teoretické části této práce. Cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat a identifikovat, jaké konkrétní druhy rizikového chování se u dětí předškolního věku vyskytují z pohledu pracovníků mateřské školy a zjistit, jaké povědomí pracovníci mají o rizikovém chování. Ke kvalitativnímu výzkumnému šetření byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru, jehož se zúčastnilo šest pracovníků z MŠ. Z výsledků lze interpretovat, že se rizikové chování vyskytuje i u dětí předškolního věku s tím, že počáteční známky výskytu mohou být i u mladších dětí. Nejčastěji se jedná o agresivitu, počáteční druhy šikany, krádeže a v některých případech se vyskytl již i vandalismus. Zaměstnankyně se domnívají, že by bylo potřeba, aby měly někoho, na koho se mohou obrátit, když si nebudou vědět rady, jak situaci vyřešit. Touto osobou by mohlo být například vytvoření nové pracovní pozice pro metodika prevence, jehož úlohu aktuálně zastává ředitel/ka. Úlohy metodika prevence by mohly spočívat ve zpracování Minimálního preventivního programu, realizaci preventivních aktivit, a především v konzultaci problémů s učitelkami. Vzhledem k tomu, že pro metodika prevence není většinou v MŠ definována samostatná pozice, tak se může jednat o neefektivní prevenci, neboť ředitelka musí plnit i úkoly, které se týkají její řídicí funkce. Za hlavní důvody, proč metodik prevence není ve většině MŠ zakotven může především nedostatečné financování a nedostatečné vzdělání, s čímž souvisí i špatná orientace v dané problematice. V neposlední řadě by k většímu seznámení s problematikou u pracovníků mohlo dojít například formou přednášek s odborníky, jejichž součástí by mohl být nácvik řešení situací, které by se mohly vyskytnout.

Bakalářská práce má ze subjektivního pohledu autora práce potenciál k dalšímu využití. Tím, že z odpovědí informantek vyplývá, že se rizikové chování vyskytuje i u dětí předškolního věku a v některých případech již i u mladších dětí, tak by bylo možné testování rozšířit a pokusit se o realizaci většího výzkumného šetření. Neboť šetření ve větší míře, které by se zabývalo touto problematikou konkrétně u dětí předškolního věku, zatím v České republice neexistuje.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. iv, s. 28. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1.

BĚLÍK, Václav a SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. s.31. ISBN 978-80-7435-726-8.

ČECH, Tomáš. Prevence. In: MIOVSKÝ, Michal at. 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. 143-148. ISBN 978-80-7422-391-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 31-111. ISBN 80-85931-79-6.

GIDDENS, Anthony a SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2013. s. 993. ISBN 978-80-257-0807-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. s. 147. ISBN 978-80-262-0982-9.

JEDLIČKA, Richard a KOŤA, Jaroslav. *Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. s. 82. ISBN 80-7184-555-8.

KNYTL, Martin a KŘIVÁNKOVÁ, Lucie. *Typografie & odborný text: průvodce pro zpracování nejen závěrečných prací*. Druhé, aktualizované a rozšířené vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. s. 223–231, xv stran obrazových příloh. ISBN 978-80-7435-874-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 193 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.

KRAUS, Blahoslav a kol. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. s. 25-26 ISBN 978-80-7435-080-1.

KRAUS, Blahoslav. *Etiologie sociálních deviací – příčiny endogenní* [přednáška]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2022.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. s. 21.- 23. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.

MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. s. 57. ISBN 978-80-7367-627-8.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. s. 98-145. Monografie. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. s. 23-24. ISBN 978-80-87258-47-7.

MIOVSKÝ, Michal, ČABLOVÁ, Lenka. Cílové skupiny v primární prevenci. In: MIOVSKÝ, Michal at. 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. 20. ISBN 978-80-7422-391-4.

MUSÁLEK, Martin. *Development of test batteries for diagnostics of motor laterality manifestation: link between cerebellar dominance and hand performance*. 1st English ed. In Prague: Karolinum, 2013. s. 18. ISBN 978-80-246-2285-9.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. s. 73.-124. ISBN 978-80-262-1092-4.

PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. s. 22. ISBN 80-7254-593-0.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 4. ISBN 80-87000-04-8.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. s. 9. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. 1. s. 130-132. ISBN 978-80-7435-686-5.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, ©2007. s. 63. Nahlížet – nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.

ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In: MIOVSKÝ, Michal at al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. s. 30. ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. s. 67. Učebnice. ISBN 80-244-0945-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. s. 282-286. ISBN 80-7178-496-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. s. 111. ISBN 80-7178-208-0.

WOOLFSON, Richard C. *Bystré dítě. Předškolák*. České vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. s. 28. – 68. ISBN 80-7360-002-1.

Internetové zdroje

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. APA Dictionary of Psychology. In: *American Psychological Association* [online]. © 2023 [cit. 2023-09-10]. Available from: <https://dictionary.apa.org/mental-hygiene>.

BESIP. Předškolní věk. In: *BESIP* [online]. © 2023 [cit. 2023-21-12]. Dostupné z: <https://besip.cz/Vzdelavani/Predskolni-vek>.

DĚTSKÉ INTEGRAČNÍ CENTRUM A MATEŘSKÁ ŠKOLA S.R.O. Program HYPO. In: *Dětské integrační centrum a mateřská škola, s.r.o.* [online]. ©2023 [cit.2023-12-19]. Dostupné z: <https://www.dicams.cz/spc-poradna/program-hypo/>.

HABALOVÁ, Mária. Muzikoterapia v terapii subsystémov podieľajúcich sa na realizácii reči u dospelých. *Logopaedica*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2023, roč. 1, s. 47. ISSN 2453-8450.

KAPLANOVÁ, Jarmila a PROCHÁZKOVÁ, Zdeňka. Vandalismus In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2013-2024 [cit. 2024-01-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

KOLÁŘ, Michal. Šikana v mateřské škole: diferenciatní diagnostika – jak rozlišovat šikanování od škádlení? In: *Metodický portál* [online]. 2011 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/11303/sikana-v-materske-skole-diferencialni-diagnostika-jak-rozlisit-sikanovani-od-skadleni-.html>.

KONSENT. Děti to chtěj vědět taky. In: *Konsent* [online]. © 2021 [cit. 2024-01-10]. Dostupné z: <https://konsent.cz/rodice/>.

KUPROG. O nás In: *KuProg* [online]. © 2021 [cit. 2023-12-19]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/o-nas>.

KUPROG. Školení KuPREV. In: *KuProg* [online]. © 2021 [cit. 2023-12-19]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/programy/kuprev>.

LESKOVJANSKÁ, Lenka. Poruchy chování u dětí předškolního věku. In: *Rodina.cz* [online]. 2011 [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.rodina.cz/clanek8366.htm>.

MARTÍNKOVÁ, Lenka. Agrese – Co o ní víme? In: *psychologie pro každého* [online]. 2016 [cit. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://psychologieprokazdeho.cz/agrese-co-o-ni-vime/>.

MATEŘSKÁ ŠKOLA HOSTINNÉ. Režimové požadavky MŠ. In: *Mateřská škola Hostinné* [online]. [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://www.mshostinne.cz/rezimize-pozadavky-ms/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013-2023 [cit. 2023-09-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2023-09-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 [cit. 2023-09-11]. Dostupné z: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021, MŠMT ČR (msmt.cz).

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 7. 2023. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023 [cit. 2023-09-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>.

MINISTERSTVO, ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci řešení šikany ve školách a školských zařízeních. In: *Ministerstvo, školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Asistent pedagoga v Mateřské škole. In: *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2020 [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/2084-asistent-pedagoga-v-materske-skole>.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.

NEZÁVISLÉ SOCIÁLNĚ EKONOMICKÉ HNUTÍ. Školka pro mě: jak si užít školku zábavně a citlivě 2. In: *Nezávislé Sociálně Ekonomické Hnutí* [online]. 2024 [cit. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://nesehnuti.cz/wp-content/uploads/2021/07/Skolka-pro-me-jak-si-uzit-skolku-zabavne-a-citlive-2.pdf>.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA A SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM KRÁLOVÉHRADECKÉHO KRAJE. SPC. In: *Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum Královéhradeckého kraje* [online]. 2022 [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://www.poradenstvikhk.cz/spc/>.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA BRNO. Co nabízíme. In: *Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2023-09-12]. Dostupné z: <http://www.pppbrno.cz/co-nabizime.php>.

PETRIŠČOVÁ, Alena. Krádeže. In: *Šance dětem* [online]. 2012 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/kradeze>.

PETRIŠČOVÁ, Alena. Vandalismus. In: *Šance dětem* [online]. 2012 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vandalismus>.

POETA, Milena, DVOŘÁKOVÁ, Barbara. Spolupráce PPP a MŠ. In: *Inkluzivní škola* [online]. 2023 [cit. 2023-09-12]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/spoluprace-pppms#:~:text=PPP%20hraj%C3%AD%20pro%20v%C5%A1echny%20M%C5%A0,s po%C4%8D%C3%ADv%C3%A1%20a%20jak%20se%20posuzuje>.

POLICIE ČESKÉ REPUBLIKY. Police České republiky – KŘP Středočeský kraj. In: *Policie České republiky* [online]. 2010 [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/besedy-s-zaky-ms-a-zs-na-kladensku.aspx>.

PRODYS. Kontakty. In: *Poradenství v oblasti speciální pedagogiky* [online]. [cit.2023-12-19]. Dostupné z: <http://www.prodys-bubenickova.cz/faq.htm>.

PRODYS. Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou – Maxík. In: *Poradenství v oblasti speciální pedagogiky* [online]. [cit.2023-12-19]. Dostupné z: <http://www.prodys-bubenickova.cz/kurzy.htm>.

PROXIMA SOCIALE. Primární prevence MŠ. In: *Proxima Sociale* [online]. © 2023 [cit. 2023-21-12]. Dostupné z: <https://www.proximasociale.cz/vychovne-a-vzdelavaci-programy/prevence-ms/>.

PROXIMA SOCIALE. Primární prevence v MŠ. In: *Proxima Sociale* [online]. © 2023 [cit. 2023-21-12]. Dostupné z: <https://www.proximasociale.cz/res/archive/007/003052.pdf?seek=1663596959>.

PTÁČEK, Radek a KUŽELOVÁ, HANA. Vývojová psychologie pro sociální práci. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2013 [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>.

RIEDEL, Rolf-Rainer. BLIKK-MEDIEN: Kinder und Jungenliche im Umgang mit elektronischen Medien. In: *Blick-Medien* [online]. 2016 [cit 2024-01-16]. Verfügbar unter:

https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEw ijdewhuKDAxXCh_0HHVliDmwQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bundesgesundheitsministerium.de%2Ffileadmin%2FDateien%2F5_Publikationen%2FPraevention%2FBerichte%2FAbschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf&usq=AOvVaw27P6nh zze0p_NtfreOT2J3&opi=89978449.

RICHTROVÁ, Barbora. Vývojová porucha plynulosti řeči v předškolním věku – případová studie. In: *Listy klinické psychologie* [online]. 2021 [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/contents/lkl/2021/01.pdf>.

SMRŽ, Josef. Co se skrývá pod orgánem sociálně-právní ochrany dětí? In: *Šance dětem* [online]. 2016 [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/co-se-skryva-pod-organem-socialne-pravni-ochrany-deti#zakladni-pravidla-socialne-pravni-ochrany-deti>.

STÁTŇÍ ZDRAVOTŇÍ ÚSTAV. Domáci násilí: co to je? In: *Národní zdravotnický informační portál* [online]. 2024 [cit. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/101-domaci-nasili-zakladni-informace>.

STÁTŇÍ ZDRAVOTŇÍ ÚSTAV. Závislostí: co to je? In: *Národní zdravotnický informační portál* [online]. 2024 [cit. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/320-zavislost-zakladni-informace>.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., vyhláška o předškolním vzdělávání. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>.

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023. In: *Česká školní inspekce*. [online]. 2023 [cit. 2024-01-13]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Vyrocní_zprava_CSI_2022_2023/html5/index.html?pn=5.

ŽUFŇÍČEK, Jan. Co dělat, když – intervence pedagoga. In: *Ministerstvo, školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiK8aPPjeCDAxUf_rsIHVSFC44QFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2FPriloha_15_Netolismus.doc&usg=AOvVaw0NXEc0xCoxi7eneOTEtZdh&opi=89978449.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristické rysy současné mateřské školy	11
Tabulka 2: Současné děti předškolního věku	18
Tabulka 3: Transformační tabulka	44
Tabulka 4: Výskyt rizikového chování v MŠ – podíl škol (v %).....	47
Tabulka 5: Přehled základních informací o výzkumném souboru	48

Přílohy

Příloha A: Ukázka rozhovoru

T – tazatel, I – informant

T: „Moje první otázka je, jestli se objevilo konkrétně ve Vaší třídě rizikové chování nebo nějaký problém? Pokud ano, tak jaký/jaké?“

I: „Máš tam nějakou nápovědu?“

T: „Agresivita, závislostní chování, krádeže, počátky šikany, vandalismus atd.“

I: „Krádeže určitě. Taková počáteční šikana bych řekla taky. Ty krádeže určitě, ale to dělá sociálně slabý prostředí, takže to ty děti doma vidí. A takový počátky šikany. Jakoby né, že taková pravá to určitě ne, ale počátky takového kastování a určování vedoucí pozice a odstrkování slabších jedinců, tak to jó. A je to vedený i z domova, kdy jeden z rodičů je prostě dominantní a ubližuje tomu druhému. Když to je tatínek a ubližuje mamince, tak ty kluci si to potom ponесou dál.“

T: „Děkuji moc za odpověď. A jak často se ve Vaší třídě objevuje rizikové chování?“

I: „Zato tolik né. Řekněme na čtrnácti členném kolektivu se objevily krádeže třeba ve dvou případech a ta počínající šikana v jednom – ve dvou víc né, takže to procentuální tam je třeba já nevím deset procent, jakože když budeme počítat takhle malý kolektiv, tak ono tam to číslo samozřejmě naskočí.“

T: „Dále by mě zajímalo, jestli jste musela již někdy v MŠ řešit vandalismus v podobě ničení hraček, židliček, dveří, ...?“

I: „Jo!“

T: „A jak jste ho řešila?“

I: „No, snažit se uklidnit to dítě. Zklidnit, vysvětlit mu důsledky jeho chování, zjistit příčinu toho chování, proč to vzniklo a vysvětlit ty důsledky toho a vysvětlit, proč se to nedělá.“

T: „Super, děkuju! Myslíte si, že děti mají dostatečné povědomí o alkoholu, drogách, lécích...?“

I: „Myslím si, že povědomí mají jenom díky nám, protože se tomu věnujeme. Jednotlivý tématický bloky, některý jsou speciálně určený na to, že se tomu věnujeme, že i vysvětlujeme rizika ať je to mluvení s cizí osobou nebo nedej bože brání si něco nebo lákání, takže ve spoustě tematických bloků, kterým se věnujeme během školního roku, tak máme příležitost jim tohle to jako zopakovat. Zrovna teď v tomhle tom tématu jsme to

měly ve Sněhový královně. Protože tam je jeden úsek, kdy se podává čaj zapomnění a čaj smrti, takže na ten popud jako upozorňujeme děti, že si nebereme nic od cizích lidí. Žádný dobrůtky, nechodíme s cizími lidmi. Potom máme povolání, takže tam se věnujeme zdravotnictví. Vždycky tam najdeme nějakou skulinku. A ty děti jsou často poučovány o bezpečnosti ať je to třeba při hrách, při vycházce nebo právě sbírání, když uvidí injekční stříkačku. Protože potkáváme v parku ležící stříkačky, takže tohle to nebereme do ruky, co se děje nebo když jsou v ohrožení, co mají dělat, když nejsou doma s maminkou a s tatínkem. Takže spíš bych řekla, že tohle povědomí z devadesáti procent mají od nás, než spíš jako z domova.“

T: „Děkuji! Myslíte si, že se chování dětí změnilo během Covid-19? Popřípadě jak?“

I: „No myslím si, že jsou asi ve větší nebo byly určité ve větší sociální izolaci. Řekla bych, že měly dostatek prostoru proto, aby propadly nějakému sociálnímu světu a tomu prostředí celému. A myslím si, že v době toho Covidu se naučily ještě víc komunikovat právě přes telefon, počítač a dokážou si přes ty sociální sítě poměrně dost ublížit jako. Takže to si myslím, že ta doba tomu pomohla, když byly zavřeny doma a fungovaly jenom takhle. Žádná interakce vzájemná neprobíhala, takže to si myslím, že ta doba tomu jako dost pomohla. Negativně!“

T: „Dobře. Dále by mě zajímalo, jestli si myslíte, že problémy dětí jsou genetické nebo spíše naučené?“

I: „Ty jsou určité jako získaný. Geneticky podle mě pokud, tak velmi malý procento, ale myslím si, že je to prostě v rámci nějakého zrcadlení. V rámci nějakého okoukávání vzorce. To si myslím, že to je spíš jako získaný. Že geneticky to by muselo být psychiatrický onemocnění, který se v předškolním věku nedignostikuje.“

T: „Děkuji! Můžete zmínit nějakou pohádku, která se Vám vybaví, když se řekne rizikové chování? A konkrétně co je v dané pohádce podle Vás rizikové?“

I: „Zrovna ta Sněhová královna Andersenova. Kdy ta Gerda vlastně prochází těmi jednotlivými úseky, aby zachránila toho kamaráda, takže tam ta Sněhová královna přichází a proměňuje se v různé cizí lidi a ta Gerda důvěřivá, stejně jako jsou ty děti důvěřivý, tak se prostě mění v hodný okouzlující postavy v té pohádce a je vlastně celou dobu v ohrožení. Určitě Červená Karkulka mě tak napadá. Asi i Koblížek, neposlušnej a ten je vlastně taky v ohrožení a ve finále se mu to nevyplatí, protože ho liška sežere, protože je důvěřivý. Hm... Perníková chaloupka. Protože babka tam ty děti vlastně taky zavře, protože jsou důvěřivý. Dobře kradly perníček, ale v rámci chování životních funkcí, aby se najedly. Takže jó, já myslím, že víceméně spousta pohádek je postavených takhle,

že je tam nějaký rizikový chování nějaký ohrožení, ale vždycky to musí skončit dobře. Takže vždycky tam je ta zápletka nějaká.“

T: *„Ano, s tím souhlasím. Teď mám druhou část, která je zaměřená na agresivní chování. Takže by mě zajímalo, jestli jste zaznamenala agresivní chování dítěte během Vaší pedagogické kariéry? Jak se jedinec projevoval?“*

I: *„Jojo! Projevovalo se to vztekem, křikem, máchání rukama v tendenci jako ublížit, někoho trefit. A teď zrovna máme ve třídě chlapce a ten má vyloženě problém se svým chováním. Nedokáže ho jako udržet. Když se rozčílí, tak je rozčílený dlouho. Je jako nebezpečný. A asi si troufám říct, že možná i trošku sám sobě, že to vypadá, že mu jako prdne cévka v hlavě. Jak je napumpovanéj.“*

T: *„A jak tohle chování řešíte?“*

I: *„No... snažíme se uklidnit, vysvětlit. Pokud se na něj spustí hurónsky, tak to podpoří, takže většinou se snažíme jakoby klidným hlasem. Neříkám, že ho to vždycky uklidní. Někdy ho to ještě víc roznítí, že prostě někdo s ním mluví v klidu, zatím co on je rozčílen, tak jak si to dovoluujeme. Vyplácí se třeba pevný objetí, ve chvíli, kdy je v tom afektu, tak prostě obejmout a nechat ho zklidnit, to nám pomáhá. A je to teda jako náročný fyzicky pro toho dospělého.“*

T: *„To věřím! Hm... myslíte, že agresivní chování souvisí s množstvím času, který děti v dnešní době tráví sledováním televize či hraním online her?“*

I: *„Jednoznačně! Že nemají klidný prostředí a žijou permanentně v nějakém virtuálním světě. Protože neznají procházky do lesa, teď v zimě neznají bobování, sáňkování. Teď jsme byly nedávno bobovat a oni jsou z toho prostě vyplesklý, vůbec to neznají. Jsou doma zavřený na telefonu na nějakých hrách, videohrách na Nintendu. Takže myslím si, že tohle oddělení od reálného světa je prostě průšvih pro ně a vůbec u dětí s diagnózou. Jo, o to to je ještě víc umocněnější.“*

T: *„To jsou dost smutné případy. Teď by mě zajímalo, jestli pořádá školka aktivity zaměřené na to, co dítě smí a na to, co je pro dítě spíše škodlivé? Na to jste mi už trochu odpověděla například formou té Sněhové královny.“*

I: *„Máme ty tematický bloky zaměřené na to rizikový chování a na předcházení těmhle těm všem negativním vnějším vlivům, takže v rámci tematických bloků. Ale jako pro rodiče je vypracován minimální preventivní program ten mají k dispozici jak tady, tak i na webových stránkách. A když zaznamenáme něco, co by se mohlo podobat už šikaně nebo začátkům šikany, tak samozřejmě zakročíme. Vysvětlíme, že takhle ne, proč ne a snažíme*

se situaci obrátit natolik, aby to dítě pochopilo, když se takhle chová, jak by se to líbilo jemu, kdyby se takhle k němu někdo choval.“

T: *„Dobře, děkuji. Navštěvují školku i odborníci z řad hasičů nebo policie?“*

I: *„Jo, Hasiči. Měli jsme i spolupráci s policajty v rámci měsíce dopravy v dubnu. I spolupracujeme s dopravkou z Trutnova, a i s měšťákama. Takže to jó. A hasiči sem chodí. Dokonce jsme teď měly i poplach, že nám hoří školka, takže jsme evakuovaly školku.“*

T: *„A myslíte, že Vaše MŠ je dostatečně seznámena v oblasti řešení rizikového chování?“*

I: *„Jó, jasně, že jo!“*

T: *„Znáte Minimální preventivní program Vaší MŠ?“*

I: *„Ano!“*

T: *„Dále bych se ráda zeptala, jestli probíhá ve Vaší MŠ pravidelné školení nových trendů v oboru rizikového chování nebo jejich prevence?“*

I: *„Ne, jenom na bezpečnost práce. Ale jako nejsme proškolený v rámci nějakýho minimálního preventivního programu, to né. Máme ho vypracovaný jako školka, jsme s ním seznámeny všechny samozřejmě, ale proškoleny jako každý rok nejsme v tomhle tom.“*

T: *„Dobře, děkuji. A teď mám tedy poslední otázku, která je trošku z praxe. Jak byste řešila situaci, kdy úkolem dítěte bylo nakreslit rodinu. Dítě rodinu nakreslí, ale se smyčkou kolem krku. Dítě ale žije v přesvědčení, že osoby budou stále žít?“*

I: *„Jak bych jednala?“*

T: *„Ano!“*

I: *„Nejdřív bych se zeptala, co znamená ta smyčka, a to dítě by mi to vysvětlilo. A že ta rodina bude stále žít? Tak bych mu vysvětlila asi formou nevím, jestli hry, ale rozhodně nějakou jednoduchou formou bych vysvětlila, že to takhle prostě není. Že opravdu smrt je součástí života, že ten koloběh je takovej, jaký je, a jednou přijde jako doba, kdy prostě a asi bych nezmiňovala, že zemřou rodiče, tomu bych se vyhnula, ale asi bych začala u nějakých prarodičů anebo jestli měli někdy domácí zvířátko, který jim zemřelo. Na tom bych se odpinkla. A jestli ve svém životě zažili někdy smrt, ať je to babičky, dědečka nebo toho zvířátka, a na tom bych asi stavěla celou situaci, abych vysvětlila, že ta smrt je součást života, že to není vlastně nic špatnýho a každý takhle jako skončí. Ale rozhodně bych takhle neřekla hele jednou tě přejede auto a dají tě do díry, to určitě né. To jsem teď tady vyslechla v úterý zrovna, kdy jedna holčička z jiný třídy tvrdila, že babička je v nebíčku a chlapeček od nás tvrdil, že né, že je v díře, co by dělala v nebi. A ona tvrdila,*

ale mamka mi říkala, že je v nebičku. A chlapeček tvrdil, že né, že se vykope díra a do ní se dají prostě ty mrtvoly. A ta holčička znovu říkala, ale maminka mi říkala, že je babička v nebičku. A ten kluk jí říkal, nevím, jak by se tam dostala, prostě je v díře... náš pes je taky v díře. Takže tímhle tím stylem né. Ale velmi jemnou formou, určitě jím to říct, že takhle to je. Jako nenalhávat jim, že to takhle není, a že jsme nesmrtelní. Protože takhle to není a není to fér to dětem tvrdit. Ale určitě bych neříkala, jó jednou ti umře mamka, to né. To samozřejmě né. Ale říkám, fakt bych se asi odpíchla od toho, jestli měly někdy nějaký zvířátko a že ty děti většinou aspoň nějak někdy tohle to zažily v tom předškolním věku, že někdo prostě odešel a je jedno, jestli je to podaný tak, že na nebi vysvitne nová hvězdička a na ní můžeme koukat. Nebo že prostě se z něj stane andílek a je v nebičku. A ve chvíli, kdyby se setkaly vyloženě jako s pohřbem jako takovým, a že by to viděly, tak bych vlastně musela jednat podle toho, co oni mají zažitý, že to pro ně není nic imaginárního. Že to fakt zažily a viděly a že takhle prostě ten někdo v rakvi je a ta rakev nějak zajíždí a nedej bože jde do toho hrobu otevřeného, takže jo. Spíš zjistit, co to dítě o tom ví, a na tom to prostě celý postavit.“

T: „Dobře, mockrát Vám děkuju za rozhovor a příklady.“

Příloha B: Informovaný souhlas s účastí ve výzkumné šetření

Informovaný souhlas s poskytnutím údajů pro vypracování bakalářské práce: Rizikové chování dětí předškolního věku

Souhlasím s testováním formou rozhovoru k účelu vypracování bakalářské práce dle níže uvedených ustanovení:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, který proběhne formou sběru dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Ivy Bienstockové s názvem Rizikové chování dětí předškolního věku.
- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.
- Souhlasím se zvukovým nahráváním rozhovoru a jeho následujícím zpracováním. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřeby doslovného přepisu a bude k dispozici pouze Ivě Bienstockové.
- Byl/ a jsem seznámen/a s faktem, že nemusím odpovídat na otázky, které mi budou nepříjemné.
- Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím se všemi výše uvedenými body.

Jméno a příjmení informanta:

Jméno a příjmení výzkumníka:

Datum a podpis:

Datum a podpis: