

Prevence sociálněpatologických jevů v předškolním věku

Bc. Jana Tesařová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Tesařová**
Osobní číslo: **H22784**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Prevence sociálněpatologických jevů v předškolním věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o výskytu sociálněpatologických jevů u dětí předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na sociálněpatologické jevy u dětí, především v prostředí mateřské školy.
Vytvoření a realizace preventivního programu s ohledem na výsledky dotazníkového šetření v dané mateřské škole.
Příprava a metodologie výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Evaluace programu a doporučení pro praxi v mateřských školách.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie: Závažné sociálněpatologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. Grada Publishing, a.s.
- Knotová, D., Hloušková, L., Kánská, M., Lazarová, B., Ondráčková, L., Šafrová, A., Vacková, M., & Vašáková, A. (2014). *Školní poradenství*. Grada Publishing, a.s.
- Kohout, R. (2016). *Bezpečnost v on-line prostředí*. Biblio Karlovy Vary z.s.
- Nikl, J. (2000). *Sociálněpatologické jevy u dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci*. Praha: Policejní akademie České republiky.
- Pešatová, I. (2007). *Sociálněpatologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Božik, R. (2019). *Role učitele – školních metodiků pro prevenci závislosti a dalších sociálněpatologických účinků na základní škole*. Sborník EDULEARN. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1705>
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2017). *Sociologie*. Polity Press.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Roman Božik, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**



Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má ÚTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
.....
.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevytělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledek obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být těle nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určení vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožování.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Cílem této diplomové práce je mapování sociálněpatologických jevů v předškolním období, a především jejich výskytu v mateřské škole. V teoretické části je zdůrazněn vývoj dítěte po jeho psychické stránce a důležitost rodiny ve faktoru socializace dítěte. Dalším opěrným bodem teoretické části je vymezení pojmu sociálněpatologických jevů a fenoménu školy, jako jednoho z důležitých činitelů podílejícího se na rozvoji dítěte. V praktické části práce se opěrným bodem stává polostrukturovaný dotazník vytvořený pro učitelky mateřských škol, který slouží, jako výchozí informace pro tvorbu vlastního preventivního programu. Nechybí samozřejmě evaluace jeho využití v praxi. Závěrem je třeba dodat, že jsem zjistila nárůst v oblasti sociálněpatologických jevů v problematice mezilidských vztahů a agresivního chování.

Klíčová slova: sociálněpatologické jevy, rodina, mateřská škola, prevence a preventivní program, dítě předškolního věku

ABSTRACT

The aim of this diploma thesis is to map sociopathological phenomena and risky behavior in the preschool period, and especially their occurrence in kindergarten. The theoretical part emphasizes the development of the child in its psychological aspect and the importance of the family in the factor of the child's socialization. Another point of support for the theoretical part is the definition of the concept of sociopathological phenomena and the phenomenon of school as one of the important factors involved in the development of the child. In the practical part of the thesis, the reference point is a semi-structured questionnaire created for kindergarten teachers, which serves as the starting information for the creation of their own prevention program. Of course, there is also its use in practice and evaluation. We found an increase in sociopathological phenomena in the area of interpersonal relationships and aggressive behaviour.

Keywords: sociopathological phenomena, family, kindergarten, prevention and preventive program, preschool child

Děkuji panu PhDr. Romanu Božikovi, Ph.D. za cenné rady, podněty a metodické vedení, které mi při psaní diplomové práce poskytl. Poděkování patří mé rodině za pomoc a kolegyním z pracovního i studijního prostředí UTB, které mě po celou dobu podporovaly a byly oporou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ONTOGENEZE DÍTĚTE	13
1.1 OBDOBÍ PRENATÁLNÍ PO OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.2 KOGNITIVNÍ OBLAST U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍCH	19
1.3 MRAVNÍ POSTOJE	19
2 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNĚPATOLOGICKÉ JEVY A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	21
2.1 VYMEZENÍ NORMALITY A ABNORMALITY	22
2.2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	22
3 PROSTŘEDÍ OVLIVŇUJÍCÍ OSOBNOST DÍTĚTE	27
3.1 RODINA, JEJÍ ROLE A FUNKCE PRO PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE A PŘEDCHÁZENÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	27
3.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA A JEJÍ ROLE VE VÝVOJI DÍTĚTE	30
3.2.1 Socializace dítěte v MŠ	31
3.2.2 Kolektiv MŠ a jeho role	32
3.2.3 Dítě a jeho vztah k učitelce mateřské školy	33
4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ V MŠ	35
4.1 MOŽNOSTI EFEKTIVNÍHO PŮSOBENÍ NA DÍTĚ V MŠ	36
4.2 VHODNÉ METODY PRO PŘEDCHÁZENÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U DĚTÍ	37
4.3 KURIKULA PODPORY ZDRAVÉHO ŽIVOTNÍHO STYLU	39
4.4 PREVENTIVNÍ PROGRAM A JEHO VYUŽITÍ V MŠ	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	45
5.1 CÍLE A OTÁZKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	45
5.2 METODA VÝZKUMU	46
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
5.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	46
6 ANALÝZA DAT A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	47
6.1 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	47
7 SHRUTÍ VÝZKUMNÍHO ŠETŘENÍ	75
7.1 MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM MATEŘSKÉ ŠKOLY V JMK A VYHODNOCENÍ REALIZACE BLOKU „MEZILIDSKÉ A KAMARÁDSKÉ VZTAHY“	78
8 DISKUZE	80
8.1 LIMITY VÝZKUMU	81
8.2 DOPORUČENÍ DO PRAXE	81

ZÁVĚR	84
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	85
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	88
SEZNAM GRAFŮ	89
SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Diplomová práce by měla primárně zesumarizovat výskyt sociálněpatologických jevů v předškolním období. Mimo to také změřit výskyt nejčastějšího rizikového chování v mateřských školách díky dotazníku cíleného na pedagogy mateřských škol. Vzestupnou tendenci této problematiky jsem již delší dobu pozorovala v mateřské škole, nejen jako ředitelka, ale především jako učitelka. Závažnost těchto problémů a stále více se objevujících přidružených problémů u dětí mě motivovala k zamyšlení se na otázku, jak s tímto tématem dále pracovat. Jaké všechny možnosti, metody a pomůcky můžeme využít při řešení některých situací. Výrazné zhoršení situace nastalo po období covidu-19 doprovázeného mnoha restrikcemi, které mají za následek mimo jiné nárůst závislosti na tabletech, počítačích a výrazné zvýšení času stráveného na těchto zařízeních. Bohužel se i s tímto druhem závislosti již v mateřské škole setkáváme. Jako jednu z možností prevence bych ráda předložila zpracovaný minimální preventivní program, který je určen na dobu jednoho roku, a jeho blok uvedený v praxi. Prezentovány budou také jeho výsledky z praxe a možná řešení. Tento vytvořený program by měl reflektovat data sesbíraná v dotazníkovém šetření. Dalším důvodem pro zvolení tohoto tématu je i fakt, že mezi dětmi jde o téma stále poměrně tabuizované a neřešené.

Teoretická část práce pojednává o ontogenezi a vývoji dítěte, jeho kognitivních složkách ve vývoji a o dětské socializaci. Také se zabývá rolí rodiny v životě dítěte, která velkou měrou přispívá k formování jeho postojů a návyků. V podkapitolách této části se hojně opírám o mateřskou školu, jako součást dětského světa a života. Pohlížím na toto místo nejen jako na rovnocenného partnera rodiny, ale především jako na místo pro socializaci dítěte a utváření chápání jeho role ve společnosti. Jedna z kapitol teoretické části je věnovaná vymezení pojmu sociálněpatologické jevy. V poslední kapitole se zaměřím na možnosti prevence rizikového chování v mateřské škole jako na podporu ke zdravému životnímu stylu. Zde uvádím možnosti kurikula podpory zdraví, ale také oporu v rámcovém vzdělávacím programu.

V části praktické bych ráda prezentovala výsledky dotazníkového šetření na téma výskyt nejčastějších sociálněpatologických jevů v mateřské škole a předala další doporučení. V návaznosti na výsledky šetření bude zpracován, realizován a vyhodnocen minimální preventivní program v mateřské škole. V této části tedy seznámím čtenáře práce s výsledky a průběhem realizovaných činností s dětmi, metodami, úskalím a postupem práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ONTOGENEZE DÍTĚTE

Zaměříme-li se na ontogenezi dítěte z pohledu psychologie podle Schmidta (1978) a to podle časového měřítka, hovoříme o čtyřech předmětných okruzích obecné psychologie. A to: studium fylogeneze, antropogeneze, ontogeneze a aktuální geneze. U lidí se tedy hovoří o studiu antropogeneze, tedy vývoj duševna u lidí v různých historických kontextech spíše pro potřebu obecného rázu. Naopak studium ontogeneze pojímá vývoj psychiky člověka od početí po smrt. Co se týče studia aktuální geneze, zde se odborníci zaměřují na vývoj psychických procesů, ve vnímání, v průběhu učení, při osvojování specifických dovedností, nebo při řešení problémů. Dle Langmeiera & Křejiřové (2006) ve vzájemné interakci je psychický vývoj charakterizován, jako propojení biosociálního vývoje, vývoje kognitivních funkcí, vývoje motivačně-emoční složky a psychosociálního vývoje. Psychický vývoj každého jedince je závislý na mnoha faktorech. Vágnerová & Lisá uvádí ve své publikaci faktor dědičnosti, čili genotyp. Pro rozvoj různých psychických vlastností jsou tedy důležité genetické dispozice. Všechny geny jsou ve vzájemné interakci a jedině tak se můžou vyvíjet dědičné dispozice pro rozvoj psychických funkcí. Každý člověk má dvě sady chromozomů pocházejících z mateřské a otcovské zárodečné buňky. Dalším důležitým faktorem je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a to především nejvýznamnější sociální skupina a to rodina. Prostředím, ve kterém se dítě dále pohybuje je i skupina vrstevnická a sourozenecké vztahy. Velmi významnou skupinou je škola a třídní kolektiv. V neposlední řadě vývoj jedince ovlivňuje faktor zrání, který ovlivňuje rozvoj psychických funkcí a učení. Tyto dva faktory jsou ve velmi blízké interakci. Vágnerová & Lisá (2021)

1.1 Období prenatalní po období předškolního věku

Prenatální období začíná již samotným početím dítěte. Můžeme sem zahrnout stav oplodnění a vytvoření zárodku, embryonální období a fetální období. Základy psychického vývoje se formují již v době intrauterinního života daného jedince. Langmaier & Krejiřová (2006)

Vágnerová & Lisá (2021) popisují prenatalní vývoj dítěte jako sekvenci tří stádií:

1. Období od oplození do uhníždění blastocysty, což zahrnuje vytvoření tří zárodečných listů. Toto stádium trvá přibližně tři necelé týdny a je klíčové pro počáteční formování základních tkání a struktur.

2. Embryonální období, které je charakterizováno vytvářením hlavních orgánů během prvního trimestru, tedy do 12. týdne těhotenství. Během tohoto období se vyvíjejí orgány a tělesné systémy, což je velmi kritická fáze v prenatalním vývoji.
3. Fetální období, které začíná od 12. týdne těhotenství a pokračuje až do konce těhotenství. Během tohoto období dochází k dokončení vývoje orgánových systémů a k začátku jejich funkcí.

Tato tři stádia prenatalního vývoje jsou klíčová pro správný vývoj plodu a představují důležité etapy před narozením.

Vágnerová & Lisá (2021) poukazují, že plod je závislý na celé řadě systémů, jako je například endokrinní a mateřské hormony, činnost štítné žlázy, kterou by matka měla podpořit dostatečným přísunem jódu. Tyto hormony jsou velmi důležité a ovlivňují neurogenezi v mozku. S hormony souvisí velmi úzce i kůra nadledvin a její správná funkce, ovlivněná kortizolem. Lidský plod již v tomto období projevuje vjemy jako schopnost učení, reakce na různé podněty. Také již v tomto období vykazuje velmi rozdílné reakce, což nejspíše souvisí později s jeho temperamentem. Vyvíjí se především schopnosti pohybového aparátu, základní percepce a celkové propojení těchto funkcí. Stejně tak i mozek prochází fázemi vývoje a to vývojem nervové tkáně. Za velmi důležitou považujeme interakci mezi matkou a plodem

Za důležitý mezník považuje ve své knize Langmeier & Krejčířová (2022) chování dítěte v tomto prenatalním období, kdy popisuje celou řadu projevů chování, jako je podrážděnost plodu na dotek, kdy v devíti týdnech byly zaznamenány reakce mozku pomocí EEG a od pátého měsíce lze zaregistrovat bdělost a spánek. Dále uvádí prožitek dítěte od 20. týdne těhotenství, kdy se formují dráhy bolesti. Není však dosud jasné v jaké intenzitě, nicméně jasně vyplývá, že děti nedonošené jsou velmi citlivé na bolest, zřejmě v důsledku množství zákroků časně po jejich narození. Taktéž v době asi 6. měsíce těhotenství dítě reaguje na akustické zvuky lidské řeči a odlišuje je od jiných zvuků. V posledním trimestru těhotenství je dítě schopno pít určité množství amniové tekutiny. Zřejmě se jedná o stav, kdy má vyvinut smysl chuti. Jak Langmeier uvádí ve své knize, tak ze studie amerického porodníka Lileyho (1976) lze říci, že dítě je aktivní, ovládá a kontroluje prostředí. Taktéž je nutné konstatovat, že dítě je schopno sociální interakce, především s matkou. Podle reakcí matky je dítě schopno dát zpětnou vazbu.

Vágnerová & Lisá (2021) vymezují pro období novorozenecké, čas od 38. – 42. týdnu těhotenství, s průměrnou porodní váhou 3 300 g až 3 400 g a délce cca.50 cm. Nejdůležitější období v životě dítěte i matky. V tento okamžik již dítě není součástí mateřského organismu. Z biologického hlediska se stává samostatnou bytostí. Prožívání dítěte je naprosto odlišné od dosavadní zkušenosti. Osvětlení, pevná podložka pod zády, hluk a chlad. Naprosto odlišné jsou životní funkce, jako je samostatné dýchání, potrava a vyměšování. Také se jinou stává udržování tělesné teploty. Můžeme tedy hovořit o období adaptace na nové prostředí, kdy velmi důležitým faktorem pro další vývoj dítěte je jeho biorytmus. Prozatím je charakteristický krátkým bděním a uspokojováním biologických potřeb a těmi je jídlo a vyměšování. Co se týká socializace dítěte v tomto období hovoříme především o nových stimulacích jako vizuální, naprosto nová a sluchová, která se stává jednodušší. Taktéž pro adaptaci dítěte na nový status je podmínka tzv. systému rooming- in, čili 24 hodinová přítomnost matky u dítěte. Někdy se mylně domníváme, že half – rooming -in je dostačující, avšak bohužel není tomu tak – zde matka nemůže zcela reagovat na potřeby dítěte. Jak Langmeier (1983) uvádí také vztah mezi matkou by měl probíhat synchronně, po té matka chápe co dítě prožívá a může reagovat na přirozený biorytmus dítěte. Bohužel v asynchronním vztahu je většinou matka bezradná a neumí reagovat na změny a tím i dítě ztrácí sociální zájem a přestává jako komunikační prostředek využívat křik. (Švingalová, 2006)

Protosociální chování novorozence dle Langmeiera & Krejčířové (2021) začíná u reakce na hlas, především mateřský. Zrakem již vynakládá větší zájem o rysy obličeje a úchopový reflex je silnější při stisku prstu. Snaží se na lidském těle plazit a to především na nahém těle. Křik už může diferencovat na hladový, nebo bolestný. Dítě tedy i dle popírání v některých studiích vykazuje predispozice k sociálnímu kontaktu – mimické výrazy, otevření a zavření očí, vystrčení jazyka. Jeho schopnost učit se je zřejmá. Sociální zkušenost získává díky podmínkám a připravenosti prostředí ze strany dospělého. Pro úspěšnou socializaci je tedy zjevná časná synchronní interakce v rodině.

V kojeneckém období již vidíme, základní dispozice vrozené a předpoklady pro takovou socializaci, která je účinná. Socializace se světem a prosociálními interakcemi s lidmi. Nejenže je to období velkého rozkvětu dítěte po stránce motorické – čili princip vývojového směru, tak princip střídavého směru antagonistických neuromotorických funkcí a následně k principu funkční asymetrie. V neposlední řadě se staví na principu individualizace, čili jedinečnost každého dítěte až po princip autoregulace, zde můžeme hovořit o posunu dítěte

na stále vyšší úroveň. Odkloníme-li se více ke stránce rozvoje komunikace sociálních vazeb velmi úzce s ním souvisí emoční vývoj dítěte. Dítě začíná navazovat stálé sociální vztahy. Takzvané objektivní vztahy můžeme rozdělit do stádia preobjektální, čili asi do tří měsíců věku a jedná se o více méně o vztahy netrvalého rázu. Stádium předběžného objektu, trvajících asi do osmého měsíce života dítěte a toto období je velmi důležité, neboť se jedná o navazování trvalých vztahů, především v interakci na gesta, rysy obličeje. Zde si dítě vytváří vztahy například i na obličej hračky, nebo masku. Po té dítě přechází do stádia objektu, mezi šestým a osmým měsícem. Toto období je v životě dítěte velmi důležité a jedná se o zlomové okamžiky, kdy dítě rozlišuje mezi známou a neznámou tvář. Zde již dává najevo určitý druh úzkosti při odpoutání od matky a je mu nelibě ve společnosti cizích lidí. Vztah k jedné osobě se objevuje kolem sedmého měsíce života. Toto období také můžeme znát jako obdobím separační úzkosti. Langmeier ve své knize uvádí studie M. Ainsworthové (1978, 1989), která sledovala vztahy mezi matkami a dětmi v průběhu prvního roku života a jejich vliv na pozdější vývoj. Během této studie byly děti vystaveny krátkodobým a opakovaným separacím od svých matek. Na základě reakcí dětí po návratu matek byly děti rozděleny do tří skupin.

První skupina zahrnovala děti s jistým vztahem, které po návratu matky ihned vyhledávaly její kontakt. Tyto děti byly v pozdějším věku hodnoceny jako sebejistější a lépe schopné navazovat vztahy. Druhá skupina obsahovala děti s nejistým vztahem, které se po návratu matky vyhýbaly kontaktu. Tyto děti byly v prvním roce života označovány za méně citlivé na tělesný kontakt a vyhýbající se. Třetí skupina zahrnovala děti s vyhýbavým a rezistentním vztahem, které sice matku vyhledávaly po jejím návratu, ale vyjadřovaly svůj vztek a zlost. Tyto děti také byly označeny za méně citlivé. Později byl identifikován ještě čtvrtý typ dětí, které vykazovaly dezorganizovaný vztah. Tyto děti projevovaly bizarní a neobvyklé chování, což může být spojeno s týráním nebo zneužíváním. Tohoto vědeckého výzkumu dává hlubší pochopení vývoje dítěte v prvním roce života a jeho vztahu k matce. Důležitost tohoto období spočívá v rozvoji pocitu bezpečí a důvěry, který má zásadní vliv na celkový psychický a sociální vývoj jedince. Umístění dětí do ústavu, značí jisté riziko pro dítě do budoucna, protože ztrácí pocit bezpečí v pozdějším období. Langmeier & Krejčířevá (2022) Batolecí období uvádí Langmeier (2006) za vyznačující se již poměrně vyspělým dítětem z hlediska vzpřímené chůze, hrubé i jemné motoriky, počátků mluvení a velkým a rychlým rozvojem poznávacích funkcí. Věkově můžeme ohraničit od jednoho do tří let věku. Co se týče pro nás důležitého vývoje kognitivních funkcí a dětské psychiky zaměřili bychom se na

jeho vývoj dle Piageta, kdy je dítě až kolem druhého roku života ve fázi ukončeného vývoje senzomotorické inteligence a začíná navazovat etapa symbolického a předpojmového myšlení. Toto období je typické pro osamostatňování a uvolňování z různých vazeb. Hovoříme o tzv. emancipaci dítěte, která je nutná pro další vývoj. Z hlediska vývoje mozku dochází ke zlepšení paměti, uchování vzpomínek, a dalších funkcí. Batole má za úkol objevovat svět, rozšířit své obzory a hledá podněty k uspokojení svých potřeb. Toto období pro dítě evokuje svět jako poznatelný a zjišťuje, že v něm platí určitá pravidla. Čili jistota pro batole znamená pravidlo. Batolala si vytvářejí takzvané prekoncepty, neboli představy, dle Piagetovi teorie a s nimi dále nakládají a zdokonalují je. Ve hře se dítě stává kreativnější a experimentuje. U starších batolat navíc vidíme již vytvořenou představu s fantazijní představou a realitou. Batole zvládá orientaci v prostoru, tím, že jeho lokomoční funkce jsou stále více vyspělejší. Také čas se stává pro dítě více kategorizovaný, avšak v tomto věku čas spíše plyne. Vágnerová & Lisá (2022)

Langmeier & Krejčíčová (2022) zdůrazňují, že jsou děti v předškolním věku v emočním vývoji a socializaci dítěte se toto období považuje za období silné závislosti na matce, nebo nejbližších členech rodiny. V tomto období se objevuje separační úzkost, která může být reakcí i na krátké odloučení, tak jako v období kolem jednoho roku. Nesmíme však zapomenout na důležité fáze protestu, zoufalství a odpoutání od matky. Tyto fáze u každého dítěte trvají různě dlouho a nejsou vždy zřetelné. Znatelná je reakce odpoutání od matky, především pokud je násilná, jako je třeba hospitalizace dítěte v nemocnici bez matky. Tento strach a obavu bychom měli chápat jako přirozenou a v podstatě správnou, neboť poukazuje na fakt, že si dítě k matce vytvořilo kladný a vřelý vztah. Naopak je udáváno, že chybí-li tato reakce, můžeme to vnímat až jako podezřelé. Důležitým aspektem tohoto období je rozšiřování vztahů. Především v rodině, kde si i vymáhá svoji roli. Milníkem může pro dítě být i narození sourozence, což může vyvolat žárlivost, která při správném uchopení rodiny časem ustupuje. Kolem druhého roku dítě začíná inklinovat k dětem stejného věku, nejedná se o vztahy, spíše pobyt a hru vedle sebe. Vzájemnou interakci. Až kolem třetího roku věku dítěte se objevuje spolupráce u hry, nebo soupeřivost. V tomto období již vidíme rozvoj prosociálního chování, a sociálního porozumění. Zná slova pro vnitřní procesy, jako je myšlení, přání a pocity. Můžeme se zmínit i o počátku chápání kultury své rodiny a okolí a stále je velký význam pro tyto dovednosti ve vztahu s matkou. Taktéž nesmíme opomenout období vzdoru a fázi negativismu. Souvisí s tím, že dítě si začíná uvědomovat někoho uhodit, do něčeho kopnout. Tato fáze však souvisí i se zásahem obvykle rodičů. Dítě chce být

samostatné a neomezované dospělým. Za důsledek tyto situace mají uvědomění jedince jako sebe sama, jako své autonomie. Dle výzkumů je dnes velká míra pozornosti věnována takzvané poslušnosti v raném věku. Hovoříme o prvním kroku ke správné socializaci a první zmínce zvnitřňování morálních hodnot naší společnosti.

Důležitým milníkem pro dítě v tomto období může být nástup do jeslí a později kolem třetího roku nástup do mateřské školy. Tato situace je ovlivněna také temperamentem dítěte a jeho dosavadními zkušenostmi. Jak z literatury vyplývá dítě by si mělo přivykat postupně. Na začátku s matkou a na kratší časový úsek. Pokud, se nedaří adaptace na nové prostředí, měla by se docházka do instituce odložit, kdy dítě dosáhne větší zralosti pro vstup. Dítě získá více sebejistoty, ostychu a bezpečí. Stane se více emočně vyzrálé a schopno nové situaci a prostředí přivyknout.

Předškolní období (2006) - období vymezované pro věk od tří do šesti až sedmi let věku. V tomto čase dítě diferencuje vztahy ke světu, intuitivně uvažuje, přizpůsobuje se vlastním možnostem a aktuálním potřebám a stále přetrvává egocentrismus. Také toto období můžeme považovat za období iniciativy. Je především obdobím a fází k přípravě na společenský život. Dítě poznává svět a snaží se chápat pravidla, která se v něm objevují. Zpracovává informace a jeho egocentrický přístup ulpívání na svém názoru ho lehce brzdí v rozhodování. Socializace dítěte zůstává v tomto věku především v prostředí rodiny. Dle Langmeiera však musíme brát zřetel na vývojové aspekty a to ve třech rovinách: vývoj sociální aktivity -kdy rizikem může být úplné selhání vývojového postupu a výsledkem může být až autistické dítě, aspekt sociálních kontrol – tedy orientací hodnot. Selháním, či výsledkem negativním může být již mladiství delikvent, nebo porucha osobnosti a posledním aspektem je osvojení sociálních rolí, neboli postoje, vzorce chování, které od jedince očekává společnost, samozřejmě s ohledem na věk a další kritéria. Důležitou součástí socializace předškolního dítěte je vývoj jeho sociálních rolí a hra. Hra je velmi důležitou součástí tohoto období, kdy jsou zjevné například ženské a mužské role, projevy soutěživosti, oblibou u vrstevníků, či vedoucí role ve skupině dětí. Tyto všechny rysy hry jsou pro dítě důležité a pro pozdější sociální role a postavení ve společnosti neopomenutelné. Už tyto první rysy můžeme pozorovat jako jistou míru identity sexuálně zaměřené. Rizika socializace předškoláka a jeho psychická kondice zajisté souvisí s rodinným zázemím a vztahem dítěte k rodičům. Matka a dcera, otec a syn. Největší proces socializace u dítěte tohoto věku probíhá v mateřské škole, která má na dítě velký vliv, úskalím proto může být absence docházky do mateřské školy. Odloučení od matky a nejbližší rodiny se pro dítě stává

jednodušší a pochopitelnější, pakliže si v prostředí mateřské školy dítě vybuduje nové vztahy a sociální kontakty. Má radost z pobytu v instituci a neprožívá stres.

1.2 Kognitivní oblast u dětí předškolních

V oblasti kognitivní složky se dítě především projevuje jako silně egocentrické. Přečází ze stádia předpojmového do stádia názorného myšlení. Stále je však velmi vázáno na názor druhého, i když dříve nebylo schopno vůbec takových úsudků. Úsudky jsou velmi závislé na vizuální opoře. Taktéž se stále objevuje myšlení antropomorfické, čili polidšťování a artificialistické, neboli všechno se dělá. Nové studie také ukazují, což je velmi zajímavý mezník, že již čtyřleté dítě má pojem o tématu smrti, které aplikuje na zvířata, lidi i rostliny. I když nezvratnost smrti a konečnost chápou až kolem šestého roku věku.

Vágnerová vysvětluje především hlavní znak předškolních dětí a jejich myšlení též jako, útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost s absencí komplexního přístupu. Děti jsou tímto myšlením ovlivněné i v budování nových vztahů a přátelství. Mnohdy se mohou projevovat majestátnicky a vychloubačně. Ztotožňují se s rodiči a přejímají vzorce chování. Z hlediska socializace dítěte se rozvíjí důležitost jeho role především mimo rodinu a to v procesu seberealizace. Předškolní děti často hledají příležitosti, kde mohou vyjádřit své názory a uplatnit se. Jejich schopnost se prosadit je často spojena s jejich morálním postojem a způsobem uvažování. V této fázi vývoje dítě přijímá pravidla, normy a postoje prezentované autoritami, jako jsou dospělí. To naznačuje, že děti v tomto věku obvykle přijímají vnější autoritu a mají heteronomní pojetí morálního vývoje. Jinými slovy, děti přijímají za správné to, co jim sdělí autority, a tím se řídí ve svém chování a uvažování. Taktéž je velmi motivováno systémem odměn a trestů

Ke konci předškolního období pak přichází důležitý mezník i v oblasti socializace a tím je schopnost cítit vinu za nežádoucí chování. Dítě si začíná uvědomovat jisté chování jako nepřijatelné. Souvisí i s fází konfliktu mezi vlastní vinou a pocitem viny, dle E. Eriksona (1963)

1.3 Mravní postoje

Morální vývoj souvisí u dítěte předškolního věku s otázkou dobrého a špatného chování. Jak jsme již zmiňovali, vývoj mravní stránky se rozvíjí již od batolete a mají spíše obecnější charakter. Dítě je ve velké míře závislé na sociokulturním kontextu, nebo situacích. Tento vliv ovlivňuje osvojování konvenčních pravidel. K velkému posunu a chápání dochází

kolem třetího roku. Dítě vychází z morálních norem univerzálnosti, férovosti, spojené s dobrými emocemi, empatiemi, sympatiemi, ale i negativními zkušenostmi, a tím získává morální uvažování. Morální emoce jsou spojené spíše s pocity jiného člověka, hodnocením vlastního chování, nebo vcit'ování se do druhého. Setkáváme se se situací, že dítě nechce půjčit hračku, podělit se toto chování je spojeno s potřebou pomoci někomu druhému.

Kolem 5. a 7. roku se tato situace poměrně hodně mění a dochází ke zlepšení. Dochází tedy především ke změně schopnosti dítěte hodnocení situace z pohledu jiného člověka. Rodina je zde důležitým faktorem, protože poskytuje dítěti první podněty z rozvoje morálního uvažování. Bezpečné prostředí a připoutání k rodičům vytváří základ důvěry a soucítění a tím pomáhá ke zvnitřňování morálních hodnot. Rodiče mohou dítěti reflektovat špatné chování, tak stejně i v interakci se sourozencem a kamarády. Předškolní děti přijímají pravidla a normy snáze, pokud je přijímají od rodičů. Dospělí zároveň přebírají odpovědnost a jsou garanty dodržování naučených norem. S dodržováním norem je pro dítě důležitá i autorita, která je pro dítě chápána jako vševědoucí a všemocná. Pokud dítě některá pravidla poruší, měla by se vyžadovat jejich náprava, nebo vysvětlení nepřijatelného chování. V podstatě hovoříme o signálu přijetí normy, ale i problémy dodržování. Dodržování všech sociálních norem je úzce spojena s vývojem emocionální a kognitivní složky. Mladší děti často hodnotí jednání pouze na základě vlastního prospěchu a osobního zisku, až v pozdějším věku jsou schopné vzít v úvahu další okolnosti a hlavně důsledky jednání. K normám a pravidlům chování bezesporu patří pojem sebepojetí. Potvrzováním, pozitivními reakcemi dospělých a povzbuzením, oceněním a úspěšností, získává dítě sebeúctu a sebejistotu. Pokud v rodině neplatí žádná pravidla, nebo nejsou respektována, dítě je významně ochuzeno a omezeno. Jako poslední a důležitý pojem k rozvoji morální motivace bych uvedla sebereflexi, čili přijetí zodpovědnosti za své činy a přestupky.

2 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNĚPATOLOGICKÉ JEVY A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Pojem sociálněpatologické jevy můžeme chápat dle Bělíka (2017), jako spojení slov společenský, neboli socialis, společník – socius, pathos – zážitek, muka a nakonec logia – výčet. Také rozlišuje pojmy sociální deviace, jako porušování sociálních norem a sociální patologie, která označuje spíše jako soubor norem, které se negativně odchyľují. Tyto jevy se potom projevují trvalostí, masovostí a především se objevují ve shodných sociálních podmínkách. V současné problematice využíváme spíše pojmu rizikové chování.

Dle Franclové (2014), jsou sociálněpatologické jevy chápány za nežádoucí, v oblasti sociální, právní, nebo morální, neboť v nich porušují všechny společenské normy. U dětí je považováno za rizikové již prostředí vrstevníků, chování rodičů, dalších dospělých. Zde je jasné jak brzy se dítě setkává s nežádoucími vlivy okolí. Dítě se v nízkém věku přizpůsobuje spíše prostředí, neboť nemá ještě osvojené a zafixované normy chování.

Škoda (2019) ve své knize upozorňuje, že sociální patologie není pouze samostatným vědním oborem, ale spíše jde o souhrnné označení všech nezdravých, abnormálních a společensky nežádoucích jevů. Na studiu a popisu těchto jevů se podílí řada dalších oborů, jako je speciální pedagogika, psychologie, medicína, etopedie, sociologie a další. Je důležité zkoumat zdroje a příčiny těchto jevů ve společnosti a navrhnout preventivní a korektivní opatření. Podle E. Durkheima je sociální patologie chápána jako věda o chorobách a nepříznivých jevech ve společnosti. Dalšími pojmy, se kterými se setkáváme, jsou sociální deviace a sociální dezorganizace. Tyto pojmy jsou běžně používány v dnešní společnosti, avšak je důležité rozlišovat mezi nimi. Sociální deviace označuje chování, které sice není v souladu s převládajícími sociálními normami, ale je stále akceptováno většinou populace. Naopak sociální dezorganizace je vnímána jako rozklad nebo narušení systému sociálních norem ve společnosti.

Rizikové chování dle Bělíka lze klasifikovat, jako chování na škále od extrémních projevů běžného chování až po chování na hranici patologie. Mají negativní dopady na zdraví, socializaci a psychologické fungování jedince, nebo ohrožují celé sociální okolí.

Za rizikové chování můžeme především v předškolním věku zařadit agresi a agresivitu, šikanu. Dále se můžeme opřít také o termín závislostní chování, kdy Bělík vymezuje tento pojem především v kontextu pro jedince i společnost.

Nešpor ve své knize uvádí tento termín, jako nadužívání technických prostředků, ke kterým patří osobní počítač, mobilní telefon a internet. Možné důsledky pak mají dopad na sociální, ale i zdravotní hledisko dítěte.

2.1 Vymezení normality a abnormality

Výskyt sociálněpatologických jevů v posledních letech rapidně narůstá a je nutné se zamyslet, proč tomu tak je. Dle Z. Heluze (2007) ovlivňují nárůst těchto jevů hned několik příčin a to: pevné vazby na pečující osoby -čili raná deprivace dítěte. Jak jsem zmiňovala již v předchozí kapitole patří sem i špatná socializace jedince, tedy nezpracovaná traumata, tíživé situace, životní krize, nebo traumatické zážitky. Další příčinu vidí ve společnosti, kde naprosto přestávají platit normy a pravidla, označujeme jako příčinu anomie. Tento pojem zavádí E. Durkheim. Další z nich uvádí přináležitost k deviantním subkulturám – čili normám, hodnotám a postojům seskupení lidí, kteří jsou v rámci většinové společnosti, nicméně mají své hodnoty a normy. A nakonec příčinou stigmatizace, kdy hovoříme o takzvaném nálepkování, předsudky vůči určitým osobám. Těmto osobám je přepisováno negativní hodnocení – negativní vlastnosti. Jedná se o teorii sociologickou, z hlediska zdrojů sociální patologie. Heluz (2007)

Pojem normalita, Škoda ve své literatuře vymezuje, jako osvojení a vytvoření si svých vlastních pravidel, kterými se potom ve svém životě řídí. Pravidla jsou uvědomovaná, běžná v sociální interakci a komunikaci. Normy se liší napříč kulturami a subkulturami. Normalita nemusí být vnímána pro všechny stejně. To co je pro jednu skupinu obyvatel normální, nemusí být normální pro skupinu jinou. Norma je vnímána, jako běžné chování a jednání, zatímco nežádoucí a nesprávné je chápáno jako abnormalita (deviantní).

S normalitou úzce souvisí i konformita, jako pojem přizpůsobení se něčemu, v naší společnosti přizpůsobení se psaným i nepsaným normám a pravidlům. Konformita se zase pojí s reakcemi společnosti v pozitivním a negativním slova smyslu. Pozitivní, především děti vnímají jako pochvaly a ocenění a negativní spíše, jako například rodičovské pokárání až po uvěznění. Závěrem je nutné dodat, že vymezení normality je obtížné. Škoda (2019)

2.2 Rizikové chování

Podle strategie MŠMT z roku 2019 se pojmem "rizikové chování" nahrazuje dříve užívaný termín "sociálněpatologické jevy". Podle Miovskeho (2015) můžeme rizikové chování u dětí a mladistvých definovat jako chování, které způsobuje prokazatelný nárůst zdravotních,

sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince. Metodická příručka MŠMT (2019) dále vymezuje formy rizikového chování v několika bodech: agrese, šikana, kyberšikana, násilí, domácí násilí, krizové situace, vandalismus, extremismus, intolerance, vydírání, loupeže, vyhrožování, záškoláctví, závislostní chování, užívání návykových látek, netolismus, gambling, rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů., spektrum poruch příjmu potravy, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování. Franclová (2015) zdůrazňuje důležitost věnovat pozornost otázce šikany již v předškolním období. Šikana je specifický druh agrese, který zahrnuje násilné a ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který není schopen se bránit ani uniknout z situace. Tato porucha chování se vyskytuje u dětí i dospělých, a učitelka v mateřské škole má často možnost šikany identifikovat, protože je v kontaktu se skupinou dětí prakticky po celý den. Je důležité rozlišovat mezi neškodnou legrací, kterou si všichni aktéři užívají, a počátky šikany, kdy je někomu způsobováno nepříjemné zneužívání. Pokud učitelka včas a účinně zasáhne, může se šikana zamezit. Děti by měly být se šikanou seznámeny, protože i v mateřské škole mohou existovat případy zárodků šikany. Škola má povinnost zajistit ochranu dětí před šikanou. Říčan (2010) ve své knize vymezuje termín šikany jako ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedokáže bránit. Šikana se projevuje různými formami ubližování, včetně fyzického násilí, ponížení, nucených aktivit nebo poškozování osob a věcí. Vztah mezi agresorem a obětí je charakterizován asymetrií moci, kde agresor má převahu nad obětí, která není schopna se bránit. Šikana může být jak psychická, tak fyzická.

Přímou formou šikany jsou bolestivé údery, kopání, ponižující fyzické manipulace nebo nucení ke svlékání a nechutným činnostem. Nepřímá šikana zahrnuje sociální izolaci oběti a její vyloučení z kolektivu, což může být ještě ničivější než fyzické napadení. Oběť se snaží zapadnout do kolektivu, což může vést k projevům agrese a nepříjemného chování.

Příčiny šikany jsou rozmanité a zahrnují zábavu, exhibicionismus, sadistické uspokojení z ponižování nebo pocity moci a nadřazenosti. Nicméně ne všechny konflikty mezi dětmi jsou považovány za šikany, například rvačky mezi stejně silnými dětmi nebo škádlení mezi spolužáky. Současný vztah žáků k autoritě učitelů může být problematický, což se projevuje otevřenou neposlušností a respektem k autoritě.

Závislostní chování dětí v předškolním a mladším školním věku může vyvolávat zdravotní a sociální problémy a je důležité mu věnovat pozornost.

Jak uvádí Nešpor (2013), týká se tak především nadměrného nadužívání elektroniky ve smyslu, mobilního telefonu, tabletu, či počítače spadajících do závislostního chování nelátkového. Tyto děti potom vykazují nezáměr o své dosud oblíbené koníčky, nebo zanedbávání školních povinností. Po zdravotní stránce se pak objevují problémy pohybového aparátu, vzhledem k převládající aktivitě. Hnízdil (2019) ve své studii tvrdí, že rodiče mohou digitální svět prozkoumávat společně s dítětem. Být v obraze co, a jak jejich dítě tráví v tomto světě čas. Nenahlíží na digitální technologie jenom z negativního pohledu, ale využívá například kladů hry Minecraft pro chlapce, nebo využití youtube kanálu, ve prospěch vzdělávacích videí.

Mudr. Hnízdil, (2019) ve svém textu dále uvádí, že je třeba najít rovnováhu. Nabídka dětem v oblasti technologií je stále větší a vyspělejší. Například v 80. letech televize nabízela večerníček, v 90. letech přišly satelitní kanály s dětskými pořady a nyní se potýkají s youtube kanály, aplikacemi, hrami, které jsou vytvořené tak, aby udržovaly děti zapojené a klikající na další a další obsahy. Předškolní děti nejsou vystaveny tolika rizikům, vzhledem k tomu, že neumí číst a psát, nehrají obvykle s cizími lidmi a jejich čas obvykle kontrolují rodiče. Nicméně je důležité si uvědomit, že používání mobilních telefonů nenahradí důležitou socializaci, setkávání s dalšími dětmi a dospělými. Děti nutně potřebují sociální kontakt rodiči, prarodiči, který není pouhý telefonát, nebo videohovor přes internet. Nešpor (2013) obecněji vymezuje pojem závislosti spíše ve vztahu k nadužívání návykových látek, takzvaná touha po psychoaktivních látkách, alkoholu, nebo tabáku. Neboli látkové závislostní chování. Podle Škody (2014) jsou návykové látky definovány jako chemické látky, které mění psychický stav jedince a vedou k vytváření návyku. Závislost může být psychická nebo fyzická. Fyzická závislost se projevuje negativními tělesnými příznaky, jako je třes, pocení a neklid, zejména po vysazení nebo prudkém snížení užívání látky. Psychická závislost souvisí s vyvoláváním příjemných duševních stavů a obvykle trvá déle než závislost fyzická.

Některé psychoaktivní látky jsou legální, jako například kofein obsažený v kávě, nikotin v tabáku nebo alkohol. Tyto látky ovlivňují procesy a činnosti mozku, například myšlení, motivaci a náladu. Dalšími psychoaktivními látkami jsou halucinogeny, opiáty, kokain a hašiš. Některé země považují užívání alkoholu a inhalačních látek za nepřijatelné.

Je důležité si uvědomit, že tvrdé drogy nejsou o nic menším nebezpečím než alkohol. Nové výzkumy naznačují potřebu přehodnotit a přeformulovat naše postavení k těmto látkám.

Látalová (2013) uvádí ve své publikaci další z rizikového chování a to agresi, jako stav, který je chápán jako destruktivní a to v podobě úmyslného slovního, či fyzického jednání. Zatímco Martínek, (2015) klasifikuje agresivitu, jako mobilizaci sil jedince k dosažení cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Jistý postoj, či vnitřní pohotovost k agresi. Z vysvětlení Hayesové (1998) z kontextu historického, například Z. Freud popisuje, že zdrojem agresivity je konflikt mezi životadárným libidem a destruktivitou. Tento konflikt vede k rozporům v chování člověka. Na jedné straně je v lidské povaze potřeba přizpůsobovat se společenským očekáváním, spolupracovat a být mírumilovný a na straně druhé mohou mít lidé sklony k účasti na válkách a vraždách. Dle Franclové (2014) lze u dětí předškolního věku hovořit především o agresi impulzivní, kdy se jedná o takzvaný výbuch emocí a u dětí pramení z neuspokojení momentálních potřeb. Dále uvádí věk předškolní věkem aktivity dítěte. Tedy vysokou potřebu pohybu, běhání, skákání, hýbání se. Toto období dětství, děti odpočívají pohybem, čili pokud tato potřeba pohybu chybí vzniká u dětí přetlak, který potom dítě vyventiluje agresi. Vágnerová (1999) zmiňuje, že nejen u dětí, ale každý jedinec není závislý pouze na dědičnosti, ale vliv má i učení a to ve smyslu pochopení, zdali agresivním chováním něčeho dítě dosáhlo. Druhý aspekt je učení nápodobou a to nejčastěji od lidí, kteří jsou dítěti vzorem. Dle Hayesové (1998) je třeba zmínit i vliv médií, rodiny i školy. Albert Bandura, kanadský psycholog se proslavil především svou teorií sociálního učení, avšak za důležité se považuje i jeho experiment s panenkou Bobo. Zde zkoumal, zda děti mohou být ovlivněny agresivním chováním, které vidí u jiných lidí. V rámci tohoto experimentu, natočil dvě videa. Na prvním byl člověk, který opakovaně napadal panenku Bobo a křičel na ni. Na druhém videu se dospělý člověk nacházel ve stejné místnosti a hrál si v poklidu vedle panenky. Bandura rozdělil 72 dětí do tří skupin. Děti ve věku 3 – 6 let. Jedna skupina sledovala video s agresivním chováním, druhá skupina s klidným chováním a třetí nesledovala žádné video. Výsledky ukázaly, že děti které viděly agresivní chování napodobovaly stejné chování. Ostatní děti z druhé a třetí skupiny se vůči panence agresivně nechovaly. Tento experiment probíhal v 60. letech 20. století a měl poukazovat na násilí v médiích a důležitost výchovného prostředí dítěte ve kterém vyrůstají.

Fischer (2014) zmiňuje jako další rizikové chování u dětí lež. Pro dítě je lež jistý únik ze stavu, který není příjemný a nedokáže řešit situaci lepším způsobem. Pro pravou lež musí být znakem úmysl a vědomí nepravdivosti. Pokud je lež opakovaná označujeme ji za poruchu. Podstatná je motivace a důsledky, které ze lži plynou. Také se hodnotí zdali škodí

jedinec sám sobě, nebo jestliže škodí někomu jinému, čili asociální chování. V neposlední řadě můžeme hovořit o antisociálním vlivům, čili způsobení ujmy ostatním.

3 PROSTŘEDÍ OVLIVŇUJÍCÍ OSOBNOST DÍTĚTE

Ve své publikaci Kořátková (2014) informuje, že předškolní věk je obdobím, kdy je dítě silně provázáno se svými nejbližšími, a to může vytvářet složité situace, jak pro samo dítě, tak i pro jeho rodiče. Dítě se nachází v období, kdy začíná prozkoumávat nové možnosti a přitom se zároveň cítí vázáno na své rodiče a domácí prostředí. Přejít do mateřské školy přináší změnu, která může být pro něj i pro jeho rodiče náročná.

Je běžné, že rodiče cítí obavy ohledně adaptace svého dítěte na nové prostředí v mateřské škole. Tento proces může vyvolávat nervozitu a obavy, zejména pokud jde o to, jak se dítě bude chovat a jak bude přijato ve svém novém okolí. Tyto obavy mohou vést k opakovanému vysvětlování toho, co dítě v mateřské škole čeká, a přenést se na samotné dítě, což může způsobit jeho úzkost a nejistotu. Je důležité, aby rodiče podporovali své dítě, poskytovali mu pocit jistoty a důvěry a pomáhali mu přizpůsobit se novému prostředí postupně a s důvěrou. Tím, že dětem poskytnou prostor k projevu svých emocí a dotazů a podpoří je v jejich úsilí přizpůsobit se novým situacím, mohou pomoci snížit úzkost a usnadnit jim přechod do mateřské školy.

Komunikace mezi rodiči a dítětem je klíčová pro snížení stresu a usnadnění adaptace na nové podmínky v mateřské škole. V dnešní době je mateřská škola výrazně zaměřena na rozvoj osobnosti každého dítěte a na posilování vztahů mezi dětmi. Neexistuje jednotný školní program ani pro mateřské školy. Každá škola vytváří svůj vlastní program s ohledem na své specifické okolnosti, potřeby dětí a způsoby, jak je motivovat a podněcovat ke vzdělávání. Mateřské školy se také snaží zapojit rodiče a vytvářet pozitivní vztahy mezi dětmi a rodinami, aby děti vnímaly svět kolem sebe jako příjemný a sdílený. Při výběru mateřské školy bychom měli zjišťovat, jaká je filozofie školy, jaké jsou její cíle a jaké metody používá. Důležité je také navštívit prostředí školy, mluvit s učiteli a zaujmout pozitivní postoj ke změně. Učitelky mateřských škol mají důležitou úlohu při orientaci a realizaci nových přístupů ve vzdělávání. I když to není jednoduché, zkušenosti ukazují, že tyto učitelky mají zájem o své vlastní vzdělávání a jsou otevřeny novým přístupům.

3.1 Rodina, její role a funkce pro psychický vývoj dítěte a předcházení rizikového chování

Kořátková (2015) vysvětluje, jak během prvních chvil života novorozeného se vytváří mimořádně silné pouto mezi matkou a dítětem, podporované biochemickými procesy, jako

jsou endorfiny uvolňované jak u matky, tak u dítěte během porodu. Tato prvotní interakce hraje klíčovou roli ve vzniku vzájemné náklonnosti mezi matkou a dítětem. V raném věku je matka pro dítě zdrojem podpory a bezpečí, což má zásadní vliv na formování jeho osobnosti. Studie amerického psychologa Reného Spitze zdůrazňuje význam raných emočních zážitků a interakcí mezi matkou a dítětem. Popisuje krátkodobý emoční stav, který nazývá "hlubokou senzitivitou", fungující jako filtr pro vnější podněty. Matka v této fázi plní roli podpůrného zdroje, který pomáhá vytvářet identitu dítěte. Během času dítě začíná reagovat na vnější podněty, což označujeme jako "distální senzitivitu". Matka se postupně učí rozpoznávat a reagovat na potřeby dítěte a je schopna dočasně odložit svou vlastní identitu ve prospěch péče o něj. Důraz na blízkost mezi matkou a novorozencem představuje významný posun ve srovnání s minulými desetiletími a je klíčovým faktorem pro přirozený vývoj dítěte.

Emoční kontakty napomáhají pocitu bezpečí dítěte a ukazují, jak je svět, do kterého se narodilo, přátelský k jeho potřebám. Signály jako pláč dítěte jsou důležitým zdrojem informací pro okolí o jeho potřebách a stavu zdraví. Je zajímavé pozorovat, jak se děti navzájem ovlivňují emocionálně, což je patrné například ve společné místnosti. Jedno dítě začne plakat a ostatní se postupně přidávají, i když původní podnět mohl být jen jedním z nich. Tento jev nazývaný emocionální kontaminace nebo emocionální nákaza podtrhuje význam emocionálního propojení mezi lidmi, zejména v raném věku, a může být vysvětlen aktivací zrcadlových neuronů, které vedou k napodobování emocí pozorovaných u jiných lidí. Děti, které byly umístěny do kojeneckých ústavů, často trpí nedostatkem individuální péče a emocionální podpory, což může negativně ovlivnit jejich psychický vývoj. Matějčková práce zdůrazňuje, že děti potřebují pravidelné interakce a vytváření vazeb s pečujícími osobami již od raného věku, aby mohly vyvinout zdravé vztahové a emoční dovednosti. Studie rovněž poukazuje na rozdíly mezi různými formami náhradní péče. Pěstounská péče a adoptivní rodiny často mohou poskytnout dětem více stabilitu a individuální péči než institucionální prostředí dětských domovů či kojeneckých ústavů. Důležitou roli hraje také kontinuita péče a možnost vytvoření pevných vazeb s novou rodinou. Matějčková práce klade důraz na potřebu podpory a péče v raném věku jako základního pilíře zdravého vývoje dítěte. Tyto zjištění podporují důležitost investování do programů podpory náhradní rodinné péče a zdůrazňují potřebu vytvoření podmínek pro děti bez rodinného zázemí, které umožní jejich bezpečný a zdravý vývoj. Asi od šestého měsíce se začíná proměňovat sounáležitost a symbióza mezi matkou a dítětem. Dítě začíná

projevovat snahu uspokojit své smyslové potřeby a vyjadřuje svou nespokojenost, když není splněno jeho očekávání. Postupně se začíná oddalovat od matky a začíná zkoumat své okolí, zaměřuje se na hračky a předměty. Od sedmého měsíce začíná vytvářet specifické pouto k hlavní pečující osobě, obvykle matce, a projevuje odmítání náhradníků a obavy z cizích lidí. Tato období mohou být spojena se separační úzkostí, která může trvat několik týdnů až měsíců. Toto specifické pouto s pečující osobou se považuje za základní kámen pro budování budoucích citových vztahů. V období od prvního do čtvrtého roku života rodiny vnímají děti jako roztomilé, učenlivé a plně lidské bytosti. Děti v tomto věku baví svou snahou vyjadřovat se, napodobovat a žertovat. Humorné situace jsou pro ně nové a zábavné. Děti se radují, když vidí, že něco známého označujeme nesprávně. I když mohou jejich reakce být složité, jsou děti velmi milované a propojené s rodinou. Rozhodnutí o tom, zda půjdou do mateřské školy, může pro matky být emocionálně náročné. Ve věku čtyř let začínáme děti chápat jako partnery, kteří lépe rozumí našim vysvětlením a umí se lépe vyjádřit. Tento vývoj přináší spokojenost a pozitivní ohlasy na jejich reakce. Abychom toho dosáhli, museli jsme se naučit zvládat nepříjemné situace během výchovy a umět klidně reagovat na jejich vzdorovité chování. To nám umožnilo vytvořit prostředí podporující rozvoj jejich schopností a komunikace a umožňující jim aktivně se zapojovat do interakcí s okolím.

Dle Gillernové (2006) má rodina několik funkcí a to výchovnou, ekonomickou, vzdělávací a mimo jiné socializačně – výchovnou. S tím jsou spojené i vzorce chování, přenos kulturní, tradic, zvyků a všech dalších hodnot. Rodina je také prostředníkem v předávání kontaktů se širší komunitou, učí dítě osvojit si jazyk. Na straně druhé se objevují i negativní postoje ke krizím rodiny, jako jsou, obtíže s bydlením, krizí rodičů, nedostatek citového pouta, problémy ve škole, změnami ekonomického postavení rodiny. Dle Kopřivy (2006) a jeho doporučení pro komunikaci s dětmi v rodině, je důležitá velká míra trpělivosti a naslouchání. Je vhodné začít pracovat na zlepšení komunikace co nejdříve. Zpočátku si můžeme všimnout věcí, které jsme dříve nepostřehli, zejména když zůstaneme emocionálně vyrovnaní a uvědomujeme si, jak by se situace mohla lišit. Je důležité soustředit se postupně na jednotlivé komunikační dovednosti a nedělat náhlé změny. Naučit se nové dovednosti v komunikaci vyžaduje čas a je proto důležité začít je zkoušet nejprve v klidných situacích a s lidmi, se kterými máme dobrý vztah. Je lepší zůstat mlčet než použít neefektivní komunikační styl, a je důležité zdržet se nevyžádaných rad a nespěchat s řešením problémů. Je užitečné si dát čas na rozmyšlenou a vytvořit si vlastní slovníček pro běžné situace. Na

začátku může být odpor vůči změně komunikačního stylu, ale je důležité otevřeně přiznat, že se snažíme zlepšit. Pomáhá si udělat seznam přijatelných a nepřijatelných způsobů komunikace společně s dětmi a umístit tento seznam na viditelné místo. Je důležité si představit, jak bychom reagovali na jejich místě, a pokud již něco funguje a respektuje principy vzájemného respektu, není důvod to měnit. Dobrosrdečný humor může být užitečný, ale je důležité nedovolit, aby se efektivní a neefektivní styly komunikace mísily, protože to může vést k nežádoucím výsledkům. Pokud nejsme přesvědčeni o nutnosti změny komunikačních stylů, může to vést k odmítnutí. Efektivní komunikace je klíčová a měla by se používat pravidelně, ale změna způsobu komunikace vyžaduje trpělivost a výdrž. Místo nevyžádaných rad můžeme sdílet informace o tom, co se osvědčilo nám osobně. Pocity viny ohledně neefektivních způsobů komunikace jsou nepodstatné, jelikož jsme je často přijali naším výchovným prostředím. Taktéž Nešpor (2004) uvádí jak vytvářet prevenci rizikového chování v rodinném prostředí. Především projevovat zájem a získat si důvěru svých dětí. Snažit se s dětmi hovořit o návykových látkách, tabáku, alkoholu, či snažit se praktikovat žít zdravý životní styl a pěstovat sport a záliby. V rodinném prostředí je vhodné mít nastavená rodinná pravidla a to tak aby byla jasná a srozumitelná. V neposlední řadě dát dětem hodnoty a vzor a přijímat děti do dobré společnosti. Za důležité Nešpor považuje zdravé sebevědomí u dětí a pěstovat dobré vztahy s dospělými. Dle Rabušicové et. al. (2016) má na výchovu dětí velký vliv a přínos i mezigenerační učení a soužití, především z hlediska genealogického a to učení jeden od druhého, společné, jeden o druhém.

3.2 Mateřská škola a její role ve vývoji dítěte

Dle RVP PV, (2021) se mateřská škola řídí cíli, kterými se podílí na vývoji dítěte. RVP PV (2021, s.7), RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují (viz schéma Systém vzdělávacích cílů). Tento systém musí být funkční. Ukazuje, že vědomé a systematické sledování a naplňování stanovených záměrů v běžné každodenní praxi spolehlivě vede k dosahování výstupů. Pracuje-li učitel při vzdělávání dětí průběžně s vědomím vzdělávacích záměrů (ať už v úrovni obecné, či oblastní), má záruku, že skutečně vede děti k osvojování kompetencí a k jejich postupnému zdokonalování. Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.

3.2.1 Socializace dítěte v MŠ

Společné pobývání dětí a jejich vzájemné interakce přináší mnoho výhod pro individuální rozvoj každého dítěte a také pro jeho začlenění do skupiny vrstevníků. V mateřské škole se tento proces přirozeně odehrává jak spontánně mezi dětmi, tak i prostřednictvím organizovaných aktivit učitelek. To vytváří pro děti bezpečné a podnětné prostředí pro jejich rozvoj. Díky interakci s vrstevníky se děti učí komunikaci, spolupráci, respektu k odlišnostem a dalším dovednostem, které jsou klíčové pro budoucí úspěch a sociální integraci. Tyto zkušenosti pomáhají dětem budovat sebevědomí, sociální dovednosti a posilují jejich pocit sounáležitosti ve skupině.

Děti se postupně učí, jak jednat s ostatními dětmi, a i když to obvykle probíhá prostřednictvím pokusů a omylů, získávají mnoho užitečných informací o tom, jak si vybrat vhodné vrstevníky pro různé aktivity, jak se prosadit nebo ustoupit, jak se smířit a sdílet radost ze společných akcí. Nedostanou tyto dovednosti pouze radami a vysvětleními, ale také skrze své vlastní prožitky a interakce s ostatními. Zásadní je, aby děti měly možnost získat vlastní zkušenosti, protože to je nejlepší způsob, jak se učit. Tyto zkušenosti jsou klíčové pro jejich osobní rozvoj, protože získávají zpětnou vazbu od svých vrstevníků a poznávají, jak reagovat na různé situace. Dokonce i negativní zkušenosti jsou pro děti užitečné, protože jim pomáhají pochopit, co je vhodné a co není, a naučit se vyhýbat se podobným situacím v budoucnu. Je důležité, aby rodiče podporovali své děti, ale nezasahovali příliš rychle, když se dítě potýká s problémy. Také ukázat dítěti, že je milováno a že má důvěru, že si s problémy poradí, a zároveň ho pozorně sledovat. I když to může být

pro rodiče obtížné, je důležité umožnit dítěti, aby samo hledalo řešení problémů a získávalo tak cenné zkušenosti a dovednosti. Rodiče nesou plnou odpovědnost za své děti, a proto je dětská skupina velmi prospěšná pro aktivní sociální učení a získávání dovedností, které dětem pomohou najít své místo ve vrstevnické skupině. Stejně tak platí doporučení pro učitelky, které se zapojují do řešení konfliktů mezi dětmi a musí být připraveny na to, že budou mít svůj podíl na řešení každého dětského sporu. Je důležité být přítomný a klidně sledovat, jak děti zvládají své emoce a konflikty, i když komunikace může být hlasitá a provázená akcemi, jako je rozbíjení společných věcí. Pokud nedochází k fyzickému ohrožení, je vhodné nechat děti řešit konflikty samy. Tímto způsobem získávají děti sociální zkušenosti a učí se problémy řešit samostatně. Pozorující učitelka může následně s každým dítětem individuálně prodiskutovat situaci a jejich emocionální reakce. Důležité je respektovat dětské emoce a nezakazovat je. Učitelka může krátce vysvětlit svůj pohled na situaci a projevené emoce. Tento proces, kdy učitelka podporuje dětské prožitky a emoce, se nazývá *facilitace*.

3.2.2 Kolektiv MŠ a jeho role

Michalová & Kratochvílová (2022) zmiňují, že před vstupem do školy je důležité, aby děti měly povědomí o tom, jak se mají chovat k ostatním lidem a aby projevovaly úctu k autoritám, jako jsou rodiče, prarodiče, rodiče kamarádů, učitelé, vedoucí kroužků, prodavačky v obchodě, lékaři a další. Děti by také měly umět ovládat své chování a vyjadřovat svůj názor vhodným způsobem. Proto je důležité, aby měly jasné hranice ve svém chování, které jim rodiče stanovují. Tato pravidla pro sociální interakce jim pomáhají pochopit, jak funguje svět kolem nich a jak v něm fungují vztahy. Je to zodpovědnost rodičů postupně připravovat své děti na život mezi ostatními lidmi a učit je spolupracovat s ostatními. Děti jsou podporovány k účasti na kooperativní hře a spolupráci. Důraz je kladen na naučení se řešit spory mezi sebou a dodržování jasně stanovených pravidel pro společné soužití, která jsou srozumitelně definována. Tato pravidla jsou považována za přirozenou součást interakcí dětí ve skupině. Michalová, Kratochvílová, (2022) uvádí ve své publikaci, jako možná pravidla v mateřské škole, pravidla očí, uší, pusy, rukou a nohou a v závěru samém pravidlo bezpečí a pořádku a čistoty. Po té popisuje důležitost dodržování a respektování těchto pravidel pro dobré soužití dětí v kolektivu.

3.2.3 Dítě a jeho vztah k učitelce mateřské školy

Dle studie Heluze (2014), která je inspirovaná dílem PhDr. Opravilové je předškolní dítě chápáno a nazýváno, jako doškolní dítě a stím i spjatý pojem láskyplného vztahu. Ten je primárně výsadou rodiče, ale učitel/ka je dalším činitelem, který hluboce působí na dítě a jeho formování. Učitelka v mateřské škole není jen pouhou pedagogickou pracovnící, ale je zárukou komplexního osobnostního rozvoje dětí, které jí jsou svěřeny. Požadavek na plné akademické vzdělání je sice zcela oprávněný, ale je klíčové, aby toto vzdělání vedlo k aktivní reflexi nad možnostmi osobnostního rozvoje dětí a nad překážkami, které jim brání. Když hovoříme o reflexi, myslíme tím schopnost uvažovat o souvislostech, které jsou klíčové pro pochopení, rozhodování a jednání v pedagogickém prostředí. Kreativní reflexe znamená hledání nových přístupů k řešení obtíží a překonávání problémů způsoby, které mohou vyžadovat odchylku od rutinních postupů. Edukace by neměla být jen aplikací znalostí a metodických postupů, ale měla by být tvůrčím procesem, který přispívá k úspěchu výchovného úsilí učitelky ve prospěch dětí. Zvláštní důležitost má empatická, kreativní reflexe, která učitele nahlíží dítě ne jako pasivní objekt svého působení, ale jako aktivní subjekt, se kterým se cítí spojen v edukačním úsilí. Učitelka bere v úvahu nejen svůj pohled na dítě, ale snaží se chápat a respektovat i pohled dítěte samotného. Empatická kreativní reflexe zohledňuje dítě jako jedinečnou osobnost, bere v potaz jeho pozici, předpoklady, zájmy a další charakteristiky, a to i s ohledem na jeho dosavadní vývoj.

Existují tři různé významy, které je třeba vzít v úvahu ve vztahu k osobnostnímu rozvoji dítěte. První význam se týká situace, kdy dítě roste v podmínkách, které podporují jeho pozitivní vývoj. Učitelka by měla tyto pozitivní aspekty zdůrazňovat, posilovat je a dále je rozvíjet. Druhý význam se týká situace, kdy dítě nedokázalo naplnit svůj potenciál nebo nedosáhlo očekávané úrovně vývoje z různých důvodů. Edukačním úkolem je překonat tyto vývojové limity a doplnit to, co bylo zanedbáno v průběhu dosavadního vývoje. Třetí význam se týká situace, kdy byl vývoj dítěte narušen nepříznivými životními okolnostmi. Edukačním úkolem je kompenzovat tyto nedostatky, přetvářet postojovou a motivační strukturu osobnosti dítěte, korigovat traumatické zážitky a eliminovat patologické tendence. Zohlednění těchto tří významů umožňuje učitelce efektivně podporovat osobnostní rozvoj dětí v mateřské škole v souladu s jejich individuálními potřebami a podmínkami.

Existuje diskuse ohledně toho, zda by měla být edukace primárně zaměřena na kladení požadavků, úkolů, kontrolu plnění a hodnocení podle dosažených výsledků, nebo zda by měla být vedená pedagogickou láskou. Někteří argumentují, že láska může oslabit razanci

sledování těchto edukačních znaků a dokonce je „změkčit“ nebo znemožnit. Proti těmto názorům se postavil například Klafki (1977),

4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ V MŠ

MŠMT, (2019), uvádí školní prostředí je vnímáno jako místo, kde dítě, nebo žák tráví 8 a více hodin, po dobu několika let. Hovoříme – li o mateřské škole docházka dítěte je mnohdy delší než pobyt dítěte v domácím prostředí. Školní instituce je místem a měla by být místem pro utváření postojů dětí a později žáků a mládeže. Vzdělávání dětí by mělo obsahovat několik složek, jak výchovných, vzdělávacích, ale také prostředí podnětné, které pomáhá dětem účinně měnit pohled a vztah na skutečnosti. Preventivní strategie, Národní strategie 2019-2027 má v rámci snah MŠMT zahrnovat komplexní změnu toho, co se ve škole děje. Vývoj politiky primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže v ČR začal v devadesátých letech 20. století, zejména v souvislosti s protidrogovou prevencí. Reakcí na vysoký počet mladých lidí užívajících návykové látky byla zavedena osvětová politika. V roce 2013 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) schválilo standardy odborné způsobilosti pro školní primární prevenci rizikového chování. Tyto normy se neomezují pouze na užívání návykových látek, ale také se zabývají dalšími formami rizikového chování, jako je šikana, záškoláctví, rasismus a xenofobie. Kromě toho byla provedena systematická organizace primární prevence díky projektům financovaným z Evropského sociálního fondu. MŠMT hraje klíčovou roli při prosazování politiky primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže v České republice a stanovuje základní normy a požadavky pro tyto programy. Spolupráce s Klinikou Adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy přispívá k profesionalizaci a úspěšnému provádění projektů primární prevence. Kotulán (2009) uvádí, že každá dnešní škola má zpracované své preventivní programy na všech stupních vzdělávání, kde si vytyčuje své postoje a snahy v oblasti preventivních opatření. Základní školy v tomto ohledu realizují primární prevenci v rámci výuky a další formou přednášek s odborníky. Základní školy dále disponují výchovnými poradci z řad učitelů i preventisty. MŠ i ZŠ dále spolupracují s institucemi jako je PPP a SPC. Týrání a zjišťování týrání, zanedbávání v rodině, kde záleží hodně na všímavosti a empatii pedagogů dále mají školy obecně ve svých cílech. Taktéž pozorování různých změn chování u dětí a žáků. Třeba zmínit výsadu učitelů, jako dalšího důležitého článku v životě dítěte. Podle strategie MŠMT z roku 2019 jsou základními pilíři, které má strategie zahrnovat, legislativa, vzdělávání, koordinace, systém, financování, monitoring, hodnocení a výzkum. Hlavní funkcí této strategie v období 2019–2027 je primárně stanovit základní rámec pro prevenci chování dětí a mládeže v České republice, určit hlavní cíle a priority rozvoje v tomto období a informovat širokou veřejnost, jak laickou, tak odbornou, o těchto

cílech a prioritách. Podle Miovského (2015) lze primární prevenci chápat jako soubor opatření v oblasti výchovy, zdravotnictví, vzdělávání, sociálních intervencí a dalších, která mají za cíl předejít vzniku rizikového chování a jeho progresi nebo zmírnit již existující formy a projevy takového chování. Dokument dále rozlišuje mezi specifickými a nespécifickými opatřeními. Specifická opatření jsou zaměřena přímo na prevenci nebo omezení konkrétních forem rizikového chování. Naopak nespécifická opatření nejsou přímo spojena s konkrétním typem chování, ale podporují zdravý životní styl, osvojení pozitivního a prosociálního chování a zodpovědnosti. Toho se dosahuje prostřednictvím volnočasových aktivit, sportovních a zájmových kroužků a jiných programů, které podporují dodržování společenských pravidel, zdravý osobnostní rozvoj a přemýšlení nad důsledky svého jednání a osobní odpovědnosti.

4.1 Možnosti efektivního působení na dítě v MŠ

Například Lisá, Knourková (1986) uvádí, že školní třída a její klima jsou tvořeny na základě společného znaku dětí, kterým je věk žáků. Jiné shodné vlastnosti nejsou zohledňovány, s výjimkou sportovních, nebo jazykových tříd. Běžná třída ve škole, nebo mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu je společenstvím dětí, které se mají vzájemně vzdělávat a u nichž se předpokládá spolupráce se spolužáky a pedagogy. Jako podmínka dobrého průběhu školní docházky a dobrého klima ve třídě se předpokládá i vstřícnost a spolupráce rodičů žáků. Pro všestranný rozvoj dítěte má škola nezastupitelný význam. Další velký mezník jsou společenské a mezilidské vztahy, které dítě musí v instituci řešit každý den. Miovský (2015) popisuje základní úroveň působení na dítě v MŠ především v oblasti zdravého životního stylu. Božik (2019) konstatuje, že úroveň zodpovědnosti učitele, který je současně koordinátorem pro prevenci drogových závislostí a podporu zdraví, je ovlivněna jeho vlastním přístupem k drogám (legálním i nelegálním) a zdravotním stavem. Důležitou roli hraje také jeho odborná znalost, kterou může uplatnit v praxi. Působení na děti v předškolním období a její podstatou je v důsledku seznámení a upozornění dětí na možná rizika, pakliže se s takových chování setkají. Primární prevence a způsoby chování učitelky aplikují v MŠ v souladu s RVP PV. Každá škola by měla mít sestaven svůj minimální preventivní program. Učitelky mateřské školy provádějí primární prevenci a ovlivňují děti každý den, i když často neúmyslně, například svým chováním nebo dodržováním pravidel třídy a způsobem, jakým podporují spoluzití dětí v kolektivu mateřské školy. Dále se snaží udržovat pozitivní atmosféru ve třídě a poskytují další mimoškolní aktivity, které přispívají k podpoře zdravého životního stylu.

Takovou primární prevencí v mateřské škole považujeme v podstatě všechny výchovně – vzdělávací činnosti, které mohou mít i zdravotní a sociální intervenci a předcházejí rizikovému chování. Takové prevenci říkáme nespecifická. Naopak specifickou prevencí chápeme již zaměření na daný problém, danou formu rizikového chování. Pro některé děti nabídka volnočasových aktivit není stále ještě dostačující, atraktivní, nebo dosažitelná. Proto je vhodné připravovat konkrétní programy, které budou reagovat na potřeby těchto dětí, nebo skupin. Efektivní působení na děti s neobejde bez spolupráce několika odborníků a to z oblasti psychologie, pedagogiky, lékařství, právníky a sociálními pracovníky. Měla by být dodržována zásada komplexnosti a dodržování pravidel.

4.2 Vhodné metody pro předcházení rizikového chování u dětí

Podle RVP PV, (2021) kde jsou stanoveny hlavní požadavky, pravidla institucionální výchovy a vzdělávání a podmínky, vymezuje dále RVP PV i možnosti tvorby ŠVP. Díky ŠVP si každá škola může své představy a potřeby nastavovat sama. Cílem předškolního vzdělávání je podporovat komplexní rozvoj dítěte ve všech jeho oblastech - psychické, fyzické a sociální. Tímto způsobem se má zajistit, že dítě na konci předškolního věku bude relativně samostatnou a jedinečnou osobností, která bude schopna úspěšně zvládat běžné nároky života. Pedagogové by měli definovat a sledovat tyto cíle pomocí tzv. rámcových cílů, které určují, jaké kompetence by mělo dítě získat během svého předškolního vzdělávání.

Kompetence jsou však definovány jako soubor předpokládaných dovedností, schopností, hodnot, postojů, návyků důležitých pro osobnost a její rozvoj. Avšak je to ideál, ke kterému většina dětí na konci předškolního období nedospěje. Havlínová, (2000) dále poukazuje na důležitost spolupráce mateřské školy a rodiny, kdy hlavním cílem je dominantnost rodiny ve výchově dítěte. Rodina plní úlohu primární a škola dále úlohu sekundární. Škola může svými prostředky a možnostmi kompenzovat nevhodné působení rodičů. Důležitou úlohou spatřuje autorka na podílení rodičů na vzdělávání dětí v mateřské škole, kdy se stává rodič partnerem školy a je přímo účasten na výchovně-vzdělávacím procesu. Prožitkové učení je jednou z metod, kterou lze v mateřské škole využít, neboť zasahuje celou osobnost dítěte. Je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech. Zde dítě cítí osobní iniciativu a může s ní dále nakládat. Můžeme však spatřovat v tomto typu učení i jisté nevýhody, neboť pracujeme s dětskou psychikou. Pro dítě se mohou stát některé prožitky natolik hluboké a náročné, že mohou ovlivnit nebo hluboce poškodit jeho prožívání a psychiku. Sociální hry,

kteří patří mezi hry s rolí a navozování modelových situací umožňují dětem napodobovat různé situace nebo role, jako je například rodič, učitel, řidič, prodavačka a další. V mateřské škole předcházíme rizikovému chování i využitím zdravého životního stylu, jemuž se budeme dále věnovat v další podkapitole. V dokumentu Školní preventivní program MŠMT (2001) je jako jedna z vhodných metod a podmínek uvedena varianta smíšenosti třídy, čili heterogenní třídní kolektivy. Heterogenní třída má z hlediska socializačního a společenského přijatelnější obraz než třída homogenní. Je třídou podporující zdraví a děti se učí ve vzájemné interakci mladší od starších a naopak. Děti jsou k sobě více ohleduplné, komunikativní, vzájemně si naslouchají a nevyskytují se v takové míře projevy agrese. Kaufmannová – Hubertová (1998) uvádí, že velmi důležitými se pro děti stávají rituály. Tak stejně v mateřské škole vidíme několik rituálů vhodných pro předcházení rizikového chování u dětí. Především jde o ranní odchody rodičů, přivítání učitelkou. Také odchod dětí z MŠ zpět k rodičům patří mezi rituály, kterou jsou pro dítě velmi těžké. Dále se jedná o rituály v kruhu, stolování, procházka a další specifické rituály dané školy. Nešpor, (1998) zase uvádí důležitost a inspirativnost v jógovém cvičení, jako formě a metodě zvládání stresu a náročnosti nejen tohoto světa, ale svého duševního nitra. Lidé cvičící jógu se zaměřují spíše na uzdraví životní styl a odmítají násilí, drogy, či jiné návykové látky. Jóga pro děti se liší od jógy pro dospělé pouze v časové náročnosti, a to zohledněná na 15 minut. Při cvičení můžeme brát v potaz fantazii a představivost dětí. Cvičit můžeme s vyprávěním příběhu a při relaxaci být ohleduplní a trpěliví. Molicka (2007) spatřuje jako velmi vhodnou metodu a možnost předcházení rizikového chování pohádku. Při četbě pohádky dochází k uvolňování stresu a úzkosti, ukazují překonávání hrozivých situací a většinou vítězí dobro nad zlem. Seznamuje se díky pohádce s modely chování, jednání, morálkou a smyslem existence. Pohádka rozvíjí představivost, připodobňuje hrdiny a dítě díky ní může hledat vlastní identitu. Dagmar Nováková, autorka publikace Panenka Jablenka a kluk Viktor využívá svoji tvorbu právě pro primární prevenci. Součástí této publikace je i metodický výklad a popis, jak s knihou pracovat. Ve své publikaci Mertin & Gillernová (2003) hovoří o interakčních hrách, jako prostředku pro rozvoj emocionálních a sociálních dovedností. Tyto hry mají základní rys a to jasný vítěze a poraženého. Důležitost při realizaci interakčních her klademe na prožitky dítěte, reflexe sama sebe, znalost každého dítěte ze strany učitelky a vhodnosti námětu při práci s dětmi. Kroky které učitelka dále při hrách používá je uvolnění pro navození příznivého klimatu ve skupině, jako pomoc pro pozornost dětí, dále vlastní interakční hru s jasným cílem, pomůcky, metodicky promyšleným postupem a v závěru rozbor hry, kde hledáme prostor k rozhovorům, reflexy dětí, sdělování

pocitů a prožitků. Na konec hry je vhodné zařadit krátkou uvolňovací hru, nebo můžeme využít relaxační cvičení.

4.3 Kurikula podpory zdravého životního stylu

Podle Havlínové (2000) má strava a zdravý vývoj dítěte významný dopad na prevenci chorob v pozdějším věku. Důležitý je dostatečný přísun jednotlivých nutričních faktorů, zejména v období, kdy dětský organismus prochází klíčovými fázemi psychomotorického vývoje a dochází k osifikaci kostry a vývoji imunitního systému. Nedostatek živin může mít negativní dopad na další etapy dětského vývoje, což může zahrnovat problémy jako je obezita nebo bulimie. Správná výživa dětí přináší energii, stavební látky a ochranu.

V mateřské škole existuje několik možností, jak podporovat zdravý životní styl. Jednou z nich může být účast v různých programech, buď jako součást komplexního přístupu nebo ve formě vybraných prvků programu. Mezi tyto programy patří například vzdělávací projekt Zdravá mateřská škola a následné Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Můžeme také čerpat inspiraci z různých pedagogických směrů, jako jsou Waldorfská nebo Montessori škola. Velkou oblibu získal také program Začít spolu. Havlínová (2000), která ve své publikaci Zdravá mateřská škola uvádí, že zdravá mateřská škola znamená cíl, ke kterému by dříve nebo později měla směřovat každá mateřská škola. Nejde o rozdělení institucí na zdravé a nezdravé. Tak jako základní školy mají převzatý program Zdravá škola, která do ČR přišla prostřednictvím pobočky Světové zdravotnické organizace, tak mateřské školy využívají program Zdravá mateřská škola a na ni navazující Mateřská škola podporující zdraví. Cílem programu je přispět k rozvoji zdravého životního stylu dítěte formou vytváření zdravých návyků a dovedností. Těmito návyky a dovednostmi má dítě získat schopnost odolávat různým formám závislostí a jejich negativním vlivům. Součástí programu je také učení se pracovat s emocemi a budovat odolnost vůči stresu, což má vytvářet podmínky pro celkovou duševní, tělesnou a sociální pohodu dítěte v prostředí mateřské školy.

Program zmiňuje nejen podmínky pro pohodu v MŠ, jako jsou potřeby, hra, pohoda, duševní pohoda, uspořádání dne, věcné prostředí, sociální klima a tělesná pohoda, ale i další důležitou stránku a to opory sociální a odborné. Do této kapitoly patří, řízení MŠ, učitelka, obec a základní škola, v neposlední řadě společenství rodiny a mateřské školy. Program využívá při způsobu výchovy především prožitkové učení a tím je myšleno především prostředí, ve kterém se dítě cítí v pohodě, další je přítomnost takového chování lidí zvláště dospělých, kteří utužují prosociální, etické a zdravé chování a prvořadě podporu

prožitkového učení při hře. Využívá tedy pojmu spontánního učení a klade důležitost na objektivitu, spontaneitu, kreativitu, komunikativnost, experiment, bezpečné a vstřícné prostředí. Učitelka může využít prvky výuky organizované, nicméně ji to staví do role, kdy je potřeba hlídat svůj učitelský přístup tak, aby se nestal direktivním. Opravilová (2016) popisuje další možné varianty vzdělávacích kurikul, jako jsou Začít spolu, nebo Lesní mateřské školy. Například u programu Lesní mateřské školy, dále jen LMS, kde kořeny můžeme hledat v Dánsku, kde se jedná především o všestranný rozvoj dítěte, tak jako v běžné MŠ, ale ve venkovním prostředí. Testy dětí z LMS vykazovaly vyšší úroveň hrubé motoriky a zásadní rozdíl tyto děti vykazovaly v oblasti kreativity. Obavy učitelek se nepotvrdily v oblasti jemné motoriky a velkým bonusem byl stav imunity dětí. Lesní pedagogika vnímá svět a úctu k přírodě jako hlavní myšlenku svého vzdělávacího proudu. Snaží se přivést děti učením a hrou prožitkem k environmentálnímu smýšlení a zařazovat ekologickou výchovu, jako bránu před negativními civilizačními vlivy současného životního stylu. V českém prostředí se myšlenka lesních mateřských škol začala prosazovat až v posledních dekáдах, kdy jejich fungování hodně ovlivňoval legislativní rámec a provozní podmínky takových škol. V současném systému jsou však mateřské školy lesní uznány již jako plnohodnotné a lze v nich plnit i povinnou předškolní docházku. Školní programy těchto škol jsou v souladu s RVP PV, kdy didaktiku plní především příroda sama. Nenásilnou formou děti získávají kompetence k učení a řešení problémů, stejně jako sociální, personální, komunikativní, občanské a činnostní. Pedagog funguje spíše jako koordinátor činností a zasahuje pouze v okamžiku, kdy se děti neumí samostatně rozhodnout. Z trendu našeho životního stylu se jeví, že tento typ školy může uspět u mladší rodičovské generace.

Dle Opravilové (2022) je dalším programem velmi vhodným v mateřské škole Začít spolu. Tento projekt předškolní výchovy, podporovaný Sorosovou nadací ve Spojených státech, přinesl do střední a východní Evropy nový způsob vzdělávání pro děti. Inspirací pro něj byl úspěšný program Head Start, který se v USA zaměřoval na podporu dětí z různých sociálních prostředí. Cílem tohoto projektu bylo respektovat evropské tradice předškolního vzdělávání a zároveň přinést osvědčené metody vzdělávání.

Pedagogům byly nabídnuty školení a semináře, aby mohli efektivně aplikovat nové přístupy ve své práci. Sorosova nadace poskytla zpočátku finanční podporu, aby mohl být projekt co nejrychleji zaveden do praxe. V roce 1995 se do programu zapojilo prvních deset škol v České republice. Od té doby se program "Začít spolu" rozšířil do 29 zemí, přinášeje

významnou podporu rozvoji předškolního vzdělávání a pomáhající dětem ze znevýhodněných prostředí získat lepší start do života. Program je založen na humanistických a demokratických vzdělávacích principech a modelu osobnostního rozvoje. Hlavním cílem je podpora individuálního rozvoje dítěte skrze hru a praktické aktivity. Koncept je postaven na konstruktivistickém přístupu a zahrnuje tři fáze učení. První fáze se zaměřuje na seznámení dětí s tématem a shrnutí již získaných znalostí. Druhá fáze se soustředí na prohlubování a doplňování poznatků prostřednictvím aktivních metod. Ve třetí fázi jsou znalosti zhodnoceny a shrnuty, aby bylo možné určit klíčové body pro další učení. Organizace v mateřské škole je založena na stimulačním prostředí, které zahrnuje různé pracovní koutky a centra aktivit. Dětem jsou k dispozici různé nástroje a materiály pro individuální i skupinovou práci, což podporuje spolupráci a kooperativní učení. Díky prožitkovému učení získávají děti přímé zkušenosti a zážitky. Program dává přednost spontánním činnostem a témata jsou vybírána tak, aby odpovídala zájmům dětí a umožňovala jim uplatnit celou svou osobnost. Program klade důraz na integrované učení formou her a aktivit a důsledně prosazuje individuální přístup, který bere v úvahu samostatnost každého dítěte. Plánované aktivity jsou navrženy tak, aby podporovaly celkový rozvoj dítěte a jeho jedinečné schopnosti. Tento přístup je uplatňován i při začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což vytváří inkluzivní prostředí a podporuje jejich individuální růst. Mezi základní principy programu patří také neustálá a otevřená spolupráce s rodinami dětí, která se uskutečňuje skrze mnoho neformálních kontaktů. Tato spolupráce je založena na sdíleném pocitu sounáležitosti s programem, aktivní komunikaci a participaci. Pedagogové jsou vnímáni jako zkušení a citliví průvodci dětí na jejich cestě poznáním. Jsou schopni naslouchat potřebám dítěte a profesionálně je naplňovat. V rámci tohoto přístupu pedagogové, případní pedagogičtí asistenti a provozní pracovníci fungují jako jednotný a společně odpovědný tým. Spolupráce mezi všemi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu je klíčová pro podporu celkového rozvoje dítěte a pro vytváření harmonického a podporujícího prostředí v mateřské škole.

4.4 Preventivní program a jeho využití v MŠ

Miovský (2015), seznamuje s metodickým pokynem č.j. 20006/2007–51, vydávaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, poskytuje směrnice k tvorbě komplexního a uceleného školního preventivního programu (ŠPP) s důrazem na propojení a smysluplnost jednotlivých částí v rámci školního prostředí. Školní preventivní program (ŠPP) je dlouhodobou iniciativou, začleněnou do školního vzdělávacího programu,

kteřá respektuje kulturní, sociální a politické kontexty konkrétní školy a potřeby její populace. Jeho primárním účelem je minimalizovat, předcházet nebo snižovat rizikové chování studentů a rozvíjet jejich schopnost činit uvážená a odpovědná rozhodnutí. ŠPP musí být efektivní a adaptovatelný na individuální podmínky každé školy, respektující rozmanitost jejího prostředí. Zahrnuje jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle, které odpovídají struktuře školy a potřebám studentů.

Jeho zaměření spočívá v podpoře zdravého životního stylu, zahrnující výchovu ke správné hygieně, výživě, fyzické aktivitě a duševnímu blahobytu. Minimální preventivní program (MMP) pak představuje konkrétní dokument, vypracovaný pro každé školní období, který se soustředí na výchovu studentů ke zdravému životnímu stylu, osobnostnímu a sociálnímu rozvoji a rozvoji komunikačních dovedností. MMP je průběžně hodnocen a aktualizován.

Zákon č. 561/2004 Sb., známý jako "školský zákon", stanoví právní rámec pro vzdělávání a zahrnuje ustanovení týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví studentů. Školy jsou povinny zajišťovat bezpečnost práce a ochranu zdraví žáků a studentů během vzdělávání a souvisejících aktivit a poskytovat jim nezbytné informace k tomu, aby mohli dodržovat bezpečnostní opatření. Tato ustanovení mají za cíl zajistit bezpečné a zdravé prostředí pro všechny zúčastněné a informovat žáky o nezbytných bezpečnostních postupech.

Dle RVP PV (2021, s. 32) je nezbytné implementovat následující zásady pro vytvoření dobrých psychosociálních podmínek:

- Děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně.
- Nově přichozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci.
- Učitelé respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.). Děti nejsou neúměrně zatěžovány či neurotizovány spěchem a chvatem ani nadměrnou náročností prováděných činností.
- Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřijatelné.
- Volnost a osobní svoboda dětí je dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení vyplývajících z nutnosti dodržovat v mateřské škole potřebný řád a učit děti pravidlům soužití.
- Dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů. Třída je pro děti kamarádkým společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.

- Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací učitele s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoliv komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřijatelná.
- Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života (je dítěti tematicky blízká, jemu pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná).
- Učitel se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.
- Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).
- Učitel se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapování výskytu sociálněpatologických jevů v prostředí MŠ. Dalším cílem bylo zjistit, zda učitelky zvládají s touto problematikou pracovat v podobě metodických pomůcek a podpůrných dokumentů, jako jsou např. minimální preventivní programy, knihy, příběhy či jiné možnosti prevence. Okrajově je v praktické části zahrnut i vliv rodiny na rizikové chování u dětí předškolního věku. S ohledem na výsledek dotazníkového šetření jsem se rozhodla zpracovat minimální preventivní program jako možné doporučení a inspiraci pro praxi. Před zahájením sběru dat byl využit předvýzkum v podobě dotazníku, který byl rozdán v tištěné formě 10 respondentkám. Cílem předvýzkumu bylo vhodně a cíleně volit dotazníkové otázky. Ve své práci jsem využila kvantitativní typ designu dotazníkového charakteru. Výzkumné cíle korespondují s cílem výzkumu a promítají se v následujících otázkách.

5.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření mojí práce bylo zmapování výskytu sociálněpatologických jevů v mateřské škole.

Hlavní výzkumná otázka:

1. Které sociálněpatologické jevy vnímají učitelky MŠ jako nejvíce rozšířené v kolektivu MŠ?

Hypotéza (H1): Bude se jednat o agresivní chování a špatné kamarádské vztahy.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké nástroje, metody a pomůcky využívají učitelky MŠ, při prevenci rizikového chování v MŠ?

Hypotéza (H2): Předpokládám větší neznalost metodického materiálu a metod při prevenci.

2. Má vliv na rizikové chování u dětí rodina a společnost?
3. Se kterými sociálněpatologickými jevy se učitelky MŠ setkaly osobně?

Hypotéza (H3): Sociální chování a vzory se promítají v chování dětí v MŠ.

5.2 Metoda výzkumu

Metodu sběru dat jsem v diplomové práci zvolila formou kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření. Chráska (2016, s.15) cituje dle Gavory (2000) dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Také Skutil (2011) považuje dotazník za nejvíce rozšířenou metodu sběru dat v pedagogice, ale i sociologii a demografických šetřeních. Dotazník se zajímá o respondenta a jeho subjektivní názory, zjišťuje také jeho postoje a osobní znalosti. Respondent otázky čte a odpovídá na ně. Jako každá výzkumná metoda má i dotazník své výhody a nevýhody. Jako nevýhodu bych uvedla vyhýbavost odpovědi na otázku, nebo přílišná subjektivita. Jako výhodu spatřuje rychlost a množství dat, anonymitu a kvantifikování dat. V dotazníku využíváme otevřené, uzavřené, polouzavřené otázky, testové, úlohy s výběrem odpovědí, přiřazovací, nebo škálovací. V praktické části práce, konkrétně v dotazníku byly použity otázky otevřené, uzavřené a polouzavřené.

Důležitou a významnou roli spatřuji v předvýzkumu, díky kterému jsem si ověřovala funkčnost dotazníku, na vzorku 10 respondentek. Dle Skutila (2011) si díky předvýzkumu zjišťujeme reliabilitu a validitu dotazníku.

5.3 Výzkumný soubor

Dotazník byl určen především učitelům/kám mateřských škol. Nelze však vyloučit, že dotazník nevyplnil/a například pedagogický asistent/ka. Zvolila jsem především cestu aplikace Survio a facebookové skupiny ředitelek mateřských škol. Dále byl dotazník rozeslán několika mateřským školám v Jihomoravském a Hradeckém kraji. V úvodu byly respondenti seznámeni s informacemi o mé osobě, studiu a cílem dotazníkového šetření.

5.4 Způsob zpracování dat

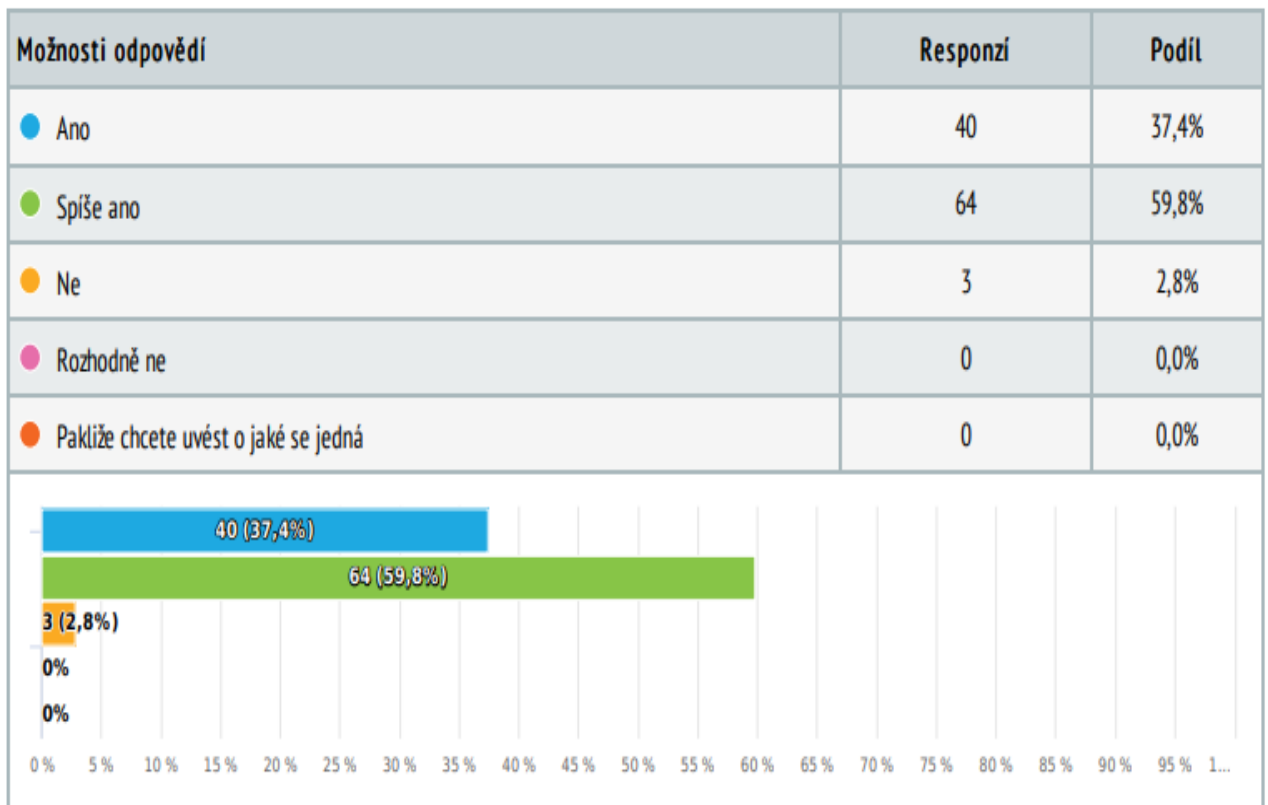
Pro zpracování dat z dotazníkového šetření jsem využila aplikaci Survio s výsledky grafů v tabulkovém provedení. Zdroje návštěv byly především přes přímý odkaz nebo QR kód. Na této platformě došlo ke 157 návštěvám a vyplněno s dokončením bylo 107 dotazníků.

6 ANALÝZA DAT A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Na základě kvantitativní analýzy pomocí dotazníkového šetření byla získána data, která umožnila odpovědět na hlavní otázku výzkumu, stejně jako na vedlejší otázky a ověřit hypotézy stanovené v rámci práce.

6.1 Výsledky šetření

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



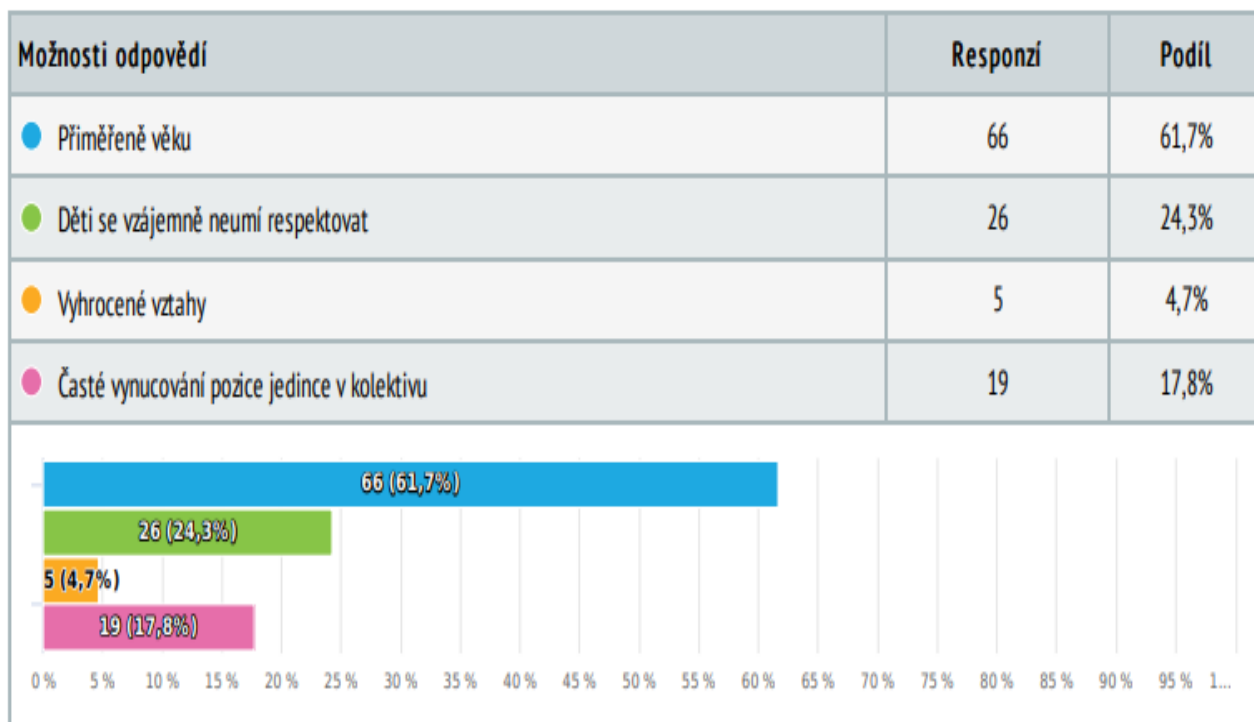
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 1 *Myslíte si, že jsou děti v předškolním věku vystaveny nevhodným modelům chování*

Komentář:

U první otázky lze konstatovat, že nejvíce dotázaných respondentů se vyjádřilo pro odpověď spíše ano v procentu 59,8, dále pak odpovědi ano v celkové míře 37,4 procent a 2,8 procent dotázaných na otázku odpovědělo, že děti nejsou vystaveny nevhodným modelům chování.

Vběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



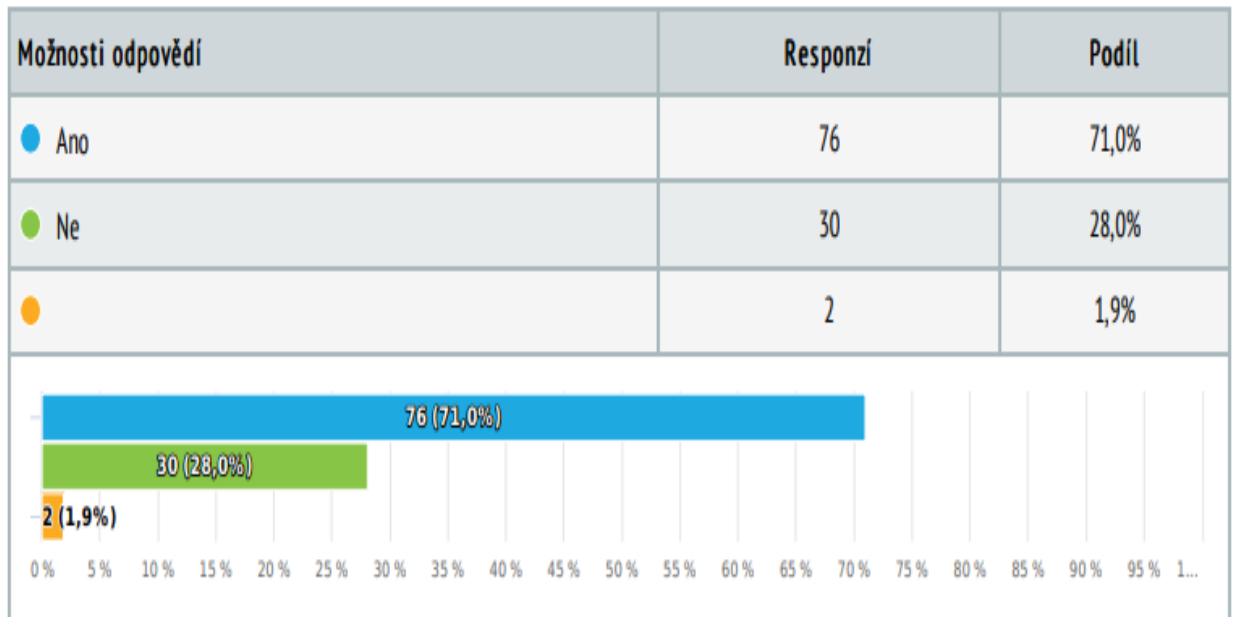
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 2 Jak byste hodnotila úroveň respektu mezi dětmi v mateřské škole?

Komentář:

Ve zhodnocování vztahů mezi dětmi v mateřské škole se učitelé/ky MŠ vyjádřily v podílu 61,7 procent dotázaných, že míra respektu mezi dětmi je přiměřená věku, avšak ve 24,3 procentech vidí učitelé/ky problém ve vzájemném respektu a v 17,8 procentech jako problém uvádí prosazování jedince v kolektivu. Pouze 4,7 procent respondentů vidí vztahy v kolektivu MŠ jako vyhrocené.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



Zdroj: Vlastní tvorba

Graf 3 Jsou děti v mateřské škole vystaveny situacím, které u nich mohou vyvolat stres?

Komentář:

71 procent respondentů odpovědělo na otázku zátěže stresu u dětí odpovědí *ano*, *ne* je v odpovědích pouze u 28 procent. Otázka byla polouzavřená s možností uvést jaké mohou být faktory.

4 Pokud ano uveďte prosím z čeho nejčastěji pramení

Textová odpověď, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x

- *
- -
- Adaptace, neznámé prostředí
- Dodržování pravidel ve školce, protože nejsou zvyklé se přizpůsobovat
- Hádky a neshody mezi vrstevníky, tlak rodičů.

- Hekticky styl života zaměstnanost rodičů
- Hekticky způsob života
- Ict
- Jsou z rodiny premotivovány
- Kladené nepřiměřené nároky
- Kolektiv
- Kolektiv
- Média, rodinné a sociální prostředí
- Napsala jsem ne
- Náročnosti doby
- Nárok rodičů na dítě
- Nároky na jejich docházku v MS
- Nároky rodičů, nezajímá rodiče o dítě, přetížené prostředí podněty, nevhodný styl vedení pedagogických pracovníků, síkání
- Nároky rodičů
- ne
- Ne
- (17x) Ne
- Něco nového, co dítě nezná
- Nejsou
- (2x) Nejsou
- Nemají nastavené mantinely ve výchově
- Nepřiměřené nároky
- Nucení do aktivit, které jim nejsou příjemné - jíst jídlo, které jim nechutná, odpovídat na otázky před ostatními, rychle se oblékat/vyslukat, chodit za ruku s kamarádem, se kterým nechtějí, neustálé srovnávání s ostatními dětmi, např. 'Anička to ale nakreslila líp'
- Opuštění matky, strašidelné reklamy,
- Organizování celého dne
- Pravidla soužití v MS
- Přehnané náročné požadavky ze strany rodičů, jednak na výkon a celkově na osobnost toho dítěte
- Problémové situace v rodině - finanční situace rodiny a z toho pramenící stres rodičů, hádky, rozvrat rodiny, nedostatek času na dítě, nedostatek řádu v činnostech doma a s tím spojené rozvolněné hranice, mezi kterými se dítě tzv. plácá
- Přetíženost a nároky na děti ze strany rodičů
- Při hrách
- Při hrách
- Režim školky
- Režim ve školce
- (3x) Rodiče
- (9x) Rodina
- (2x) Rodina
- Rodina, společnost celkově
- Rodinné vztahy
- (2x) Rodinné prostředí
- (4x) Rodinné prostředí
- Rodinné prostředí, mateřská škola
- Rodinné prostředí, společnost
- Rozvody, střídavé péče, vztahy v rodině

- Rozvrácené rodiny, střídavá péče, spěch, nezáměr rodičů
- Snažíme se děti nestresovat
- Spěch
- Společnost a rodinné prostředí
- Společnost, média, rodina
- (2x) Strach
- Stres
- Stres v domácím prostředí, rozvodovost rodičů, je často prostředníkem mezi rodiči, stres ze střídavé péče
- Střídavá péče rodičů po rozvodu
- Střídavá péče, rozvod rodičů
- Stydí se mluvit, nekomunikuje před učitelkami
- Špatná adaptace na nové prostředí
- Tempo doby
- U přístupu rodičů
- Uvedla jsem ne
- Velké nároky na děti
- Velké požadavky na dítě ze strany rodičů
- Velmi náročná doba
- Vrstevníci
- Vytíženost rodiny
- Vztahy v rodině, rozvedené rodiny
- Zakazy, příkazy
- Záleží na prostředí
- Z ničeho
- Z prostředí rodiny a tlaku rodičů
- Z rodinného prostředí

Zdroj: vlastní tvorba

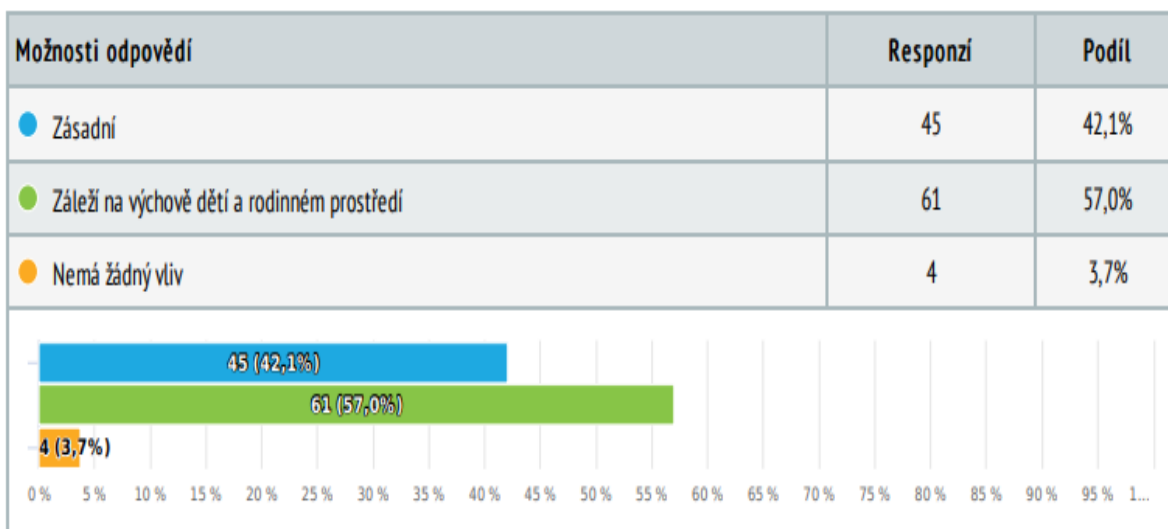
Graf 4 Pokud ano uveďte prosím z čeho nejčastěji pramení.

Komentář:

Nejčtenější odpovědí na otázku číslo 3, která byla zodpovězena v otázce 4. byla jednoznačně odpověď, ve které je spatřován problém ve střídavé péči, v nárocích rodiny a rozvodu rodičů, a to v počtu 37. Další kategorií v počtu 13 byla odpověď týkající se adaptace a zvykání si na nový režim v mateřské škole a v počtu 11 se vyskytly odpovědi na téma náročnosti současné doby a společnosti. Další odpovědi v řádu jednotek byl strach, zákazy a

příkazy, stres, spěch, ict, média, strach při hrách v MŠ, opuštění matky, strašidelné reklamy, strach z něčeho nového, mantinely ve výchově, kolektiv MŠ a velké nároky na dítě.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



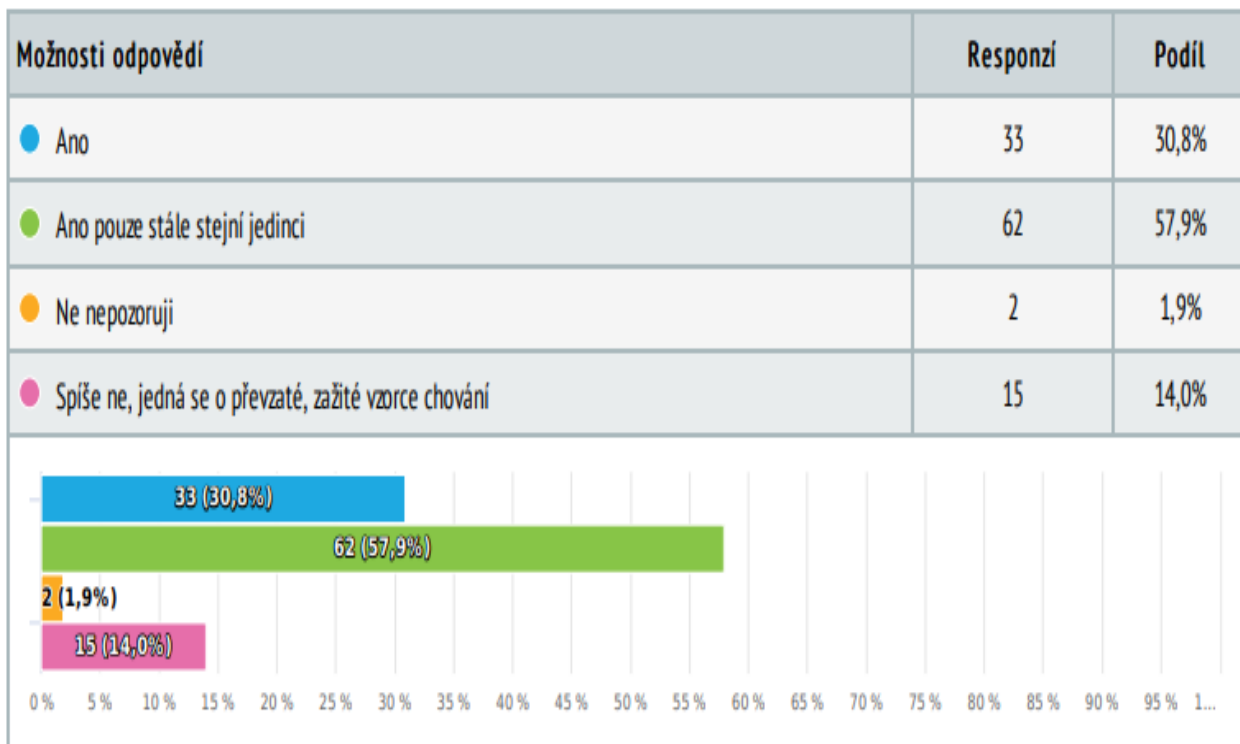
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 5 Jaký vliv má na dítě podle učitele/ky MŠ sociálně znevýhodněné prostředí?

Komentář:

U 45 respondentů, neboli u 42,1 procent, jsem zaznamenala odpověď, která hovoří o zásadním vlivu rodinného prostředí, které je sociálně znevýhodněné. Celých 57 procent, čili 61 respondentů, si myslí, že vliv sociálně znevýhodněného prostředí záleží spíše na přístupu rodinné výchovy a pouze 3,7 procent dotázaných, tj. 4 respondenti nevidí žádný vliv na dítě.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



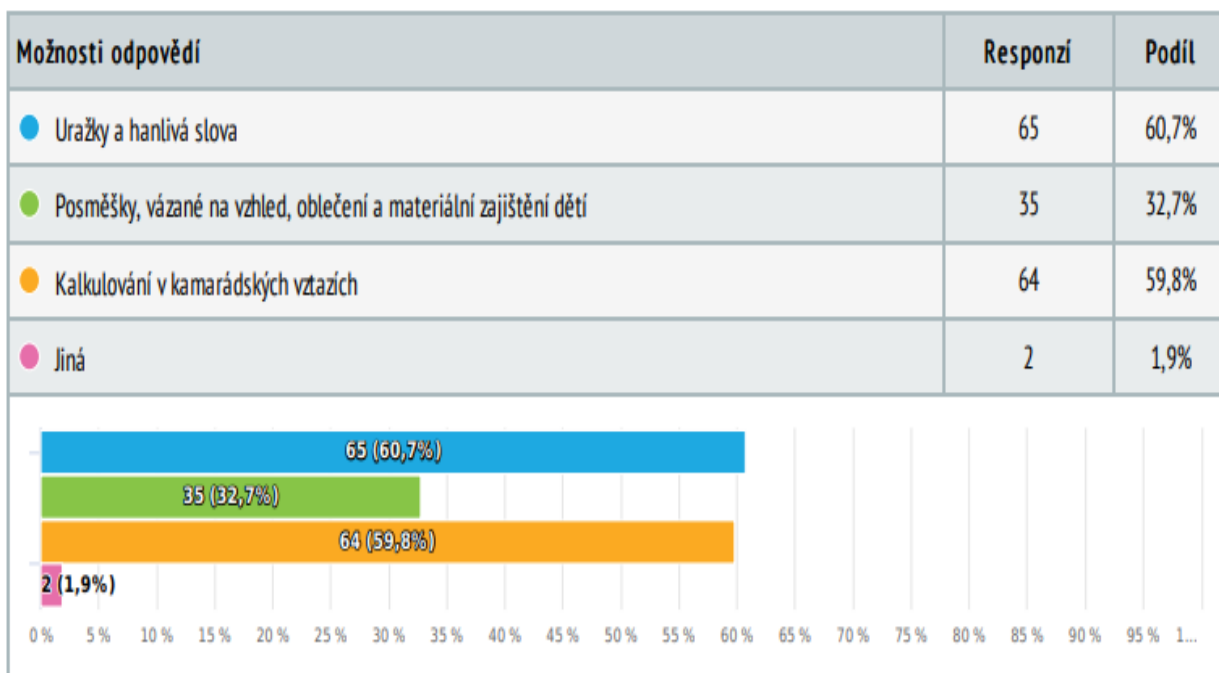
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 6 Pozorujete u dětí agresivní chování v kolektivu?

Komentář:

Na otázku č. 6 uvedl nejvyšší podíl respondentů (57,9 procent) odpověď, že agresivního chování se dopouštějí stále stejní jedinci. Dále u 30,8 procent dotázaných se jednalo o odpovědi *ano*, z čehož vyplývá, že učitelé/ky mateřských škol spatřují u dětí agresivní chování. Zde vidíme také v poměru 14 procent, konkrétně u 15 respondentů odpověď, že se jedná o převzaté vzorce chování. Tyto vzorce chování u dětí mohou pramenit především z rodinného prostředí, společnosti, anebo ze skupin kde se děti pohybují a soužívají. Může se jednat o zájmové kroužky, vrcholový sport, společenství, kde na dítě působí další osoba a tím ovlivňuje i chování a postoje dítěte.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



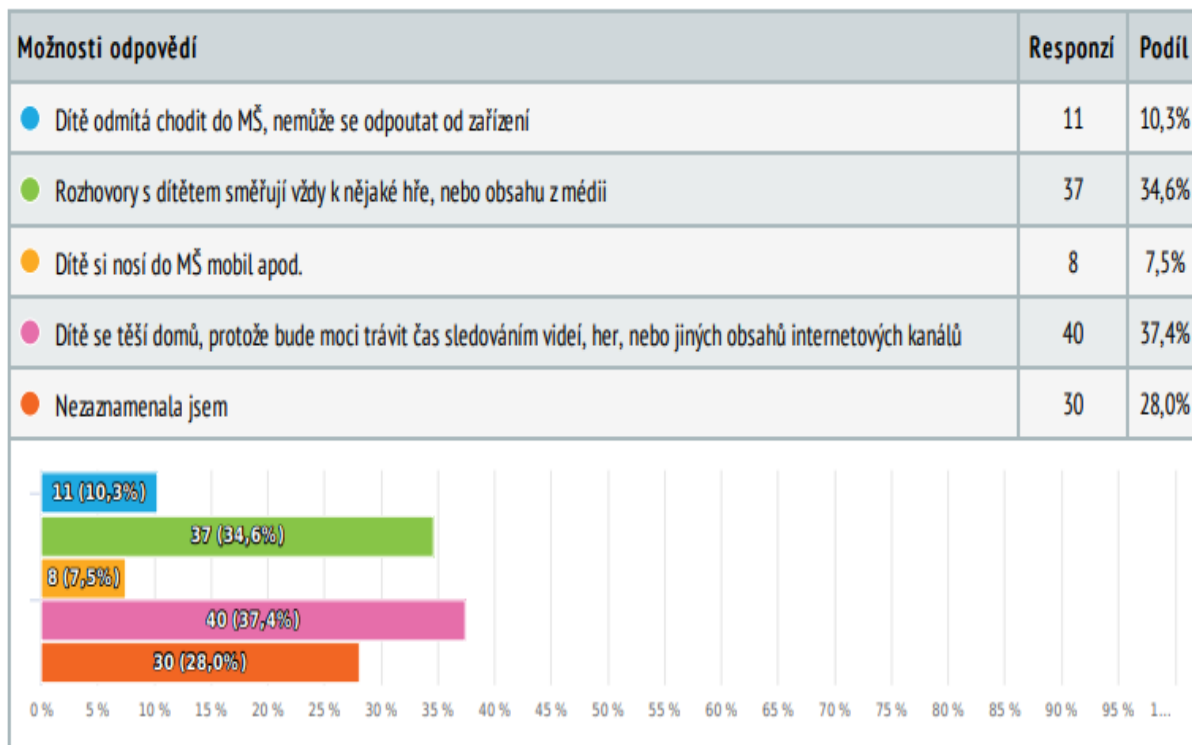
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 7 Jaké formy verbální šikany, nebo nevhodného chování mohou děti v kolektivu MŠ zažít?

Komentář:

Jako nejčtenější odpověď v počtu 65 respondentů, a to 60,7 procent, se jeví jako nejčastější verbální šikana v prostředí MŠ: urážky a hanlivá slova. V objemu 59,8 procent, u 64 dotázaných, poté kalkulování v kamarádských vztazích a 32,7 procent respondentů odpovědělo, že se děti v prostředí MŠ setkávají s posměšky, které jsou vázané na vzhled, oblečení, nebo materiální zajištění. 2 respondenti odpověděli jiné. Z praxe učitelů/ek je zjevné, že se setkávají v mateřských školách u dětí ve věku 3–6 let se slovní šikanou, která může mít u dětí zásadní vliv na docházku do mateřské školy.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



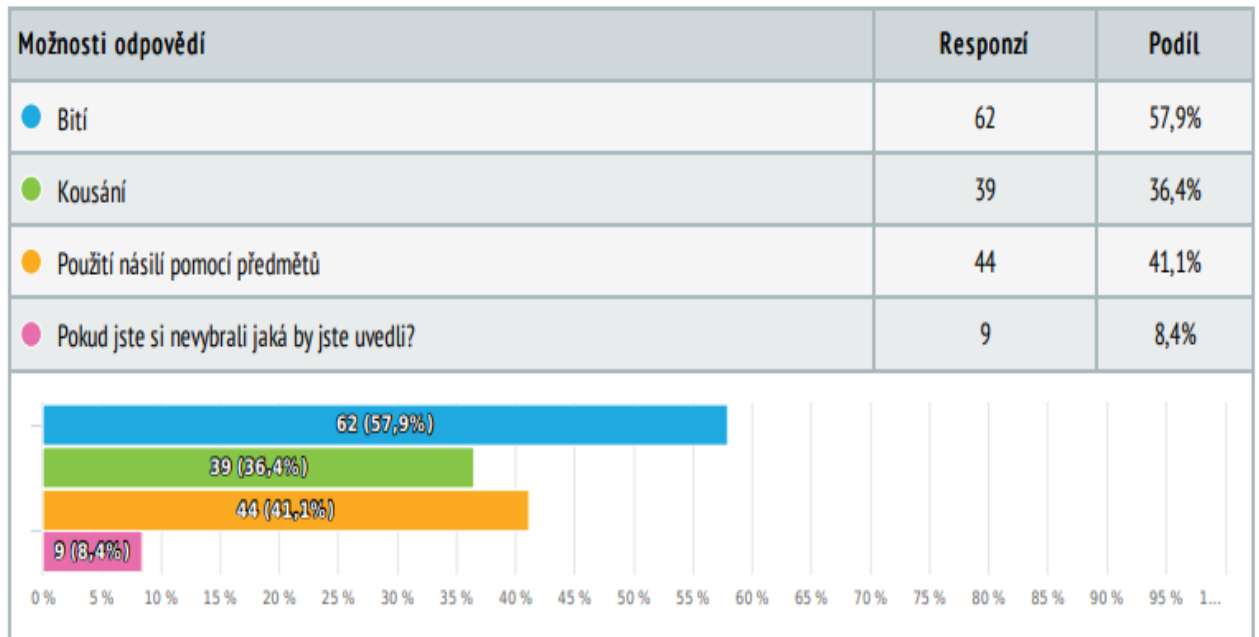
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 8 *Objevují se mezi dětmi v předškolním věku znaky závislosti, či nadměrné potřeby využívání mobilních telefonů, tabletů, či počítače?*

Komentář:

Od 107 respondentů se podařilo získat data, která hovoří ve 37,4 procentech o potřebě dětí sledovat mobilní zařízení, hrát hry, či sledovat oblíbené internetové stránky. Ve 34,6 procentech, což odpovídá 37 respondentům, jsem zaznamenala odpověď, že děti při rozhovorech s učitelkou/em hovoří o hrách, nebo poznacích z médií, v dalších 10,3 procentech, neboli u 11 respondentů, byla zvolena odpověď týkající se nechuti dítěte k docházce do MŠ, neboť se nemůže odpoutat od zařízení a 8 respondentů, tedy 7,5 procent zaznamenává děti, které si do MŠ nosí mobilní telefon. 28 procent respondentů v mateřských školách nezaznamenalo znaky závislosti na mediálních zařízeních.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



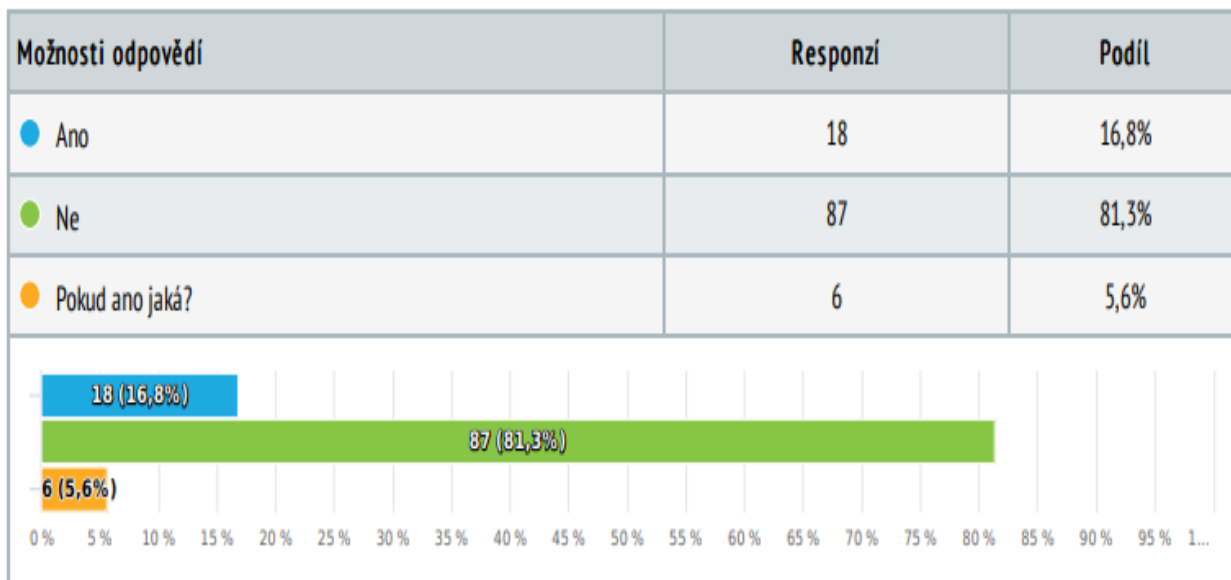
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 9 Pozorujete v kolektivu MŠ formy násilí?

Komentář:

V otázce č. 9, kde jsem se zaměřila na jednotlivé formy násilí v kolektivu MŠ, odpovědělo 57,9 procent respondentů odpovědi bití. Dalších 41,1 procent, čili 44 respondentů, odpovídalo na otázku odpovědi používání násilí pomocí předmětů a 36,4 procent, tedy 39 respondentů, vyplnilo odpověď kousání. V 8,4 procentech odpověď jiné uváděli respondenti pouze slovem *ne*.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



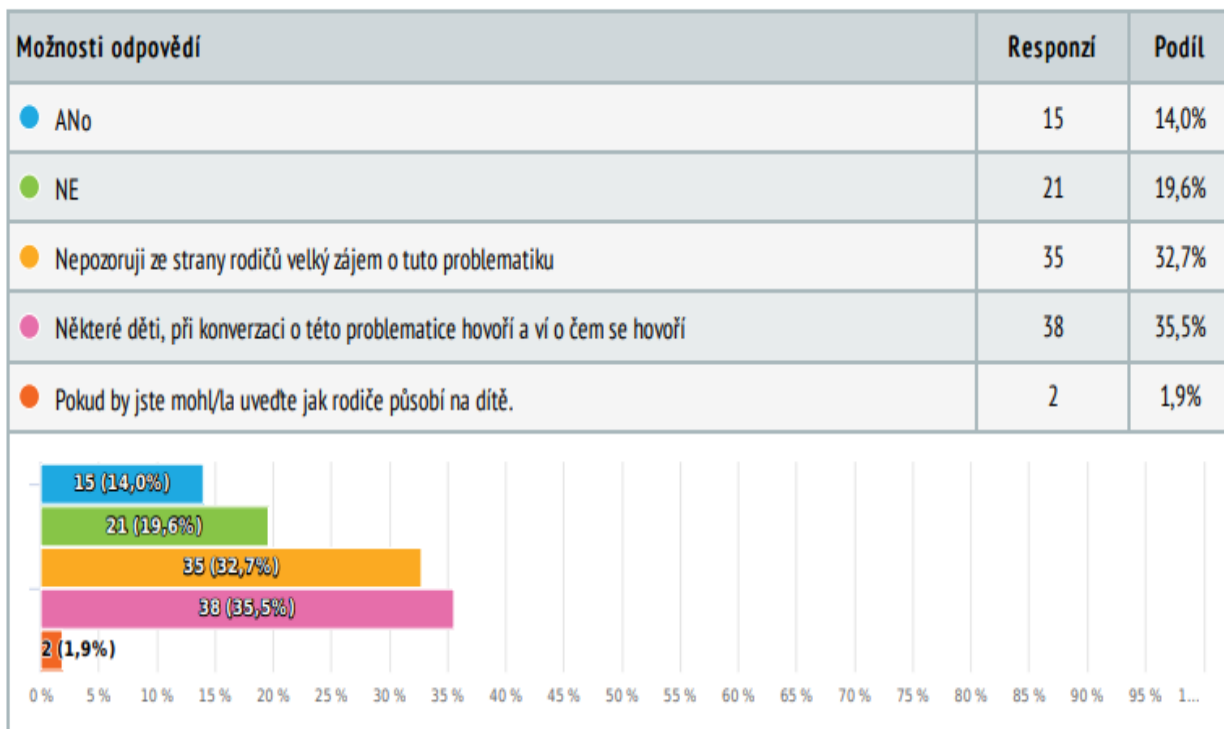
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 10 Zaregistroval/a jste někdy ve vaší pedagogické praxi jiné sociálněpatologické jevy, nebo rizikové chování dítěte spojené s rodinným prostředím? (Př. Týrání, sexuální zneužívání, zanedbávání dítěte, psychicky týrané dítě)

Komentář:

U otázky č. 10 se věnuji sociálněpatologickým jevům spojeným s rodinným prostředím. 81,3 procent respondentů tj. 87 učitelek/lů odpovědělo *ne*. Dalších 16,8 procent odpovědělo na otázku *ano* a v 5,6 procentech respondenti odpověděli jednotlivými odpověďmi jako jsou: drogy, zneužívání, zanedbávání dětí, fyzická přítomnost násilí mezi rodiči, týrání dítěte ze strany matky a nového přítele, šikana a agrese.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



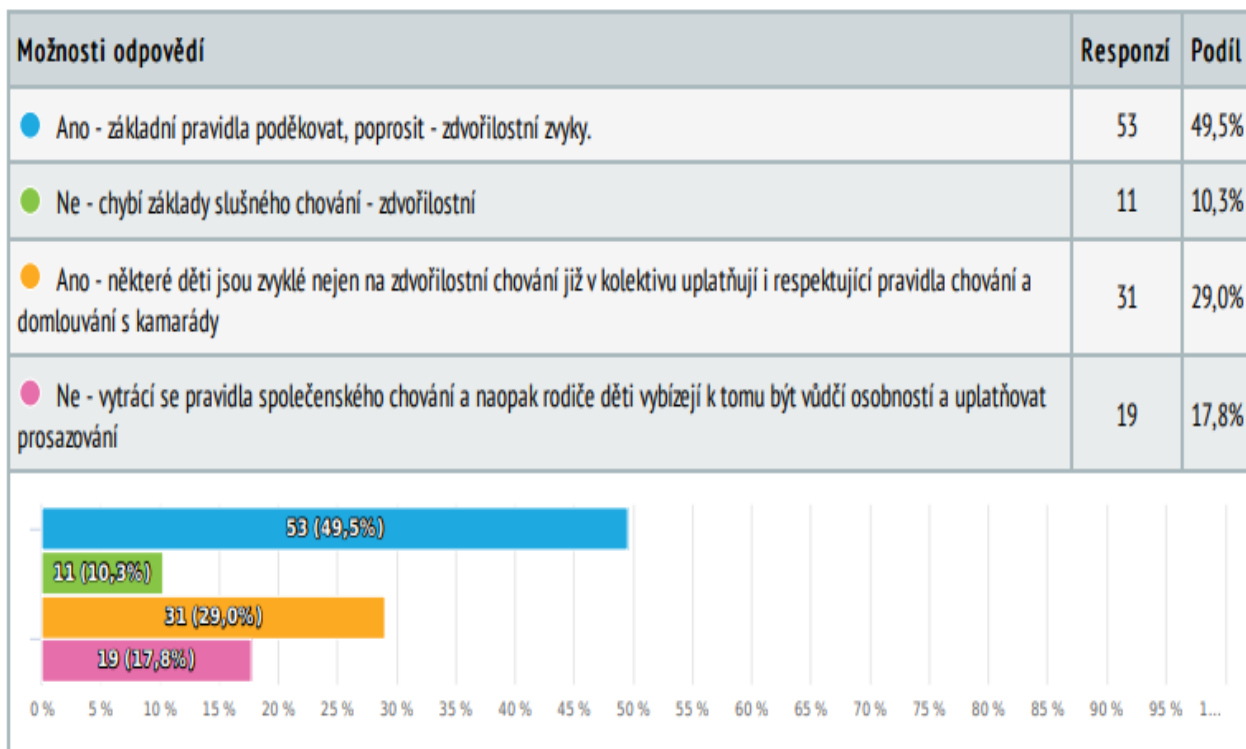
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 11 *Myslíte si, že rodiče dostatečně působí na dítě v oblasti prevence rizikového chování.*

Komentář:

U otázky č. 11 vidíme z odpovědí respondentů, že pedagogové MŠ vnímají působení a prevenci ze strany rodičů poměrně pozitivně. 35,5 procent respondentů odpovědělo na otázku tak, že děti při konverzaci umí hovořit o problematice rizikového chování a ví, o čem hovoří. Nicméně celých 32,7 procent, konkrétně 35 respondentů odpovědělo, že nepozorují ze strany rodičů velký zájem o tuto problematiku. Dalších 19,6 procent si myslí, že rodiče nepůsobí na děti v oblasti rizikového chování a naopak 14 procent si myslí, že ano. 2 respondenti uvedli, že působení na dítě ze strany rodičů spočívá ve vysvětlování dětem.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



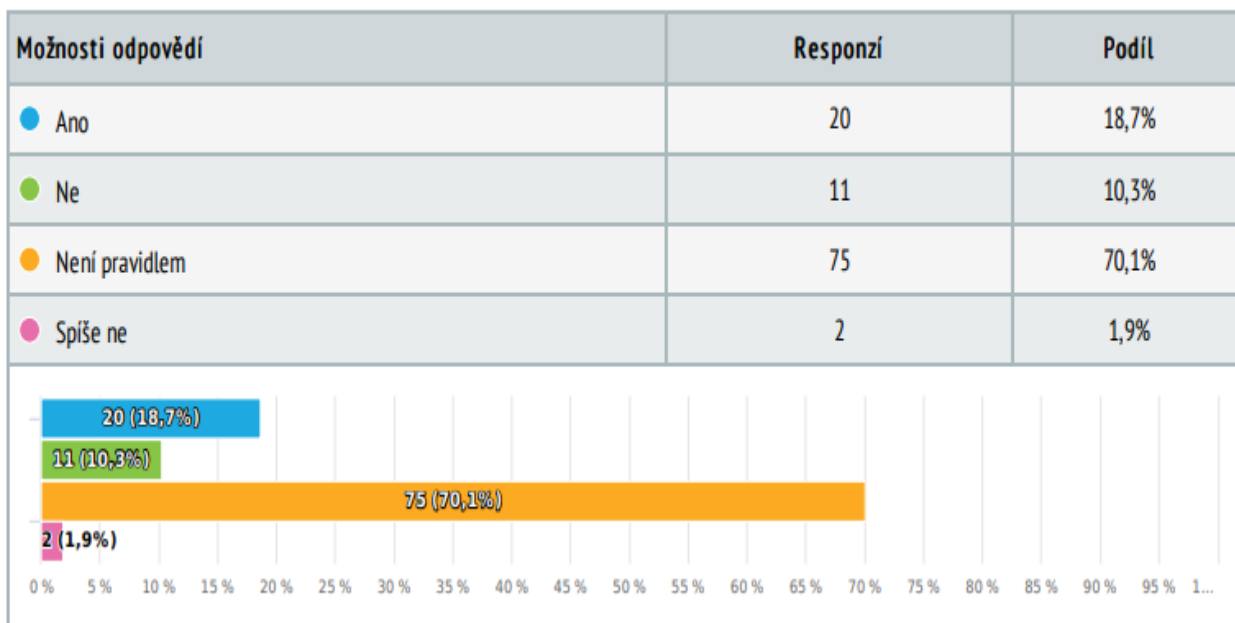
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 12 Jsou děti z rodiny zvyklé na určitá pravidla slušného chování?

Komentář:

U otázky č. 12 se shodují respondenti v 49,5 procentech, že pravidla slušného chování, a to jako základní pojem zdvořilostního chování, děti z rodiny mají naučené a zažité. Některé děti již ve společnosti, především však ve skupině třídního kolektivu, zvládají využívat další respektující pravidla chování a respektu vůči kolektivu. Tuto možnost zvolilo celých 29 procent dotazovaných. 17,8 procent respondentů vidí pravidla slušného chování jako nezvládnutá ze strany rodiny, a naopak děti jsou v těchto rodinách pobízeny stát se vůdčími osobnostmi a uplatňovat ve společenství dětí prosazování. Pouze 11 respondentů, v objemu 10,5 procent uvedlo, že základní pravidla děti z rodiny zvládnutá nemají.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



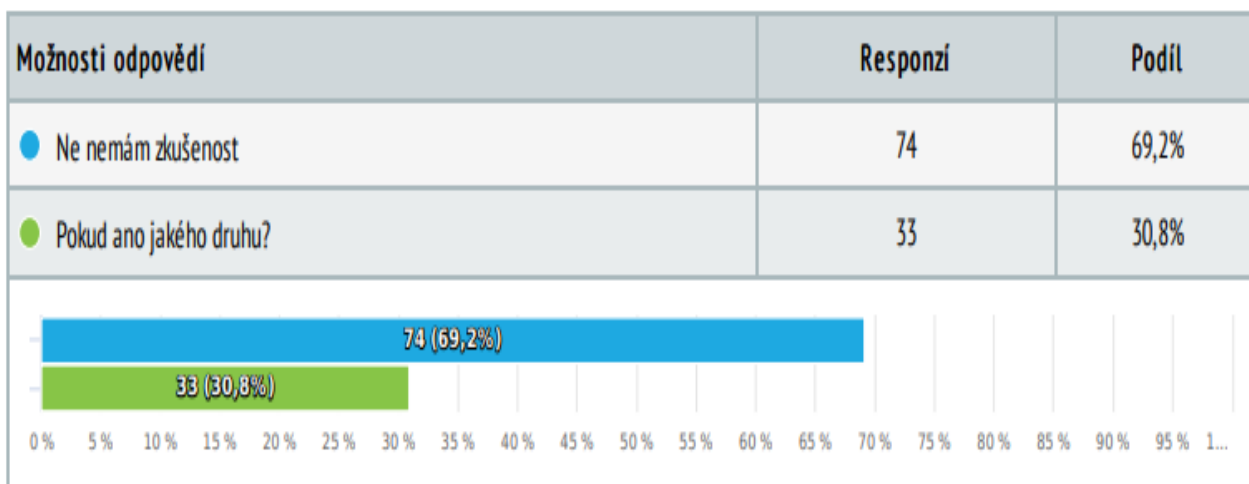
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 13 *Objevuje se u dětí z neúplné, rozvedené, či nefunkční rodiny častěji rizikové chování, než z úplné a fungující?*

Komentář:

Ve vysokém poměru, a to v 70,1 procentech, si učitelé/ky mateřských škol myslí, že není pravidlem vyšší výskyt rizikového chování u dětí z rozvedených, nefunkčních, nebo neúplných rodin. K odpovědi *ano* se vyjádřilo celkem 20 respondentů v poměru 18,7 procent a *ne* označilo 10,3 procenta. Pouze 1,9 procent uvedlo odpověď *spíše ne*. V těchto poměrech jasně vidíme, že rozvodovost, či neúplné rodiny nemají vliv na rizikové chování u dětí.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



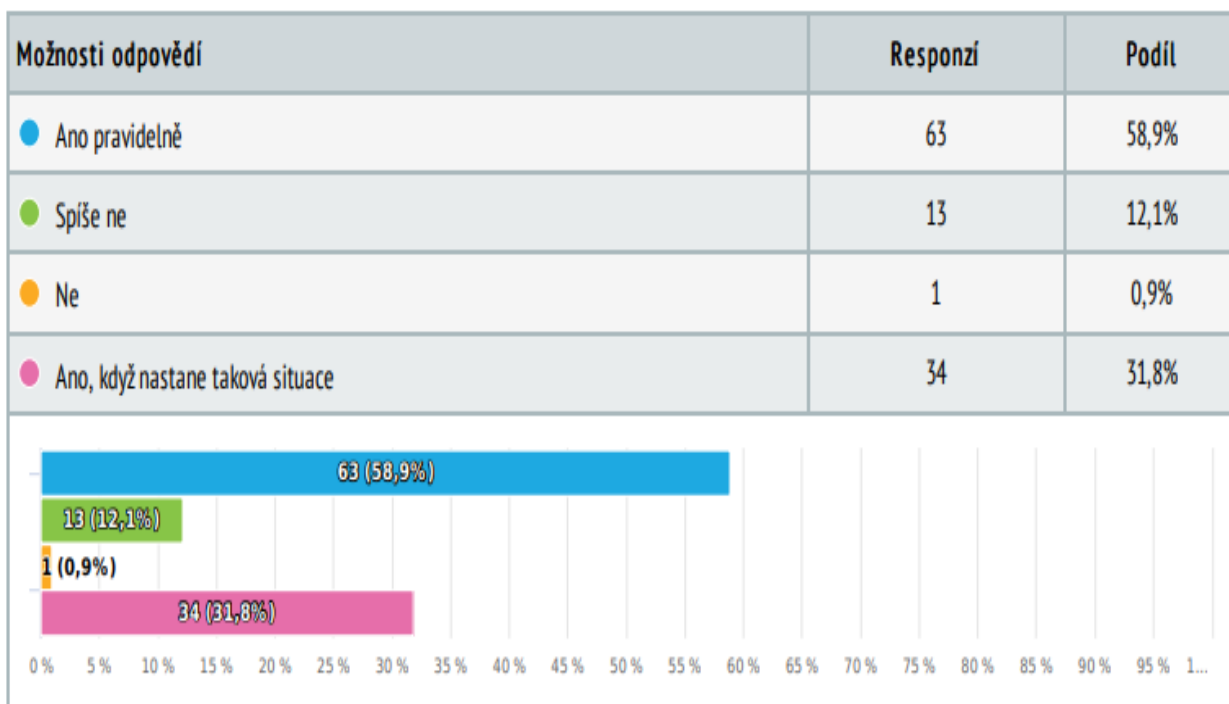
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 14 Řešila jste někdy s rodiči otázku rizikového chování, nebo šikany jeho dítěte vůči jedinci, a nebo kolektivu v MŠ?

Komentář:

V otázce číslo 14. se zabývám zkušeností učitelek/le s řešením otázky rizikového chování dítěte s jejich rodiči. Zde se vyjádřila opět většina, a to 69,2 procent, konkrétně 74 respondentů, že tuto zkušenost nemá. Ve zbývajících 30,8 procentech mají pedagogové tuto zkušenost a zároveň uvedli jakého druhu tuto problematiku řešili. Jednalo se především o: strkání, vyřazování z kolektivu, vyčleňování, plácnutí, pošťuchování a facka. V jednom případě také slovní agrese.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



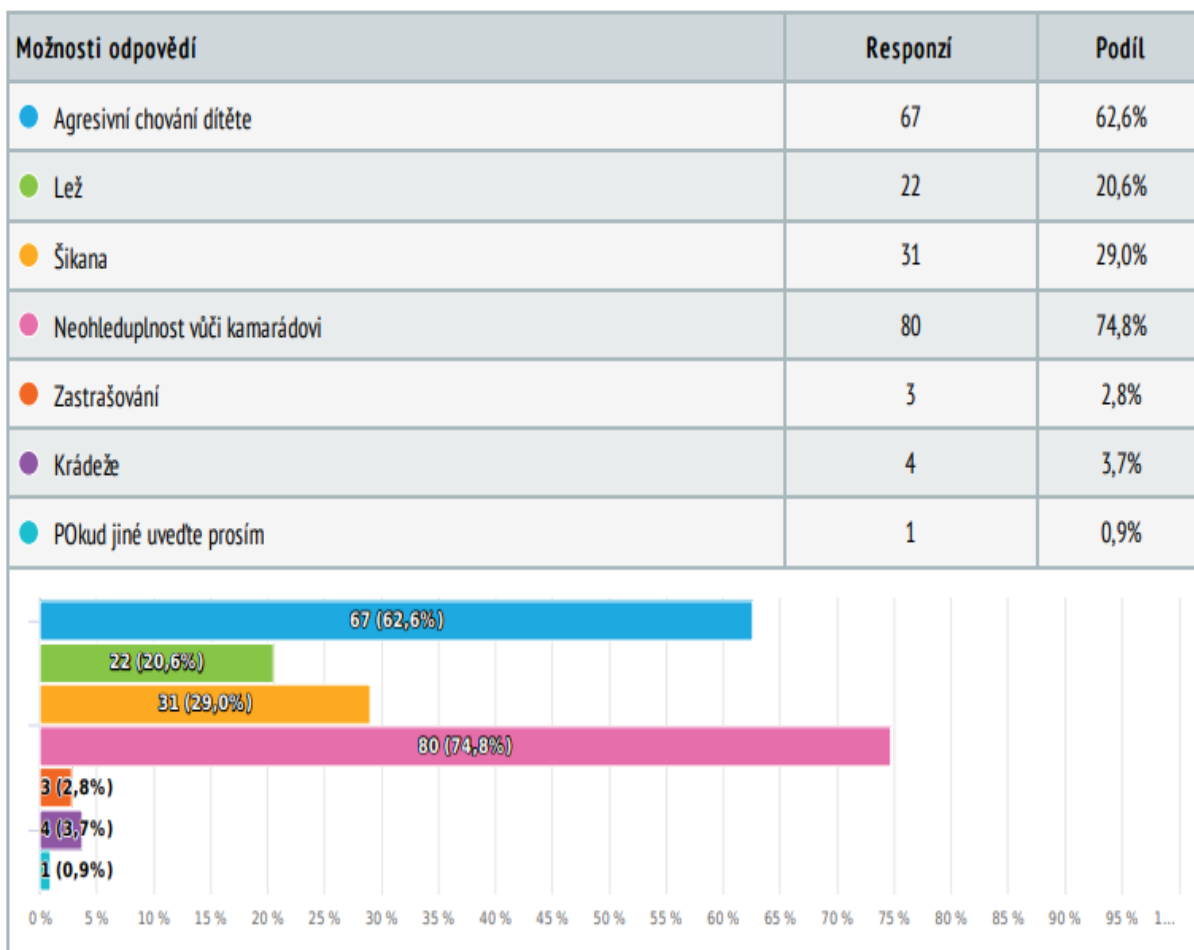
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 15 Zaměřujete se v MŠ na problematiku rizikového chování?

Komentář:

V odpovědi na otázku, zda se mateřské školy zaměřují na otázku rizikového chování u dětí odpovědělo 58,9 procent, tedy 63 respondentů, *ano pravidelně*. Dalších 31,8 procent, čili 34 respondentů odpovědí *ano, když nastane situace nutná k řešení* a odpověď *spíše ne* využilo 12,1 procent odpovídajících. Zde můžeme vyhodnotit, že se mateřské školy snaží pravidelně zařazovat takové činnosti, které vedou k prevenci, nebo aktivity vedoucí ke snížení rizikového chování u dětí.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



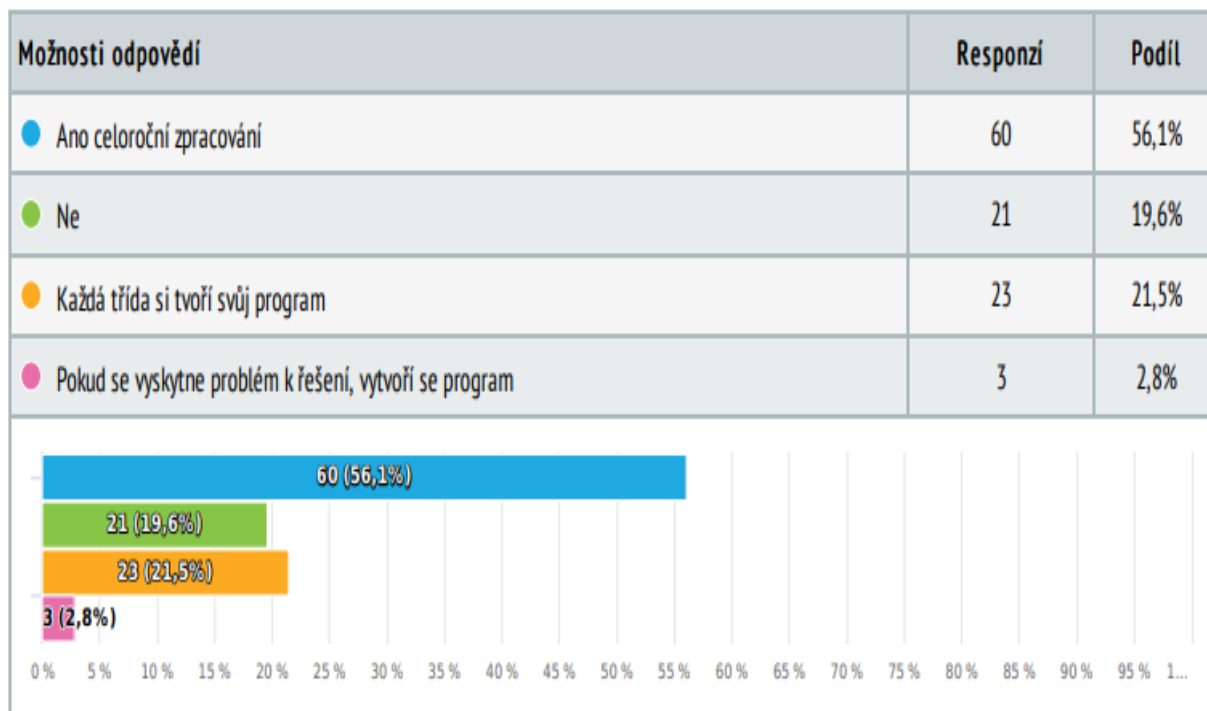
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 16 S jakým rizikovým chováním se nejčastěji v MŠ setkáváte?

Komentář:

Učitelé/ky mateřských škol se nejčastěji setkávají v mateřské škole s neohleduplností dětí mezi sebou, a v celých 74,8 procentech odpovídali respondenti ve více možnostech. Také 62,6 procent dotázaných se domnívá, že se jedná o agresivní chování dětí v mateřských školách a 29 procent respondentů se vyjádřilo pro šikanu mezi dětmi. V menším procentu se potom v kolektivu MŠ objevuje lež, a to ve 20,6 procentech dotázaných. Ostatní odpovědi byly voleny v řádech jednotek: 2,8 procent zastrahování mezi dětmi, krádeže ve 3,7 procentech a jeden respondent uvedl *jiné* a to ve formě nadávek.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



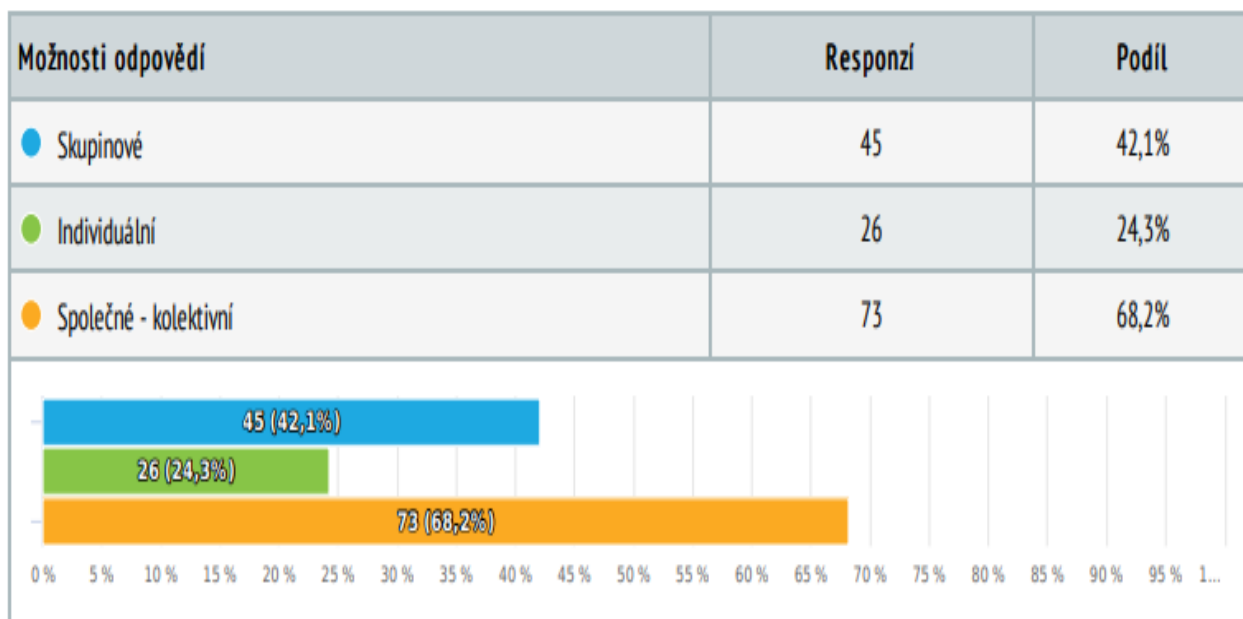
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 17 Má vaše škola funkční minimální preventivní program?

Komentář:

Na otázku, zdali má škola zpracován minimální preventivní program odpovědělo 56,1 procent respondentů, že jejich škola má zpracován program na celoroční bázi. 21,5 procent dotázaných má zkušenost s tvorbou programu pouze na třídní úrovni a 19,6 procent dotázaných odpovědělo, že jejich škola minimální preventivní program nemá. Pouze 2,8 procent řeší problém v okamžiku, kdy nastane, a to tvorbou programu, nebo jiného opatření.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



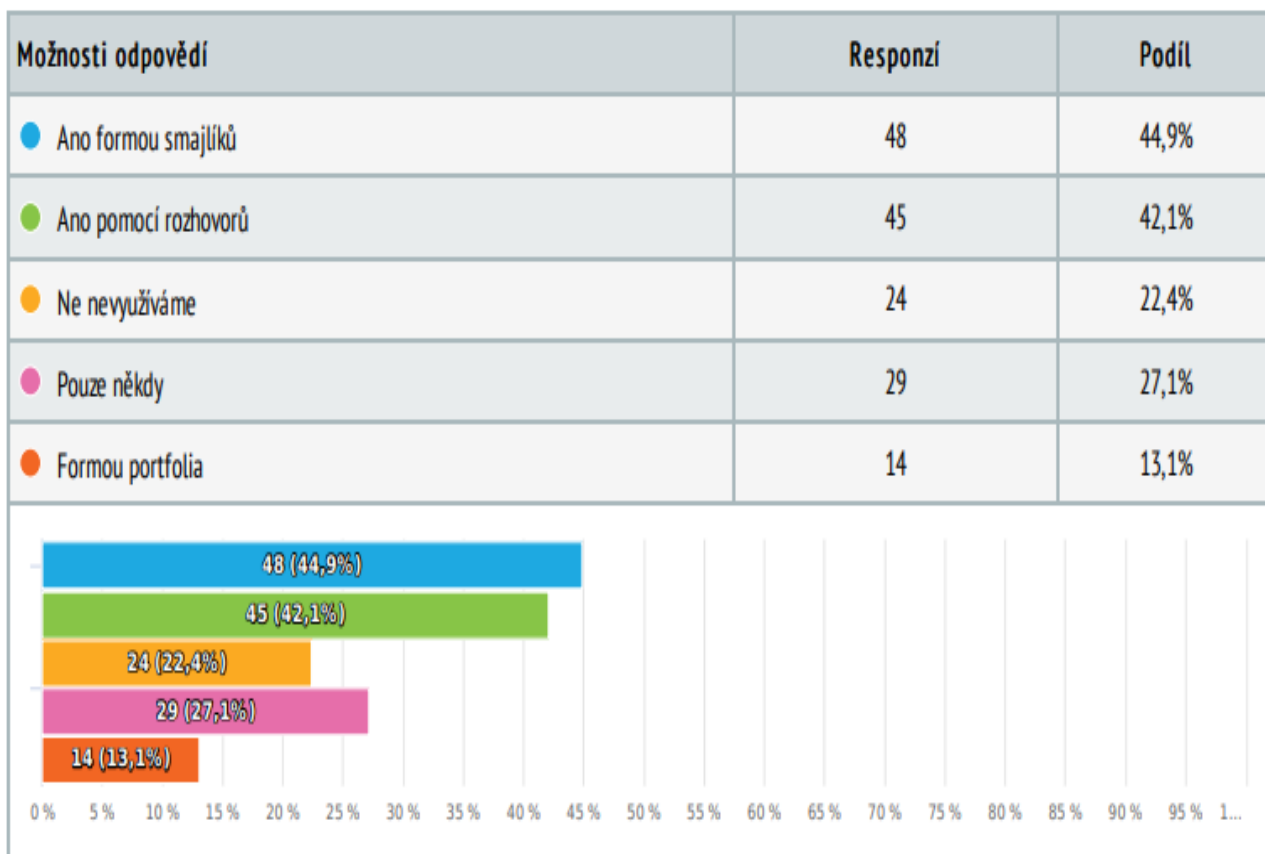
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 18 Jaké činnosti převládají při řešení vzniklé situace?

Komentář:

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 68,2 procent učitelek MŠ využívá při prevenci sociálněpatologických jevů organizační jednotku společné – kolektivní hry. Dále pak ve 41,1 procentech se zaměřují na skupinové aktivity a individuální činnosti využívají ve 24,3 procentech. Opět se potvrzuje praxe a dlouhodobé názory, že by při řešení těchto situací měly být využívány spíše skupinové a kolektivní činnosti.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



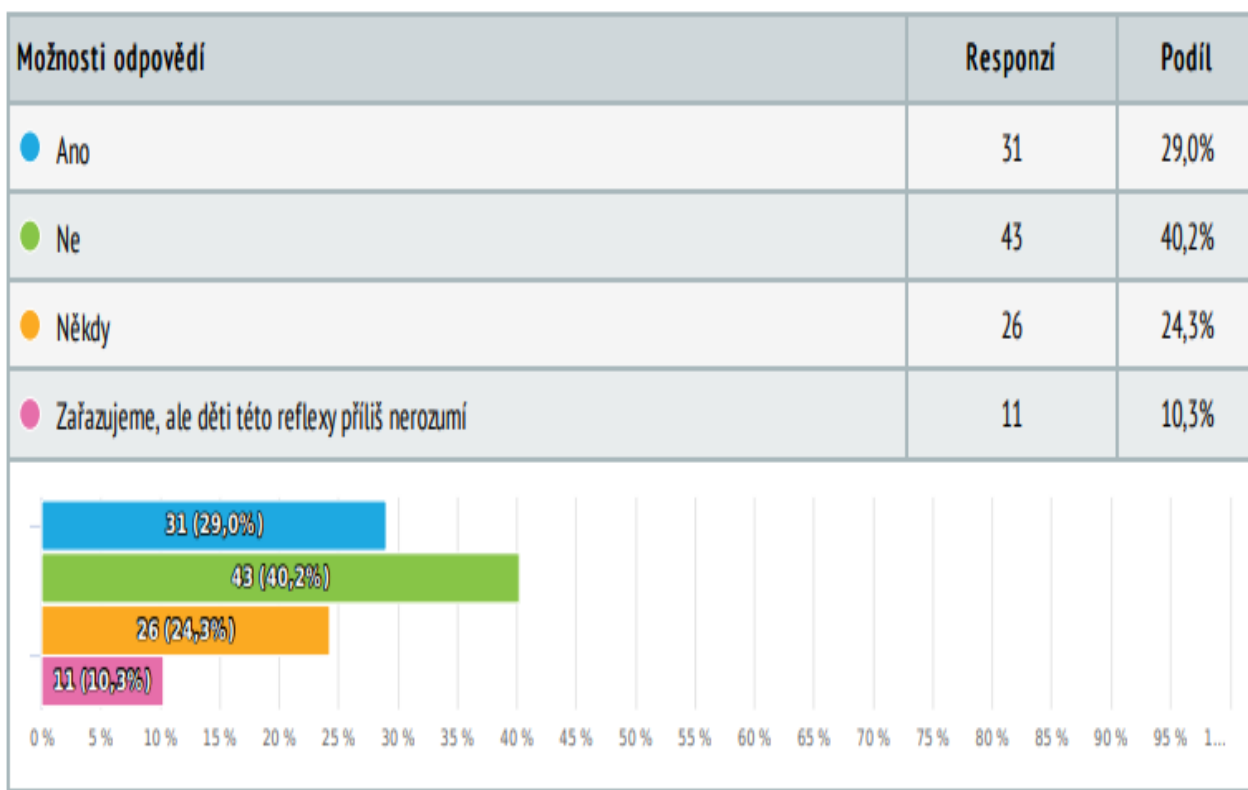
Zdroj: Vlastní tvorba

Graf 19 Využíváte v MŠ sebehodnocení u dětí?

Komentář:

U otázky sebehodnocení v mateřských školách odpovědělo 44,9 procent z dotázaných k využití smajlíků jako nástroje pro sebereflexi dětí, dalších 42,1 procent provádí sebereflexi pomocí rozhovorů s dětmi a menší míře formou portfolia, pouze v 13,1 procentech. V poměru 22,4 procent nevyužívají učitelé/ky v mateřské škole sebehodnocení vůbec a 27,1 procent odpovědělo, že pouze někdy. V této odpovědi je zřejmé, že učitelky mateřských škol stále neefektivně využívají různé prostředky a možnosti k sebereflexi dětí, a tím nerozvíjí u dětí tuto dovednost.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



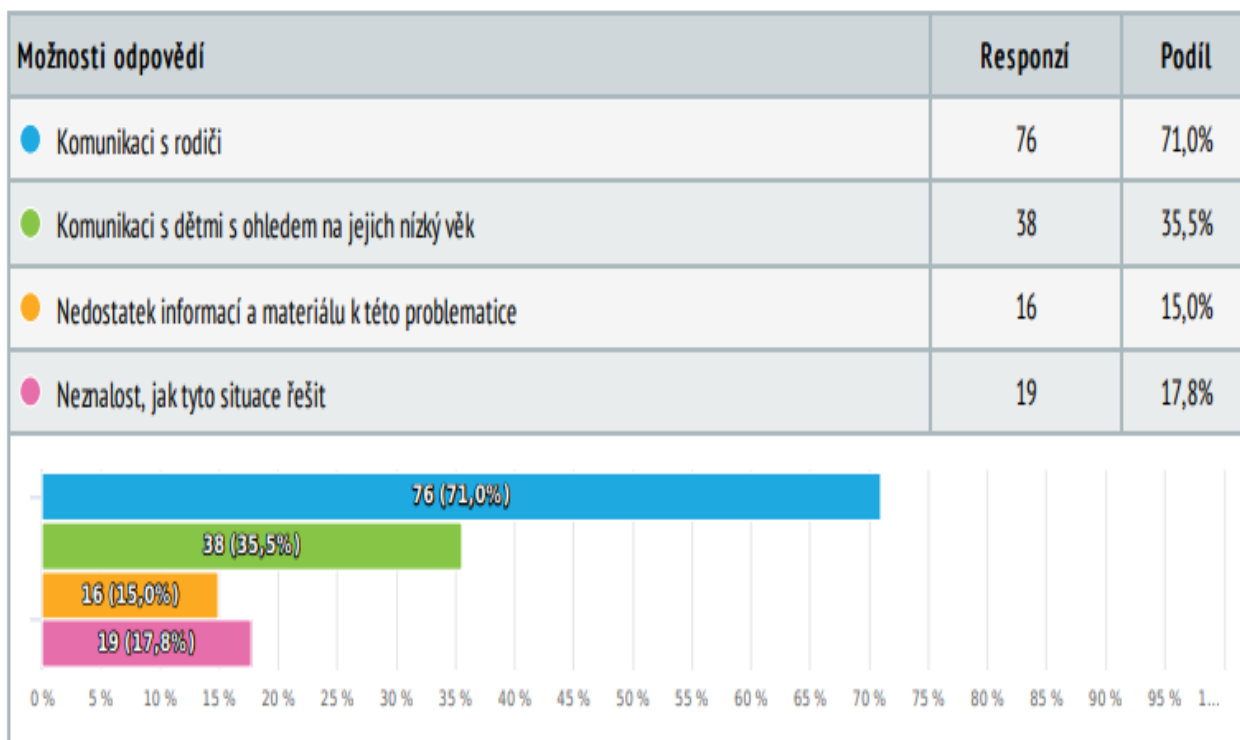
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 20 *Provádíte reflexe činností a s tím spojené hodnocení kolektivu očima ostatních dětí?*

Komentář:

Reflexe činností kolektivu očima dětí v mateřských školách není bohužel naplňována ze 40,2 procent . Pouze 29 procent pedagogů zařazuje tuto činnost a 24,3 procent dotázaných ji využívá někdy. V 10,3 procentech se učitelky snaží reflexe zařazovat, ale je zřejmé, že děti těmto činnostem nerozumí. Tato skutečnost však může pramenit z kolektivu mladších dětí, například tříletých, pro které je tato činnost opravdu velmi náročná a je třeba ji jistým způsobem osvojit a pomoci dětem pochopit její význam.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



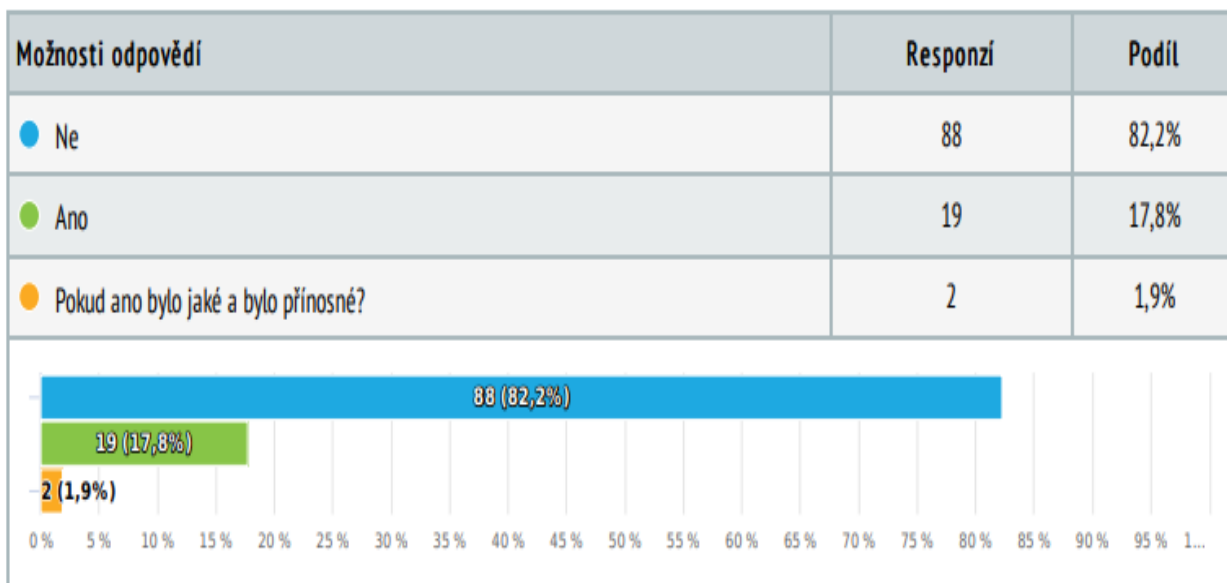
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 21 Co vnímáte, jako největší úskalí při řešení vzniklých rizikových situací?

Komentář:

U otázky č.21 uvedlo ve vyšším procentu, a to v 71 procentech, že učitelé považují jako hlavní úskalí při řešení rizikových situací komunikaci s rodiči a ve 35,5 procentech vidí učitelé problém v komunikaci s dětmi s ohledem na jejich nízký věk. 17,8 procent dotázaných označilo neznalost v oblasti řešení těchto situací a 15 procent respondentů označilo odpověď, ve které vyjadřují názor k nedostatečnosti materiálního a metodického materiálu.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



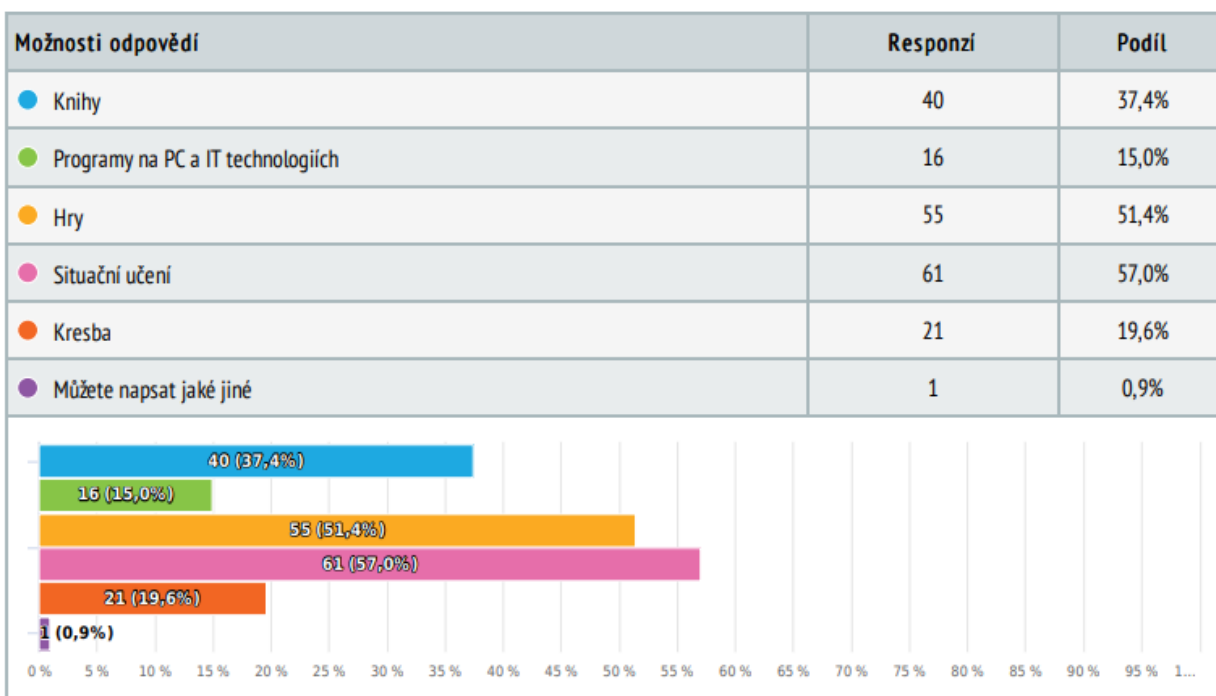
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 22 Zúčastnil/a jste se semináře, nebo školení na téma z oblasti rizikového chování v MŠ?

Komentář:

82,2 procent respondentů uvedlo, že se nikdy nezúčastnila žádného semináře nebo dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z oblasti rizikového chování. Tento poměr je z celkového počtu dotázaných (107 respondentů) velmi vysoký, a dokazuje se tím nízký zájem a neznalost pedagogů v této problematice. 17,8 procent respondentů se zúčastnilo a dva respondenti odpověděli, jaký přínos pro ně mělo. V obou případech se jednalo o seminář zvládání agresivity u dětí předškolního věku.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 107 x, nezodpovězeno 0 x



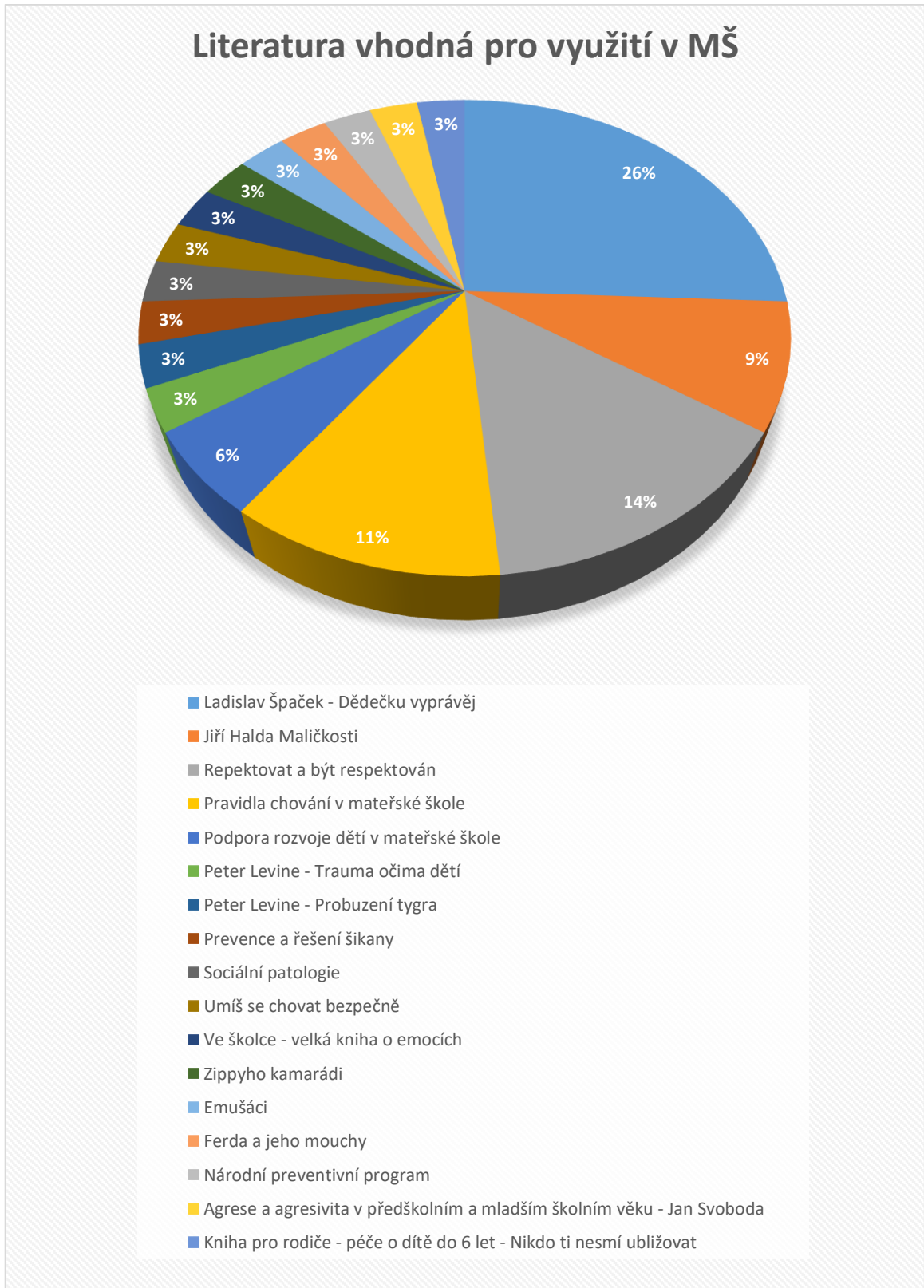
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 23 *Jaké materiály a postupy nejčastěji využíváte při práci s touto tematikou?*

Komentář:

Nejčastěji využívanou metodou pro práci s tématem rizikového chování je situační učení v poměru 57 procent dotázaných, dalších 51,4 procent využívá k práci s dětmi hru a 37,4 procent také knihy. Využití ICT technologií zvolilo pouze 15 procent dotázaných a kresbu využívá 19,6 procent respondentů. Z těchto odpovědí je viditelné, že učitelé by mohli více využívat nových technologií a digitálních možností, ovšem pro práci s malými dětmi stále nejpřirozeněji zůstává dětem blízká hra a situační učení.

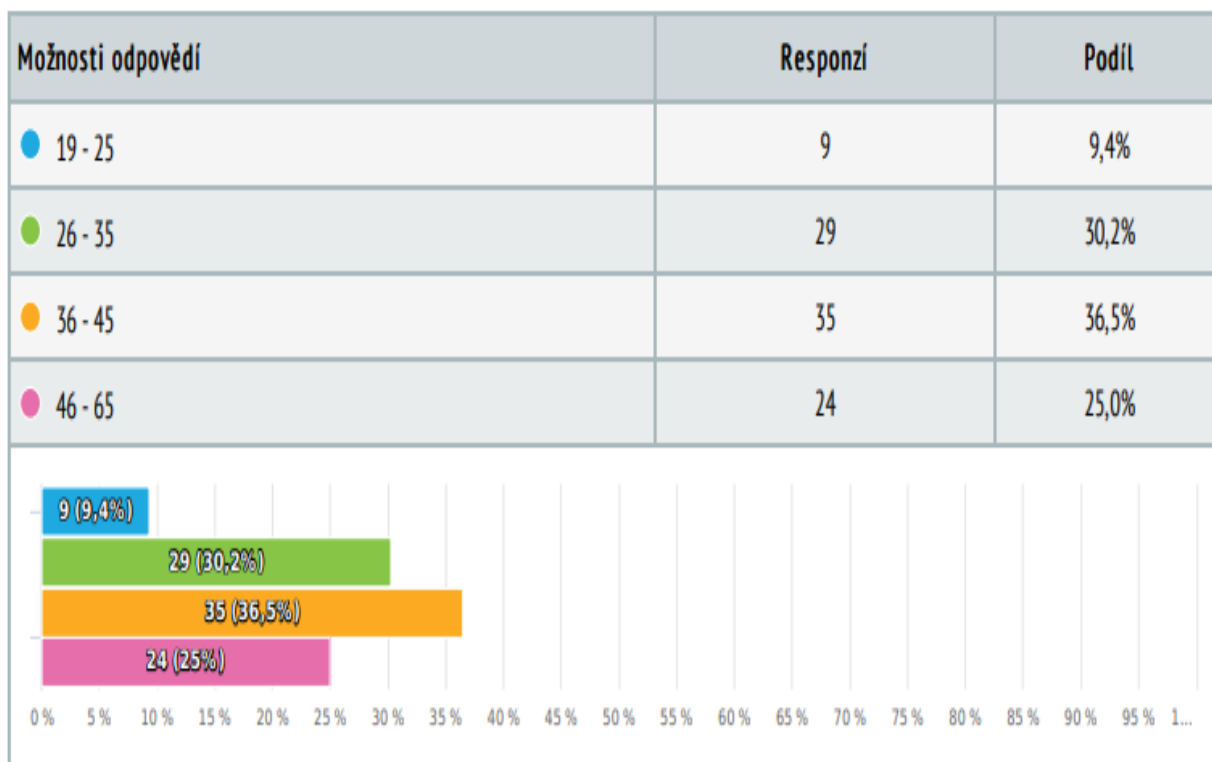
Otázka č.24 byla položena jako zcela otevřená. Jednalo se o otázku doporučení pro praxi. Respondenti zde mohli vyjádřit svoji zkušenost a znalost literatury zaměřující se na rizikové chování u dětí. V 66 případech zněla odpověď *ne*, nebo *neznám*. Ostatní odpovědi se shodovaly na několika titulech literatury. První čtyři tituly se shodovaly ve vyšším poměru, konkrétně se jednalo o tituly knih *Dědečku vyprávěj* – Ladislav Špaček, publikace Jiřího Haldy, titulu *Respektovat a být respektován* a *Pravidla chování v mateřské škole*.



Zdroj: vlastní tvorba

Graf 24 Mohla byste svým kolegyním a kolegům doporučit literaturu vhodnou pro tuto problematiku?

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 96 x, nezodpovězeno 11 x



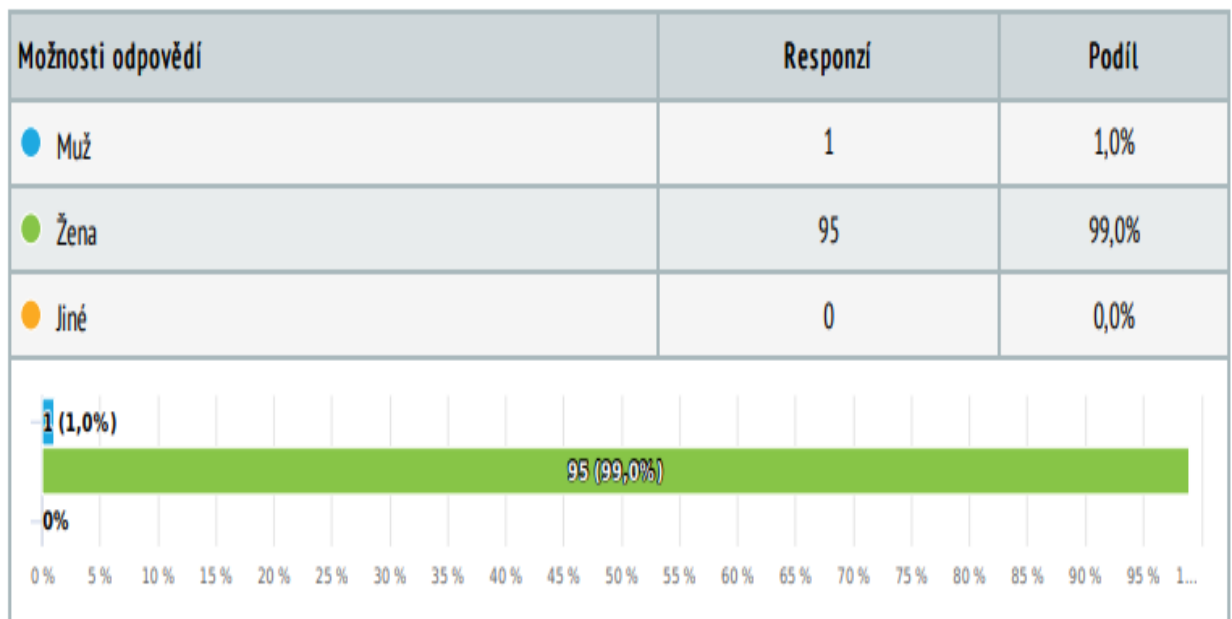
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 25 Jaký je Váš věk?

Komentář:

U 25. otázky se jednalo o zjišťování věku respondentů. Nejpočetnější skupinou v poměru 36,5 procent odpovídali učitelé ve věku 36 – 45 let. Početnou skupinou bylo též věkové rozmezí 26 – 35 let a to ve 30,2 procentech a 25 procent respondentů patří do skupiny 46 – 65 let. U respondentů ve věku 19 – 25 let je procento pouze 9,4. 11 dotázaných na otázku týkající se věku neodpovědělo .

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 96 x, nezodpovězeno 11 x



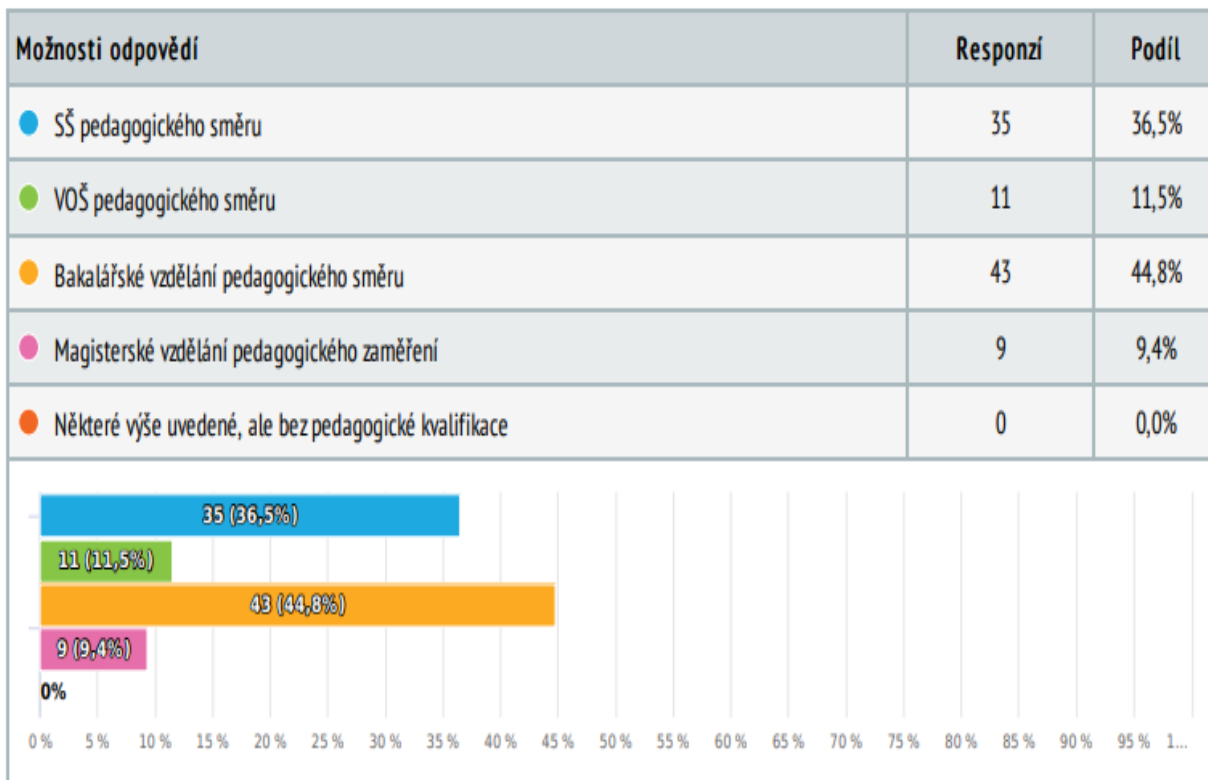
Zdroj: vlastní tvorba

Graf 26 *Vaše pohlaví?*

Komentář:

V otázce č. 26 se můžeme seznámit s poměrem pohlaví u respondentů. V drtivé většině odpovídaly ženy a pouze jeden muž. Z tabulky vyplývá, že v mateřských školách prozatím panuje vyšší procento žen.

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 96 x, nezodpovězeno 11 x



Zdroj: vlastní tvorba

Graf 27 *Prosím o vyplnění Vašeho nejvyššího dosaženého vzdělání?*

Komentář:

44,8 procent respondentů uvedlo vysokoškolské vzdělání bakalářského stupně pedagogického směru. Po té další nejpočetnější skupinou ve vyplňování dotazníku byly respondenti s dokončeným středoškolským vzděláním pedagogického směru, zde lze usuzovat, že se jedná o střední pedagogické školy. V 11,5 procentech dotázaných se objevuje odpověď ve vzdělání škol vyšších odborných a poslední nejnižší procento 9,4 se týká respondentů s dokončeným magisterským vzděláním pedagogického směru. I zde se promítá skutečnost, že učitelky mateřských škol již běžně užívají vysokoškolského bakalářského vzdělání, a to se tak začíná stávat normou. Wiegerová et. al. (2015) uvádí důležitost univerzitního vzdělávání pro učitelky mateřských škol. Mimo to ze studie Wiegerové & Gavory (2014) proč se chci stát učitelkou MŠ vyplývá, že s tímto posláním se člověk narodí.

7 SHRNUTÍ VÝZKUMNÍHO ŠETŘENÍ

Ve shrnutí výzkumného šetření bych ráda uvedla výsledky výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky a jejich hypotézy. Hlavní výzkumná otázka zněla takto: Které sociálněpatologické jevy vnímají učitelky MŠ jako nejvíce rozšířené v kolektivu MŠ? Na tuto otázku bychom hledali odpověď především u otázky číslo 16. Zde se ukazuje, že nejvyšší podíl odpovědí staví na první místo výskyt neohleduplnosti dětí vůči kamarádům, dále agresivní chování dítěte a šikanu. Jako **hypotézu (H1)** jsem uvedla, že se bude jednat o agresivní chování a špatné kamarádské vztahy. Tuto **hypotézu tímto lze potvrdit**. Tomuto odpovídaly již výsledky krátkého dotazníku z předvýzkumu, ve kterém se těmto jevům učitelky také věnovaly. U další **hypotézy (H2)**, a to předpokladu k vyšší míře neznalosti učitelek v oblasti metodického materiálu a metod při prevenci, bylo propojení s dílčí výzkumnou otázkou: Jaké nástroje, metody a pomůcky využívají učitelky MŠ při prevenci rizikového chování v MŠ? Na tuto skutečnost nám odpověděly výsledky z otázek číslo 23, 24, 19, 20, 15 a 17. Především pak v otázce 23 odpovědělo nejvíce respondentů a to 57 procent, že při své práci využívají především situačního učení. Poté v 51,4 procentech využívají učitele/ky MŠ hry, jako přirozenou součást dětského života a v 37,4 procentech knihy. Můžeme tvrdit, že znalost literatury s problematikou prevence rizikového chování však u učitelů/ek není příliš vysoká. Tuto odpověď jsem vyhodnotila na základě otázky číslo 24, kde z výsledků vyplývá znalost především běžné literatury. Konkrétně z celkového počtu 107 respondentů uvedlo 26 procent titul *Dědečku vyprávěj*, autora Ladislava Špačka. Tato literatura je však pojímána spíše jako etiketa pro děti. Lze ji ale zařadit, jako literaturu vhodnou pro prevenci ke společenským pravidlům slušného chování ve společnosti, což nepochybně patří mezi prevenci rizikového chování. Dalším titulem se 14 procenty je *Respektovat a být respektován*, autora Pavla Kopřivy. Tato publikace je spíše určena pedagogům, rodičům a všem lidem, kteří se chtějí zamyslet nad výchovou, vzděláním a partnerským přístupem k výchově. Další publikací byla s 11 procenty *Pravidla chování v MŠ* a s 9 procenty publikace Jiřího Haldy. I tyto tituly pojednávají spíše o přístupu k dětem, výchově a vzdělávání. Další tituly byly vyhodnoceny v řádech jednotek a jednalo se již o literaturu určenou přímo pro četbu dětem, nebo metodické postupy. Například *Emušáci*, nebo *Ferda a jeho mouchy*. Jako důležité zjištění považuji i fakt, že u otázky č. 15 učitelé/lky mateřských škol v 31,8 procentech odpověděli, že problematiku rizikového chování řeší, až když nastane daná situace. Naopak velmi příznivé je procento 58,9 pedagogů, kteří tuto problematiku řeší pravidelně. Zde se **nám potvrzuje hypotéza (H2)**, že znalost metodického

materiálu přímo pro výuku a prevenci u učitelek MŠ je nižší. Trend naší společnosti však směřuje k potřebě tyto činnosti zařazovat a využívat k nim i metodické podpory. U této výzkumné otázky se také potvrzuje skutečnost z odpovědi otázky 17, a to znalost preventivních programů. Zde nám odpovědi ukazují, že mateřské školy mají zpracovány preventivní programy celoročního charakteru, avšak zjevně pouze formálně v 56,1 procentech dotázaných. 21, 5 procent odpovídajících tvrdí, že si každá třída tvoří svůj program. 19,6 procent stále nemá vytvořen v mateřské škole minimální preventivní program. Zde se domnívám, že mateřské školy mají v této oblasti stále rezervy. K využití metod při práci se respondenti vyjádřili spíše neutrálním způsobem a to ve 27,1 procentech, že sebehodnocení dětí v MŠ využívají pouze někdy, ve 22 procentech nevyužívají vůbec a 13,1 procent využívá pro sebehodnocení dětí portfolio. Sebehodnocení, především formativního charakteru, je velmi užitečný a vhodný nástroj pro budování dovedností u dětí a pomáhá například vyjádřit nesouhlas s některými činnostmi, nebo s nežádoucím chováním kamaráda. Jako dobrý výsledek bych zhodnotila využití emoji a to ve 44,9 procentech dotázaných a pomocí rozhovorů ve 42,1 procentech respondentů. Další dílčí **výzkumná otázka zjišťovala**, zda má vliv na rizikové chování u dětí rodina a společnost? Na tuto otázku odpověděly otázky č. 1, 2, 3, 4, 5 a 13. Zde jsem došla k následujícím výsledkům: až 59,8 procent respondentů si myslí, že spíše ano a 37,4 procent dotazovaných si myslí, že děti jsou vystaveny nevhodným modelům chování, . I když tato otázka byla zadána jako polouzavřená, nikdo z respondentů neodpověděl, jakým modelům by děti mohly být vystavené. U otázky směřující na oblast respektu mezi dětmi v MŠ, jsem zaznamenala odpověď s nejvyšším procentem 61,7 a to u odpovědi *přiměřeně věku*. Druhé nejvyšší procento a to 24,3 zaznamenala odpověď, že děti mají problém se vzájemně respektovat. Touto odpovědí poukazují respondenti na prostředí ve třídě. U otázky č. 3 respondenti označili 71 procenty souhlas, že jsou děti v předškolním věku vystaveny stresovým situacím. Pouze 28 procent označilo odpověď *ne*. S touto otázkou se nám dostává zásadní odpovědi, že společnost a vliv společenského žití má velký vliv na stresovou zátěž u dětí. V otázce číslo 4 respondenti vypsali, o které situace se jedná. Nejzásadnější stresové situace a jejich vliv na děti má rodinné prostředí, a to především problémy spojené se střídavou péčí a rozvody. Zde můžu odkázat na kapitolu 3 v teoretické části, kde se významem rodinného prostředí zabývám. Jako další nejpočetnější odpovědi byla přemotivovanost dítěte ze strany rodiny. Děti jsou mnohdy velmi unavené, vyčerpané a tyto vlivy se poté odráží v jejich duševní nepohodě. Také časté hádky nebo nezdravé prostředí při rozvodových krizích v rodině může vést u dětí k podrážděnosti. Dítě se potom může v kolektivu projevat

agresivně nebo využívat hanlivá a urážející slova. Jako poslední dopad vidí respondenti proces adaptace dítěte na mateřskou školu. Tato adaptace mnohdy neprobíhá v souladu s potřebami dítěte a nedochází ke kompromisu, který mnoho dětí při nástupu potřebuje. Z praxe dnes již víme, že děti, kterým rodiče adaptaci na nové prostředí umožní pozvolnější, zůstávají ve větší psychické pohodě. Setkáváme se s nežádoucím chováním, agresivními projevy ve vztahu k učitelce i dětem. Jedná se však obvykle o obranný mechanismus dítěte. Dílčí výzkumná otázka č.3 se zabývala problematikou sociálněpatologických jevů v praxi učitelek. Konkrétně, s jakými sociálněpatologickými jevy se učitelky MŠ setkaly osobně. U této otázky jsem si stanovila **hypotézu (H3)**, že se bude jednat o promítání sociálního chování a vzorů do chování dětí. Odpověď nám umožnily otázky č. 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 a především otázka 14. Respondenti seu otázky č. 6 vyjadřovali k problematice agresivního chování u dětí. Nejčtenější odpovědí byla v procentu 57,9 odpověď *opakující se chování u stále stejných jedinců*. Ve 14 procentech se však jednalo o převzaté vzorce chování. Za nejčastější verbální šikanu v MŠ učitelky považují urážky a hanlivá slova, v 60,7 procentech, a zároveň 59,8 procent respondentů odpovídalo kalkulováním v kamarádských vztazích. V 32,7 procentech odpovídali respondenti také odpovědí posměšků vázaných na vzhled, oblečení nebo materiální zabezpečení dětí. Velmi zajímavé odpovědi jsem vyhodnotila u otázky č. 8, kde jsem řešila otázku závislostí a znaků závislostí na IT technologiích. Nejvyšší procento z nabízených možností lze najít u odpovědi, že se *dítě těší domů, protože bude moci využívat tablet, počítač, mobil apod.* Další častou odpovědí v procentu 34,6 hovoří o potřebě dětí při rozhovorech komentovat hry, které doma hrají nebo obsah z médií (např. youtube kanál apod.). Jak uvádí Kohout (2016):Dnešní doba je nedílně spojená s moderními informačními a komunikačními technologiemi, bez kterých si už život nedokážeme představit. Tyto technologie jsou pro nás klíčové a zásadní, a být s nimi propojený je považováno za normální. Být offline by pro mladé lidi mohlo znamenat sociální izolaci, protože moderní život je tak silně provázán s online světem. Začátek formuláře Učitelky MŠ zároveň odpovídají v otázce č. 9, že nejčastější formou násilí je bití (v 57,9 procentech), ale také použití násilí pomocí předmětů a v neposlední řadě v 36,4 procentech kousání. Tato otázka byla opět polouzavřená a dalšími odpověďmi můžeme přidat také fyzické projevy např. žduchání, braní hračky, vynuucování pozornosti nepřiměřeným způsobem, kalkulování u starších dětí. Otázka č. 11 poskytla informace, jak působí rodiče na své děti v oblasti rizikového chování a jeho prevenci. Překvapilo mě procento 35,5 ve prospěch odpovědi, která hovoří o tom, že některé děti o této problematice umí hovořit a hlavně jí rozumí. Bohužel ve stejném poměru 32,7 procent odpověď zněla, že učitelky nepozorují velký zájem

rodičů o tuto problematiku. K pravidlům slušného chování se učitelky vyjádřily v otázce 12 a v poměru 49, 5 odpovídaly, že děti znají základní zdvořilostní pravidla: poděkovat, poprosit, pozdravit. Také 29 procent zvolilo odpověď rozšířenou o uplatňování respektujících pravidel chování a pozitivní kamarádské vztahy. Otázka 14 odpovídala na řešení situací spojených se sociálněpatologickými jevy na profesní úrovni. Zde odpovídalo 30,8 procent učitelek, které měly vlastní zkušenost. Převážně se jednalo o méně závažné problémy a to: strkání, vyřazování z kolektivu, vyčleňování, plácnutí, pošťuchování a facka. V jednom případě také slovní agrese. Bohužel učitelky potvrzují, že se setkaly v MŠ i s rizikovým chováním spojeným s domácím prostředím a to především s následujícími problémy: drogy, zneužívání, zanedbávání dětí, fyzická přítomnost násilí mezi rodiči, týrání dítěte ze strany matky a nového přítele, šikana a agrese. Hypotéza (H3), se tedy částečně potvrzuje tím, že společnost a rodina formuje dítě natolik, že převzaté vzore chování se mohou v mateřské škole promítat do chování dítěte. Naopak zvýšené projevy rizikového chování u dětí z nefunkčních, rozvedených, nebo neúplných rodin se v 70 procentech nepotvrdily. Toto chování se může projevit v podobě rizikového chování. Sociální vzory a chování dítě předškolního věku přebírá primárně z rodiny a blízkého okolí. Až s nástupem do instituce přejímá další vzorce, které si pak začne osvojovat. Další vzorce může vidět v zájmových kroužcích a sportovním prostředí. Ty mohou mít negativní, ale i pozitivní dopad.

7.1 Minimální preventivní program Mateřské školy v JMK a vyhodnocení realizace bloku „Mezilidské a kamarádské vztahy“

Součástí praktické části je minimální preventivní program Mateřské školy, příloha č. 1, kde působím, jako ředitelka a učitelka. Na základě dotazníkového šetření byl vytvořen jednodenní blok činností, jako příloha č. 2, v návaznosti na principy preventivního programu školy týkající se mezilidských a kamarádských vztahů ve třídě. Jako metodickou pomůcku jsem zvolila knihu, která byla učitelkám MŠ nejbližší a pokusila jsem se vytvořit jednodenní dopolední blok, těchto činností. K realizaci činností bych ráda uvedla, že jsem byla překvapena z nadšení a spolupráce dětí při činnostech. Kresby, které děti vytvořily hovořily o vyhrocených vztazích s některými kamarády a zároveň poukazyvaly na spoustu přátelských vazeb. Z kreseb dětí bylo patrné přátelství mezi dětmi stejného nebo podobného věku. Pouze v jednom případě se jednalo o větší věkový rozdíl. Cílenou reflexí učitelky při ranních hrách a usměrňování vyhrocených situací ve třídě panovala velmi příjemná a klidná

atmosféra. Děti byly cíleně učitelkou motivovány ke hře s ostatními dětmi. Potvrzuje se tedy pravidlo učitelky, jako průvodce. Děti, které obvykle vyhledávají a jsou iniciátory konfliktů tento den v mateřské škole díky zásahu učitelky zůstávaly v poklidu. Velmi pozitivně musím zhodnotit reakci na příběh z knihy. Po dokončení četby děti hojně reagovaly nejen otázkami ale i odpověďmi na otázky k příběhu. Bylo znát, že je tato problematika vztahů a řešení konfliktních situací zajímavá. Starší děti jevíly zájem o řešení konfliktů jiným způsobem než domluvou, dávaly učitelce možnosti, jak by šla daná situace řešit jinak. Ve společném kruhu, při relaxačním jógovém cvičení pomáhal starší kamarád mladšímu s ochotou. Zde bych vyzvedla výhodu heterogenity třídy. Toto pozitivum také popisuje ve své studii Syslová (2021). Jako účinná a efektivní pro zklidnění a navození příjemné atmosféry se jeví jógová a relaxační cvičení. Děti v naší škole jsou na jógová cvičení zvyklá. Zde děti dostaly možnost zhodnotit slovně svůj den ve školce v komunitním kruhu, kdy nejčastější odpovědí bylo, že den byl hezký a nekřičelo se. Některé děti odpovídaly, že si rády pohrály s někým jiným než se svým oblíbeným kamarádem. Naše mateřská škola zařazuje pravidelně sebereflexi pomocí emoji. Tento den byl znát u dětí rozmanitější výběr pocitů. Starší děti reflektovaly, že si nemohly hrát jako obvykle a často jim do hry zasahovala paní učitelka. Mladší děti naopak hodnotily dopolední hry velmi kladně. Zde vidíme, že potřeby dětí v jistém věku jsou odlišné. Dopoledne bych zhodnotila jako vydařené a pozitivní pro obě strany. Učitelka může ze svých závěrů pro další praxi vyvodit, u kterých dětí je třeba posílit vztahy a začlenit do kolektivu díky své aktivnější účasti při hrách. Dalším výstupem můžeme zhodnotit míru spokojenosti v třídním kolektivu, konkrétně díky náladovníku a komunitnímu kruhu.

8 DISKUZE

Ve srovnání se zahraničními daty, například dle studie Mouratidou et.al (2019), která probíhala v Řecku jsem v našem prostředí našla studii od Červenky (2015), která zhodnocuje vyšší riziko agresivního chování u chlapců než u dívek. Tato skutečnost se v zahraničí potvrzuje u nás nikoli. Ze studie také vyplývá, že děti na vyšším stupni vzdělávání, vykazují nižší úroveň agresivity než děti v mateřských školách. V českém školství je tato situace popisována naopak. Tato skutečnost by mohla být námětem k dalšímu zkoumání v našem prostředí mateřských škol. V učitelském prostředí bychom mohli vycházet z aktuálních témat v oblasti rizikového chování u dětí a zřejmě bychom se shodli na podobném názoru, jaký uvádí studie Green (2021). Pokusíme-li se srovnávat situaci v chování u dětí je pro učitelky MŠ velkou výzvou samotné zvládnutí chování. V posledních letech nejen z mé praxe vyplývá, že se stává velmi obtížným nacházet metodické postupy a vzdělávací možnosti u některých dětí s poruchami chování. Nejedná se pouze o děti s agresivním typem chování, ale naopak i děti vykazující jiné problémy pramenící z vývojových obtíží. Například u dětí s vývojovými dysfázemi se mnohdy objevují nepřiměřené reakce, jako je bití kamaráda, kousání nebo použití násilí. Zde vycházíme z faktu, že se dítě neumí domluvit řečí a využívá pro domluvu jiný nástroj. Z dotazníkového šetření také vyplývá potřeba učitelek komunikovat s rodiči problémy jejich dítěte. Pakliže učitelka potřebuje řešit například problém spojený s rizikovým chováním naráží právě na komunikaci s rodičem a nízký věk dětí. Také uvádí, že učitelkám chybí informace a materiály k této problematice. Zde bych do srovnání uvedla studii Hejzlarové at. al. (2021), která popisuje výsledky spokojenosti rodičů při nástupu dětí do veřejné mateřské školy. Z deníku několika rodičů vyplývá, že od školy k rodiči proudí nedostatek informací o dítěti. Přichází do mateřské školy s pocitem nejistoty a očekávají v podstatě základní potřeby a to, spokojené dítěte, které se v pořádku vrátí rodiči. Přitom rodič má takzvaná nevyslovená očekávání. Tato očekávání obvykle vysloví až s prvním problémem k řešení. **Vyvstává otázka k zamyšlení, jak by se tato situace dala v mateřských školách lépe uchopit a rodičům dát větší pocit bezpečí a interakce?** Je otázkou, zda by tato prvotní prevence nepředcházela řadě problémů u některých dětí a tím i řešení nepříjemných situací s rodiči. Dále bych ráda zmínila důležitost vzdělávání učitelek v oblasti rizikového chování. Z dotazníkového šetření vyplývá, že až 82,2 procent dotázaných se nikdy nezúčastnila žádného semináře, nebo školení. Zde vidíme velké nedostatky a s touto situací se pak pojí neúspěšnost v řešení problémových situací, jak ve třídě na úrovni vzdělávání dětí, tak

směrem k rodičům. K diskuzi by mohla vést i zatíženost dítěte ze strany rodiny, a to například osvětou rodičů o režimu předškolní docházky dítěte. Ráda bych porovnála výsledky šetření nejčastějšího výskytu sociálněpatologických jevů, a to s diplomovou prací Vlčková (2017) na univerzitě Hradec Králové, která taktéž došla k závěru ve výzkumu, že se jedná o agresivitu a mezilidské vztahy. Věřím, že v odborné pedagogické veřejnosti, předškolních pedagogů je vůle tuto situaci změnit, pouze je potřeba hledat nové možnosti a varianty, jak k problematice komplexněji přistoupit.

8.1 Limity výzkumu

Limitem výzkumu mi byla především neochota pedagogů ve vyplňování dotazníků. Sběr dat probíhal delší období a přes platformu survio. Krátký předvýzkum byl realizován díky ochotným kolegyním. Zde jsem sledovala, jak při vyplňování dotazníku přistupují k vyplnění samému. Jejich údiv nebo řeč těla. Také jsem se snažila prodiskutovat s kolegyněmi otázky. Obecně však panovala neznalost a velmi malá informovanost k tomuto tématu, proto volba otázek byla velmi náročná. Za diskutabilní vyvstává i otázka, zdali se k otázkám výzkumu a jeho vyplnění vždy vyjadřovaly učitelky MŠ a ne například asistentky. Také literatura, která se týká prevence sociálněpatologických jevů není ve větší míře dostupná pouze s orientací na mateřskou školu a předškolní věk. Zde bych souhlasila, že je více než vhodné hledat tuto problematiku v nabízených studiích. Také nabídka seminářů a školení v oblasti prevence, které různá pracoviště nabízí je velmi úzká. Vidíme tak spojitost s nízkým proškolením učitelek MŠ. Práce s dotazníkem pro mě byla naprosto nová, neboť jsem při bakalářské práci využila metodu kvalitativní, a to kazuistickou studii.

8.2 Doporučení do praxe

Jaká mohou být doporučení pro přínos do pedagogické praxe učitelkám MŠ? Tato otázka může být velmi subjektivní, a proto bych ráda přínos vyhodnotila z pohledu teoretické části a zvláště praktické. S odkazem na preventivní programy v mateřské škole jsou zpracovávány stále velmi obecně a více méně formálně. Stávají se tedy jen dalším dokumentem založeným v archivu směrnic dané školy. Jako přínosné a funkční se jeví bloky nebo projekty, které lze zpracovávat a realizovat v mateřské škole jako jednodenní nebo vícedenní. Tuto skutečnost bych ráda propojila s realizovaným blokem v praxi. Je třeba si uvědomit, že zdaleka nestačí mít zpracován minimální preventivní program, ale nepřístupovat k němu celoročně v práci s dětmi. Jako přínos ke vzdělávání vidím zařazovat minimálně jednou měsíčně cíleně vypracované bloky na potřebná témata z oblasti rizikového chování u dětí. Tyto bloky

umožní učitelce jednou za časový úsek zhodnotit míru vztahů mezi dětmi a předcházet tak například dlouhodobě nepříznivému klimatu ve třídě a neustálým hádkám mezi dětmi. Ať se jedná o drogovou závislost, mezilidské vztahy, kyberšikanu, šikanu a další okruhy. Lze využít nabízenou literaturu, například zmiňovanou pohádku panenka Jablenka a kluk Viktor pro prevenci drogových závislostí v předškolním věku nebo další publikace, které vyplývají z výzkumu. Dále lze využít programů, které podporuje MŠMT. Každá učitelka MŠ by měla být obeznámena s dokumentem „Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže“ na období 2019–2027 a metodickým doporučením MŠMT, které je dostupné z MŠMT. Pro práci s malými dětmi vnímám jako vhodné podporovat spontánní hru a využívat klidových a relaxačních technik jako je jóga nebo relaxační poslech hudby. Do mateřské školy lze zařazovat především aktivity, které podporují zdravý životní styl a snaží se eliminovat u dětí vyhozené vztahy a projevy agrese. Lze využít pohádku jako přirozený obraz dobra a zla a prožitkové učení. Jako alternativu k předcházení rizikového chování u dětí v MŠ bych zařadila osvětovou činnost pro rodiče dětí. Dnes je již zcela běžné pořádat semináře a školení na různá témata. Vidím možnosti v zařazení například spolupráce s PPP, nebo SPC, psychologem, či speciálním pedagogem nebo v pozvání odborníka do MŠ na společná setkávání s rodiči. Na základních školách tyto přednášky pro rodiče fungují velmi dobře, nicméně jsou zaměřeny na náročnější témata jako je kyberšikana, drogy a závislosti.

Podpora učitelkám v jejich vzdělávání v oblasti sociálněpatologických jevů je bohužel ve vzdělávacích institucích nižší, nebo orientovaná na základní a střední školy. Lze využít instituci Infra, NIV, Vim., semináře v rámci DDM, nebo programů policie ČR a poraden. Tyto možnosti však nemá každá škola, kraj nebo okres. Je nutné spíše hledat možnosti a vyhledávat tyto instituce ve svém okolí. Z teorie však víme, že lze hledat inspirace v alternativních kurikulárních dokumentech, jako je zdravá mateřská škola, waldorfská, nebo montessori pedagogika a program Začít spolu. Je již zcela v kompetenci učitelky, zda bude chtít tyto programy studovat a popřípadě jejich prvky implementovat do vzdělávání. Dále Knotová et. al (2014) uvádí možnost čerpat inspiraci u národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV), který provedl svůj první projekt nazvaný "VIP-Kariéra", který měl za cíl rozvoj a zdokonalení integrovaného systému pro diagnostiku, informace a poradenství ve vzdělávání a volbě povolání. IPPP se v rámci tohoto projektu zaměřil na podporu školních poradenských pracovišť a vzdělávání výchovných poradců. NÚOV vytvořil Informační systém pro sledování kariérního postavení absolventů škol, který je doprovázen

multimediálním průvodcem pro lepší orientaci ve vzdělávacím systému a na pracovním trhu. Kromě toho bylo realizováno e-learningové školení pro pedagogy. Projekt také finančně podpořil práci školních psychologů a speciálních pedagogů na vybraných školách. Cílem vzdělávání dětí v oblasti rizikového chování je správný životní styl, pobyt venku a budování zdravých, kamarádských vztahů.

ZÁVĚR

V rámci této diplomové práce byly zkoumány a analyzovány různé aspekty výchovy a prevence rizikového chování u dětí předškolního věku v kontextu mateřské školy. Na základě teoretického přehledu a praktického výzkumu lze konstatovat, že prostředí, ve kterém se dítě nachází, hraje klíčovou roli v procesu jeho vývoje a formování osobnosti. Rodina a mateřská škola jsou nejvýznamnějšími faktory ovlivňujícími sociální a emocionální vývoj dítěte. Jak uvádí ve své studii Tallová (2020) je možné podporovat i mezilidské a mezigenerační vztahy u dětí, jak v mateřské škole, tak při výchově v domácím prostředí. Tím dětem podporujeme aktivity směřující k úctě ke stáří, v rámci programů zaměřených na seniory a děti

V rámci diplomové práce byl představen i konkrétní tematický blok a preventivní program zaměřený na podporu zdravých mezilidských vztahů a prevenci rizikového chování. Tento program nabízí učitelům mateřské školy konkrétní metodiky a strategie pro efektivní působení na děti v jejich péči. Výsledky analýzy a vyhodnocení dotazníkového šetření ukázaly vliv programu a realizovaného bloku a zdůraznily důležitost práce s dětmi již od předškolního věku.

Celkově lze konstatovat, že práce přispívá k lepšímu porozumění v oblasti výchovy a prevence rizikového chování u dětí předškolního věku a poskytuje učitelům mateřských škol cenné informace a doporučení pro jejich pedagogickou praxi. Opěrným bodem k pedagogické praxi je ochota nasazení učitelů/ek mateřských škol se o tuto problematiku zajímat a uchopit její zpracování z vlastní perspektivy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Akční plán realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže. (2023). Dostupné z : [Akční plán realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2023-2025, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)
- Bělík, V., (2017). *Slovník sociální patologie*. Grada.
- Božik, R., (2019). *Role učitele – školních metodiků pro prevenci závislostí a dalších sociálněpatologických účinků na základní škole. Sborník EDULEARN*.
- Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. Grada.
- Franclová, M., Martínek, Z., & Procházka, M. (2017). *Prevence sociálně patologických jevů v MŠ. České Budějovice*. Dostupné z: http://podpora-ms.pf.jeu.cz/opory/KA1.6_Emoce.pdf
- Green et. al. (2021). Individualised Professional Development Using the Pyramid Model in an Urban Head Start Programme. Dostupné z: ERIC - EJ1294862 - Individualised Professional Development Using the Pyramid Model in an Urban Head Start Programme, International Journal of Disability, Development and Education, 2021
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Gillernová, I. (2001). *Základy psychologie, sociologie: základy společenských věd : pro střední školy*. Fortuna.
- Havlíňová, M. (1995). *Zdravá mateřská škola*. Portál.
- Hejzlarová, E., & Mouralová, M., & Konrádová, K., (2021). Orbis Scholae. Dostupné z : [\(PDF\) Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: sonda do adaptace rodiče / Transition from Home to Public Kindergarten in the Czech Republic: Insight into Parental Adaptation \(researchgate.net\)](#)
- Helus, Z. (2003). *Psychologie pro střední školy* (Vyd. 3). Fortuna.
- Hnízdil, Jan., (2019). *Dítě v síti*. Mladá Fronta.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Portál.
- Koťátková., S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada.

- Kohout, R., & Karchňák, R. (2016). *Bezpečnost v online prostředí*. Biblio Karlovy Vary.
- Knotová, & kol. (2014). *Školní poradenství*. Pedagogika. Grada.
- Křováčková, B., & Skutil, M. (2014). *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Gaudeamus.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Látalová, K. (2013). *Agresivita v psychiatrii*. Grada.
- Lisá, L., & Kňourková, M. (1986). *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Avicenum.
- Matějček, Z. (2004). *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada.
- Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže (2., aktualizované a rozšířené vydání)*. Grada.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Michalová, Z., & Kratochvílová, A. (2022). *Sociální dovednosti v mateřské škole: aktivity k minimalizaci nevhodného chování v předškolním věku a posilování sociálních dovedností*. Grada.
- Michalová, Z., & Kratochvílová, A. (2022). *Sociální dovednosti v mateřské škole*. Grada.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., Budinská, M., Čablová, L., Černý, M., Doležalová, P., Gabrhelík, R., Holická, N., Charvát, M., Jindrová, M., Jurystová, L., Kolář, M., Kolářová-Majtnerová, S., Kubů, P., Macková, L., et al. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství (Druhé, přepracované a doplněné vydání)*. Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z : [Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz)
- Molicka, M., (2007). *Příběhy, které léčí*. Portál
- Mouratidou et. al, (2019). *Soc. Psychol Educ*. Dostupné z : Mouratidou, K., Karamavrou, S., Karatza, S. *et al*. Aggressive and socially insecure behaviors in kindergarten and elementary school students: a comparative study concerning gender, age and geographical background of children in Northern Greece. *Soc Psychol Educ* **23**, 259–277 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09536-z>

Nešpor., K. (2013). Návykové chování a závislost. Portál.

Nevoralová, M., (2011). Prevence rizikového chování. Klinika adiktologie. Dostupné z : www.adiktologie.cz

Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.

Rabušicová, M., Brücknerová, K., Kamanová, L., Novotný, P., Pevná, K., & Vařejková, Z. (2016). *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Masarykova univerzita.

Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie* (4., přeprac. a dopl. vyd). Grada.

Skutil, M. & kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál.

Tallová, B., (2020). Mezigenerační vztahy mezi dětmi předškolního věku a seniory. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání. Dostupné z : Mezigenerační vztahy mezi dětmi předškolního věku a seniory (researchgate.net)

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie*. Karolinum

Vlčková, R. (2017). *Sociálně patologické jevy v předškolním věku s ohledem na možnosti prevence. Tvorba vlastního preventivního programu*. Univerzita Hradec Králové.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

IPPP	Institut pedagogicko-psychologického poradenství
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ČR	Česká republika
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
LMŠ	Lesní mateřská škola
DDM	Dům dětí a mládeže
NIV	Národní institut vzdělávání
JMK	Jihomoravský kraj
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
MŠ	Mateřská škola
Apod.	A podobně
Např.	Například
Atd.	A tak dále
Mudr.	Doktor lékařství
PhDr.	Doktor filozofie
PeaDr.	Doktor pedagogiky
VIM	Vzdělávací institut pro Moravu
Aj.	A jiné
Et. al.	A kolektiv
s.	strana

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Myslíte si, že jsou děti v předškolním věku vystaveny nevhodným modelům chování</i>	47
Graf 2 <i>Jak byste hodnotila úroveň respektu mezi dětmi v mateřské škole?</i>	48
Graf 3 <i>Jsou děti v mateřské škole vystaveny situacím, které u nich mohou vyvolat stres?</i> .	49
Graf 4 <i>Pokud ano uveďte prosím z čeho nejčastěji pramení.</i>	51
Graf 5 <i>Jaký vliv má na dítě podle učitele/ky MŠ sociálně znevýhodněné prostředí?</i>	52
Graf 6 <i>Pozorujete u dětí agresivní chování v kolektivu?</i>	53
Graf 7 <i>Jaké formy verbální šikany, nebo nevhodného chování mohou děti v kolektivu MŠ zažít?</i>	54
Graf 8 <i>Objevují se mezi dětmi v předškolním věku znaky závislosti, či nadměrné potřeby využívání mobilních telefonů, tabletů, či počítače?</i>	55
Graf 9 <i>Pozorujete v kolektivu MŠ formy násilí?</i>	56
Graf 10 <i>Zaregistroval/a jste někdy ve vaší pedagogické praxi jiné sociálněpatologické jevy, nebo rizikové chování dítěte spojené s rodinným prostředím? (Př. Týrání, sexuální zneužívání, zanedbávání dítěte, psychicky týrané dítě)</i>	57
Graf 11 <i>Myslíte si, že rodiče dostatečně působí na dítě v oblasti prevence rizikového chování.</i>	58
Graf 12 <i>Jsou děti z rodiny zvyklé na určitá pravidla slušného chování?</i>	59
Graf 13 <i>Objevuje se u dětí z neúplné, rozvedené, či nefunkční rodiny častěji rizikové chování, než z úplné a fungující?</i>	60
Graf 14 <i>Řešila jste někdy s rodiči otázku rizikového chování, nebo šikany jeho dítěte vůči jedinci, a nebo kolektivu v MŠ?</i>	61
Graf 15 <i>Zaměřujete se v MŠ na problematiku rizikového chování?</i>	62
Graf 16 <i>S jakým rizikovým chováním se nejčastěji v MŠ setkáváte?</i>	63
Graf 17 <i>Má vaše škola funkční minimální preventivní program?</i>	64
Graf 18 <i>Jaké činnosti převládají při řešení vzniklé situace?</i>	65
Graf 19 <i>Využíváte v MŠ sebehodnocení u dětí?</i>	66
Graf 20 <i>Provádíte reflexe činností a s tím spojené hodnocení kolektivu očima ostatních dětí?</i>	67
Graf 21 <i>Co vnímáte, jako největší úskalí při řešení vzniklých rizikových situací?</i>	68
Graf 22 <i>Zúčastnil/a jste se semináře, nebo školení na téma z oblasti rizikového chování v MŠ?</i>	69
Graf 23 <i>Jaké materiály a postupy nejčastěji využíváte při práci s touto tematikou?</i>	70
Graf 24 <i>Mohla byste svým kolegyním a kolegům doporučit literaturu vhodnou pro tuto problematiku?</i>	71
Graf 25 <i>Jaký je Váš věk?</i>	72
Graf 26 <i>Vaše pohlaví?</i>	73

Graf 27 *Prosím o vyplnění Vašeho nejvyššího dosaženého vzdělání?* 74

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Minimální preventivní program mateřské školy

Příloha P II: Realizovaný tematický blok

Příloha P III: Dotazník

**PŘÍLOHA P I: MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM
MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Školní preventivní program
v oblasti prevence sociálně patologických
jevů

E-mail:

Ředitelka (statutární zástupce):

Zpracovala:

Projednáno na pedagog. radě dne: 31.8. 2020

Platnost dokumentu: od 1.9.2023

Obsah

<u>Charakteristika programu</u>	3
<u>Zdůvodnění potřeby programu</u>	3
<u>Analýza výchozího stavu</u>	3
<u>Cíle minimálního preventivního programu</u>	3
<u>Zásady efektivní primární prevence</u>	4
<u>Vymezení obsahu a formy prevence v rámci kompetencí podpory zdraví a zdravého životního stylu</u>	4
<u>Organizace prevence</u>	4
<u>Spolupráce rodiny a mateřské školy</u>	5
<u>Spolupráce odborníky a jinými organizacemi</u>	5
<u>Integrace prevence sociálně patologických jevů ve vzdělávání</u>	5
<u>Vzdělávání pedagogických pracovníků</u>	7
<u>Hodnocení a struktura evaluace preventivního programu</u>	7

Charakteristika programu

Je zpracován s vědomím toho, že převládající vliv pro utváření základních pravidel chování a společenských norem, pro volbu zálib má rodina. Mateřská škola rodinnou výchovu podporuje a doplňuje, pomáhá rodičům v péči o dítě, nabízí rodičům poradenský servis a osvětu v otázkách výchovy a vzdělávání dětí.

Podporuje zdravý životní styl. Je základním nástrojem prevence. Předkládá zásady, metody, formy a prostředky efektivního vzdělávání a změn v MŠ, které povedou k poznávání a vytváření optimálních podmínek pro prevenci společensky nežádoucích jevů. Očekávané výstupy správných společenských návyků budou naplňovány v souladu se záměry ŠVP. Vhodně volená organizace, činnosti a účinná motivace, zohledňující specifika jednotlivých třídních kolektivů, se bude prolínat ve všech vzdělávacích oblastech třídních vzdělávacích programů.

Zdůvodnění potřebnosti programu

S chováním, které je charakteristické především nezdravým stylem života, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem a etických hodnot se mohou děti setkat již v předškolním věku. Je tedy důležité zahájit primární prevenci dětem z ohrožených skupin právě v době předškolní docházky a poskytnout jim potřebné informace formou, která je přiměřená jejich věku.

Analýza výchozího stavu

K posouzení problematiky primární prevence sociálně patologických jevů slouží:

- monitoring klimatu třídy učitelkami
- rozhovory s dětmi a jejich zákonnými zástupci,
- dotazníky pro rodiče,
- spolupráce s odborníky (dětský lékař, pracovník PPP, sociální pracovník).

Cíle minimálního preventivního programu

Dlouhodobé cíle:

- zvýšit odolnost dětí vůči společensky nežádoucím jevům
- učit děti rozpoznat společensky nežádoucí jevy a nepodlehnout jim, pokud se s nimi v budoucnu setká
- preventivní výchovně vzdělávací působení bude neoddělitelnou součástí ŠVP
- naplňovat kompetence podpory zdraví a zdravého způsobu života
- navození atmosféry důvěry a vzájemného respektu mezi dětmi, rodiči a zaměstnanci školy
- navození příznivého klimatu školy, třídy
- spolupráce s rodiči a osvětová činnost pro rodiče v oblasti zdravého životního stylu
- poskytování poradenských služeb rodičům, pedagogům
- kladné postoje učitelů k problematice prevence společensky nežádoucích jevů
- vzdělávání učitelů v oblasti prevence

Krátkodobé cíle:

- analyzovat jedince, rodinu, která potřebuje pomoc v krátkodobém plánování
- stanovit vhodně cílenou motivaci a metody práce, které budou respektovat specifika třídy a potřeby jedince

- organizovat řízené a spontánní aktivity tak, aby byl dostatečný prostor k individuálním činnostem
- rozvíjet komunikaci mezi vrstevníky
- pravidelné setkávání učitelek za účelem stálého a včasného monitorování klimatu tříd, zjišťování problémů k řešení
- výměna zkušeností mezi pedagogy vycházejících z praxe a dalšího vzdělávání

Zásady efektivní primární prevence

- zásada včasného začátku (formování osobní orientace, postojů a názorů)
- zásada komplexnosti (spolupráce školy, rodiny a široké veřejnosti)
- zásada přiměřenosti (preventivní působení přizpůsobit věku dítěte)

Vymezení obsahu a formy prevence v rámci kompetencí podpory zdraví a zdravého životního stylu

- sebedůvěra, samostatnost, sebejistota
- podpora zkušeností, které poskytují potěšení a touhu účastnit se pohybových aktivit
- schopnost přizpůsobení se životu v sociální komunitě, vnímavý a otevřený vztah k okolnímu světu, schopnost přiměřeně kriticky myslet a rozhodovat se
- seberozvíjení
- motivace k aktivnímu poznávání a prožitkům
- rozvoj tvořivosti a estetického citění
- systematický rozvoj dovedností, které vedou k osvojení zdravého životního stylu a zdravotní prevence

Organizace prevence

Ředitelka mateřské školy je přímo odpovědná za prevenci a za řešení zjištěných nežádoucích projevů rizikových forem chování. Vytváří podmínky pro předcházení nežádoucích projevů chování:

- koordinuje zpracování, kontroluje realizaci a vyhodnocuje prevenci nežádoucích jevů
- zapracovává aktuální problémy výskytu rizikové chování do Školního řádu
- podporuje týmovou spolupráci pedagogů a ostatních zaměstnanců MŠ
- spolupracuje s odborníky
- koordinuje další vzdělávání pedagogů v oblasti prevence sociálně patologických jevů

Učitelka

- podílí se na zpracování a realizaci programu prevence sociálně patologických jevů
- spolupracuje s ředitelkou při výskytu nežádoucích projevů chování
- diagnostikuje vztahy mezi dětmi
- motivuje k vytvoření podmínek a vnitřních pravidel v souladu se školním řádem, vytváření bezpečné atmosféry a pozitivního klimatu
- spolupracuje s rodiči
- zpracovává zprávy o dětech pro odborníky a sociální pracovníky

Spolupráce rodiny a mateřské školy

- seznámení rodičů se základními cíly prevence sociálně patologických jevů a nežádoucích projevů chování dětí v MŠ (třídní schůzky)
- beseda, nebo přednáška pro rodiče k dané problematice
- včasná informovanost rodičů o změnách chování jejich dětí
- aktuální řešení nastalých problémů s rodiči
- účast rodičů na vzdělávacích aktivitách MŠ
- poradenství v oblasti spolupráce rodičů s MŠ a odborníků
- zveřejnění Programu prevence na informačních tabulích v MŠ

Spolupráce odborníky a jinými organizacemi

Oblast školství

- KÚ Jihomoravského kraje
- Obecní úřad Újezd u Černé Hory – starosta obce Ing. Lukáš Nehyba
- Pedagogicko-psychologická poradna Blansko, Brno
- Policie ČR - Blansko
- Instituce poskytující další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- Ošetřující lékaři

Integrace prevence sociálně patologických jevů ve vzdělávání

	komentář
Školní vzdělávací program (struktura plánování, metody, formy prostředky k dosahování záměrů, podmínky vzdělávání, organizace dne, třídy)	„Půjdeme si spolu hrát ať se můžem usmívat“
Oblasti vzdělávání	Dítě a jeho tělo (biologická) Dítě a jeho psychika (psychologická) Dítě a ten druhý (interpersonální) Dítě a společnost (sociokulturní) Dítě a svět (environmentální)
Získávání klíčových kompetencí	<i>kompetence k učení</i> - pozoruje, zkoumá, objevuje - umí své dovednosti uplatnit - všímá si, co se kolem děje, co vidí - umí odhadnout své síly

	<ul style="list-style-type: none"> - soustředí se, dosahuje výsledků <p><i>kompetence k řešení problémů</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - všímá si problémů - řeší problémy na základě zkušenosti - nebojí se chybovat <p><i>kompetence komunikativní</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - komunikuje s dětmi s dospělými - vyjadřuje své myšlenky, pocity, prožitky, nálady - využívá komunikativní i informativní prostředky - ví, že lidé hovoří cizími jazyky <p><i>kompetence sociální a personální</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - umí se rozhodnout - umí si vytvořit svůj názor - uvědomuje si, že za své jednání odpovídá, nese důsledky - ve skupině se dokáže prosadit, ale i ustoupit - uplatňuje základní společenské návyky, společenská pravidla - respektuje druhé, vyjednává, přijímá a uzavírá kompromisy - napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí - spolupodílí se na společných rozhodnutích, dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla - při setkání s neznámými lidmi se chová obezřetně - umí odmítnout jemu nepříjemnou komunikaci - chápe, že lidé jsou různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem - chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, násilí a agresivita se nevyplácí - řeší problémy dohodou - dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování - je tolerantní <p><i>kompetence občanské</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - svoje činnosti vyhodnocuje - dokáže rozpoznat svoje silné a slabé stránky - odhaduje rizika svých nápadů - chápe, že o tom co udělá, může svobodně rozhodnout - váží si práce a úsilí druhých - zajímá se o druhé o dění kolem sebe
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - má povědomí o základních lidských hodnotách a podle toho se chová - spoluvytváří pravidla soužití s vrstevníky - uvědomuje si svá práva a práva druhých - uvědomuje, že svým chováním ovlivňuje prostředí, podílí se na jeho tvorbě - dbá na své osobní zdraví a zdraví druhých - chová se odpovědně a bezpečně
Školní vzdělávací program, týdenní plány	Organizace, formy, metody a prostředky vzdělávání vychází z potřeb a zájmů dítěte, zjištěných dovedností a vědomostí. Činnosti jsou provázané, se samozřejmostí reakce na právě vzniklý, nebo vznikající problém.
Nadstandardní aktivity	Doplňují vzdělávací činnost třídy Projekty a tématické bloky sestavené učitelkami dle potřeby

Vzdělávání pedagogických pracovníků

Kurzy, jednorázové semináře a besedy dle aktuální nabídky Institucí a organizací poskytujících vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů, metod vzdělávání dětí s poruchami chování a dle finančních možností MŠ.

Samostudium k dané problematice (Informatorium, publikace, internet)

Hodnocení a struktura evaluace preventivního programu

Ředitelka:

- hospitační a kontrolní činnost, pohospitační pohovory
- na pedagogické radě
- zakotvení hodnocení výsledků plnění programu do vlastního hodnocení školy (dle struktury projednané na pedagogické radě)

Ředitelka + učitelka:

- pololetní hodnocení výsledků a úspěšnosti projektu hodnocením klimatu na třídě, jednotlivých činností, posuny v postojích dětí k problémovým situacím, projevy dětí v třídním společenství

Cíle, kterých chceme dosáhnout v pěti oblastech prevence v rámci denních činností.

1. Zdravý životní styl

- podporovat zdravý životní styl dětí – životospráva, duševní hygiena, režim dne, stres...
- upevňovat kladný vztah ke svému tělu
- seznámit děti s různými styly života – vrcholový sport, modelky, vegetariánství...atd.
- předcházet negativním vlivům medií a reklamy (tisk, TV, PC)
- předcházet vzniku poruch příjmu potravy – diety, obezita
- upevňovat a rozvíjet kladný vztah k životnímu prostředí – ekologii
- naučit děti „poskytnout“ první pomoc a orientovat se v integrovaném záchranném systému

Ukazatele úspěchu :

- děti mají zájem o zdravý životní styl
- děti dbají o svůj zevnějšek a tělo
- děti znají negativa a pozitiva různých stylů života
- děti mají kladný vztah k přírodě a životnímu prostředí

2. Prevence šikany - posilování a rozvoj mezilidských vztahů, prevence projevů xenofobie, rasismu, antisemitismu

Cíle :

- předcházet šikaně – jejím projevům, stádiím a formám
- předcházet projevům xenofobie, rasismu a antisemitismu
- upevňovat obecně uznávané hodnoty a postoje společenského života
- pěstovat úctu k životu (stáří x mládí, fauna a flóra...)
- posilovat a rozvíjet zdravé vrstevnické vztahy
- podporovat v dětech jejich přirozenou potřebu poznávat nové
- posilovat hodnotu vzdělání
- účinně a profesionálně postupovat při rozpoznání šikany

Ukazatele úspěchu :

- děti mají zdravé sebevědomí a pozitivní přístup k okolí a ostatním
- děti se samostatně rozhodují, otevřeně říkají svůj názor, jsou tolerantní ,
- na půdě školy panuje důvěrná a bezpečná atmosféra
- děti vědí, co znamená řešit své konflikty a nedorozumění dohodou a pod ped.vedením najít řešení

3. *Prevence drogových závislostí, alkoholismu a kouření*

Cíle :

- předcházet užívání návykových látek včetně alkoholu a tabáku – spolupráce s rodiči (zdravé prostředí)
- oddálit první kontakt s návykovými látkami – spolupráce s rodiči (zdravé prostředí)
- podporovat děti v jejich nápadech, potřebách a tvořivosti

Ukazatele úspěchu :

- děti znají rizika užívání drog, čeho se vyvarovat (motajících se lidí, stříkaček ...)
- děti mají představu o tom co je droga - co vše je drogou, co způsobuje a proč ji lidé berou (hlavně cigarety a alkohol), závislost – zdravá x nezdravá
- ve škole je zdravé motivující prostředí, utvářené za pomoci dětí, vycházející z každodenních činností, jejich nápadů a potřeb

4. *Prevence sexuálního zneužívání a týrání - Sexuální výchova*

Cíle :

- posilovat a upevňovat obecně uznávané hodnoty – rodina, mateřství, láska..
- předkládat témata „sexuální výchovy“ jako přirozenou věc – odlišnosti obou pohlaví - funkce, porod...
- předcházet rizikům sexuálního zneužívání, týrání a zanedbávání – pedofilie, sex.vydirání, pornografie...
- podporovat zdravé sebevědomí dětí

Ukazatele úspěchu :

- děti lépe rozumí svým citům a tělesným odlišnostem - nestydí se za ně...
- děti dokáží říci NE a umějí ho i přijmout – asertivní jednání
- děti dokáží rozlišit pozitiva a negativa sexuálního jednání (fyzická a psychická stránka)
- děti se orientují přiměřeně k věku v problematice sexuální výchovy

5. *Prevence kriminality a delikvence dle pokynu MŠMT, právní odpovědnost*

Cíle :

- vysvětlit a popsat základní projevy kriminality a delikvence (krádeže, násilí, vandalismus...)
- vysvětlit jednotlivé dílčí mechanismy a dynamiku trestných činů, přestupků (co se děje před, proč, co se děje potom, jak se cítí postižený...)
- zasadit se o to, aby děti znaly svá práva ve společnosti
- upevňovat základní pravidla a hodnoty společenského chování
- předkládat vhodný vzor společenského chování, dbát na dodržování zákona a být morální podporou

Ukazatele úspěchu :

- děti si jsou vědomi následků spáchání přestupku a trestného činu

- děti respektují, znají základní lidská práva a hodnoty společenského chování
- děti vědí na koho se obrátit v případě potíží a to nejen na půdě školy
- děti mají důvěru v učitelku

K analýze výchozího stavu

Mateřská škola se nebrání integraci, do mateřské školy ale v současné době dochází dítě s PO 3. Mateřskou školu v současné době také nenavštěvují děti z neúplných rodin.

Neobjevují se změny v chování dítěte, náznaky zanedbávání, jak tělesného zanedbávání, tak i zanedbávání citového, které by v pozdějším věku mohlo přerůst v nežádoucí sociálně patologické jevy jako je týrání, šikanování, vandalismus apod. Konkrétní případy poruch chování dětí, tělesného zanedbávání škola zatím neřešila.

PŘÍLOHA P II. REALIZOVANÝ TÉMATICKÝ BLOK

REALIZOVANÝ BLOK

PREVENCE V OBLASTI MEZILIDSKÝCH VZTAHŮ DĚTÍ

V mateřské škole se zaměřujeme na integrované bloky, které pomáhají rozvíjet vzdělávání a výchovu dětí. Jedním z nich je blok nazvaný "Prevence mezilidských vztahů", jehož účelem je naučit děti dovednostem nezbytným pro zdravé mezilidské vztahy. To zahrnuje různé aktivity a témata, jako je respektování a projevování empatie, řešení konfliktů, komunikace, budování přátelství a spolupráce a také učení se o bezpečnosti a osobních hranicích. Tento blok je klíčový pro rozvoj sociálních dovedností a emocionální inteligence dětí, což má dlouhodobý dopad na jejich život a vztahy.

1. **Blok:** budování mezilidský a kamarádký vztahů
2. **Časový úsek:** jednodenní – dopolední činnosti
3. **Pomůcky:** publikace Ladislava Špačka – Dědečku vyprávěj, výtvarné potřeby, náladovnik - emoji, jógová relaxační hudba
4. **Cíl činnosti:** RVP PV (2021,s. 23)
 - seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému
 - osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
 - posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)
 - vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)
 - rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
 - rozvoj kooperativních dovedností
 - ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými

– ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými

5. Cíl činnosti pro učitelku:

- zmapovat v třídním kolektivu problematické vztahy
- Posílit prosociální chování u dětí
- Navodit pozitivní klima ve třídě
- Podpořit navazování nových vztahů mezi dětmi
- Vytvoření dobrých podmínek pro pochopení respektu mezi dětmi
- Pochopení významu co je to osamělost a vyčleňování z kolektiv

6. Kompetence:

- kompetence k učení- uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení
- k řešení problému - se nebojí chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu
- kompetence činnostní a občanská - se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy

7. Vzdělávací obsah: dítě a jeho tělo, dítě a ten druhý, dítě a společnost

Dopolední činnosti:

Práce s knihou – příběh „Ve školce“ – příběh pojednává o chování dětí mezi sebou v kolektivu mateřské školy. Půjčování hraček, použití násilí a vynucování si svého postavení.

Kresba „ Já a můj dobrý kamarád“

„Koho mám ve třídě rád“

„Kdo mi ubližuje“

„S kým by jsem si rád/a hrál/a“

Tematická kresba - zcela na výběru dětí, jejich fantazii a pocitech.

Četba příběhu – Ve školce, v kruhu na koberci

Komunitní kruh - společné cvičení jógy v kruhu a plynulý přechod do komunitního kruhu. Děti jsou vyzvány, aby si utvořily dvojce ve vztahu starší a mladší kamarád.

V komunitním kruhu učitelka klade dětem otázky, které vedou k vyjádření svých pocitů a emocí.

Cítíte se děti ve školce bezpečně?

Je někdo, kdo vám zde ubližuje? **Pokud ano můžete říci nahlas a nebo mě pošeptat, nakreslit.**

Líbí se vám ve školce?

Kterou hru máte nejradši?

Kdo je váš nejlepší kamarád?

Proč bychom si neměli ubližovat?

Kdo ví, co znamená špatné chování a jak se vypadá?

S kým si rád hraješ?

Během dopoledních činností má učitelka za úkol sledovat hru dětí a jejich vztahy při hrách. Jedná se o cílené pozorování her a konfliktních situací. Tyto situace je poté vhodné reflektovat v komunitním kruhu a zpětné vazby dětí u náladovníku. Učitelka se snaží v průběhu dne začleňovat děti, které se neumí, a nebo se straní kolektivnímu zařazení. Vyhrocené situace řeší okamžitě se zpětnou vazbou dětem.

8. Formy práce - práce spočívá především kolektivních činnostech - společné cvičení a poslech pohádky. Individuální činnosti – vyjádření kresby na papír a sdělování pocitů u náladovníku a komunitním kruhu.

9. Metody – pozorování

- rozhovor
- volná hra

10. Reflexe

PŘÍLOHA P III. DOTAZNÍK

Příloha: dotazník

Výskyt sociálněpatologických jevů u dětí předškolního věku a v MŠ

Hezký den, milé kolegyně, mé jméno je Jana Tesařová a jsem studentkou FHS ve Zlíně oboru Předškolní pedagogika. Chtěla bych vás požádat o vyplnění dotazníku k mojí diplomové práci na téma sociálněpatologických jevů v mateřské škole. Dotazník je anonymní a velmi mi pomůže pro zpracování dat k této problematice. Předem všem děkuji za pomoc. Předem děkuji za vyplnění

1 1. Myslíte si, že jsou děti v předškolním věku vystaveny nevhodným modelům chování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

Ano Spíše ano Ne Rozhodně ne

Pokudliže chcete uvést o jaké se jedná

2 Jak by jste zhodnotil/la úroveň respektu mezi dětmi v mateřské škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

Přiměřeně věku Děti se vzájemně neumí respektovat Vyhrocené vztahy Časté vynucování pozice jedince v kolektivu

3 Jsou děti v předškolním věku často vystaveny situacím, které u nich mohou vyvolat stres?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

Ano Ne

4 Pokud ano uveďte prosím z čeho nejčastěji pramení

5 Jaký vliv má na dítě podle učitele/ky MŠ sociálně znevýhodněné prostředí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Zásadní Záleží na výchově dětí a rodinném prostředí Nemá žádný vliv

6 Pozorujete u dětí agresivní chování v kolektivu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano Ano pouze stále stejní jedinci Ne nepozoruji Spíše ne, jedná se o převzaté, zažité vzorce chování

7 Jaké formy verbální šikany, nebo nevhodného chování mohou děti v kolektivu MŠ zažívat?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Uražky a hanlivá slova Posměšky, vázané na vzhled, oblečení a materiální zajištění dětí Kalkulování v kamarádských vztazích
- Jiná

8 Objevují se mezi dětmi v předškolním věku znaky závislosti, či nadměrné potřeby využívání mobilních telefonů, tabletů, či počítače?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Dítě odmítá chodit do MŠ, nemůže se odpoutat od zařízení Rozhovory s dítětem směřují vždy k nějaké hře, nebo obsahu z médií Dítě si nosí do MŠ mobil apod. Dítě se těší domů, protože bude moci trávit čas sledováním videí, her, nebo jiných obsahů internetových kanálů
- Nezaznamenala jsem

9 POzorujete v kolektivu MŠ formy násilí?

- Bití Kousání Použití násilí pomocí předmětů
- Pokud jste si nevybrali jaká by jste uvedli?

10 Zaregistroval/la jste někdy ve vaší pedagogické praxi jiné sociálněpatologické jevy, nebo rizikové chování dítěte spojené s rodinným prostředím? (Př. týrání, sexuální zneužívání, zanedbávání dítěte, psychicky týrané dítě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano Ne
- Pokud ano jaká?

11 Myslíte si, že rodiče dostatečně působí na dítě v oblasti a prevenci rizikového chování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ANo NE
- Nepozorují ze strany rodičů velký zájem o tuto problematiku
- Některé děti, při konverzaci o této problematice hovoří a ví o čem se hovoří
- Pokud by jste mohl/la uveďte jak rodiče působí na dítě.

12 Jsou děti z rodiny zvyklé na určitá pravidla slušného chování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano - základní pravidla poděkovat, poprosit - zdvořilostní zvyky.
- Ne - chybí základy slušného chování - zdvořilostní
- Ano - některé děti jsou zvyklé nejen na zdvořilostní chování již v kolektivu uplatňují i respektující pravidla chování a domlouvání s kamarády
- Ne - vytrácí se pravidla společenského chování a naopak rodiče děti vybízejí k tomu být vůdčí osobností a uplatňovat prosazování

13 Objevuje se u dětí z neúplné, rozvedené, či nefunkční rodiny častěji rizikové chování, než z úplné a fungující?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano Ne Není pravidlem Spíše ne

14 Řešila jste někdy s rodiči otázku rizikového chování, nebo šikany jeho dítěte vůči jedinci, a nebo kolektivu v MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ne nemám zkušenost
- Pokud ano jakého druhu?

15 Zaměřujete se v MŠ na problematiku rizikového chování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano pravidelně Spíše ne Ne Ano, když nastane taková situace

16 S jakým rizikovým chováním se nejčastěji v MŠ setkáváte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Agresivní chování dítěte Lež Šikana Neohleduplnost vůči kamarádovi Zastrahování
- Krádeže
- Pokud jiné uveďte prosím

17 Má vaše škola funkční minimální preventivní program?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano celoroční zpracování Ne Každá třída si tvoří svůj program Pokud se vyskytne problém k řešení, vytvoří se program

18 Jaké činnosti převládají při řešení vzniklé situace?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Skupinové Individuální Společné - kolektivní

19 Využíváte v MŠ sebehodnocení u dětí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano formou smajlíků Ano pomocí rozhovorů Ne nevyužíváme Pouze někdy Formou portfolia

20 Provádíte reflexy činností a s tím spojené hodnocení kolektivu očima ostatních dětí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano Ne Někdy Zařazujeme, ale děti této reflexy příliš nerozumí

21 CO vnímáte, jako největší úskalí při řešení vzniklých rizikových situacích?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Komunikaci s rodiči Komunikaci s dětmi s ohledem na jejich nízký věk Nedostatek informací a materiálu k této problematice Neznalost, jak tyto situace řešit

22 Zúčastnila jste se semináře, nebo školení na téma a z oblasti rizikového chování v MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ne Ano
 Pokud ano bylo jaké a bylo přínosné?

23 Jaké materiály a postupy nejčastěji využíváte při práci s touto tematikou?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Knihy Programy na PC a IT technologiích Hry Situační učení Kresba
 Můžete napsat jaké jiné

24 Mohla by jste svým kolegyním a kolegům doporučit literaturu vhodnou pro tuto problematiku?

25 Jaký je Váš věk?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- 19 - 25 26 - 35 36 - 45 46 - 65

26 Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Muž Žena Jiné

27 Prosím o vyplnění vašeho nejvyššího dosaženého vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- SŠ pedagogického směru VOŠ pedagogického směru Bakalářské vzdělání pedagogického směru Magisterské vzdělání pedagogického zaměření
- Některé výše uvedené, ale bez pedagogické kvalifikace