

Universita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Sociálně patologické jevy v předškolním věku
s ohledem na možnosti prevence**

Tvorba vlastního preventivního programu

Diplomová práce

Autor: Bc. Renata Vlčková
Studijní program: N 7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Mgr. Hanka Švejdová

2017

Hradec Králové

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Bc. Renata Vlčková**
Osobní číslo: **P15K0312**
Studijní program: **N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Projevy sociálně patologických jevů v předškolním věku s ohledem na možnosti prevence, tvorba vlastního preventivního programu.**
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je zmapovat projevy sociálně patologických jevů v předškolním věku v mateřské škole. A sestavení vlastního preventivního programu, zaměřeného na eliminaci nežádoucího chování, využitelného při práci s dětmi v mateřské škole. Teoretická část obsahuje vývojovou charakteristiku dítěte v předškolním věku, vymezení pojmů sociálně patologických jevů projevujících se v předškolním věku, popis různých aspektů a činitelů, které ovlivňují chování dětí a možnosti spolupráce s různými institucemi v procesu prevence. V praktické části bude navržen a zpracován nový preventivní program využitelný při práci s dětmi v mateřské škole, který bude na vzorku dětí prakticky zrealizován a bude posouzena jeho uskutečnitelnost a přínos.

SVOBODOVÁ, E. Vzdělávání v mateřské škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

HERMAN, M. Najděte si svého marťana. Praha: Hanex, 2014. ISBN 978-80-2606-070-3

MATĚJČEK, Z. Praxe dětského psychologického poradenství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-2620-000-0

DEISSLER, H. H. Každodenní problémy v mateřské škole. Praha: Portál, 1994. ISBN 80- 7178-010-3

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Hana Švejdová**
Ústav primární a preprimární edukace
Oponent diplomové práce: **Mgr. Iva Křoustková Moravcová, Ph.D.**

Datum zadání diplomové práce: **18.12.2015**

Termín odevzdání diplomové práce:

doc. PhDr. MgA.
František Vaniček, Ph.D.

děkan

PhDr. Pavel Zikl, Ph.D.

vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Hance Švejdové, která mě odborně vedla, děkuji jí za podnětné připomínky, výborné nápady a podporu, kterou mi poskytovala po celou dobu. Také bych ráda poděkovala svým dětem, které mně povzbuzovaly po celou dobu studia.

Anotace

VLČKOVÁ, Renata (2017) *Sociálně patologické jevy v předškolním věku s ohledem na možnosti prevence. Tvorba vlastního preventivního programu-* [diplomová práce].
Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Diplomová práce je zaměřená na zmapování projevů rizikového chování a sociálně patologických jevů v předškolním věku v mateřské škole. Sestavení vlastního preventivního programu, využitelného při práci s dětmi v mateřské škole, zaměřeného na eliminaci nežádoucího chování. V teoretické části jsou zdůrazněna vývojová specifika dítěte v předškolním věku, vymezení pojmů sociální patologie a rizikové chování v kontextu různých činitelů a dalších aspektů, ovlivňujících vývoj a chování dětí. Možnosti spolupráce různých institucí v procesu preventivního působení. V části empirické je navržen vlastní preventivní program, který reflektuje výsledky získané v dotazníkových šetřeních, které předcházelo sestavení preventivního programu. Preventivní program byl zrealizován a posouzen z hlediska přínosu pro děti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Rizikové chování, sociálně patologické jevy, předškolní věk, prevence, rodina, mateřská škola, preventivní program, dítě.

.

Annotation

VLČKOVÁ, Renata (2017) **Manifestations of social pathological phenomena preschoolers with regard to the prevention, creating its own prevention program.** - [diploma thesis], Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové.

This diploma thesis focuses on mapping of the manifestation of high-risk behaviour and socio-pathological phenomena at the pre-school age in nursery schools.

The theoretical part deals with evolutionary particularities of pre-school children, and puts the terms social pathology and high-risk behaviour into the contexts of different factors and other aspects which influence the development and behaviour of children. It discusses possible cooperation of different institutions in the process of preventive affecting.

The empiric part is a proposal of my own preventive programme, which reflects the results gained in a questionnaire research, which preceded the formation of the preventive programme. The preventive programme reflects the needs and possible benefits for children.

KEYWORD

High-risk behaviour, socio-pathological phenomena, preschool age, prevention, family, kindergarten,

OBSAH

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1 Vývojové charakteristiky a specifika dítěte v předškolním věku.....	11
1.1 Poznávací procesy.....	11
1.2 Kognitivní vývoj.....	12
1.2.1 Myšlení.....	12
1.2.2 Řeč.....	12
1.2.3 Paměť.....	13
1.3 Motorický vývoj.....	13
1.4 Rozvoj identity, sebepojetí.....	14
1.4.1 Socializace.....	14
2 Vnější faktory ovlivňující největší měrou morální vývoj dítěte v předškolním věku- rodina a mateřská škola.....	16
2.1 Rodina.....	16
2.1.1 Hlavní funkce rodiny, s ohledem na zdravý vývoj dítěte.....	16
2.2 Mateřská škola v interakci s dítětem.....	18
2.2.1 Naplňování potřeb dítěte v mateřské škole.....	19
3 Rizika ohrožující úspěch vzdělávacích záměrů učitele v kontextu rizikového chování dítěte v předškolním věku.....	20
3.1 Výtah z RVP- PV.....	20
3.2 Sociálně psychologické dovednosti učitelky v mateřské škole, ovlivňující ukotvení žádoucího chování dítěte v MŠ.....	22
3.3 Rizikové a ochranné faktory v předškolním věku.....	24
4 Vymezení pojmů sociálně patologické jevy versus rizikové chování v předškolním věku.....	25
4.1 Sociálně patologické jevy.....	25
4.2 Rizikové chování dětí v předškolním věku.....	27
4.2.1 Agrese a agresivita.....	27

4.2.2 Šikana- zvláštní druh agrese.....	30
5 Preventivní prevence v kontextu práce učitelky MŠ.....	32
5.1 Prosociální chování.....	32
5.1.1 Empatie.....	33
5.1.2 Emoční inteligence (EQ).....	33
5.1.3 Oboustranný respekt.....	35
5.1.4 Sociální normy.....	36
6 Primární prevence v předškolním věku.....	37
6.1 Primární nespecifickou prevenci.....	38
6.2 Primární specifickou prevenci.....	38
6.3 Klíčové subjekty prevence sociálně patologických jevů a rizikového chování.....	39
6.3.1 Horizontální úroveň národní.....	39
6.3.2 Vertikální úroveň národní.....	40
II Empirická část	
Cíl výzkumu.....	43
7 Dotazníkové šetření.....	44
7.1 Výzkumné otázky.....	44
7.2 Složení respondentů.....	44
7.3 Administrace dotazníků.....	44
7.4 Struktura dotazníků.....	45
7.5 Presentace výsledků.....	45
7.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	55
8 Dotazník - metodička prevence.....	55
9 Preventivní program.....	58
9.1 Preventivní program: Max, kluk, který zlobil.....	59
9.2 Myšlenková mapa PP.....	59
9.3 Struktura programu.....	60
9.4 Metodika pro učitele.....	60

9.5	Cíle preventivního programu.....	61
9.6	Plánování- Realizace.....	62
9.7	Závěrečné shrnutí preventivního programu.....	81
	Závěr.....	82
	Seznam použitých zdrojů.....	83
	Seznam příloh.....	86

ÚVOD

Cílem mé diplomové práce je posoudit jakým způsobem pracují učitelky v mateřských školách v oblasti prevence rizikového chování a předcházení sociálně patologických jevů. V roce 2013 jsem obhajovala bakalářskou práci na téma „Projevy sociálně patologických jevů v předškolním věku a možnosti jejich prevence,“ toto téma mě natolik zaujalo, a to jak z pohledu profesního, učitelky mateřské školy, tak i z pohledu osobního, že jsem se rozhodla v diplomové práci v něm pokračovat. Myslím, že je toto téma aktuální a je důležité o něm nejen mluvit, ale také v této oblasti provádět konkrétní kroky. Důležitou kapitolou diplomové práce je proto tvorba vlastního preventivního programu. A to z toho důvodu, že při psaní bakalářské práce, jsem měla možnost vyzkoušet preventivní program, který byl sestaven psycholožkou a odzkoušen v několika třídách MŠ. Sama jsem měla možnost jej s dětmi vyzkoušet a posoudit jeho přínos. Nevyhovoval mi svým zaměřením ani délkou a činnostmi, které byly v tomto programu využívány. A to byl hlavní důvod, proč jsem se rozhodla ve své diplomové práci sestavit vlastní program, který by byl „šitý na míru“ dětem, této věkové kategorie.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY A SPECIFIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Předškolní období nazýváme běžně obdobím mezi 3- 6 lety. Toto určení nemůže být ale striktně ohraničeno fyzickým věkem, rozhodující je především sociální stránka věci, která souvisí s nástupem do školy. (Vágnerová, 2000). Jak autor uvádí, *může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let*. V tomto věku se dítě postupně odpoutává od rodiny a rozvíjí se vlastní aktivita, související se sebezprosažením ve vrstevnické skupině. Aby mohlo dojít k socializaci, dítě si musí osvojovat běžné normy chování, *znalost obsahu rolí a přijatelnou úroveň komunikace*. Protože žádná etapa vývoje se neukončí a další ohraničeně nezačíná, ale naopak se částečně prolínají, *myšlení v tomto věku je u dětí stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext*. (Vágnerová, 2000, s. 102) Za předškolní období také někteří autoři uvádějí celé období od narození, po nástup do školy. Avšak v pojetí vývojově-psychologickém je dána hranice 3- 6 let, jak uvádí například i Vágnerová. (Mertin, Gillernová, 2010)

1.1 Poznávací procesy

Tyto procesy se odvíjejí především v kontextu nejbližšího světa, a podle pravidel, které v něm platí, Piaget nazývá toto uvažování názorné, intuitivní období.

Typické znaky jsou:

- **Egocentrismus**- *ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí*.(Vágnerová, 2000, s. 102) V tomto věku dítěti ještě chybí odlišení mezi subjektivním nahlížením na svět a realitou. Z toho vyplývá, že dítě má zkreslený pohled na svět a je přesvědčeno, že stejným pohledem na svět nazírají i ostatní. K postupné korekci tohoto způsobu nahlížení mohou dítěti pomoci vrstevníci, například v mateřské škole, kde je dítě nejdříve vystaveno vzájemné interakci. (Mertin, Gillernová, 2010)
- **Fenomenismus**- *důraz na určitou, zjevnou podobu světa eventuálně na takovou představu. Svět je pro dítě takový, jak vypadá, podstatu světa ztotožňuje se zjevnými znaky*. Toto souvisí zároveň s přetrvávající vazbou na přítomnost, *na aktuální podobu světa- Prezentismus*

- **Magičnost**- tendence, pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat.(Vágnerová, 2000) Fantazie a představy dítěte v předškolním věku jsou bohaté. Pokud dítě nedokáže pochopit některé jevy, často si je dokresluje takzvanými dětskými konfabulacemi- smyšlenkami o jejichž pravdivosti je dítě přesvědčeno. (Mertin, Gillernová, 2010)
- **Absolutismus**- přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty.

1.2 Kognitivní vývoj

1.2.1 Myšlení

Myšlení dítěte je v tomto věku specifické, dosud prelogické, to znamená, že stále ještě nerespektuje pravidla logiky. Stále se váže na konkrétní činnosti a aktivity, které dítě zažívá. V tomto období je dítě egocentrické, nerozlišuje *mezi psychologickou realitou a objektivním světem reality*.(Mertin, Gillernová, 2010, s. 15) Dítě se ve svém myšlení a představách zaměřuje na sebe a jen obtížně se dokáže na svět dívat z pohledu někoho jiného. V postupné korekci tohoto nazírání mu pomáhají vztahy s vrstevníky.

1.2.2 Řeč

Mezi třetím a šestým rokem se výrazně rozvíjí a zkvalitňuje. Zvyšuje se slovní zásoba, je patrné zkvalitňování gramatických pravidel. Dítě již dokáže delší dobu naslouchat čtení textu. Rozdíly v chápání textu a zájem o mluvené slovo závisí na možnosti dítěte naslouchat dospělému a komunikovat s ním, v tomto období především s rodičem, v období mezi patnáctým měsíce a třetím rokem života, jak uvádí autor. (Mertin, Gillernová, 2010) V souvislosti s rozvojem řeči v tomto období je potřeba si uvědomit nutnost rozvíjení čtenářské gramotnosti. Ta často bývá spojována až s obdobím školním. Takový názor u nás stále ještě přetrvává, dokonce, jak uvádí autor, i v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou uvedeny cíle:“*osvojení některých dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka.*“ Proto se ve školkách rozvíjí takzvaná „předčtenářská gramotnost“, která má rozvíjet prostorovou orientaci, orientaci v čase, zrakové vnímání, smysl pro detail, sluchové vnímání apod. Vlastní čtení podle tohoto modelu by mělo začít až v základní škole. Autor upozorňuje na úskalí striktního rozdělení těchto dvou etap a s ním spojené diagnostikování poruch čtení, ke kterému při tomto rozdělení

kompetencí školka- škola, dochází na konci první třídy, ve druhé třídě, ale někdy dokonce až ve třetí třídě základní školy. Tento přístup má za následek, že děti v tomto případě mají za sebou před jednoznačným diagnostikováním jeden nebo dva roky školního neúspěchu, který v důsledku může dítě poškodit na výkonech, vlastním sebevědomí a sebehodnocení, ale i vrstevnických vztazích a postoji ke škole a vzdělávání jako takovém. V kontextu nejnovějších poznatků je osvojování čtení procesem dlouhodobým a prakticky začíná od narození. Děti si spojují obrázek s určitým slovem, vědí, že jisté značky a piktogramy mají svůj význam, některá varuje před nebezpečím, jiná nás k něčemu láká. Dítě se tím učí principům, nezbytným k osvojení čtení. (Mertin, Gillernová, 2010)

1.2.3 Paměť

V tomto věku převažuje paměť mechanická, děti v tomto věku si velmi často dokáží zapamatovat velké celky, pokud je ve spojení hry s využitím smyslových asociací jako například obrázek, hudba, rytmus atd. K lepšímu zapamatování v tomto věku slouží prožitky než slovní popis situace. Stále ještě převažuje paměť krátkodobá, ale v období mezi pátým a šestým rokem už můžeme pozorovat nástup dlouhodobé paměti. Citově zabarvené situace si dítě může zapamatovat na celý život. (Mertin, Gillernová, 2010)

1.3 Motorický vývoj

K rozvoji dochází jak v oblasti hrubé, tak i jemné motoriky. Pohyb dítěte se kultivuje, pohybová koordinace se zdokonaluje. Dítě v tomto věku je schopné napodobovat velmi dobře předvedené pohyby. Je to vhodný čas zahájit seznamování se sporty. Hry v tomto období jsou velmi často spojené právě s pohybem, proto je potřeba poskytovat dítěti dostatek podnětů a podmínek pro rozvoj motorických dovedností. Koordinace pohybu je spojena také se sebeobsluhou- samostatné oblékání, svlékání, uklízení věcí, zavazování tkaniček atd.

Rozvíjí se i oblast jemné motoriky, která je ale do jisté míry závislá na osifikaci ruky. Dítě si v tomto období rádo hraje s různorodým materiálem (plastelínou, kamínky, knoflíky atd.) Zapojuje-li přitom hmat, taková hra ho okouzluje. Okolo čtvrtého roku dochází u dítěte k postupnému vyhranění lateralit v návaznosti na dominanci hemisfér. S rozvojem jemné motoriky souvisí i rozvoj kresby, dítě postupně přechází

od „hlavonožce“ přes napodobování různých tvarů až po kresbu postavy člověka.

1.4 Rozvoj identity, sebepojetí

Dítě sebe začíná chápat jako jedinečnou osobu. Uvědomuje si odlišnosti od ostatních lidí a necítí se už být součástí někoho jiného, *vzniká vědomí vlastní identity*. (Vágnerová, 2000, s. 115) Sebehodnocení u dítěte předškolního věku je vzhledem k jeho nezralosti a vývojovému stupni stále ještě přímo závislé na hodnocení jiných osob, především rodičů.

Rodiče dítě ovlivňují:

- a) *emočně, svou citovou vřelostí*
- b) *svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění*
- c) *svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě*
(Vágnerová, 2000, s. 116)

Dítě nekriticky přijímá hodnocení rodičů tak, jak mu je sdělováno, tím si vytváří sebepojetí. Předškolní dítě o sobě také uvažuje, ale na vývojové úrovni to ovlivňuje: egocentrismus- potvrzení vlastní výjimečnosti a magičnosti uvažování, které mu pomáhá udržet si přijatelný obraz sebe. Na nezralé sebepojetí mohou poukazovat majetnické sklony dětí, případně přehnané vychloubání. K obohacení dětské identity slouží ztotožnění s rodiči, posiluje si tím sebevědomí. Tento proces mu pomáhá diferencovat žádoucí chování od nežádoucího a žádoucí projevy si osvojovat. Součástí identity zahrnuje také přijetí všech sociálních rolí. V tomto věku se jedná především o ty, které přesahují rámec rodiny a ukazují na pozici v jiném sociálním prostředí. Existence těchto rolí a jejich dosažení představují pro dítě určité postavení a odráží se v jeho sebepojetí. (Vágnerová, 2000)

1.4.1 Socializace

Předškolní období je označováno věkem iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita. Důležité je rozvíjení takových aktivit, které by byly účelné, a proto musí být regulovány. Aktivita už mívá určitý cíl, její volba je ale stále ovládána emocemi a momentálními potřebami dětí. Na významu nabývají *nové regulační kompetence*, které usměrňují snažení k určitému cíli. Rozvíjení těchto kompetencí je spojován s vývojem socializace. (Vágnerová, 2000)

V procesu socializace dochází k vývoji sociální reaktivity v důsledku zkušeností z různých vztahů s vrstevníky, ale také s rodiči, sourozenci a širší rodinou atd. Dále se u dětí vyvíjí proces sociálních kontrol, jedná se o přejímání a později přijetí společensky žádoucího chování. Záleží na rodinném prostředí a výchovném přístupu, kterým rodina působí na dítě. Třetí klíčovou rovinou v procesu socializace je osvojování sociálních rolí, které se děje v rodině i mimo ni. V rodině má možnost pozorovat vztahy mezi rodiči, role různých členů rodiny, jejich napodobování, modifikaci. Ve školce pak má možnost korigování osvojeného chování ve skupině vrstevníků. (Mertin, Gillernová, 2010)

Přestože je stále fixace na rodinu silná, dítě už rádo opouští rodinné prostředí a dochází do skupiny vrstevníků, kde si může odpozorované vzorce chování vyzkoušet. Ve skupině heterogenní třídy mateřské školy si navíc vyzkouší různé role, podřídit se, pomáhat mladším, umění prosadit se. V náročném procesu socializace ve školce má své místo i učitelka, která je s dítětem v tomto věku někdy více času než rodiče a má možnost působit na dítě a formovat jeho vývoj a pomáhat mu s postupným začleňováním do kolektivu. Pokud se dítě v tomto věku naučí adekvátně reagovat a komunikovat ve skupině vrstevníků, je to mnohem přínosnější než ve škole, když už jsou k sobě děti mnohem kritičtější a jejich výsledky jsou více vázány na výkony, které podávají. Nejvýznamnější vliv v procesu socializace nadále zastává rodina, která je pro dítě zdrojem bezpečí, jistoty a zázemí. Kromě soužití s rodiči v rodině jsou pro dítě důležité také sourozenecké vztahy, pokud dítě sourozence má. Pakliže ano, je důležité, jakého je pohlaví a věku. Tato interakce mu pomáhá každodenní prožívání, prověřování a zafixování určitých vzorců chování. Další z důležitých faktorů, které dítěti pomáhají formovat osobnost, je interakce s prarodiči. Vztah dítěte s prarodiči je přínosný především proto, že prarodiče zpravidla mají více času na dítě, jsou shovívavější k drobným prohřeškům a nebrání se často vysvětlovat a odpovídat na zvědavé dětské otázky. Tento vztah by měl být rodiči podporován a umožňován. (Mertin, Gillernová, 2010)

2 VNĚJŠÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ NEJVĚTŠÍ MĚROU MORÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU- RODINA A MATEŘSKÁ ŠKOLA

2.1 Rodina

Jak již bylo popsáno, se největší měrou podílí na morálním vývoji dítěte právě rodina. Shrneme-li základní poznatky o rodině, můžeme je definovat jako- *malou společenskou skupinu, kde vztahy mezi jednotlivými členy mají svůj řád a svou formu, kde dochází k primární socializaci osobnosti, emocionální podpoře, formování mezilidských vztahů, hodnot, postojů, základů etiky a životního stylu, jako místo prvních sociálních kontaktů, učení, podpory a lásky, místo, kde si dítě formuje vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, věcem i úkolům, je také ekonomickou jednotkou, útočištěm před veřejným světem. Je, obrazně řečeno, přístavem bezpečí.* (Franclová, 2014, s. 17)

Hraje tedy prvořadou roli při formování osobnosti dítěte. Je potřeba si uvědomit a věnovat pozornost různým aspektům a to: *sociálnímu postavení rodiny, povahovým vlastnostem rodičů, funkci rodiny jako celku a druhu výchovných přístupů a vztahu a přístupu k dítěti* (Franclová, 2014, s. 16)

2.1.1 Hlavní funkce rodiny, s ohledem na zdravý vývoj dítěte

Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života.

Řádné plnění a uspokojování potřeb dítěte v jeho raném vývoji je nutnost. Pokud jsou v dostatečné míře uspokojovány potřeby biopsychické (jídlo, pohyb atd.) a psychické (potřeba lásky, bezpečí, přiměřené množství a intenzita podnětů), je dobrý předpoklad, že vzniknou optimální podmínky pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte. Pokud naopak dítě prožívá nedostatek z výše jmenovaných potřeb a jeho okolí na něho nepůsobí láskyplně, trpělivě a nerespektuje jeho potřeby, dítě se nemusí po osobnostní stránce rozvíjet správně.

Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické příslušnosti dítěte.

Je to raná potřeba mít „svého“ člověka, identifikovat se s ním, naprosto mu důvěřovat a oddat se mu. Při nesplnění této základní potřeby rodinou hrozí riziko, že si dítě tuto potřebu sounáležitosti bude hledat někde jinde a možná i nežádoucím způsobem.

Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. Prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými lidmi.

Rodina má za úkol dítěti pomáhat rozvíjet zdravé sebevědomí. Utvářet pozitivní obraz sebe sama, uvědomění si vlastní důležitosti, a díky jednání se sbližovat s okolním světem a ostatními lidmi. Mít dostatek víry ve vlastní schopnosti, čím může být ku prospěchu jiným lidem.

Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k okolním věcem a vybavení.

Dítě by mělo být vedeno k hodnotám věcí, které by mělo umět používat, chovat se k nim podle určitých pravidel. Chápat, že každá věc má své místo a svou hodnotu. Ze vzorů chování ostatních členů rodiny, by se mělo naučit, jak s čím zacházet, jaká jsou pravidla.

Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/ dívky.

Tento genderový problém pomáhá dítěti ztotožnit se s vzorem otce nebo matky, prarodičů, případně sourozenců. Dítěti pomůže orientovat se v otázce sebepojetí, najít jeho smysl a obsah.

Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady.

Napodobováním milovaného otce a matky se dítě dokáže vcítit do jejich jednání, vidí v druhém člověku osobnost.

Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého.

Dítě je nenásilně zapojováno do různých, společných, rodinných činností, kdy má možnost zažívat sounáležitost s rodinou, mají společné zážitky (hry, práce, sport atd.)

Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, založení, ale také různého postavení.

Tím je myšleno platné začleňování dítěte nejen v úzkém rodinném kruhu, ale také širší rodiny (prarodiče, tety, strýcové a další)

Prostřednictvím širší rodiny a rodinných přátel získává dítě představu o širším okolí, společnosti a světě.

Rodina je pro dítě spolehlivým zázemím a v tom případě se nebojí objevovat svět a v něm různé povinnosti a problémy s ním spojené. Pokud toto funguje, dítě objevuje širší svět, má se kam vracet, cítí zde jistotu.

Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, radu a pomoc- je útočištěm v těžkých životních situacích.

Touto funkcí je myšlena důležitost rodinného zakotvení, které je zdrojem rovnováhy v životě, při řešení nezdarů, problémů. Na významu nabývá především ve školních letech, ale přetrvává i do dospělosti.

Rodina uspokojuje potřebu „otevřené budoucnosti“

Uspokojení této potřeby umožňuje dítěti žít v čase, od minulosti k budoucnosti. Na něco se těšit, k něčemu směřovat, o něco se snažit. (Franclová, 2014, s. 18- 19)

2.2 Mateřská škola v interakci s dítětem

Mateřská škola má v životě předškoláka nezastupitelnou roli v procesu socializace, formování morálního vývoje a vrůstání dítěte do společnosti. Je potřeba si uvědomit, že na dítě zde působí jednak kolektiv vrstevníků, tak i učitelka a další dospělí, se kterými se tu dítě setkává. Obraz mateřské školy se v průběhu let radikálně změnil. Jde hlavně o přijetí dětí, ale i rodičů jako partnerů. O vstřícném vztahu a otevřené komunikaci mezi všemi aktéry. Rodiče jsou učitelkami přijímáni jako partneři v procesu výchovy jejich dětí, ale i dítě je přijímáno pozitivně a respektováno jako individuální osobnost. *Úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu dítěte (Svobodová, 2010, s. 62), působit na dítě v souladu s rodiči, radit se s nimi, přijímat jejich připomínky, názory. Vybudování vstřícného prostředí a respektujícího vztahu s rodiči, je nejlepší cesta, jak porozumět dítěti, pochopit jeho chování a spolu s rodiči působit ve výchově v co největším souladu. Partnerství učitelky v MŠ a rodiče může být oboustranně přínosné. Učitelka díky rodiči může lépe poznat dítě, zorientovat se v jeho světě, pochopit proč se chová tak, jak se chová, co prožívá. Rodič se zase může od učitelky naučit jak komunikovat s dítětem, poznat jakým způsobem rozvíjet jeho potenciál, a jak skloubit výchovné působení doma se školou. (Svobodová, 2010)*

2.2.1 Naplňování potřeb dítěte v mateřské škole

Dítě, které do školky přichází, může zažívat nejistotu, strach z neznámého, někdy i sami rodiče na dítě přenášejí své obavy (například vlastní zkušenosti z dětství, ze zkušeností s mateřskou školou), někdy je to jen nejistota, obava, aby se o dítě ve školce učitelky postaraly tak, aby se mu nic nestalo. Spokojenost dítěte ve školce úzce souvisí s naplňováním jeho potřeb, jako příklad si můžeme vzít „Maslowovu pyramidu“, kde jsou potřeby rozděleny do pěti pater. Přičemž není možné naplňovat vyšší patro potřeb, pokud nemáme naplněné spodní. Jen v krátkosti: nejspodnější, základní patro zahrnuje fyziologické potřeby dětí (jídlo, spánek, odpočinek, pohyb atd.), druhé patro, zahrnuje potřeby bezpečí a jistoty, tím není ve školce myšleno jen bezpečí ve smyslu toho, aby se děti nezranily o nábytek nebo na vycházce, ale jde také o to, aby se děti cítily bezpečně v komunikaci s učitelkou, učitelka by měla být pro děti autentická, předvídatelná. A v neposlední řadě sem patří také pravidla, která si děti ve školce vytvoří společně s učitelkou a ví, že je potřeba je dodržovat, aby mohly zažívat pocit bezpečí, to souvisí s mantinely, které jsou tvorbou pravidel jasně stanoveny a děti, ví, že pokud je budou dodržovat, pohybují se v bezpečném pásmu. Třetí patro zahrnuje potřebu lásky a náležitosti, které je potřeba dětem projevovat, ať už pohlazením, úsměvem, tím, že dítě vyslechneme a „opravdově“ se zajímáme o to, co nám chce sdělit. Ale také jasným sdělením toho, že jsme rády, že dítě je ve školce. Čtvrté, tedy předposlední patro zahrnuje potřebu respektu a uznání. Uznání nebo také respektování dítěte jako partnera v komunikaci, poznávání sebe, ale také ostatních, respektování „různosti“ jako něčeho normálního. Také trest by neměl mít podobu mocenského působení na dítě. Pokud dojde k přirozenému důsledku v souvislosti s nevhodným chováním, k opatření, které předchází problému, dítě nevnímá toto opatření jako zahanbující trest. Poslední a nejvyšší patro zahrnuje potřebu sebeaktualizace a sebeuskutečnění, po naplnění předchozích čtyř pater, jsou postaveny dobré základy pro to, aby se dítě mohlo dále vzdělávat a zdravě se sebeprosazovat. S tím úzce souvisí také potřeba mít pozitivní vzory okolo sebe. (Svobodová, 2010)

Nejen naplňování potřeb dětí, ale také **vzor chování učitelky**. Podle toho, co učitelka má ráda, co odsuzuje, jak se chová, jaké zastává názory, v tom všem je učitelka příklad a to všechno pomáhá dětem utvářet si hodnotovou orientaci. Děti vesměs učitelku vnímají pozitivně, proto by vzor, kterým učitelka je, byl pro děti hodný následování, její

komunikační dovednosti, by měly děti mít možnost napodobovat v interakci s ostatními dětmi. A tím se učit komunikovat a žít ve společnosti nejen dětí, ale i dospělých. (Svobodová, 2010)

Skutečnost, kterou nelze ve školce přehlédnout je to, že **interakce učitelky ve školce** je častěji **interakcí se skupinou dětí** nad interakcí jednotlivých dětí s učitelkou. Tu ovlivňuje jak věkové rozpětí dětí, složení chlapců a děvčat, ale i skladba skupiny z různých sociálních vrstev a s jiným rodinným zázemím a výchovou. Adekvátně zařadit dítě do skupiny a pěstování vztahů ve třídě mateřské školy není možné bez adekvátního působení učitelky, která rozvíjí příznivě emoční atmosféru ve školce. (Mertin, Gillernová, 2010)

3 RIZIKA OHROŽUJÍCÍ ÚSPĚCH VZDĚLÁVACÍCH ZÁMĚRŮ UČITELE V KONTEXTU RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

3.1 Výtah z RVP- PV

V Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP-PV) jsou popsána rizika, na které je potřeba se zaměřit se zřetelem na utváření zdravého sebepojetí dítěte a následná možná rizika související s náchylností k nežádoucímu až rizikovému chování dítěte.

Jedná se především o rizika uvedená v kapitole „**Dítě a jeho psychika**“:

- *málo vlídné, nevstřícné, strohé a nelaskavé a málo přátelské prostředí, kde dítě nenalézá dostatek lásky a porozumění*
- *nedostatek možností projevit vlastní city, sdělovat citové dojmy a prožitky a hovořit o nich*
- *nepřiměřené nároky na dítě, časté negativní hodnocení, kdy dítě opakovaně prožívá pocit selhání*
- *jednání, které dítě pociťuje jako křivdu a vnímá jako násilí*
- *stres a napětí, nejistota, nedostatek ochrany a osobního soukromí*
- *nevhodné vzory a modely chování (netaktní komunikace, nedostatek sociálního citění, ohleduplnosti a tolerance, necitlivé vztahy a postoje okolí)*
- *nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění (RVP-PV, s. 25)*

Dále v kapitole „**Dítě a ten druhý**“ jsou popsána rizika spojená s interakcí dítěte s ostatními lidmi v MŠ:

- *nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, málo vstřícné postoje dospělých k dítěti i k sobě navzájem*
- *nedostatečné psychosociálně bezpečné prostředí, neautentické, s nedostatkem porozumění a tolerance*
- *nedostatek empatie, neposkytování empatické odezvy na problémy dítěte*
- *manipulace dítěte*
- *nedůstojné jednání, zesměšňování, ponižování*
- *prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým*
- *nedostatečná pozornost tomu, jak dítě řeší své spory a konflikty s druhým dítětem*
- *příliš časté vystupování učitele v roli soudce*
- *nedostatečný respekt k vzájemným sympatiím dětí a malá podpora dětských přátelství (RVP-PV s. 27- 28)*

V kapitole „**Dítě a společnost**“ jsou rizika ohrožující úspěch vzdělávacích záměrů popsána v rovině prevence rizikového chování takto:

- *nevhodný mravní vzor okolí (děti jsou svědky nespravedlivého, nezdvorného, hrubého, ironického, popř. agresivního chování, netolerantních, necitlivých či nevšímavých postojů) včetně nevhodných vzorů v médiích*
- *příliš mnoho nefunkčních pravidel ve skupině*
- *nedostatek příležitostí k nápravě jednání, které bylo proti pravidlům*
- *ironizování a znevažování úsilí dítěte*
- *potlačování autonomního chování dítěte v zájmu zkratkovitého dosažení vnější disciplíny a poslušnosti*
- *nevšímavost k nevhodné komunikaci a jednání mezi dětmi, přehlížení nežádoucího chování některých dětí, řešení konfliktů bez zjišťování příčin jejich vzniku*
- *chybějící informace o tom, jak se chránit před nebezpečím hrozícím od neznámých lidí (RVP-PV, s. 29- 30)*

A nakonec vybírám z kapitoly „**Dítě a svět**“ rizika vztahujícím se k možnosti vzniku vulnerability rizikového chování:

- *nedostatečné a nepřiměřené informace, nedostatečné, nepravdivé nebo žádné odpovědi na otázky dětí*
- *nedostatek pozornosti prevenci vlivů prostředí, které mohou být pro dítě nezdravé a nebezpečné*
- *špatný příklad dospělých (chování ohrožující životní prostředí, neekologické postoje, xenofobní chování, lhostejnost k problémům kolem sebe a neochota podílet se na jejich řešení) (RVP-PV s. 32- 33)*

3.2 Sociálně psychologické dovednosti učitelky v mateřské škole ovlivňující ukotvení žádoucího chování dítěte v MŠ

Dovednosti učitelky v interakci s dítětem ve školce, zahrnuje řadu aspektů. Učitelka je dítěti průvodce, spojencem a „náhradníkem“ rodiče ve školce často po většinu dne. Jak uvádí autoři Mertin a Gillernová je mnoho dovedností, které by učitelka v MŠ měla ovládat a s nimiž by měla umět pracovat ve prospěch dětí i ostatních sociálních partnerů:

Akceptování osobnosti dětí, rodičů a kolegů je jedním z důležitých faktorů, které působí ve vývoji sociálních dovedností na dítě v procesu vrůstání do společnosti. Akceptovat neznamená ztotožnit se, ale respektovat a přijmout dítě nebo dospělého i s jeho chybami a nedostatky. Není to rezignace, jak by se mohlo zdát, naopak učitelka by měla hledat cestu možného působení a výchovného působení tam, kde si to situace vyžaduje.

Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům znamená pravdivě, autenticky projevit své emoce, které samozřejmě prožíváme. Pokud má učitelka z něčeho radost, měla by to dát najevo, aby ostatní poznali, že tomu tak je. Pokud je smutná, měla by také projevit svůj smutek tak, aby tomu děti pochopily, že emoce, které prožíváme, jsou nedílnou součástí našeho života. Dokonce i zlost a hněv by učitelka měla umět prezentovat, ale měly by mít vhodnou formu. Nepřijatelné jsou nepřiměřené výbuchy zlosti, učitelka by měla mít v záloze škálu intonací hlasu. Pokud ovšem učitelka mluví zvýšeným hlasem téměř pořád, může se stát, že děti ho budou vnímat

jako normální a nebudou už na něj adekvátně reagovat. Sebevědomé a otevřené vyjadřování prožitků, zvyšuje její věrohodnost a podporuje tak autenticitu svého projevu.

Naslouchání druhým je dovednost, která není každému vlastní. Pomáhá porozumět sdělení a rozlišení individuálním způsobem. Při naslouchání je potřeba také vnímat neverbální signály, podtext vlastního sdělení, které má někdy hlubší význam než prosté sdělení informace. Záleží pak na učitelce, nakolik je empatická, a zda sdělení přijme jen jako fakt nebo se dokáže vcítit a pochopit i mimoslovní sdělení.

Orientace na konkrétní situace, lze si představit, že pokud nám něco vadí, je nám nepříjemné, musíme si konkrétní věc pojmenovat, pak je možné s ní něco udělat. Stejně tak to funguje i v interakci s dítětem, případně rodiči nebo kolegy. Čím konkrétněji se nám podaří pojmenovat problém, který chceme vyřešit, tím snazší je náprava. Sdělení, že dítě zlobí, většinou nevede k nápravě, ale konkrétní poukázání na chybu, kterou udělalo a prostor k nápravě je cesta jistější. Pokud učitelka řeší s rodiči nějaký výchovný problém, je dobré, zkonkretizovat problém a jasně popsat požadavek, který na rodiče máme. Pro ilustraci můžeme rodiči popsat situaci, která nastala. Učitelka nastíní možnost, jak se rodiče mohou spolupodílet a výchovně působit. Ti tak snáze pochopí, na čem se mají podílet a na co dbát. Tím se působení rodiny a učitelky sjednocuje a výsledky bývají efektivnější.

Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí je důležitou dovedností, kterou většina dospělých disponuje, ale děti se jí teprve učí při zvládnání sociálních interakcí.

Porozumění neverbálním projevům jedince jak již bylo napsáno, záleží na porozumění nejen sdělení jako prostého fakt, ale neverbálního projevu, který mnohdy vypoví víc, než si lidé myslí. Důležité je porozumět mimice, gestům a jiným neverbálním sdělením, i u dětí je potřeba toto rozvíjet, není na místě komplikovat jejich porozumění ironií, které předškolní děti zatím nerozumí, ale ani v rozhovoru s dospělými, kdy takovéto ironizování vede k odrazování od další spolupráce.

Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí. Je jednou z velmi složitých, ale nesmírně důležitých dovedností každé učitelky. Je potřeba dětem ukazovat odlišné pohledy na svět, učit je toleranci a respektování „jiného“ než na co

jsou zvyklé. Naším úkolem je rozvíjet zdravé vztahy a s nimi také toleranci, která podporuje vzájemnou interakci

Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování. Již bylo zmíněno, že vlastní obraz si dítě skládá z toho, co o sobě slyší, jak ho ostatní hodnotí. Úkolem učitelky je hledat takové situace, kdy můžeme dítě pochválit a poskytnout mu pozitivní obraz sebe sama. Zažít zkušenost, že jsem v něčem dobrý, je v utváření sebedůvěry naprosto nenahraditelný.

Umění pochválit je jednou z věcí, která souvisí s předešlým odstavcem. Učitelka by měla mít na mysli, že pochvala je ten nejlepší „stimulant“ ve výchovném působení. Zpevňuje žádoucí chování. Je ale také důležité ocenění pokusu do něčeho se pustit, ocenění snahy. Nemusí se vždy jednat jen o konečný výsledek (obrázek, výrobek...). Stejně tak pozitivně pochvala působí i na rodiče, kteří jsou pak více otevření. I v případě, že rodičům potřebujeme sdělit nepříjemnost, případně problém, je dobré prolomit ledy pozitivním sdělením, pochvalou.

Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích znamená pravdivé a jasné sdělení informací o různých situacích, které v MŠ probíhají. Tato zpětná vazba by měla být srozumitelná pro jejího příjemce. Takový způsob komunikace je přínosný, rozvíjí vzájemně pozitivní vztahy, je efektivní. Její hlavní znaky jsou konkrétnost, popisnost a nehodnotí. Je dobré, aby učitelka žádala zpětnou vazbu od rodičů, jak dítě o školce mluví, jak ji vnímá. Jako nežádoucí se jeví zobecňování a unáhlené závěr

Zvládání konfliktních situací v MŠ je jednou z důležitých dovedností, které se děti v kolektivu učí. Nelze konflikty v tomto různorodém prostředí eliminovat, ani to není žádoucí. Naopak je potřeba učit děti vnímat různorodost, vést je k toleranci a využívat jich k rozvíjení vztahů. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 30- 35)

3.3 Rizikové a ochranné faktory v předškolním věku

To co se odehrává v životě dětí předškolního věku, se zákonitě promítne do jejich budoucího života. **Rizikovým faktorem** ovlivňujícím další vývoj může být určitý vztah, vlastnost, charakteristika, případně událost nebo okolnost, která může zvyšovat pravděpodobnost vzniku nežádoucího chování. **Ochranný faktor** je jakousi kompenzací, která může pomáhat vyrovnávat negativa působení rizikového faktoru na

dítě. Může to být nějaký vztah, rys nebo charakteristika. Pokud se ve vývoji dítěte kromě rizikových faktorů vyskytuje alespoň jeden ochranný faktor, je velká pravděpodobnost, že se dítě bude vyvíjet dobře. Čím více je ochranných faktorů v působení na dítě, tím se pravděpodobnost správného vývoje umocňuje. Vyhledávání a zajišťování ochranných faktorů působících na dítě je důležitým úkolem jak pro rodiče dítěte, tak i pro pedagogy pracující s dětmi. (Andershed, Andershed, & Farrington, 2012)

4 VYMEZENÍ POJMŮ SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY VERSUS RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V této kapitole bych se ráda blíže zabývala těmito dvěma pojmy, které k sobě mají blízko, nicméně není možné je považovat za synonymum.

4.1 Sociálně patologické jevy

SPJ jsou takové, které jsou v dané společnosti a kultuře považovány za nežádoucí, protože porušují normy dané společnosti v oblasti sociální, morální nebo právní. V kontextu sociální patologie hovoříme o nezdravých, nenormálních, případně obecně nežádoucích jevech. Patří sem například kriminalita, toxikomanie, vandalismus, krádeže atd. Z tohoto výčtu je patrné, že dítě se se sociálně patologickými jevy může setkat především zprostředkovaně, například u rodičů, či dalších dospělých nebo adolescentů ve svém okolí. U dětí v předškolním věku hovoříme o chování nežádoucím, rizikovým, které se může za nepříznivých okolností, působením špatných vzorů v budoucnu v sociálně patologické rozvinout. Dítě v tomto věku nemá ještě osvojené a zafixované normy a pravidla žádoucího chování a ve vypjatých situacích mají jen omezenou paletu strategií chování a jednání. (Franclová, 2014)

Sociální patologie jako věda, se zabývá také vznikem a souvisejícími příčinami jejich vzniku. Některé z těchto jevů jsou natolik nežádoucí, že se boj proti nim objevuje v samotném výchovně vzdělávacím kurikulu. Jedná se např. o intoleranci, rasismus a xenofobii (Franclová, 2014, s. 3) Tyto jsou pro společnost natolik nebezpečné, že se o nich hovoří například i v Bílé knize a v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Učitelka má za úkol vést dítě k uvědomování si rozdílů mezi

lidmi a jejich respektování, přijímání, tím dbá o zdravé vztahy ve skupině vrstevníků. Je to jednou z hlavních priorit výchovně- vzdělávací práce učitelky v MŠ, kde by měla uplatňovat vliv svého působení na celý kolektiv dětí. (Franclová, 2014)

Sociální patologie úzce souvisí se sociální normou, jak už bylo popsáno výše. Sociální normy nebo také normy chování, které je do jisté míry limitováno morálním vývojem dítěte a prostředím ve kterém vyrůstá. Kohlberg toto období nazval obdobím premorálním, v tomto období je dítě stimulováno systémem odměn a trestů, neboli také pozitivním zpevňováním (formou pochval, odměn), tím se chování posiluje, upevňuje správný vzor. A naproti tomu negativním hodnocením svého okolí, kdy dochází k výtkám, pokárání, které má za úkol eliminování nežádoucího jednání a chování jedince. Dítě vlivem egocentrismu chápe, že něco se nedělá, především s ohledem na druhé, (maminka by se zlobila). (Vágnerová, 2000) Dítě si z tohoto odvozuje, že pokud se bude chovat dobře, budou se k němu tak chovat i ostatní. Toto lze očekávat ve zdravém sociálním prostředí.

Další z mezníků vývoje dítěte můžeme pozorovat ke konci předškolního věku, kdy je dítě schopno pociťovat vinu za nežádoucí chování. Rozdíl mezi dvěma vývojovými stupni je v tom, že dříve dítě cítilo vinu jen po pokárání jinou osobou, v další vývojové fázi už dítě zvnitřňuje normu a regulace vnější se mění ve vnitřní. Dítě po prohřešku samo pociťuje pocit studu, přestože ho právě nikdo neviděl. Rozvíjí se tím svědomí. Erikson toto období nazval: *konflikt mezi vlastní aktivitou a pocity viny*. Dítě se nachází pod určitým tlakem normativního systému, zde je důležité, jak je dítě začleněno do společnosti, jak je mu přiznaná určitá role v ní. Pokud má dítě uspokojenou potřebu citové jistoty a pozitivní akceptace, rozvíjí se identita jedince a zdravé sebepojetí. V tomto věku někteří autoři hovoří o zvýšené citlivosti svědomí. To se projevuje v hodnocení všech vlastních činů, i těch, o kterých dítě jen uvažuje, to lze chápat jako experimentování s přijatými normami chování. Úskalí tohoto procesu je v tom, že dítě si buď může vypěstovat svědomí příliš silné, které ho bude omezovat a limitovat v iniciativě, anebo naopak může zcela chybět, v tom případě nefunguje autoregulační mechanismus. (Vágnerová, 2000)

Šulová uvádí, že české děti mají zpravidla okolo třetího roku zvnitřněny základní sociální normy a ty úzce souvisí právě s rozvojem svědomí. Pokud předškolák ví, co se smí a co ne a za předpokladu, že jsou tyto regulace zvnitřněny, nepotřebují již přímou

kontrolu dospělého, dokáže své chování regulovat. To ovšem neznamená, že dítě často neporušuje příkazy a pokyny, což souvisí s experimentováním, kdy potřebuje zjistit, co se stane, pokud je poruší. Při velmi silném svědomí často dítě samo na sebe žaluje, aby se zbavilo vlastního pocitu viny. V této době je pro dítě důležité, jaké autority na něho působí, v tomto období dítě nekriticky přijímá i naprosto nevhodné chování, pokud vychází od autority. Pokud autority v tomto období selhávají, je to tristní. Dítěti je potřeba věnovat dostatek času, být jim dobrým vzorem, trpělivě vysvětlovat v každodenních situacích rozdíly mezi např. škodolibostí a žertem, krádeží a vypůjčením si, agresivitou a zdravým sebeprosazením. Jedná se o správné formování osobnosti dítěte, jeho zdravý morální vývoj a stanovení sociálních norem. (Mertin, Gillernová, 2010)

4.2 Rizikové chování dětí v předškolním věku

Rizikovým chováním rozumíme takové vzorce chování, v jejichž důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince i pro společnost. Nejčastěji u dětí v mateřské škole (předškolním věku) v kontextu rizikového chování odborníci hovoří o nárůstu agresivity a zárodcích šikany. Lhaní a krádeže nejsou tak časté, spíše se jedná o konfabulaci, neboli lež bájevitou, kterou si dítě upravuje reálnou skutečnost tak, aby pro něho byla pochopitelnější, a krádeže které mají naplňovat potřebu vlastnit něco, co patří někomu jinému, nejčastěji se u dětí v MŠ jedná o hračku. (Nevoralová, 2011)

4.2.1 Agrese a agresivita

Lidskou agresivitu lze možné různě popsat a vysvětlit. Například Sigmund Freud tvrdil, že lidé čerpají ze dvou základních zdrojů energie, kterými jsou životodárně a o rozkoš usilující libido a thanatos. Podle Freuda vedou k rozporům v lidském chování právě konflikty vyvolané těmito dvěma energiemi. (Hayesová, 1998, s. 116) Tuto teorii lze popsat tak, že na jedné straně je v lidské povaze zakotveno přizpůsobování se společenskému očekávání, spolupráce, mírumilovnost a na straně druhé nadšení účastnit se válek, hádek a někdy dokonce i vražd. (Hayesová, 1998)

Agrese neboli agresivní chování je často definováno jako *porušení sociálních norem, omezujících práva a narušující integritu živých bytostí i neživých objektů. Jde o symbolické nebo reálné omezování, poškozování a ničení.* (Vágnerová, 1999, s. 266)

Agresivita znamená sklon k takovému chování. Je to tendence k útočnému chování. Dříve lidé potřebovali agresivitu k přežití, je tedy v nás hluboko zakotvena a geneticky podmíněna, je ale usměrnitelná, v dnešní době ji ve většině životních situací k přežití nepotřebujeme (Franclová, 2014)

Sklon k agresivnímu jednání a chování není závislý pouze na dědičnosti, rozvíjí se především učením a to především pozitivním posilováním, pokud dítě získává dojem, že agresivním chováním něčeho dosáhlo, něco získalo, posilují se tyto projevy, dítě opakuje agresivní chování se záměrem opět získat, co chce. Druhým důležitým faktorem je učení nápodobou, kdy dítě napodobuje agresivní chování nejčastěji lidí, kteří jsou pro něho vzorem. (Vágnerová, 1999)

V tomto kontextu je potřeba zmínit vliv medií na formování chování. Nejen vzor chování v rodině, ale i vliv médií má v tomto ohledu vliv na jednání, které lze zahrnout do skupiny naučeného. Jedna z prvních teorií, která potvrdila, že agresivitu je možné naučit byla potvrzena studií již v sedmdesátých letech minulého století. Při tomto pokusu byl dětem v mateřské škole promítnut film, kde si osoby hrály mírumilovně nebo agresivně v místnosti s hračkou, kopali ji, bili. Když pak děti, které tento film měly možnost sledovat, dostaly možnost ocitnout se v této místnosti, s touto pannou, častěji se uchýlovaly k agresivnímu chování, které napodobovaly. Takovýchto studií bylo provedeno mnoho a vesměs všechny potvrdily korelaci mezi sledováním jistého druhu filmů a vzorci chování. (Hayesová, 1998)

Studie, které byly provedeny v sedmdesátých letech a později, prokazují korelaci mezi sledováním televizního násilí a rozvojem agresivních vzorců chování. Současný mediální svět dokáže dětem nabízet cenné a významné podněty, stejně tak ale dokáže vnucovat nevhodné vzorce chování. Zpracování a přitažlivost, která je těmto médiím vlastní na děti působí jako magnet, dokážou velmi dlouhou dobu sledovat, co se děje na obrazovce nebo monitoru. Další z negativ, která media sebou nesou je, že děti opomíjejí dalších rozmanitých činností, jako jsou například dovednosti pohybové, manuální a sociální. Stejně tak příliš nepodporují rozvoj fantazie a tvořivosti. Je v tomto věku jednoznačně na rodičích, aby svou zodpovědnost za dítě a pořady nebo programy, které dítě sleduje, kriticky hodnotili a rozhodovali o přístupnosti k těmto médiím. S rozvoje dalších médií a informačních technologií je potřeba zmínit také vliv počítačových her. Je prokázáno, že dítěti v předškolním věku stačí velmi krátké „zaškolení“, aby dokázalo

manipulovat s počítačem. I v tomto případě nesou zodpovědnost za to co, a jak dlouho dítě hraje rodiče. Na straně druhé nelze opominout také pozitivní vliv, který media přinášejí, jako jsou obrovské možnosti pro vývoj dítěte. *Dítě se snadno dostane k mnoha informacím, znalostem, jsou mu zprostředkovány pozitivní příklady, socializační vzorce, názory, prožitky a emoce, ke kterým se jinak ve svém životě vůbec nemusí dostat.* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 214) Podstatné také je, že média přinášejí dítěti radost, potěšení uvolnění a odpočinek. Nelze tedy jednoznačně odsoudit media, protože mají vliv jak pozitivní, tak negativní, záleží především na tom, jaké pořady dítě sleduje a také, jak často. (Mertin, Gillernová, 2010)

Další z autorů popisuje *agresi jako akt nepřátelství nebo útoku směřující vědomě k poškození druhého, k omezení jeho svobody a ke způsobení psychické nebo fyzické bolesti. Agrese u jedince může být myšlenková (ve formě představy), verbální, fyzická a zaměřená proti věcem nebo osobám. Agrese přesunutá je zaměřená na jiný objekt, než který agresi prvotně podnítil.* (Jandourek in Franclová, 2014, s. 7) Oba autoři se shodují v tom, že agresivní chování- agrese, porušuje normy, omezuje práva a poškozuje lidi nebo věci.

Agresi můžeme dělit různými způsoby, podle toho jakou má podobu: instrumentální a emocionální.

Instrumentální agrese má za úkol dosažení nějakého cíle, například dítě chce nějakou hračku, kterou má jiné dítě a tak ho strčí, bouchne nebo mu prostě hračku vytrhne. Má jasný cíl, co chce.

Emocionální agrese v tomto případě je sama o sobě cílem. Někomu ublížit, je zdroj potěšení pro agresora, uspokojení. Tento druh agrese pravděpodobně u dětí předškolního věku nenajdeme. Jasně převažuje agrese instrumentální. (Franclová 2014)

Další možné dělení agrese je možné podle její intenzity: agrese vědomě kontrolovaná a agrese impulzivní

Agrese vědomě kontrolovaná, kdy si je aktér vědom rizika i důsledků, které z jeho chování plynou.

Agrese impulzivní, kdy jedinec jedná spontánně, jeho útok je impulzivní, jedná se o výbuch emocí. U dětí v předškolním věku častá, plyne z neuspokojení momentálních potřeb (dítě něco chce a nedokáže jinak věc získat)

Agrese také může být **otevřená nebo zastřená**, otevřená nebo také přímá zahrnuje výhrůžky buď verbální, nebo gestikulační záchvaty vzteku, někdy spojené s fyzickým násilím, někdy chladnokrevné, bez afektu. Zastřená agrese probíhá formou ironie, vtípkování, pomluvy, jízlivost. Z tohoto pohledu je jasné, že u dětí předškolního věku zastřenou agresi zřejmě neuvidíme, děti v tomto období samy nechápou ironii a nejsou jí schopny.

Agresi je také možno porovnat podle směru, kterým je zaměřena, heteroagrese, autoagrese a agrese přesunutá.

Heteroagrese znamená, že dítě zaměřuje svou agresi směrem na druhé dítě, s vidinou něco získat, přivlastnit si, případně fyzickým napadením nebo omezováním druhého v pohybu.

Autoagrese je zaměřena na sebe sama. Může mít podobu sebepoškozování, trest dítě obrací proti sobě.

Přesunutá agrese je taková, že dítě napadne někoho, kdo jeho agresi ničím nezpůsobil, ale protože si netroufne na konkrétního člověka, „vylije“ si vztek na někom, na koho si troufne. (Franclová, 2014)

Důvody narůstající agrese v dětském věku

Nedostatek spontánní aktivity, tělesné práce a pohybu. Předškolní věk je věkem aktivity, děti v tomto mají velkou potřebu pohybu, rády běhají, skáčou, hýbou se, proto i ve školce mají spontánní hry a pohybové hry nezastupitelnou roli a děti je mají rády. Celé dětství děti odpočívají pohybem, pokud tato potřeba není dostatečně naplňována, vzniká určitý přetlak, který často dítě ventiluje agresí.

Frustrace což je nenaplňování potřeb, které dítě má, ale není schopno jich dosáhnout, často pak agresi obrací proti domnělému nebo opravdovému původci této frustrace

Různé formy psychické deprivace, tu způsobuje dlouhodobé nenaplňování potřeb (dlouhodobá frustrace) může se stát, že pokud potřeba není pravidelně a dlouhodobě

naplňována, dochází až k zániku nebo se potřeba přesouvá jiným, často „nepřirozeným“ směrem. Dítě se často může projevovat bezcitně vůči ostatním dětem případně zvířatům nebo věcem. (Matějček, Dytrych, 1997 in Franclová 2014)

4.2.2 Šikana- zvláštní druh agrese

Šikanu lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit. (Vágnerová, 1999, s. 283) Autorka dále uvádí, že se jedná o velmi vážnou poruchu chování a to nejen v dětském věku. V předškolním věku se jedná většinou o jev, kterého si učitelka včas všimne, právě proto, že je ve skupině dětí v podstatě neustále. Někdy se ale přece jen může stát, že některé varovné signály přehlédne nebo je považuje „jen“ za neškodné škádlení. Rozdíl mezi „neškodnou legrací“ a problémem, na který je potřeba se zaměřit, je takový, že neškodnou legraci si užívají všichni aktéři, pokud však je někomu nepříjemně, měl by to být pro ostatní signál, toto škádlení ukončit. Hovoříme proto v MŠ spíše o zárodcích šikany. Pokud učitelka citlivě a včas reaguje v takovýchto situacích, je téměř jisté, že se šikana nerozběhne. (Franclová, 2014)

Je také potřeba i v preventivní rovině zdůrazňovat sounáležitost, pravidla společného soužití, učit děti respektu k ostatním a přiměřenému sebeprosazování. Přesto je nanejvýš důležité, aby již děti v MŠ byly seznámeny s problematikou šikany, protože v pozdějším věku na základní škole má mnoho dotázaných dětí, podle průzkumů se šikanou nějakou zkušenost. (Franclová, 2014)

V metodickém pokynu MŠMT je k tomuto tématu uvedeno v článku 7 konkrétní popis a postup při řešení šikany v mateřské škole.

Čl. 7 Ochrana dětí před šikanou v předškolním vzdělávání

Empirické zkušenosti potvrzují, že šikana se může objevovat už v mateřské škole (dále jen „MŠ“). Vyskytují se tam prvky šikany a spíše zárodečná stadia tohoto destruktivního fenoménu. Nicméně skrytá a neléčená počáteční šikana působí i zde velké škody a trápení, které zasáhnou děti, rodiče i pedagogy.

Škola musí zabezpečit minimální požadavky na ochranu dětí před šikanou. Po odborném a bezpečném rozkrytí šikany pedagog zvolí podle situace vhodný způsob nápravy, např.: rozhovor s dítětem, které ubližuje - pedagog využije opatření, která v

MŠ fungují, např. srozumitelně sdělí dítěti, že porušilo stanovená pravidla, vede jej v sociálně žádoucích projevech, navrhuje a ukazuje mu adekvátní varianty v projevech chování; samozřejmě, jakmile je to možné, ocení jeho zlepšení; zavedení ochranného režimu oběti - v počátku pro jistotu MŠ nastaví přísnější dozor;

v některých komplikovanějších případech oběť a útočníka v rámci možností od sebe oddělí; není vhodné konfrontovat agresora s obětí; práce se skupinou - MŠ využije intervenční program, v němž žáci získávají žádoucí vzory

chování a zároveň se mohou „dotknout“ pocitů toho, komu je ubližováno; vhodné jsou činnosti podporující spolupráci, při nichž nejsou vítězové a poražení; využít se dají rovněž pohádky či příběhy a jejich dramatizace;

rozhovor se zákonnými zástupci dítěte agresora - proběhne až tehdy, když je situace zmapovaná; důležitá je maximální snaha získat je pro spolupráci;

nejbezpečnější je, když rozhovor provede pracovník MŠ; rozhovor rodičů oběti s rodiči agresora je velmi rizikový. Škola může zvolit i kombinaci výše uvedených metod.

(Pohořelý, 2016, s. 7)

5 PREVENTIVNÍ PREVENCE V KONTEXTU PRÁCE UČITELKY MŠ

Pro to, aby v kolektivu mateřské školy nedocházelo k rozvoji rizikového chování a bylo dětem bezpečně a příjemně, a do budoucna byly připravené a věděly, jak reagovat v různých situacích, je potřeba, aby učitelka prováděla prevenci vzniku rizikového chování a u dětí rozvíjela empatické vnímání, pracovala dále na rozvoji prosociálního chování a emoční inteligenci.

5.1 Prosociální chování

Prosociálně se chovat, znamená pomáhat druhým a nečekat za to odměnu. Chovat se tak, aby chování k druhým lidem přinášelo užitek nejen sobě samému, ale také ostatním. Radost z toho, že vlastním přičiněním udělám radost druhému. Prosociálního chování jsou schopné již děti v předškolním věku. (Svobodová a kol. 2010) V předškolním věku se jedná o schopnost empatie, dětský altruismus, takové chování

usnadňuje dítěti zařazení do společnosti a zdárnější řešení případných konfliktů. *Kritickým obdobím pro rozvoj většiny prosociálních vlastností a způsobů chování je předškolní věk, jeho rozvoj je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí.* (Štefánková, 2014, s. 5)

Hlavní principy prosociálnosti jsou:

- *Porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby*
- *Schopnost vlastního úsudku*
- *Schopnost empatie*
- *Znát sociální normy a pravidla* (Svobodová a kol. 2010, s. 120)

Klíčovou dovedností prosociálního jednání je schopnost empatie.

5.1.1 Empatie

Empatie není vrozenou schopností, je potřeba se jí učit. Aby dítě mohlo jednat empaticky, musí dokázat porozumět emocím vlastním i emocím druhých lidí. Možností, jak děti naučit rozpoznávat emoce, je jít vlastním příkladem a popisovat co a proč cítíme v různých situacích. Někdy dítě zažívá silné emoce, ale samo si s nimi neví rady, je proto úkolem dospělého pomoci dítěti vyznat se v nich, pomoci dítěti emoci pojmenovat a směřovat správným směrem. (Svobodová a kol. 2010)

Podle Christine Wilding, (2010, s. 29) *je empatie schopnost rozeznat a pochopit rozpoložení a pocity druhých.*

Empatická reakce by měla mít zhruba strukturu:

- vyslechnout druhého, věnovat čas, nechat si vysvětlit, co se stalo
- pomoci pojmenovat emoce, reagovat na vysvětlení dítěte a projevit sounáležitost
- nabídnout pomoc, empaticky se vcítit do situace druhého a hledat spolu s ním řešení (Svobodová a kol. 2010)

Není vhodné emoce bagatelizovat, popírat. Pokud dítě získá dojem, že jeho emoce jsou nesprávné, přehnané, oslabuje se jeho sebedůvěra a intuice, která může být v dalším životě klíčová. Pokud učitelka zareaguje empaticky, podle výše popsané struktury, dítě si potvrdí, že jeho emoce je správná a dále se učí ji zvládat tak, aby neublížilo sobě nebo druhým dětem. (Svobodová a kol. 2010)

5.1.2 Emoční inteligence (EQ)

EQ je jednou ze složek všeobecné lidské inteligence. Úzce souvisí nejen s empatií, ale také se sebeuvědoměním, samoregulací, motivací a dalšími sociálními dovednostmi.

- *Sebeuvědomění* spočívá v tom, že čím lépe rozumíme svým pocitům, a máme jasno sami v sobě, tím snadněji může dále nabývat jistotu ve svém jednání a chování.
- *Samoregulace* je soubor dovedností, vlastností, zvyků a názorů, díky nimž je možné zachovat si navzdory stresu pozitivní přístup k životu, jedná se o tzv. „emoční odolnost“
- *Motivace* poskytuje sílu dosáhnout pozitivních cílů navzdory nepříznivým okolnostem, můžeme ji dále dělit na motivaci vnitřní a vnější. Při rozvoji emoční inteligence je podstatné pracovat především s vnitřní motivací
- *Sociální dovednosti* a jejich rozvoj v sobě skrývá další emoční dovednosti a úroveň sociální interakce je obecně ukazatelem emoční inteligence jako takové. (Wilding, 2010)

Rozvoj emoční inteligence u dětí předškolního věku by měl probíhat v rodině i ve školce souběžně. Rozvíjení emoční inteligence má do budoucna pro děti důležitý význam především v oblasti:

- Fyzického zdraví
- Dosahování lepších výsledků
- Lepší vztahy s kamarády
- Méně problémů s chováním
- Menší náchylnost k výkyvům nálad, popř. k násilnému chování (Wilding, 2010)

Konkrétní kroky, které dospělí v interakci s dítětem mohou používat pro rozvíjení emoční inteligence:

- **Naučit dítě všimnout si pozitivních věcí.** Během dne má dítě možnost prožívat různé situace, spousta z nich je pozitivních, ale často si jich dítě nevšimne. Pokud se s pomocí dospělého naučí tyto situace vnímat, prožívat a zapamatovat si je, může z nich dále čerpat v situacích, kdy bude potřebovat zlepšit náladu nebo překonat překážky- povzbudit.

- **Podporovat psychickou odolnost u dítěte.** Dítě se musí naučit vypořádat s nepříjemnými nebo těžkými situacemi v životě. Nicméně je možné ho naučit řešit situace „nanečisto“ simulováním různých představ a reagováním na ně. Povzbuzení a trénování řešení nanečisto učí děti řešit problém, který může nastat.
- **Pomoci svým dětem vyznat se v myšlenkách a pocitech.** Mnoho dospělých lidí toho není schopno, avšak malé dítě se může těmto schopnostem pod vedením dospělého naučit. Pokud se s dítětem bavíme o emocích a dítě se je naučí rozeznávat, je možné ho naučit s nimi pracovat a ovládat je. Záleží na tom, aby rozhovor byl uzpůsoben věku dítěte a to dokázalo přiměřeně reagovat. (Wilding, 2010)

5.1.3 Oboustranný respekt

Pozitivem **respektování** a využívání těchto postupů je nejen rozvíjení emoční inteligence u dětí, ale také budování vzájemného blízkého vztahu. Ještě jedna z věcí, kterou je potřeba zdůraznit v kontextu věci, je vytváření vzájemného respektujícího vztahu s dítětem. Respektovat neznamená totéž co poslouchat. Poslechne dítě z mnoha důvodů a jedním z nich je strach z trestu, který může přijít, pokud neposlechne. Když dítě dospělého respektuje, znamená to, že poslechne proto, že chápe, že pro něho chceme to nejlepší. Dítě se respektu naučí nejlépe vzorem, pokud budeme dítě respektovat, pozná, jak se přitom člověk cítí a jak je důležité respekt projevovat. Když chceme respekt projevovat a dítě ho tím učit, musíme:

- *Být poctivý*, pokud chybu uděláme, musíme ji přiznat a omluvit se
- *Být pozitivní*, dítě neztrapňovat, neponižovat, ale naopak mu dokázat složit kompliment
- *Dávat najevo důvěru* a nechat rozhodnutí na něm, je ale potřeba také připomenout odpovědnost za své činy
- *Být spravedlivý*, znamená dříve, než vyneseme soud vyslechnout si názor dítěte a jeho postřehy
- *Být zdvořilý*, nezapomínat v jednání s dětmi používat zdvořilá slova „prosím“, „děkuji“
- *Být spolehlivý*, dodržet dané slovo, splnit slib, který dítěti dáme, chovat se v souladu s tím, co říkáme

- *Naučit se naslouchat*, znamená, věnovat dítěti plnou pozornost. Nezabývat se jinými činnostmi, ale soustředit se na to, co se nám snaží sdělit.

(Wilding, 2010, s. 223)

V souvislosti s respektováním není možné opomenout i kontext sociálních norem, o kterém je zmínka již v kapitole o agresivním chování.

5.1.4 Sociální normy

Sociální normy jsou v podstatě opak sociálně patologických jevů nebo nežádoucích modelů chování. Sociální patologie je porušování sociálních norem, které jsou jako žádoucí model, stanovující očekávané chování. Sociální normy můžeme rozdělit do dvou základních skupin. Jsou to:

- 1) morální normy, což jsou nepsané zákony, dané v určité společnosti
- 2) právní normy, které jsou jasně stanoveny v zákoně

S porušováním sociálních norem souvisí pojmy disociální, asociální a antisociální.

Disociální chování je takové, které je nežádoucí, avšak bez výraznějších projevů agrese. Nejčastěji se projevuje v prostředí mateřské školy např. drobnými krádežemi hraček, užíváním vulgarismů, nedodržováním hygienických zvyklostí atd., bývá nejčastěji následkem života dítěte v prostředí, které je nositelem sociální patologie. Někdy se ale toto chování objevuje přechodně, například při zvýšené zátěži v životě dítěte, nástup a adaptace na MŠ, rozvod rodičů aj., ale také v určitém věku je příznačné disociální chování- vzdorovitost, lhavost, negativismus atd. Přestože je chování disociální považováno za nejlehčí odchylku od normy, v prostředí mateřské školy to často výrazně narušuje chod. Je to velká zátěž jak pro učitelku, která musí být neustále ve střehu, obezřetná a trpělivá, musí vyhodnocovat situace, diagnostikovat a hledat řešení a cesty ke zvládnutí problematického chování dítěte. Musí současně pečovat o emoční pohodu ostatních dětí. (Franclová, 2014)

Asociální chování už je vyšší stupeň porušování sociálních norem, než disociální, kdy se jedinec často sám vylučuje ze společnosti. Svým chováním ohrožuje především sám sebe, svoje zdraví nebo svůj život. Nedochází však k útokům na ostatní lidi nebo věci. (Sebepoškozování, netolismus)

Antisociální chování už je namířené proti společnosti, nepřátelství a útoky jsou jednoznačně zaměřeny na okolí, proti druhým lidem případně jejich majetku. (Agrese, vandalismus). (Franclová, 2014)

Při hledání příčin, které ovlivňují výskyt nevhodného až rizikového chování, se nejčastěji posuzuje:

- **Genetická výbava**, kterou dítě zdědilo po rodičích, tělesná stavba a komplex chemických struktur, které řídí naše tělesné systémy. Někteří lidé mají vrozené predispozice k násilnickému jednání a ti také ve chvíli, kdy se cítí ohroženi, jednají agresivněji, než jedinci bez této predispozice.
- **Temperament dítěte** je jednou z vrozených charakteristik, reakce na stejný podnět mohou mít různou podobu a intenzitu s ohledem na tento aspekt.
- **Osobní historie dítěte**. V životě dítěte se mohou vyskytnout situace, které negativně ovlivní formování způsobu chování do budoucna. Pokud například rodina očekává, že s dítětem budou výchovné problémy, patrně se i objeví. Případně, pokud v procesu sociálního učení dítě dojde ke zkušenosti s agresivitou, může se v budoucnu chovat agresivněji, než dítě bez této zkušenosti.
- **Rodinná atmosféra**, je pro dítě velmi důležitá. Potřebuje přijetí do rodiny, která o něho stojí a bezvýhradně ho přijímá. Dítě si teprve vytváří svůj pohled a hledá své hranice, nechá se ovlivnit a reaguje citlivě na atmosféru v rodině.
- **Vliv skupiny, vrstevníků a subkultury**. Dítě se potřebuje identifikovat práním a představám lidí, kteří jsou pro něho vzorem. V dětství rodina, v pozdějším věku vrstevníci.
- **Stadium vývoje, ve kterém se dítě nachází** problémy z předešlého vývojového období, mohou ovlivňovat jeho současné projevy chování a prožívání. (Michalová, 2012, s. 11)

6 PRIMÁRNÍ PREVENCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Primární prevence- její podstatou je zaměření se na skupinu, kde ještě rizikové chování neprobíhá, případně se děti s konkrétním rizikem nesetkaly. Ale je potřeba upozornit na možná rizika a naučit je reagovat v případě, že se s rizikovým chováním setkají. (Miovský a kol., 2010)

Primární prevenci rizikového chování provádí učitelky v mateřských školách v souladu s RVP-PV. MŠMT 24. 2. 2015, vydalo k tomuto tématu metodický pokyn, podle kterého si školy sestavuje vlastní minimální program primární prevence. Jeho součástí jsou postupy při řešení rizikového chování a to především šikanování. Každá MŠ si v souladu s ŠVP a školním řádem sestaví program minimální prevence, který je platný na rok, poté si MŠ svůj program zhodnotí, včetně stanovených cílů, upraví pro další rok a stanoví aktuální cíle dle situace.

Ve výkladu primární prevence rizikového chování docházelo dříve k různým dezinterpretacím, a proto MŠMT považovalo za nutné rozdělit prevenci na specifickou a nespecifickou. (Pohořelý, 2016)

6.1 Primární nespecifickou prevenci

Tento způsob prevence provádí učitelky MŠ denně, často nezáměrně, například vlastním příkladem chování, zavedením a důslednou kontrolou pravidel společného soužití v MŠ, pozitivním působením na klima třídy, ale také nabídkou volnočasových aktivit a dalších činností směřujících k upevnování zdravého životního stylu. Prevencí rizikového chování je považován vlastně jakýkoliv typ výchovných, vzdělávacích, zdravotních či sociálních intervencí, které směřují k předcházení výskytu rizikového chování. (Miovský a kol., 2010)

6.2 Primární specifickou prevenci

Tímto druhem prevence je myšleno přímé a úzké zaměření na některou konkrétní formu rizikového chování. Výzkumy ukazují, že existují a stále budou děti, pro které nabídka možného volnočasového vyžití není dostačující nebo atraktivní, případně dosažitelná. Proto je potřeba připravovat pro ně konkrétní programy, které budou působit na danou skupinu nebo jednotlivce s reakcí na jejich potřeby.

Preventivní program musí mít jistou strukturu, respektive musí splňovat požadavky, které jsou stanoveny ve standardech MŠMT (2005):

- *Přímý explicitně vyjádřený vztah k určité konkrétní formě rizikového chování a tématům s tím spojeným*

- *Jasná časová a prostorová ohraničenost realizace (na ose: zmapování potřeb, plán programu a jeho příprava, provedení, zhodnocení programu a jeho návaznost)*
- *Zacílení na jasně ohraničenou a definovanou cílovou skupinu a s tím související zdůvodnění matchingu (tj. přiřazováním určité skupiny či jednotlivce k danému typu programu odpovídajícím potřebám a problémům cílové skupiny)* (Miovský a kol. 2010)

6.3 Klíčové subjekty prevence sociálně patologických jevů a rizikového chování

Spolupráce v oblasti prevence je provázaná a podílí se na ní mnoho subjektů, které participují, doplňují se a navzájem se podílí na prevenci, každý z určitého úhlu pohledu.

Úroveň, na které se prevence provádí je mezinárodní, národní, krajská i oblastní. Při procesu koordinování systému jsou využívány horizontální (meziresortní) a vertikální (od státní přes krajskou až po místní úroveň) postupy a nástroje. Koordinační mechanismy se prolínají na horizontální, tak i vertikální úrovni. (MŠMT, 2013, str. 10)

6.3.1 Horizontální úroveň národní

❖ MŠMT

Vytváří podmínky pro realizaci resortního systému prevence na národní úrovni v oblasti metodické a legislativní.

Každoročně vyčleňuje resortní finanční prostředky na specifickou primární prevenci rizikového, chování.

Rozvíjí spolupráci v oblasti primární prevence na horizontální (meziresortní úrovni), má zřízen poradní orgán Výbor pro koordinaci primární prevence; na vertikální úrovni má zřízen Výbor krajských školských koordinátorů prevence, dále spolupracuje s nadresortními orgány.

Dále spolupracuje s odbornou veřejností – nestátním neziskovým sektorem, pedagogickými fakultami a odbornými pracovišti VŠ ČR, Asociací krajských školských koordinátorů prevence, pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče a dalšími subjekty a institucemi primární prevencí se zabývajícími.

Metodicky podporuje krajské školské koordinátory prevence a rozvíjí spolupráci v krajích.

Podstatnou roli nejen kontrolní, ale i při sběru dat, jejich analýze i vlastní evaluační činnosti při inspekčním hodnocení plní Česká školní inspekce. (MŠMT, 2013, str. 10)

❖ **Ministerstvo zdravotnictví**

V rámci koordinace primární prevence se působnosti ministerstva zdravotnictví týkají např. opatření primární prevence zdravotních škod působených užíváním tabákových výrobků, alkoholu a jiných návykových látek. Dále se podílí na vzniku důležitých dokumentů, které se podílejí na prevenci rizikového chování, jako jsou například: Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatel České republiky; Zdraví pro všechny v 21. století; Národní akční plán prevence dětských úrazů na léta 2007 – 2017 či Národní program řešení problematiky HIV/AIDS v ČR na období let 2013 – 2017. (MŠMT, 2013, str. 11)

❖ **Ministerstvo vnitra**

Těžiště horizontální spolupráce spočívá ve spoluvytváření preventivní politiky vlády ve vztahu k obecní kriminalitě. Konceptním dokumentem pro zajištění prevence kriminality je Strategie prevence kriminality. (MŠMT, 2013, str. 11)

❖ **Úřad vlády České republiky**

Nástrojem pro zajištění protidrogové politiky jsou Národní a krajské protidrogové Strategie a Akční plány, v nichž jsou obsažena opatření, jež realizují a koordinují jednotlivá ministerstva v oblasti prevence rizikového chování užívání návykových látek a kraje. (MŠMT, 2013, str. 11)

6.3.2 Vertikální úroveň národní

Hlavní úlohou této struktury je koordinovat a kontrolovat činnosti prevence na jednotlivých pozicích vedoucích napříč všemi stupni od národní, přes krajskou, až po místní úroveň tak, aby byly zajištěny jednotné postupy v souladu s cíly, které byly určeny. Na vertikální úrovni MŠMT metodicky vede a koordinuje činnost krajských školských koordinátorů prevence (pracovníků krajských úřadů), metodiků prevence (pracovníků pedagogicko-psychologických poraden) a prostřednictvím krajských

školských koordinátorů prevence a metodiků prevence též činnost školních metodiků prevence (určených pedagogů ve školách a školských zařízeních). (MŠMT, 2013, str. 11)

❖ **Krajský školský koordinátor prevence**

Hlavním úkolem koordinátora prevence je spolupracovat v oblasti prevence spolu s dalšími koordinátory například v oblasti kriminality, drogové problematiky a další. Dále spolupracuje s týmem MŠMT v oblasti prevence. *Na úrovni obcí metodicky podporuje ředitele škol a školských zařízení, školní metodiky prevence ve všech typech škol a metodiky prevence v pedagogicko-psychologické poradně.*

(MŠMT, 2013, str. 12)

❖ **Metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně**

Činnost metodika prevence je stanovena ve vyhlášce 72/ 2005 sbírky zákona. Jeho hlavní činností je:

Zajišťovat za PPP specifickou prevenci rizikového chování a realizaci preventivních opatření v oblasti územní působnosti vymezené krajským úřadem.

Koordinovat a metodicky podporovat školní metodiky prevence, organizovat pro ně pravidelné pracovní porady (semináře) a poskytovat jim individuální odborné konzultace.

Na žádost školy a školského zařízení pomáhat ve spolupráci se školním metodikem prevence a dalšími pedagogickými pracovníky řešit aktuální problémy související s výskytem rizikového chování.

Udržuje pravidelný kontakt se všemi institucemi, organizacemi a subjekty, které se v kraji v prevenci angažují.

Spolupracovat s krajským školským koordinátorem prevence zejména při vypracovávání podkladů pro výroční zprávy či jiná hodnocení a při stanovování priorit v koncepci preventivní práce ve školství na úrovni kraje.

(MŠMT, 2013, str. 12)

❖ **Školní metodik prevence**

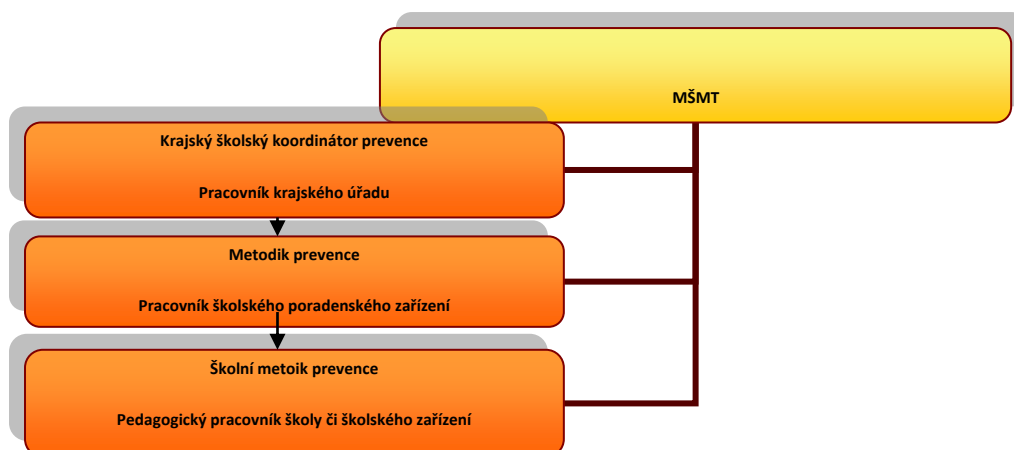
Stejně jako metodik prevence v PPP má stanovenou výše zmíněnou vyhláškou svou náplň práce, je ale zaměstnancem konkrétní školy. Náplň práce tohoto metodika je především:

Koordinovat a kontrolovat tvorbu a realizaci preventivního programu školy.

Koordinuje a participuje na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších forem rizikového chování.

Metodicky vést pedagogické pracovníky školy v oblasti prevence rizikového chování (vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy apod.).

Koordinuje vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování. Koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevenci rizikového chování. (MŠMT, 2013, str. 12)



(MŠMT, 2013, str. 13)

II EMPIRICKÁ ČÁST

CÍL VÝZKUMU

Cílem empirické části práce je pomocí dotazníkového šetření zjistit, zda učitelky mateřských škol považují realizaci preventivní prevence rizikového chování v předškolním věku za důležitou, jaké mají znalosti problematiky, zda vědí s jakou pracovat literaturou.

Bakalářskou práci na toto téma jsem obhajovala v roce 2014 a zajímalo mě s odstupem čtyř let, jestli se prevence v této oblasti v mateřských školách posunula, zda učitelky považují toto téma za aktuální a jak dalece se mu věnují.

Dále mě zajímalo, jaké chování učitelky v mateřských školách považují aktuálně za rizikové a jak často se prevenci věnují.

Součástí této práce je polostrukturovaný dotazník, který byl aktuálně prodiskutován s metodičkou prevence působící v lokalitě Domažlicka a Klatovska a porovnán s totožnými otázkami v odstupu čtyř let. Záměrem bylo zjistit, zda se spolupráce školek s metodikou prevence někam posunula. Zda využívají služeb tohoto odborníka. Tento dotazník je zaměřený na rizikové chování v předškolním věku z úhlu pohledu metodika a spolupráci metodičky prevence s učitelkami mateřských škol.

V poslední části bude navržen a zpracován nový preventivní program využitelný při práci s dětmi v mateřské škole, který bude na vzorku dětí prakticky zrealizován a bude posouzena jeho uskutečnitelnost a přínos.

7 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

7.1 Výzkumné otázky

1. Považují pedagogové mateřských škol provádění prevence rizikového chování a sociálně patologických jevů za nezbytné?
2. Jaké chování dětí v MŠ aktuálně považují učitelky za subjektivně nejrizikovější?
3. Vědí s jakou literaturou pracovat v této oblasti směrem k dětem a kde čerpat odborné znalosti?
4. Jaké činnosti v této oblasti preferují?

7.2 Složení respondentů

Tohoto kvantitativního výzkumu se zúčastnilo 255 respondentů, z nichž všichni byli učitelkami, případně ředitelkami mateřských škol.

Jejich věkové složení bylo 23- 63 let.

Z genderového hlediska byl poměr jednoznačný, nevyrovnaný, protože v mateřských školách pracují stále především ženy.

Všichni respondenti jsou vystudovaní a kvalifikovaní pedagogové mateřských škol, jejich vzdělání je středoškolské zakončené maturitní zkouškou, pedagogové se vzděláním na VOŠ nebo vysokoškolské se zaměřením na předškolní pedagogiku.

Jejich pedagogická praxe je minimálně 3 roky.

7.3 Administrace dotazníků

Při sestavování dotazníku bylo zamýšleno zmapovat oblast preventivního působení učitelek na děti v MŠ v oblasti rizikového chování a předcházení sociálně patologických jevů v budoucnosti. Jakou využívají literaturu v práci s dětmi, a jak se orientují v odborné literatuře.

Dotazníky byly sestaveny podle potřeb této práce s přihlédnutím k výsledkům bakalářské práce se stejným zaměřením v roce 2013, distribuován byl elektronicky. Dotazník byl sestaven v programu „Survio,“ který umožňoval odpovědi doplňovat, řadit podle důležitosti, popřípadě stupňovat. Žádný z navrácených dotazníků nebylo třeba při vyhodnocování vyřadit, odpovědi na všechny otázky byly kompletně zodpovězeny.

7.4 Struktura dotazníků

Dotazník pro pedagogy je strukturovaný s možností otevřených i polootevřených odpovědí i s možností doplnění. Dotazník má 13 otázek, které byly sestaveny a konzultovány s vedoucí diplomové práce a po rozhovoru s metodičkou prevence, na základě jejich odpovědí v polo-strukturovaném rozhovoru. Otázky jsou kladeny logicky za sebou. Respondenti mají dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů a postřehů. Mají výpovědní hodnotu pro tuto diplomovou práci, oslovení respondenti jsou různých částí České republiky, mým záměrem bylo oslovit širší pedagogickou veřejnost.

Výsledky dotazníkového šetření mi pomohly při sestavování vlastního preventivního programu, ve kterém jsem se zaměřovala na nejčastější projevy rizikového chování u dětí v mateřské škole.

7.5 Prezentace výsledků

Výsledky dotazníku jsou prezentovány v pořadí, v jakém byly předkládány respondentům.

1. Co vás napadne, když se řekne sociálně patologické chování člověka?

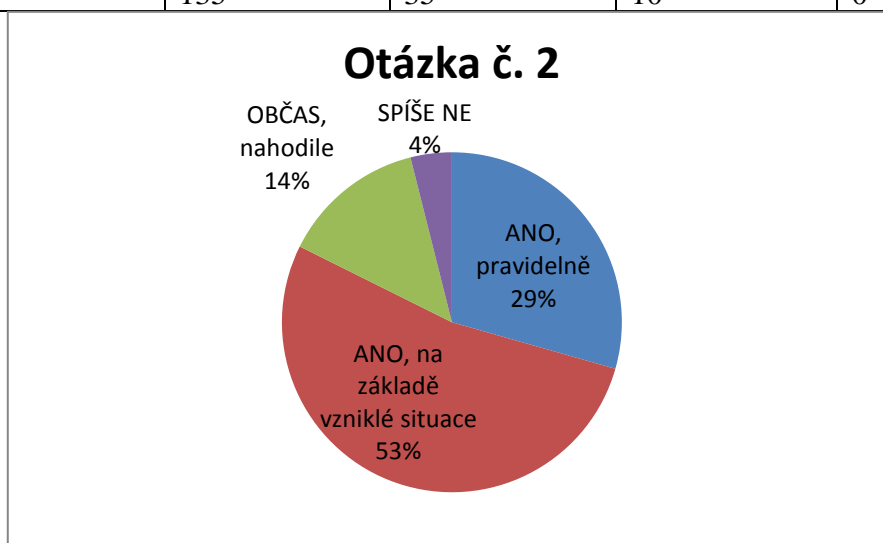
Napište, prosím, alespoň 3 okamžité asociace, které vás napadnou.

Nejčastěji se v odpovědích opakují: agresivní chování, šikana, lhaní a závislostní chování. Učitelky projevily různorodost a nápaditost v odpovědích na tuto otázku, asociace byly různorodé.

2. Zaměřujete se v MŠ na prevenci sociálně patologických jevů (dále jen SPJ)?

Tabulka č. 1

ANO, pravidelně	ANO, na základě vzniklé situace či podnětu	OBČAS, nahodile	SPIŠ NE	NE
75	135	35	10	0



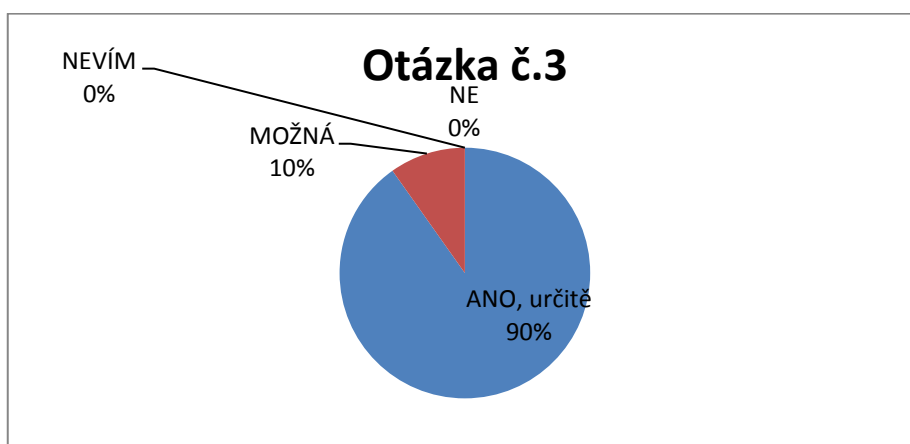
Graf č. 1

V nadpoloviční většině dotazovaní reagují na vzniklé situace v průběhu dne a tím reflektují nevhodné chování, které se aktuálně vyskytne. Přibližně třetina uvádí, že preventivní činnosti zařazují pravidelně. Čtrnáct procent prevenci zařazuje nahodile. Čtyři procenta respondentů odpověděly, že spíš prevenci nezařazují.

3. Myslíte si, že je tuto prevenci třeba zařazovat již v mateřské škole?

Tabulka č. 2

ANO, určitě	MOŽNÁ	NEVÍM	NE
230	25	0	0



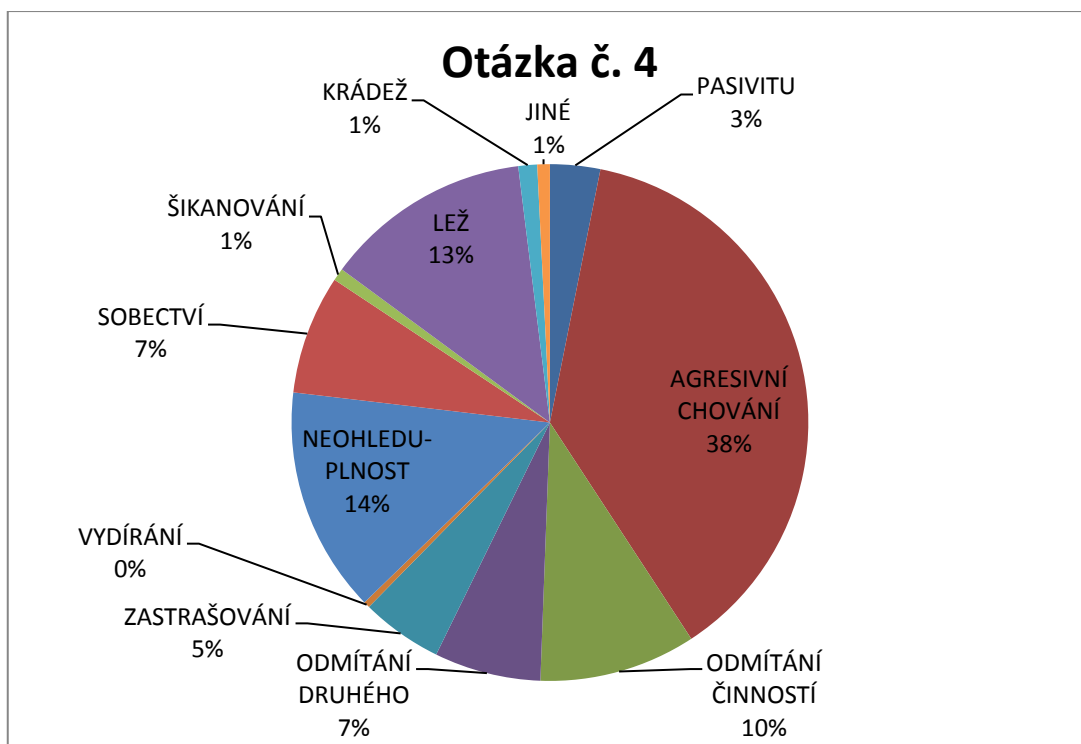
Graf č. 2

V otázce, zda si respondenti myslí, že je potřeba zařazovat preventivní prevenci, která předchází SPJ 90% dotazovaných odpovědělo, že je určitě nutné prevenci SPJ provádět, 10% připouští, že možná.

4. Pokud ano, jaké nežádoucí chování pozorujete u dětí v mateřské škole? (pokud volíte více možností, číslicí označte pořadí)

Tabulka č. 3

PASIVITU	AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ	ODMÍTÁNÍ ČINNOSTÍ	ODMÍTÁNÍ DRUHÉHO	ZASTRAŠOVÁNÍ	VYDÍRÁNÍ
8	96	25	17	13	1
NEOHLEDU- PLNOST	SOBECTVÍ	ŠIKANOVÁNÍ	LEŽ	KRÁDEŽ	JINÉ
36	19	2	32	3	3



Graf 3

Komentář:

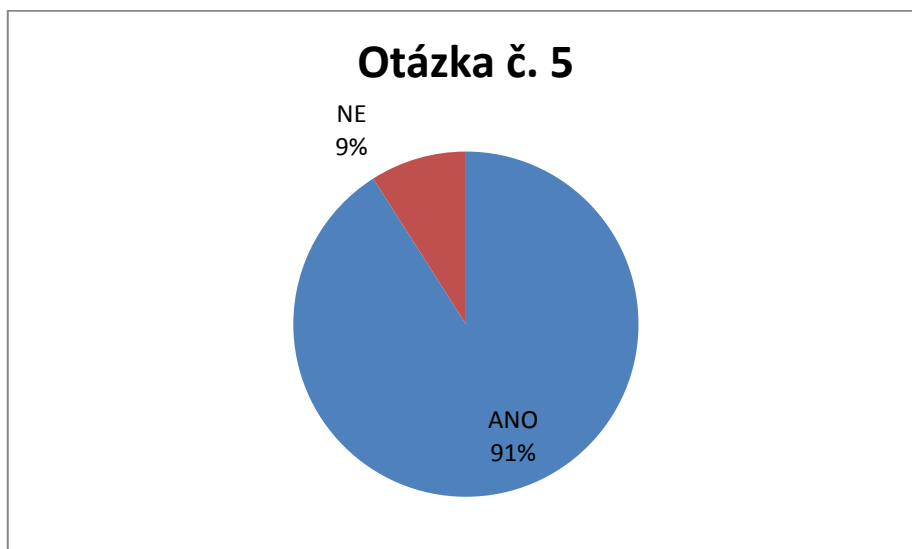
V otázce č. 4 zaměřené na nejčastěji se vyskytující nežádoucí (rizikové) chování respondenti v 38% (96) označili za nejčastější agresivní chování, 14% (36) označilo neohleduplnost, následuje 13% (32) lhaní. Dále 10% (25) odmítání činností a 7% (17) odmítání někoho druhého. 7% (19) popisuje sobectví u dětí, 5% (13) respondentů řeší zastrasování a 3% (8) všeobecnou pasivitu. Krádeže, šikanování a jiné nežádoucí chování mají vždy po 1%.

Odpovědi na tuto otázku se shodují s dalšími prameny, jak v části teoretické, tak i praktické (empirické). Za nejčastější problém v chování dětí předškolního věku v mateřské škole je považováno respondenty agresivní chování. I v otázce č. 7, kde učitelky popisují zaměření na oblasti preventivního působení je patrné, že posilují u dětí seber regulaci ať už nejčastějším se zaměřením na „dodržování dohodnutých pravidel,“ „podporu zdravého životního stylu,“ „ohleduplnost,“ „prosociální chování“ atd. všechny tyto aktivity směřují: k zvnitřňování norem, pěstování zdravého sociálního klimatu a spolupráce mezi dětmi, potažmo regulování agresivního chování.

5. Využíváte nějaký konkrétní program prevence SPJ?

Tabulka č. 4

ANO	NE
232	23



Graf 4

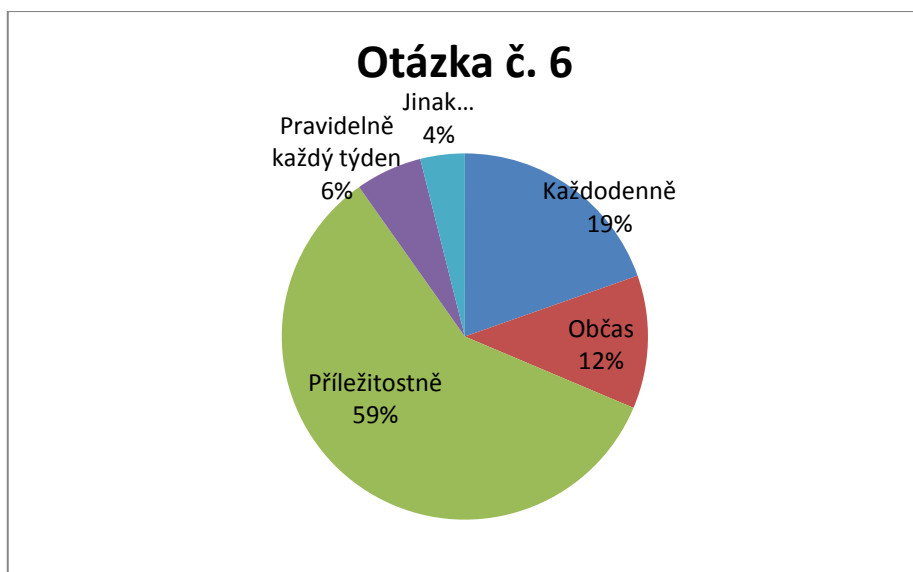
Z 232 kladných odpovědí na tuto otázku pouze 46 dotazovaných uvádělo, že má program převzatý z jiných než vlastních zdrojů, a to například od POLICIE ČR, případně neziskových organizací. Zbývajících 186 respondentů uvedlo, že si zpracovávalo vlastní preventivní program v rámci školky, podle složení dětí s ohledem na věk.

23 respondentů uvedlo, že nemají konkrétní program primární prevence, ale pracují v této oblasti podle konkrétních potřeb a vypracovávají si aktuálně tematické bloky.

6. Jak často se zaměřujete na prevenci patologického chování dětí?

Tabulka č. 5

Každodenně	Občas	Příležitostně	Pravidelně každý týden	Jinak...
50	30	150	15	10



Graf č. 5

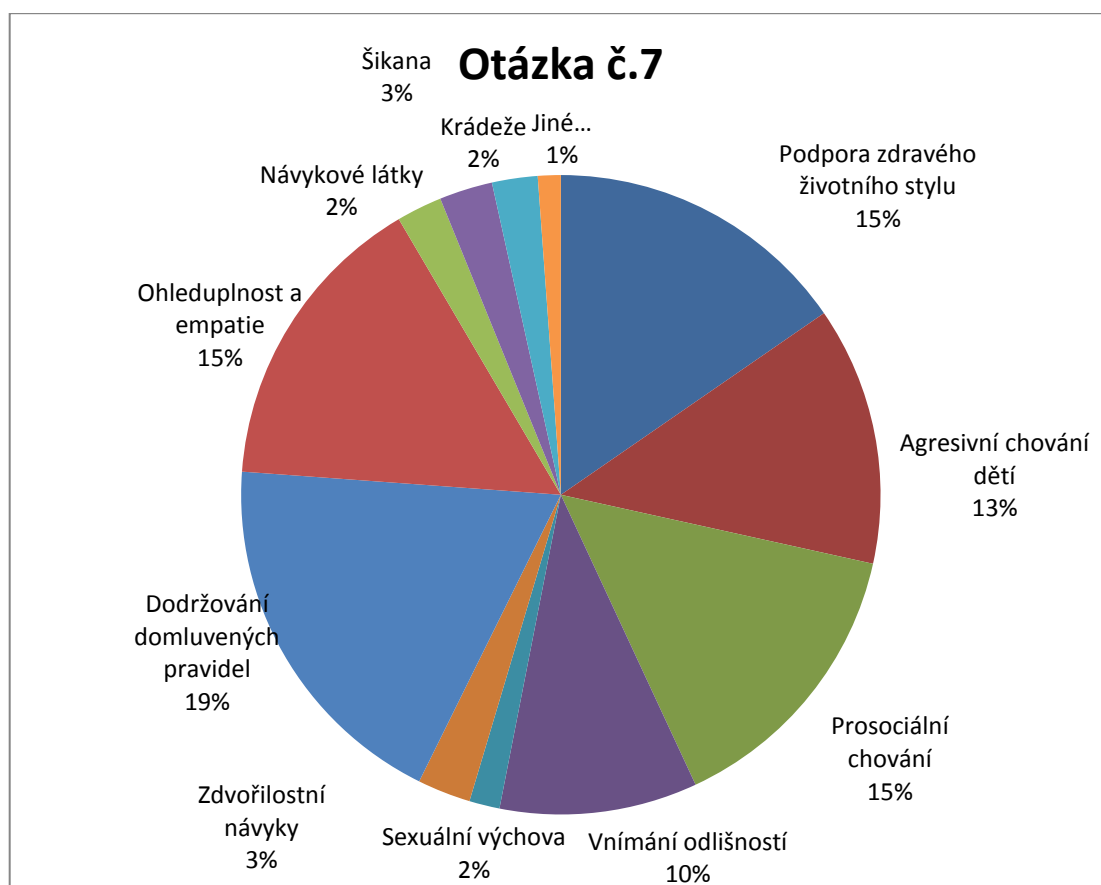
Komentář:

V otázce zaměřené na zařazování preventivního působení na děti v mateřské škole respondenti uvádějí v 59%, že prevenci provádějí příležitostně, což koresponduje s odpověďmi v otázce 2., kde respondenti uvádí, že prevenci zařazují jako reakci na vzniklé situace. V 19% respondenti odpověděli, že preventivní činnosti zařazují každodenně, v porovnání s druhou otázkou odpovídali, že se prevenci věnují pravidelně i toto souhlasí. Pokud učitelky pracují v souladu s RVP PV, zaměřují se na mezilidské vztahy a pracují na kladném klimatu třídy soustavně, jejich činnost v preventivní rovině je každodenní. Odpověď občas v tomto smyslu není totéž co příležitostně. Učitelky při odpovědi občas, která se objevila v 12%, vysvětlily, že spolupracují například s Policií, HZS atd. spíše nahodile. 6% odpovědí vykazovalo pravidelné intervaly, týdenní. 4% provádějí prevenci, ale v jiných intervalech, ne přímo specifikovaných.

7. Na jakou oblast se nejčastěji při prevenci zaměřujete?

Tabulka č. 6

Podpora zdravého životního stylu	Agresivní chování dětí	Prosociální chování	Vnímání odlišností	Sexuální výchova	Zdvořilostní návyky
40	34	38	26	4	7
Dodržování domluvených pravidel	Ohleduplnost a empatie	Návykové látky	Šikana	Krádeže	Jiné...
49	40	6	7	6	3



Graf č. 6

Komentář:

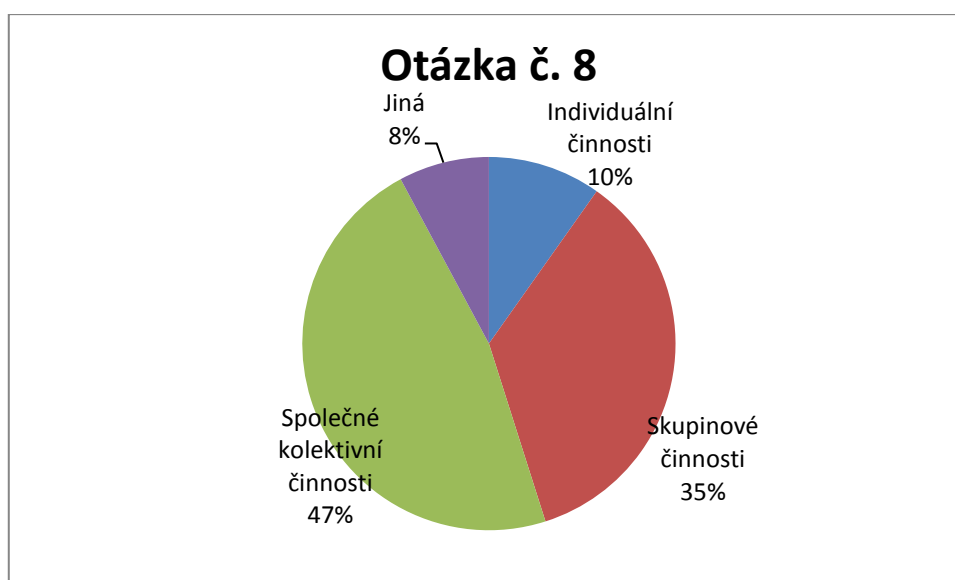
Zaměření prevence v otázce 7. se ukázalo, že respondenti se zaměřují na „dodržování dohodnutých pravidel“ (19%), po 15% se shodně projevilo „podpora zdravého životního stylu“, ohleduplnost a projevování a prohlubování empatie a také podpora „prosociálního chování“, 10% dotazovaných se zaměřuje na vnímání a respektování odlišností ostatních. Překvapivé bylo působení v oblasti zdvořilostních návyků, které

respondenti preferují pouze v 3%, stejně jako oblast šikany. Po 2% získala „sexuální výchova“, také „zneužívání léků a dalších návykových látek“ a „krádeže“. 1% získaly jiné oblasti preventivního působení.

8. Jaké formy činností nejčastěji v oblasti prevence využíváte? (lze zaškrtnout více možností)

Tabulka č. 7

Individuální činnosti	Skupinové činnosti	Společné kolektivní činnosti	Jiná
25	90	120	20



Graf č. 7

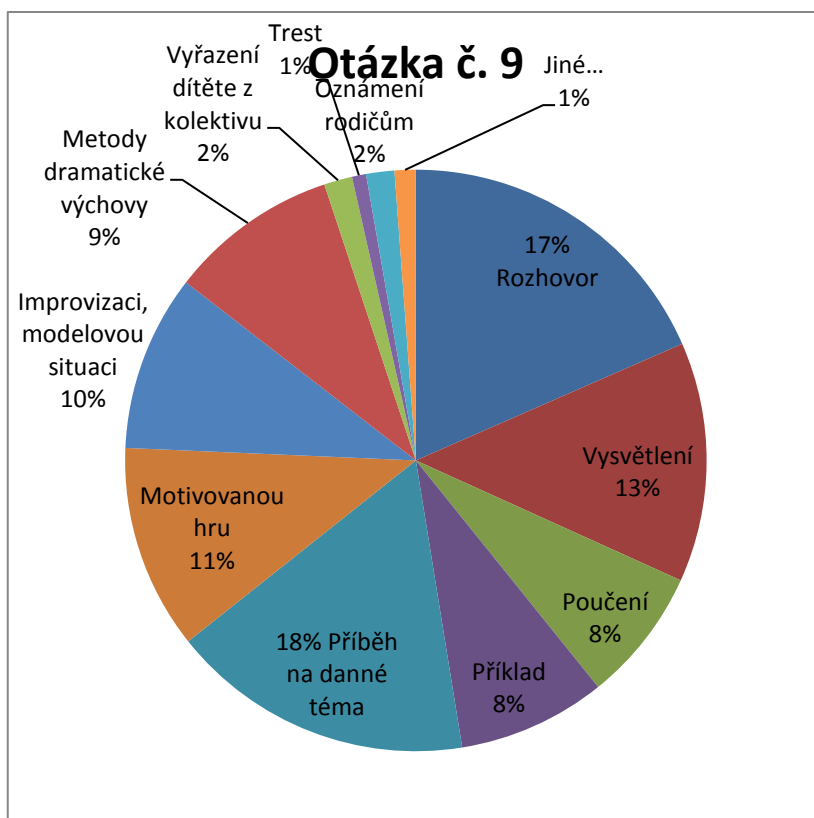
Komentář:

V otázce 8. zaměřené na formy činností v oblasti prevence 47% dotazovaných odpovídalo, že k činnostem, které se na prevenci zaměřují, využívají „společné, kolektivní činnosti, v 35% skupinové činnosti, v 10% „individuální činnosti“ a přístupy a v 8% volí jiné formy. V odpovědích se často opakovala kombinace různých metod práce, podle momentálních potřeb a vzniklé situace.

9. Jaké metody v oblasti prevence přednostně uplatňujete? (číslicí označte pořadí)

Tabulka č. 8

Rozhovor	Vysvětlení	Poučení	Příklad	Příběh na dané téma	Motivovanou hru
43	34	19	21	47	29
Improvizaci, modelovou situaci	Metody dramatické výchovy	Vyřazení dítěte z kolektivu	Trest	Oznámení rodičům	Jiné...
25	24	4	2	4	3



Graf č. 8

Komentář:

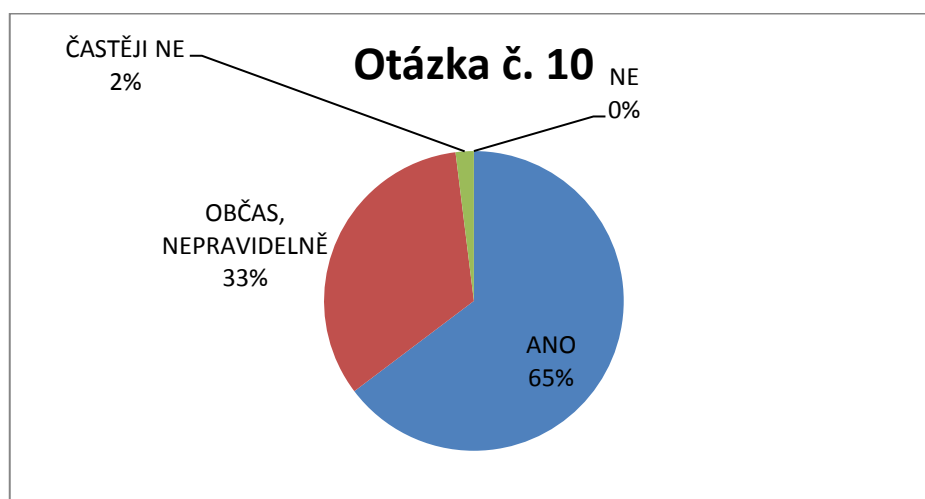
V otázce 9. respondenti odpovídali, jaké jsou metody, které nejčastěji využívají při preventivním působení na děti. 18% dotazovaných odpovědělo, že jejich osvědčená metoda je práce s příběhem na dané téma, další metoda, která se respondentům osvědčila je rozhovor s dětmi, 17%, následuje vysvětlení problému dětem učitelkou (13%).

Postupně využívají respondenti také „motivovanou hru“ (11%), „improvizaci a modelovou situací“ (10%), dále metody dramatické výchovy (9%), po 8% shodně využívají „poučení a příklady“, jako jedno z nejméně osvědčených se ukázalo „oznámení rodičům“ a „vyřazení dítěte z kolektivu“. Jako téměř mizivé se ukázalo udělení „trestu“, případně jiné postupy a metody.

10. Provádíte s dětmi reflexi činností i vzniklých situací? Žádáte zpětnou vazbu?

Tabulka č. 9

ANO	OBČAS, NEPRAVIDELNĚ	ČASTĚJI NE	NE
165	85	5	0



Graf č. 9

Komentář:

Otázka 10. byla zaměřená na reflexi, zpětnou vazbu dětí, týkající se jak vzniklých situací, tak činností, které jsou s dětmi prováděny. V 2% odpověděli respondenti, že častěji reflexi neprovádí.

11. Jakou vhodnou knížku z literatury pro děti a mládež zaměřenou na prevenci nežádoucího chování byste kolegyním doporučila?

Komentář:

K této otevřené otázce respondenti projevili různorodost v odpovědích, doporučená literatura se neopakovala, 23% respondentů nevědělo, jakou knihu k tomuto tématu by

měli doporučit. Ostatních 77% prokázalo nápaditost v návrzích knih od českých i zahraničních autorů.

12. Jaký titul z oblasti odborné literatury na toto téma byste kolegyním doporučila?

Komentář:

I v otázce 12. se objevily velmi různorodé odpovědi. Nejčastěji zmiňované tituly byly: „Respektovat a být respektován,“ manželů Kopřivových a „Prosociální činnosti v předškolním věku,“ autorky Evy Svobodové. V 18% respondenti nevěděli, jaký titul by vybrali.

13. Zaznamenala jste v průběhu své praxe případ výraznějšího patologického chování předškolního dítěte, dětí, s nímž jste si nevěděla rady? Obecně a stručně, prosím, popište.

Komentář:

48% respondentů uvádí, že se prozatím s takových chování, se kterým by si nedovedli poradit, nesetkalo. Zbývajících 52% popisuje různé nežádoucí chování od problematické rodiny jako celku, se kterými špatně komunikují, když se snaží vyřešit problém, včetně sociálně slabších rodin, rodiny s příliš liberální výchovou, přes krádeže dětí, napadání ostatních dětí s abnormální agresivitou zaměřenou na druhé, ale i sebepoškození. Zmínka o agresivitě, ať už vůči ostatním dětem nebo dospělým se vyskytovala ve většině odpovědí ze zmíněných 52%

7.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé mateřských škol považují preventivní působení na děti většinou za nezbytné. Ať už se jedná o prevenci specifickou, tak i nespecifickou. To nám poskytuje odpověď na první výzkumnou otázku: Zda považují pedagogové mateřských škol provádění prevence rizikového chování a sociálně patologických jevů za nezbytné?

V otázce druhé, kde byli respondenti dotazováni na nejčastější rizikové chování, které se ve školce vyskytuje, vyplývá, že za nejčastější rizikové chování v předškolním věku v mateřské škole, je z hlediska respondentů považováno agresivní chování a to s velkým odstupem.

Třetí otázka je zaměřena na znalosti učitelů v oblasti literatury zaměřené na prevenci rizikového chování a SPJ. Literatura, kterou respondenti označili za přínosnou, se často opakovala. A byla doporučována i odbornou veřejností.

Poslední, čtvrtá otázka: Jaké činnosti v této oblasti učitelé v práci s dětmi preferují?

Liší se ovšem v metodách a formách práce, kterou ve svém působení preferují. Nejvíce respondentů doporučovalo práci s příběhem na dané téma

8 DOTAZNÍK - METODIČKA PREVENCE

Dotazník byl sestaven s úmyslem posoudit, jakým způsobem probíhá spolupráce na úrovni MŠ s metodikem prevence v prevenci rizikového chování a prevence SPJ v předškolním věku, v roce 2013, pro potřeby mé bakalářské práce. Protože jsem se v diplomové práci rozhodla pokračovat ve stejném tématu, tyto otázky byly předloženy opakovaně metodičce prevence s cílem posoudit, zda učitelé mateřských škol využívají tyto služby v řešení rizikového chování dětí v MŠ. Odpovědi jsou rozděleny podle doby zodpovězení k porovnání a vyvození závěrů.

1. Jak často se na vás s problémy v MŠ jako na metodika prevence obracují učitelky nebo ředitelky mateřských škol?

2013:

Za loňský školní rok jsme měli 0 kontaktů, samozřejmě může to být proto, že učitelky samy neví, že existuje metodik prevence, na kterého by se mohly obracet. Před dvěma lety jsme obesílali školky na Domažlicku s nabídkou primární prevence, teď bohužel se školkami v oblasti prevence rizikového chování nepracujeme, nemáme na to kapacitu. Souvisí to s tím, že v té době jsem měla plný úvazek pro Domažlický kraj, nyní mě přibýlo ještě Klatovsko.

2017:

Za letošní rok, jsem byla v jedné MŠ a zde šlo paní ředitelce o aktivity pro stmelení kolektivu dětí. Jinak se školky na naše služby moc neobracejí. Jelikož mám tuto práci naopak pouze na poloviční úvazek, tak mohu říci, že na mateřské školky by mi ani nezbyla kapacita.

2. S jakými nejčastějšími dotazy a problémy se na Vás obracejí?

2013:

Neobracejí se na mně vůbec.

Pokud se jedná o problémy s agresí dětí a vztahové problémy vůbec obracejí se učitelky na pedagogicko-psychologickou poradnu a její pracovníky, nejčastěji na psycholožku.

2017:

Jak jsem psala výše, tak paní ředitelku zajímaly aktivity na to, jak stmelit kolektiv dětí. Jinak se obracejí školky spíše na psycholožky a speciální pedagogy v naší poradně.

3. Provádíte jako metodička prevence depistáž v mateřských školách?

2013:

Ne, neprovádím. O jediné depistáži, o které vím, že byla prováděna v souvislosti prevence rizikového chování, byla provedena zhruba před třemi lety a to konkrétně českou školní inspekcí a týkala se šikany v mateřských školách.

2017:

Ne stále neprovádím a o žádné ani nevím.

4. Je nějaká metoda, forma práce, kterou byste mohla učitelkám doporučit v této oblasti u dětí v předškolním věku?

2013:

Důležité je vzbudit zájem dětí ať už různými příběhy, pohádkami, hrami. Hodně klást otázky pro zpětnou vazbu. Pokoušet nastolovat různé modelové situace, prožitkové učení. Dětem uměle vytvářet různé situace, např. najdu injekční jehlu, jak se zachovám? Ani náhodou přednáška, nebyla by přínosem.

2017:

Děti potřebují názornost.

5. Máte konkrétní, odzkoušený program primární prevence pro předškolní věk?

2013:

My máme dlouhodobě program, který zabírá 2 vyučovací hodiny. V minulosti jsme ho několikrát v mateřských školách na Domažlicku prezentovali a měl úspěch. Pravdou je, že se v něm činnosti hodně střídají, například děti relaxují, nacvičují komunikaci v kruhu, individuálně modelují, děje se to za podpory paní učitelky, protože počty jsou většinou od 15-25 dětí. I tak to pro některé děti je dlouhé a to se pracuje skutečně jen s dětmi 5-ti a víceletými.

2017:

Bohužel nemám, momentálně již žádný takovýto program neběží, co vím, tak v MŠ probíhá jen program prevence od Městské policie Domažlice.

6. Jaké rizikové chování se nejčastěji vyskytuje u dětí v předškolním věku?

2013:

Nejčastějším problémem je jistě agresivita. Pokud dítě má doma špatný vzor při řešení různých situací nebo nedokáže adekvátně reagovat na vymezení ze strany učitelky. Nemyslím si, že v tomto věku je větším problémem něco jiného, např. kouření nebo jiné návykové látky. V každé třídě se většinou najde nějaké dítě, které je agresivní na své okolí, potažmo to koresponduje i se zárodky šikany. V případě, že v kolektivu se najde někdo bázlivý, úzkostnější a v případně vhodné konstelace se může i šikana rozvíjet.

2017:

Souhlasím s výše uvedeným obsahem, domnívám se, že největší problém je nevhodný rodinný vzor pro dítě.

7. Jak vypadá řešení některých, nejčastěji se vyskytujících rizikových chování v tomto věku?

2013:

Je to rozhodně individuální na konkrétním řešení konkrétní situace, spolupracuje

se s rodičem, a sezení vede psycholog.

2017:

Opět souhlasím s danou odpovědí.

Závěr

Při porovnání výsledků v jednotlivých odpovědích je patrné, že nedošlo ve spolupráci metodika prevence s mateřskými školami v rozpětí čtyř let k žádnému posunu. Jedním z důvodů může být i podle vyjádření metodičky například neinformovanost učitelů, případně zaběhlé postupy, jako jsou přednostní kontaktování pedagogicko-psychologické poradny a psycholožky působící v ní, ale také může být problém v polovičním úvazku metodičky, která pak sama přiznává, že už by jí na další spolupráci s MŠ nezbýval čas.

Při porovnání odpovědí metodičky s odpověďmi respondentů je shoda v otázce, která je zaměřena na nejčastější rizikové chování v předškolním věku. Obě strany se shodly, že tím nejčastějším je agresivní chování dětí někdy s možnými zárodky šikany.

V otázce na formu, jakou je nejlepší při preventivním působení na děti využívat metodička i respondenti označili shodně modelové situace a další metody prožitkového učení jako nejefektivnější.

Co se týká zpětné vazby, metodička ji jednoznačně doporučuje, respondenti v 65% odpověděli, že ji vyžadují vždy a v 33% občas, ale nepravidelně.

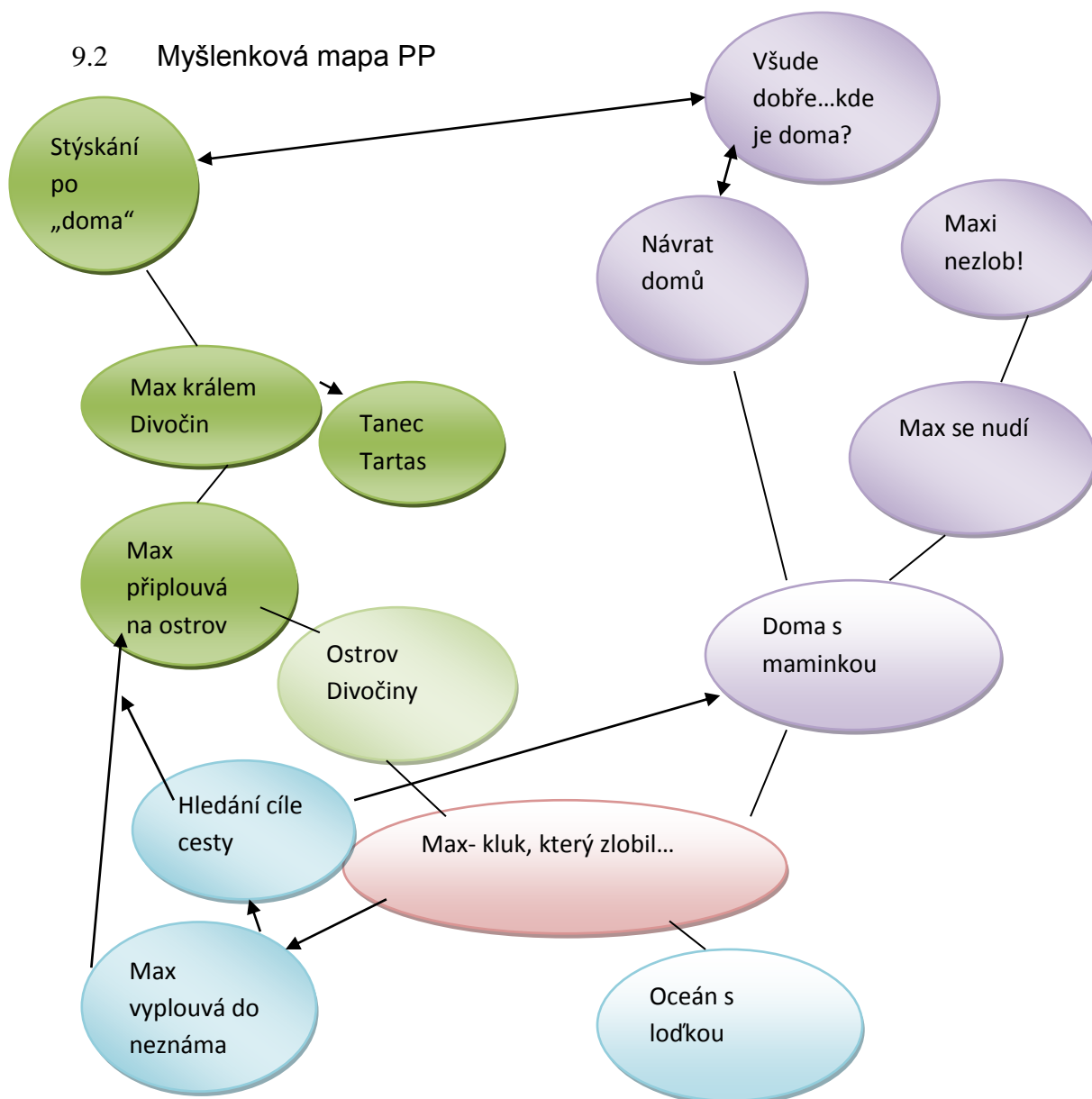
9 PREVENTIVNÍ PROGRAM

Poznatky, které jsem získala pomocí dotazníků od respondentů působících v mateřských školách a rozhovorem s metodičkou prevence spolu se svými vlastními poznatky z mé více než dvacetileté praxe v oboru jsem si stanovila priority, které tvoří jádro celého vlastního preventivního programu, jež jsem sestavila a zkonultovala s vedoucí diplomové práce, která je nejen dlouholetou učitelkou v mateřské škole, ale taktéž odbornou lektorkou a autorkou publikací zabývající se metodami dramatické výchovy a moderními přístupy v práci s předškolními dětmi.

9.1 PREVENTIVNÍ PROGRAM: Max, kluk, který zlobil

Ve třídě mateřské školy, ve které pracuji, jsem děti s Maxem již seznámila zhruba dva měsíce předem. Proto nebylo pro děti nic nového, když jsme se za Maxem vrátily. Ke svému preventivnímu programu jsem si po rozhovoru s vedoucí diplomové práce vybrala právě příběh M. Sendaka, který vypráví příběh o chlapci, který zlobil tak, že ho maminka nechala jít spát bez večere a to se mu pak zdály sny. Děti již při prvním setkání příběh o Maxovi zaujal, s chutí se do něho pustily, proto bych ráda zúročila postřehy a zkušenosti v preventivním programu, který je uzpůsobený dětem v předškolním věku, jak svou formou, tak i délkou jednotlivých činností, které se doplňují, překrývají a jsou pro děti uchopitelné a v praxi využitelné. Pro lepší přehlednost a ucelenost jsem vypracovala myšlenkovou mapu.

9.2 Myšlenková mapa PP



9.3 Struktura programu

Max- kluk, který zlobil...

Časová dotace	5- 10 dnů (možno libovolně rozpracovat)
Cílová skupina dětí	Heterogenní, předškolní věk (3-6 let)
Typ prevence	Specifická, všeobecná, primární prevence rizikového chování
Forma práce	Skupinová, frontální
Cíl programu	Získat nové dovednosti, využitelné v životě. Prohloubení sounáležitosti se skupinou, vzájemná pomoc, prohloubení prosociálnosti a empatie. Kooperativní činnosti.

9.4 Metodika pro učitele

Jedná se o propojení jednotlivých dnů ve školce jedním ústředním tématem. A to příběhem chlapce Maxe. Činnosti jsou zpracovány tak, jak se s dětmi v tomto věku běžně pracuje. Základem je hra, navazují chvilky rozhovorů v kruhu, pohybové hry, využití nápadů dětí a tím i jistá dávka pedagogické improvizace na straně učitele. Každý den je dopředu připraven, má svou strukturu. Cíle jsou stanoveny. Nicméně realita, kterou denně jako učitelé ve školce zažíváme, přináší řadu úskalí, které navzdory plánům přináší nutné korekce. Často musíme improvizovat a včas reagovat na postřehy a nápady dětí. Proto tento program není postaven jako návod pro striktní dodržení, ale jako možnost, jak s dětmi v tomto směru pracovat. Inspirace pro tento preventivní program jsem čerpala z publikace „Maxi nezlob,“ autorky Mgr. Hanky Švejdové, seminářů zaměřených na prevenci rizikového chování a sociálně patologických jevů a vlastními zkušenostmi.

9.5 Cíle preventivního programu

- **Eliminovat nežádoucí či patologické chování dětí v budoucnosti.**
- **Posilovat prosociální chování dětí.**
- **Vést děti k rozvoji myšlení i fantazie.**
- **Vytvářet prostor pro uplatnění, sdílení i reflexi vlastní dětské zkušenosti.**
- **Podporovat vztah k rodině a kamarádům.**
- **Pomoci dětem vytvářet si vlastní hierarchii hodnot.**
- **Vytvořit prostor pro vzájemné sdílení činností s ostatními.**
- **Vést děti k porozumění textu příběhu.**
- **Nabídnout dětem prostor pro pohybové aktivity a vyžití.**
- **Zpevňovat pravidla mezilidské komunikace a soužití.**
- **Vytvářet pozitivní emoční klima v dětské skupině.**
- **Prostřednictvím příběhu vést děti k reflexi vlastního chování.**
- **Vytvářet prostor pro integrované vzdělávání předškolních dětí.**

9.6 Plánování- Realizace

DEN PRVNÍ

Pomůcky: 2 uzavíratelné lahvičky, krabička s víčkem, provázek

Struktura řízených, částečně řízených i spontánních činností:

- Ranní rituál
- Pozdrav
- Asociační kruh: když se řekne zlobení, napadne mě?...
- Pohybová hra (honičky „zlobivá,“ „hodná“)
- Reflexe dětí na hry
- Společná kontrola zlobivých stop
- Porada dětí: které stopy (zlobení) už se ve školce skoro neobjevují?
- Kooperativní činnost: ukládání stop do krabičky, převazování provázkem
- Závěrečný pokřik

Svolávání dětí do kruhu: Volám tě (jména dětí) volám, volám tě k nám do kola, volám tě, kde jsi, chybíš nám tu, no tak, kde jsi?? Výzva pro děti, které se opozdily po svačince, místo poukazování na jejich zpoždění jim ukazujeme, že s nimi počítáme, hledáme je, protože nám v kruhu chybí.

Rituál, pozdravení: „Dobrý den, dobrý den“ (ukláníme se na obě strany) „jaký máme dneska den?“ (dětí vyjadřují své poznatky, někdo o počasí, jindy zúročí náladu, nebo zážitek, který se jim stal)

Poznámka: Věnuji dostatek času tomu, aby se mohli vyjádřit všichni, kdo chtějí, případně taktně vybidnu děti, které se ostýchají. Kdo nechce, nikdy nenutím, jsou děti, které raději pozorují, naslouchají.

Pokud se v odpovědích vyskytla nějaká neobvyklá odpověď (ukřičený, strkací, protivný den) Navazuji a zopakuji pro zdůraznění, co někoho trápí. Pokusím se zjistit, proč má takový den? „Můžeš nám povědět, proč máš takový ošklivý den?“ Děti se většinou chtějí podělit o to, co je trápí. Reakce na zlobivý, ukřičený den.



Obr. 1



Obr. 2

Asociační kruh: Když se řekne zlobení, napadne mě: Děti si posílají potrhanou knížku (pravidla komunitního kruhu- mluví ten, kdo má knihu v ruce, právo i poslat dál bez odpovědi) Děti své asociace vhazují doprostřed kruhu. Na závěr kruh roztáčíme a mícháme na obě strany.



Obr. 3

Lektvar dále pantomimicky, nabíráme do rukou náš zlobivý nápoj a plníme do lahvičky (v lahvičce je připravená směs octa, sůl, melta pro barvu, je možno i česnek, případně bylinkový výluh z pelyňku.

Děti si mají možnost přičichnout, že nám zlobení smrdí.



Obr. 4

Pohybová chvílka: Domlouváme se, že na zlobení si můžeme také zahrát, ale máme jasná pravidla. Zlaté pravidlo, „nikoho to nesmí bolet,“ „oplatky se nepečou“ (nepředáváme zpátky babu, hledáme další děti) a na smluvený signál hru stopneme, pak už zbývá vymyslet, jak taková zlobivá honička vypadá, jak se předává baba, třeba šlápnutím na nohu, dloubnutím loktem, plácnutí přes záda.

Asociační kruh: Nahrazujeme špatné chování dobrým. Co máme rádi? Abychom vyvážily zlobení, následuje lektvar dobroty, vymýšlíme s dětmi pozitiva a protiklady ke zlobení (např. Tahání za vlasy nahradíme pohlazením, vypláznutí jazyka, případně ošklivé slovo úsměvem, je možno vymyslet mnoho, děti dokážou nacházet spousty alternativ) I ingredience pro výrobu lektvar dobroty musíme do hrnce naházet a opět zamíchat pohybem celého kruhu na jednu i druhou stranu. Opět dlaněmi nabíráme pomyslný lektvar a plníme do lahvičky, do které jsem předem nastříkala příjemnou vůni, děti ji opět očichávají, porovnávají, zjišťují, že jim druhý lektvar voněl mnohem příjemněji.

Pohybová chvílka: Honička. Děti vymýšlejí příjemné věci, jak předat babu (pohlazením, úsměvem, obětím)

Reflexe: Která z honiček byla příjemnější? A proč? Hodná (příjemné pocity, děti nechtějí, aby jim někdo ubližoval)



Obr. 5

Společná kontrola stop: Kontrolujeme stopy zlobení ve školce, které jsme si před časem vyrobily a ztvárňovaly nám zlobení, které nás ve školce trápí. Můžeme některé odlepit ze skříňky? Které zlobení nám ze školky zmizelo, kterého už je mnohem méně?



Obr. 6



Obr. 7

Ukládáme špinavé stopy do krabičky, ovazujeme provázkem, aby nemohlo už mezi nás.

Závěrečný pokřik: „Ben, ben, ben, my zlobení vyženem.“

DEN DRUHÝ

Pomůcky: Obrázky „smajlíků,“ lano, papír, tužku

Struktura řízených, částečně řízených i spontánních činností:

- Ranní rituál
- Pozdrav
- Vyprávění první části příběhu
- Reflexe, otázky
- Pocitová škála
- Brainstorming
- Hry přenesené do přírody, případně na školkovou zahradu

Začínáme rituálem (viz první den)

Je žádoucí zhruba shrnout předešlý den a plynule navázat na dnešní program.

Připomenutí dětem, kdo je Max. Děti si pamatují, rychle se jim vybavuje příběh, který znají. **Návrat k příběhu**, postavám, prostředí a nastalé situaci po určité době.

Vyprávění: Příběh o Maxovi už jsem vám vyprávěla, pamatujete si? Ano je to ten kluk, co zlobil a nedal si říct, jednou se, ale stalo něco zvláštního. Chcete, abych vám vyprávěla, co se jednoho letního večera stalo? Tak poslouchejte:

Ten večer si Max vlezl do své vlčí kůže a zlobil a zlobil, až ho maminka okřikla: " TY DIVOČINO!" A Max jí řekl: "JÁ TĚ SNÍM!" A tak ho poslala spát bez večere. Tu noc vyrostl v Maxově pokoji les, rostl a rostl, až strop zmizel pod listím a stěny se otevřely do světa, kolem se valil oceán a na něm plula loďka pro Maxě. Plavil se celý den a noc, týden po týdně a skoro rok, až tam, kde žijí divočiny. (Sendak in Švejdová, 2004, str. 17 1994)

Reflexe příběhu, vysvětlení neznámých pojmů, zúročení vlastních zkušeností dětí i mé vlastní (děti rády poslouchají, jak to bylo, když dospělí byli malí☺) Vyprávění učitelky by mělo kopírovat chování, které se ve školce vyskytuje. Tím, že děti uslyší vyprávět o tom, co se ve školce momentálně děje, ale v podání učitelky, „stalo se před mnoha lety,“ kdy učitelka byla holčička ze školky, nebude na nikoho poukazováno, nikdo nebude

ostrakizovaný, ale každý pochopí a najde si v příběhu známou situaci, dojde k uvědomění si.

Možné otázky: Co znamená, že má někdo vlčí kůži? Proč si myslíš, že Max zlobil? Už jste taky někdy zlobili tak, že vás maminka poslala spát bez večeře? Zlobil někdo tak, až někomu druhému nebo sobě ublížil? Jak se cítíš, když se na tebe rodiče zlobí? Využití smajlíků, pokud děti nechtějí blíž vysvětlit své pocity. Mrzelo tě to? Chtěl jsi to napravit? A dá se to nějak??? Zúročení nápadů dětí.

Využitelná je i **pocitová škála**, pokud s ní děti a učitelka mají zkušenost.

Provedení: Na podlahu jsem natáhla lano a na každý konec položila obrázek smajlíka. Prostředek, tedy neutrální pole, je označen knížkou, pomyslný střed. Děti postupují po laně a snaží se diferencovat místo, kde se právě nachází a interpretovat emoce.



Obr. 9



Obr. 8

Poté se děti postaví tam, kde se přibližně cítí, když se na ně rodiče zlobí málo, víc, nejvíc. Zkusíme i pochvalu, také stupňujeme. Děti napodobují emoce spontánně, včetně mimiky.

Snažíme se zjistit, proč mohl Max zlobit. Proč zlobím já? Hledáme s dětmi příčinu. Někdy jen nevíme, co máme dělat. Je to nuda.

Mohl Max zlobit proto, že se nudil? Co to je nuda? Kdy nás přepadá?

Zlobení z nudy. Jak se můžeme zabavit, když na nás nemají rodiče čas?



Obr. 10



Obr. 11

Hry na krácení dlouhé chvíle podle návrhů dětí- **brainstorming** (píší na papír všechny návrhy dětí, žádný nezpochybňují): hrát na tabletu, koukat na televizi, kreslit si, hrát hry na počítači, jezdit na kole, hrát si na písku, házet míčem nebo kopat do míče, něco vyrábět, uklidit si pokojík, hrát si s legem, autíčky, stavět si puzzle, pomáhat mamince, odpočívat, číst nebo prohlížet knížku, tancovat, malovat si... po vyčerpání nápadů si je společně přečteme a dělíme na lepší, některé vyřadíme, protože Max byl doma sám, (teda s maminkou, ale ta neměla čas). Jsou hry, které si můžeme zahrát samy, na některé potřebujeme kamaráda nebo víc kamarádů. Také si vysvětlíme, že bychom neměli na

počítači a u televize trávit moc času. Ví někdo proč? Děti zareagují, že to není dobře, vyskytl se i názor, že by na „tom“ mohl být závislí. Téhle myšlenky je třeba využít a uvést vše na pravou míru alespoň okrajově, zatím. Nastolujeme otázku „Co je to být na něčem závislý?“ Odpovědi dětí hovoří za vše, vybírám několik z nich: „Pořád by jsme chtěli hrát a nikoho by jsme tam nepustili,“ případně „Nechodili by jsme ven, jenom by jsme seděli u počítače,“ Další odpovědi byly podobné. Děti ví, že být **na něčem závislý, není dobré, škodí to**. Tohle téma si zaslouží hlubší prozkoumání, takže brzy navážeme v dalším bloku. Max byl sám, ale ve školce je nás víc. A když je dětí víc, můžeme si hrát společně, znáte nějakou hru, kterou hrajete rádi? Děti vymýšlejí hry, které znají, mají rádi.



Obr. 12

Hry, na které si děti vzpomněly: na schovávanou, na peška, škatulata, skáče panáka, hrajeme si na horkou bramboru, štronzo... (zahrajeme si společně hry, které děti navrhnou) V případě příznivého počasí přenášíme hry do přírody.



Obr. 13

Závěrečný pokřik: Kdo si hraje, nezlobí, radši něco vyrobí!

DEN TŘETÍ

Pomůcky: Encyklopedie, globus, dětský atlas světa, papíry, fixy, barvy

Struktura řízených, částečně řízených i spontánních činností:

- Ranní rituál
- Přivítání
- Pokračování vyprávění
- Diskuse
- Práce s knihami, encyklopediemi
- Výtvarné zpracování
- Komunikace ve skupině
- Závěr

Vždy den začínáme rituálem, který je u nás obvyklý (viz první den)

Tak jako předešlý den, krátké shrnutí. A co bylo dál? Max se dostal do neznámého světa, nevěděl, co ho tam čeká... Napínavá chvíle, už jste někdy byly děti někde, kde to neznáte a nevěděly jste, co vás tam čeká. Tak to jste byly ve stejné situaci, jako Max. Tak poslouchejte, jak to bylo dál...

Vyprávění příběhu- pokračování: *A když tam doplul, divočiny na něj spustily svůj strašlivý řev a cenily své strašlivé zuby, koulely svýma, strašlivýma očima a tasily své strašlivé drápy, až jim Max řekl: "TICHO" a zkontroloval je svým kouzelným trikem- upřeně se zadíval do jejich žlutých očí, ani nemrkl. Tak se polekaly, že ho nazvaly nejdivočejší divočinou ze všech a prohlásily ho svým králem.*

Otázky, které provokují fantazii a přemýšlení: Kde bychom takové Divočiny mohly najít? Jak mohou vypadat? Nebydlí občas Divočiny i v někom z nás? Podněcujeme fantazii dětí, každý má zajímavý nápad a rád se podělí, pokud ne, nevadí, možná jen čerpá inspiraci... Na zeměkouli je plno zemí a měst, ale kde mohou žít divočiny? Hledáme v dětském atlase světa, na globusu, víme, že divočiny žijí někde u oceánu, nebo moře, možná i někde u rybníka. Orientujeme se v mapě, jak poznáme na mapě vodu?

Máme možnost nechat **výtvarně ztvárnit** a zhmotnit představy dětí, fantazie pracuje naplno. Někdo už má obrázek namalovaný, někdo déle přemýšlel a teď je v plné práci. Děti, které už svůj obrázek dokončily, se scházejí na koberci a protože učitelka pomáhá „pomalejším“ dětem, na koberci mezitím začíná obvyklé strkání, pošťuchování a křik.

Místo běžného organizování a napomínání nechávám děti dělat to, co chtějí. Situace se začíná podobat „Divočinám.“ Děti na koberci přibývá a tím i hluku a strkanic. Poslední děti pomalu dokončují své obrázky a učitelka přichází prozkoumat, co je to za hluk. Některé děti sedí na koberci, zacpávají si prsty uši a marně se snaží hluku uniknout.



Obr. 14

Reflexe situace a návrh: Komu se ten rachot a strkanice a „Divočiny“ nelíbí, může odejít do vedlejší třídy. Kdo je spokojený v „Divočinách“ může zůstat a pokračovat v divočení. Zhruba větší polovina dětí odchází ihned do vedlejší třídy, kde si společně hrajeme hry a povídáme si. Na dětech je vidět, že občas naslouchají, co se vedle děje, ale vracet se nikomu z nich nechce. Pomalu se děti ze třídy „Divočin“ trousí k nám do klidnější atmosféry, někdo má slzičky na krajíčku, jiný žaluje, že ho někdo plácl, strčil a už se jim to nelíbí. Takhle se v průběhu čtvrt hodiny přesunou všechny děti až na dvě, které zůstávají v „Divočinách.“ Mezitím si společně s dětmi **reflektujeme situace**, které je na koberci potkaly, všichni se shodují, že v „Divočinách“ to bylo protivné, nechtějí se vrátit.

S úbytkem dětí v „Divočinách“ se snižuje i míra hluku, přicházím opatrně zkontrolovat, co se děje, ale pod úplně jinou záminkou. (Dělám to v průběhu několikrát, vždy ale přicházím něco odnést nebo přinést, nehodnotím, nenapomínám. Samozřejmě, že mám

strach, aby se nestalo něco, co by vážně bolelo, je to trochu risk, ale jistím bezpečnost svěřených dětí).

Na koberci nakonec zůstávají dva chlapci, sedí upocení na koberci a vydýchávají se. Směrem k dětem ve třídě volám, že přinesu hrníčky, aby se mohli napít, a půjdeme na výpravu do lesa. Dva „výtečníci“ zbystří, rádi by s námi šli také. Překvapeně reaguji, pročpak chtějí jít ven, myslela jsem, že jim je dobře v „Divočinách?“ Prý už je to nebaví, bolí je v krku a točí se jim hlava a jeden má dokonce škrábanec na ruce. Nemám nic proti tomu, aby šli s námi a unikly tím také z „Divočin,“ mám ale jednu podmínku, „Divočiny“ s sebou nechceme, musí zůstat na koberci. Slibují a demonstrativně se oklepávají, jako by se chtěli zbavit i posledních zbytků divočení. Ještě jdeme společně požádat paní uklízečku, jestli by nám ve školce pořádně vyvětrala, aby se nám tam někde ty „Divočiny“ neusadily☺

Závěr: Ten den bylo na vycházce opravdu příjemně, dokonce ani v šatně nebylo slyšet jinak tak časté pokřikování a pošťuchování.



Obr. 15



Obr. 16

DEN ČTVRTÝ

Pomůcky: kšiltovka (zástupný předmět), CD přehrávač

Řízené, částečně řízené a spontánní činnosti:

- Reflexe, průběžná evaluace
- Dokončení příběhu- vyprávění
- Otázky
- Hra v roli
- Improvizace na hudbu
- Otázky k tématu
- Tréninková hra
- Diskuse na dané téma

Jsme za polovinou našeho týdenního projektu, a proto provádíme **reflexi**, průběžně ho evaluujeme a zjišťujeme, na co bychom ještě určitě neměly zapomenout. Co děti nejvíc zaujalo? Co jim vrtá hlavou? Co se jim líbilo a co případně ne.

Vracíme se za Maxem, **dokončení příběhu:**

Chtěli byste slyšet, jak to bylo s Maxem dál? Poslouchejte:

"A teď!" Zvolal Max, spustíme divoký tartas!" "A už dost!" Řekl Max a poslal divočiny bez večeře spát. Maxovi, králi všech divočin, bylo náhle smutno a zatoužil být tam, kde by ho někdo měl ze všech nejraději. Pak ucítil z druhé strany světa něco dobrého k jídlu a nechtěl už být králem tam, kde žijí divočiny. Ale divočiny nařikaly: "Prosím, neopouštěj nás- máme tě rádi- samou láskou tě sníme!" A Max řekl "Ne!" Divočiny spustily svůj strašlivý řev, cenily své strašlivé zuby a koulely svýma strašlivýma očima a tasily své strašlivé drápy, ale Max nastoupil do lodky a zamával jim na rozloučenou. Plul zpátky skoro rok, týden po týdně, celý den až přistál v noci ve svém pokoji, kde na něj čekala večeře a byla ještě teplá... (Sendak, 1994 in Švejdová, 2004, str. 17- 18)

Otázky k příběhu: Divoký tartas? Co to je? Děti přemýšlejí, co to může být? Přicházíme na to, že to bude tanec nebo nějaké hlasité, válečný pokřik. Umíme také divoce tančit? Hrajeme si na „Divočiny“- **hra v roli**, víme, že hrát si můžeme na ledacos. Zkoušíme na divokou hudbu **improvizovat**, na vypnutí hudby a slova „A už

dost!“ - hrajeme štronzo (okamžité zastavení pohybu i křiku), můžeme také využít tamburínu, případně jiný hlasitý nástroj (buben, činely) Hrajeme si na divočiny, ale sami víme, že hraní nesmí bolet, jsme k sobě ohleduplní. Když nám někdo svým divočením ublíží, jsme smutní, možná i Max byl smutný proto, že mu někdo něco nepříjemného udělal (Máme zkušenost z předešlého dne).



Obr. 17

Otázky: Ublížil vám někdy někdo? Má někdo právo nám ubližovat? Máme právo se bránit? A jak? Je správné oplácet? Pravidlo: „Oplatky se nepečou,“ platí nejen při hře na babu, ale i jindy. Jak se teda můžeme bránit, aby nám nikdo neubližoval. Zkusíme si nastolit takovou situaci, kdy nám někdo dělá to, co se nám nelíbí.

Tréninková hra: Uděláme kruh, stojíme zády do kruhu, čelem ven, kdo si chce zahrát na zlobivého Maxe? Když je to hra, můžeme si zahrát na všechno, i na to, co se nesmí, ale jenom „jako“ a nesmí to doopravdy bolet! První dobrovolník se mění ve zlobivého Maxe, (můžeme použít rekvizitu- kšiltovku zlobivě otočenou kšiltem dozadu). Max obchází kruh, někoho z dětí si vybere a řekne mu něco ošklivého, co mu chce udělat, např. Já tě kopnu! Já tě praštím! Já ti vytrhám vlasy! Atd. Dítě, kterému Max vyhrožuje, že mu něco zlobivého provede, Maxovi důrazně odpoví: „To mi nedělej, to se mi nelíbí! A otočí se k Maxovi zády. Max hledá další „oběť“ Když se takhle otočí od Maxe několik dětí, zkusíme si sednout a zeptáme se Maxe, jak mu bylo, když se k němu děti otáčely zády a hlavně jestli by si to tak Pěťa, Honzík, Bára chtěly zažít doopravdy, že by si s nimi nikdo nechtěl hrát, ani jít na vycházku atd. a vždycky se od nich otočil zády. Ostatní děti současně trénují, jak jasně odmítnout nežádoucí chování druhého

k sobě a že je důležité v takovém případě druhému říct To mi nedělej. Dej pokoj, to se mi nelíbí!

Ten, kdo ostatním jenom ubližuje, zůstane nakonec sám a bez kamarádů.



Obr. 18

Max na svoje zlobení doplatil ještě víc: zůstal bez kamarádů, ale i bez maminky, bez tatky, bez svého pokojíčku a bez svého domova.

Diskuse na téma: Všichni někam patříme. Všichni máme svoje doma.

Kde bydlím? Kde jsem doma a s kým? Děti vypráví, s kým žijí, kdo patří do jejich rodiny. Stýská se nám po nich, když s nimi nejsme? Co to je stýskání? I Maxovi se stýskalo, po mamince nejvíc. Je stýskání v pořádku? Nebo se za něj máme stydět?

Děti jsou na rozpacích. Společně se dozvíme, že občas se stýská každému a to nejen dětem, i paní učitelka by měla být pro děti čitelná a pravdivá, pak je snazší si navzájem porozumět. Paní učitelka přizná, že i jí se někdy stýská, třeba po dětech, které už jsou sice velké a chodí do velké školy, ale když si na ně občas vzpomene, bývá jí smutno, stýskne si. Nebo po tatínkovi, který už umřel a tak za ním jezdí na hrobeček a často jí chybí. Potřebovala by se s ním občas poradit. Děti se pomalu také svěřují, že občas

ráno, když jdou do školky, někomu ukápne ještě slzička, když si uvědomí, že bude celý den bez maminky nebo tatínka. Někdo žije třeba jen s maminkou a tatínka vidí jen občas a tak se mu po něm stýská... Víme ale všichni, že nás mají rodiče rádi a těší se na nás a kamarádi ve školce se na sebe taky každý den těší i paní učitelka je ráda, když přijdeme do školky a je tu pro nás, když se nám náhodou během dne zasteskne, umí pochovat, pohladit i utřít nosík.



Obr. 19

Kdo to zavínil, že i Maxovi se stýskalo a nechtěl už být tam, kde žijí Divočiny? Děti dostávají prostor pro vlastní úsudek a názor a společně se dobíráme toho, že Max si svoje stýskání zavínil sám svým zlobením.

Poznámka: Dítě potřebuje jistotu. Může za učitelkou přijít a svěřit se jí, když ho něco trápí. Děti by měly k paní učitelce mít důvěru a brát jí jako „skoro“ svého člověka. Učitelka je profesionál a tak by měla umět citlivě dětem naslouchat, být jim partnerem, průvodcem, ale i autoritou, která děti dokáže povzbudit, pochválit, ale i určovat hranice, které děti hledají.



Obr. 20

DEN PÁTÝ

Reflexe práce s příběhem

Pomůcky: Různé krabičky, vlna, různý drobný materiál: (kamínky, luštěniny, knoflíky atd.)

Řízené, částečně řízené a spontánní činnosti:

Reflexe práce s příběhem

Motivovaná rytmická hra

Reflektivní otázka

Hledání analogických situací

Hledání řešení

Motivační říkadlo

Motivovaná rytmická hra: hru si zahrajeme v kruhu a je obměnou hry Na peška. Děti sedí v kruhu, jedno dítě chodí okolo v rytmu říkadla „**Když jde na mě zlobení, nikdo už to nezmění.**“ Poté si vybere někoho ze sedících a provede mu nějaké „zlobení“ - cvrnkne do ucha, popotáhne za culíky apod. s přidáním nějakého rozpustilého zvuku. Dotyčný vyskočí a honí zlobiče, který se zachraňuje tím, že si sedne na místo škádleného. Protože se opět jednalo o hru, krom jiného platilo opět pravidlo: Nesmí to bolet.

Reflektivní otázka? Jak na svoje zlobení doplatil Max? Děti reflektují známý příběh, pojmenovávají, co si z příběhu zapamatovaly.

Hledání analogických situací? Znáte ještě nějaký příběh, kde někdo na své zlobení málem doplatil a už se nikdy málem nevrátil domů ke svým rodičům? Děti vzpomínají, podobnosti objevujeme v dalších pohádkových příbězích, např. O neposlušných kůzlatech, O červené Karkulce, O Smolíčkovi, O Budulínkovi, O perníkové chaloupce, další příběhy hledáme v autorských pohádkách a čteme si je před spaním.

Hledání řešení: Co budeme dělat, aby se nám nestalo nic podobného jako Maxovi? Děti odpovídají, že radši nebudeme zlobit. Tak aby to nebyly „sliby-chyby“, pro jistotu

bychom měli zkusit zabalit všechno to zlobivé, co se nedělá a dělat nesmí. Děti pojmenovávají, co se dělat nesmí, protože to ostatním ubližuje nebo proto, že to není slušné. Co všechno potřebujeme zabalit, aby nás to tu netrápilo, neubližovalo, aby tu bylo hezky: děti navrhují **bouchání, strkání, kopání, křičení, praní, štípání, sprost'árny, strašení** atd.



Obr. 21

Motivační říkadlo: dětmi pojmenované zlobení pro jistotu prostřednictvím říkadla „zabalíme“ s obměnami 1. verše:

Halí, balí habalí, zlobení se zabalí, bouchání se zabalí, praní se teď zabalí atd.



Obr. 22

Zatímco děti v kruhu pohybově doprovázejí říkadlo, uprostřed kruhu je bedna různých krabiček a košík s klubičky vlny. Jedno z dětí je vždy uprostřed a pevně omotává krabičku vlnou. Krabičky si označíme, abychom věděli, co jsme zabalili a co už ve školce nechceme. Je dobré krabičky předem naplnit různým drobným materiálem, třeba rýží, špendlíky, kamínky, aby měly různý zvuk. Zabalené krabičky se zlobením si necháme na dostupném místě, a zdali je dobře zabaleno a zlobení se nám do školky nevrací, monitorujeme a vyhodnocujeme každý den ve školce.



Obr. 23

9.7 Závěrečné shrnutí preventivního programu

Pedagogické cíle, které byly na počátku tohoto pětidenního bloku (preventivního programu) stanoveny, byly naplněny. Děti měly možnost svobodně se zapojit do všech činností, měly možnost vyjadřovat své názory, vyzkoušet si řadu rolí. Získat poznatky a zažít si nanečisto mnoho situací. Upevnit si žádoucí chování, ale také si vyzkoušet dopady chování nežádoucího. Činnosti, které byly dětem nabídnuty, byly různorodé, podporovaly prosociálnost, fantazii a tvořivost. Preventivní působení v tomto věku by se mělo zaměřovat především na rozvoj empatie, prosociálnosti a emoční inteligence s dopadem na mezilidské vztahy. A rozvoj dalších sociálních dovedností. Učitelky ve školkách pracují v oblasti prevence rizikového chování často, aniž by si uvědomovaly, že tak činní. A to především v rovině nespecifické prevence. Mým záměrem nebylo předložit jednoznačný a neměnný program, jenž by měl být realizován tak, jak je popsáný. I forma je velmi volná. Jednalo se mi především o to, upozornit na důležitost preventivního působení na děti již v předškolním věku a předložit alternativu, jak je možné ve školce tímto směrem na děti působit.

Reflexe byla prováděna v průběhu každého dne, zjišťovala jsem, jak děti rozumí nastolenému problému. Podle jejich reakcí jsem buď opakovala, nebo pokračovala dále. Vzhledem k reakcím dětí musím konstatovat, že příběh o Maxovi, jim byl blízký a aktivně se podílely na jeho realizaci. Často se nám Max zatoulal i do ranních her i při vycházkách a v dalších etapách dne. Max se stal součástí života ve školce a já si myslím, že by bylo škoda po čase se za ním opět nepodívat. Zda se Max opravdu polepšil. Děti, se kterými jsem na preventivním programu pracovala, dobře znám, pracuji s nimi denně s některými již několik let, a o to snazší je odhadovat jejich reakce a improvizovat v případě, že se situace začne posouvat jinam, než byl prvotní záměr. Ráda bych po čase ještě znovu ověřila dopad tohoto celku na klima školky a vztahy v ní.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zmapovat preventivní působení v rovině rizikového chování v předškolním věku v mateřských školách. A sestavení vlastního preventivního programu. Cíl byl naplněn.

Teoretická část je postavená na poznacích v oblasti psychologie, pedagogiky a dalších oborů, které mají návaznost a prakticky nám pomáhají v naší práci. Informace, které jsou zde interpretovány, jsou podloženy odbornou literaturou.

V empirické části je využito k výzkumu kvantitativní dotazníkové šetření (dotazník pro pedagogy, spolu s kvalitativním, polostrukturovaným (dotazník pro metodičku prevence).

Výsledky dotazníkového šetření byly vyhodnoceny. Respondenti potvrdili mé přesvědčení, že preventivní působení v tomto věku v oblasti rizikového chování je nutné. Ať už si tuto skutečnost chceme nebo nechceme připustit. Je bezesporu vědecky prokázáno, že v tomto věku, kdy se formuje největší měrou osobnost člověka a dítě si utváří základy morálního uvědomění, je důležité nepropást možnost vytvořit základy, na kterých člověk může dále stavět, rozvíjet se a dospívat ve „zdravého“ jedince.

Vždyť i rámcové cíle RVP-PV jasně ukazují, kam by se dítě mělo v tomto věku posouvat: Rozvíjet se v oblasti poznání a učení. Osvojovat si hodnoty naší společnosti. A získávat osobnostní postoje. Což jasně podtrhuje důležitost této etapy života.

Tentokrát jsem v psaní zúročila zkušenosti, které jsem během psaní bakalářské práce načerpala a tím jsem se mohla dostat hloub k problému.

POUŽITÉ ZDROJE:

BERCKHAM, B. *Komunikace bez zábran*, Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0066-6

ČERMÁK, I. *Dětská agrese*, Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8

EYEROVI, R., L. *Jak naučit děti hodnotám*, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-360-9

EXNEROVÁ, M., KAUFHOVÁ, T., SKÁCELOVÁ, L. *Kočky zahradě*, Praha: NLN, 2015. ISBN 978-80-7422-401-0

FRANZ, M. L. *Psychologický výklad pohádek*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-260-2

HÁJEK, K. *Práce s emocemi pro pomáhající profese*, Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-107-7

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*, Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-198-3

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha: Portál, 2009. ISBN 987-80-7367-628-5

HORNÁČKOVÁ, V. *Inspirace pro tvorbu projektu*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-505-9

KAUFMANNOVÁ- HUBEROVÁ, G. *Děti potřebují rituály*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-203-3

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*, Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0818-3

LEBEDA, D. + kol. *Vybrané formy rizikového chování*, Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-25-1

MERTIN, V., GILLERNOVÁ I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8

MICHALOVÁ, Z. *Předškolák s problémovým chováním*, Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3

MIOVSKÝ, SKÁCELOVÁ, ZAPLETALOVÁ, NOVÁK + autorský kolektiv. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, Praha: Togga, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7

PESESCHKIAN, N. *Příběhy jako klíč k dětské duši*, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-275-0

POKORNÝ, TELCOVÁ, TOMKO. *Prevence sociálně patologických jevů*, Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0

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

SENDAK, M. *Tam, kde žijí divočiny*, Praha: nakladatelství Hynek, 1994. ISBN 80-85906-08-02

SVOBODOVÁ E. A kol. *Vzdělávání v mateřské škole*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*, Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-8755-364-0

SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ H. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8

ŠVEJDOVÁ, H. *Maxi, nezlob*, Plzeň: KCVJŠ, 2004. ISBN 80-7020-135-5

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

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VÝROST, J., SLAMĚNÍK I. *Sociální psychologie*, Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X

WILDING, CH. *Emoční inteligence*, Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2754-7

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Praha, 2016. MŠMT č. j. 32405/2004-22

Internetové zdroje:

ANDERSHED, Anna-Karin, Henrik ANDERSHED a David P. FARRINGTON. Risk and protective factors among preschool children for future psychosocial problems. In: RISK AND PROTECTIVE FACTORS IN PRESCHOOL AGE [online]. 2012, s. 31 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/415/Risk-protection-preschool-FINAL-130207.pdf>

FRANCLOVÁ, Marta, Zdeněk MARTÍNEK a Miroslav PROCHÁZKA. *Prevence sociálně patologických jevů v MŠ*. In: Metodická podpora kurzu [online]. České Budějovice, s. 31 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.8_Patologie.pdf

ŠTEFÁNKOVÁ, Zuzana, Jana KOUŘILOVÁ, Eva SVOBODOVÁ a Miroslav PROCHÁZKA. *Rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování v mateřské škole*. In: Metodická podpora kurzu [online]. České Budějovice, s. 36 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.6_Emoce.pdf

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018. In: Prevence rizikového chování [online]. Praha, 2013, s. 25 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/28077_1_1/

NEVORALOVÁ, PhDr. Monika. Prevence rizikového chování. In: *Klinika a diktologie* [online]. Praha, 2011 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/70/4538/Prevence-rizikoveho-chovani>

POHOŘELÝ, Svatopluk. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. In: Metodické dokumenty (doporučení a pokyny) [online]. Praha, 2016, s. 28 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/38988_1_1/download/

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. Specifické x nespecifické programy primární prevence. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/specificke-x-nespecificke-programy-primarni-prevence-1>

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. Typologie rizikového chování. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/typologie-rizikoveho-chovani>

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. Cílové skupiny v primární prevenci rizikového chování. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/cilove-skupiny-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-1>

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. *Všeobecná x selektivní x indikovaná školská primární prevence*. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/vseobecna-x-selektivni-x-indikovana-skolska-primarni-1>

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. Rizikové a protektivní faktory v primární prevenci. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/rizikove-a-protektivni-faktory-v-primarni-prevenci>

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. *Co je efektivní ve školské primární prevenci?* In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/co-je-efektivni-ve-skolske-primarni-prevenci>

URBAN, Jiří. Národní *strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže* na období 2013-2018. In: *Prevence rizikového chování* [online]. Praha, 2013, s. 25 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/28077_1_1/.

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1: SEZNAM TABULEK

Příloha č. 2: SEZNAM GRAFŮ

Příloha č. 3: SEZNAM OBRÁZKŮ

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: SEZNAM TABULEK

Dotazníkové šetření

Tabulka č. 145

Tabulka č. 2.....46

Tabulka č. 3.....47

Tabulka č. 4.....48

Tabulka č. 5.....49

Tabulka č. 6.....50

Tabulka č. 7.....51

Tabulka č. 8.....52

Tabulka č. 9.....53

Příloha č. 2: SEZNAM GRAFŮ

Dotazníkové šetření

Graf č. 1.....46

Graf č. 2.....46

Graf č. 3.....47

Graf č. 4..... 48

Graf č. 5.....49

Graf č. 650

Graf č. 7.....51

Graf č. 8.....52

Graf č. 9.....53

Příloha č. 3: SEZNAM OBRÁZKŮ

Fotografie k preventivnímu programu, ilustrující konkrétní činnosti s dětmi popisované v programu.

Obrázek č. 1.....	63
Obrázek č. 2.....	63
Obrázek č. 3.....	63
Obrázek č. 4.....	64
Obrázek č. 5.....	65
Obrázek č. 6.....	65
Obrázek č. 7.....	65
Obrázek č. 8.....	67
Obrázek č. 9.....	67
Obrázek č. 10.....	68
Obrázek č. 11.....	68
Obrázek č. 12.....	69
Obrázek č. 13.....	69
Obrázek č. 14.....	71
Obrázek č. 15.....	72
Obrázek č. 16.....	72
Obrázek č. 17.....	74
Obrázek č. 18.....	75
Obrázek č. 19.....	76
Obrázek č. 20.....	77
Obrázek č. 21.....	79
Obrázek č. 22.....	79
Obrázek č. 23.....	80