

PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Primární prevence sociálně patologických jevů
u dětí v předškolním věku**

Bakalářská práce

České Budějovice

2009

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Miroslav Procházka

Vypracovala:

Dagmar Semerádová

Děkuji vedoucímu bakalářské práce, Mgr. Miroslavu Procházce, za rady, připomínky a metodické vedení práce.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala samostatně a veškerou literaturu a další zdroje jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 12.3.2009

.....

Dagmar Semerádová

ANOTACE

Název: Primární prevence sociálně patologických jevů u dětí v předškolním věku

Klíčová slova: primární prevence, předškolní vzdělávání, rodina, socializace, sociální deviace, sociální učení, sociální patologie, sociálně patologické jevy, výchova

Práce se věnuje problematice primární prevence sociálně patologických jevů v souvislosti s rozvojem osobnosti dítěte předškolního věku. V teoretické části se zabývá vymezením pojmu primární prevence sociálně patologických jevů a přibližuje význam vhodných činností a výchovných postupů u předškoláků, jak v mateřské škole, tak i v rodině. V praktické části jsou pak zkoumány postoje rodičů dětí do šesti let věku k primární prevenci sociálně patologických jevů a rizikové faktory, které v současnosti charakterizují rodinné zázemí předškoláka.

ANNOTATION

Name: Primary prevention of social-pathological phenomena in preschool children

Key words: primary prevention, preschool education, family, socialization, social deviations, social learning, social pathology, social-pathological phenomena, upbringing

The thesis deals with the problems of the primary prevention of social-pathological phenomena related to the development of a preschool child's personality. The theoretical part of the work defines the concept of the primary prevention of social-pathological phenomena and shows the importance of proper activities and educational methods in preschool children both in the nursery and in the family. In the practical section, the attitudes of parents of children less than six years of age toward the primary prevention of social-pathological phenomena and risk factors, which currently characterize the family background of preschool children are investigated.

Motto:

„Velké problémy světa lze řešit tak, že se věnujeme jejich malým počátkům.“

Lao-ť

OBSAH:

I.	ÚVOD.....	7
II.	TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1	Sociální patologie.....	9
1.1	Charakteristika.....	9
1.2	Příčiny vzniku.....	11
2	Primární prevence.....	15
2.1	Vymezení pojmu primární prevence.....	15
2.1.1	Specifická primární prevence.....	15
2.1.2	Nespecifická primární prevence.....	15
2.2	Cíle primární prevence u dětí v předškolním věku.....	16
2.3	Zásady efektivní primární prevence.....	17
3	Psychologická charakteristika dítěte předškolního věku.....	18
3.1	Vývoj kognitivních procesů.....	18
3.2	Sebepojetí předškolního dítěte.....	19
3.3	Socializace.....	21
3.3.1	Rozvoj emočních a sociálních schopností.....	23
4	Rodina a její vliv na předškolní dítě.....	26
4.1	Rizikové rodinné faktory.....	26
4.2	Přehled prevence v rodině.....	28
5	Primární prevence v předškolním vzdělávání.....	32
5.1	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	32
5.2	Program Škola podporující zdraví.....	33
5.3	Význam vybraných činností a zásad v primární prevenci.....	35
III.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
6	Metodologie výzkumného šetření.....	43
6.1	Výzkumný problém.....	43
6.2	Výzkumná metoda.....	44
6.3	Výběr respondentů.....	44
6.4	Charakteristika rodin.....	44
6.5	Struktura rozhovoru.....	46

7	Výsledky výzkumu.....	49
7.1	Zamýšlí se rodiče předškolních dětí nad tím, jak zabránit tomu, aby jejich potomek neměl v budoucnu problémy s chováním nebo s návykovými látkami? Pokud ano, co si myslí a jak jednájí?.....	49
7.2	Jak se projevují způsoby výchovy v rodině předškoláků? Jak souvisí s primární prevencí sociálně patologických jevů?.....	52
7.3	Jaké rizikové faktory v rodině působí na předškolní dítě?.....	57
7.4	Shrnutí výsledků výzkumné části.....	61
8	Závěr.....	62
	Seznam použité a citované literatury.....	63
	Příloha.....	65

ÚVOD

V současnosti jsme stále častěji svědky zvyšující se agresivity dětí a mládeže. Jejich agresivita se stává brutálnější a činy, kterých jsou děti schopny, nás děsí a vyvrací víru, že některých brutalit není dítě schopno. Rovněž se mezi dětmi a mládeží zvyšuje spotřeba alkoholu a stále více dětí má zkušenost s drogou. Dalším nebezpečím číhajícím na děti jsou všudypřítomné výherní automaty. Je nám to líto, mrzí nás to a rádi bychom s tím něco udělali.

Mnoho rodičů prostě jen doufá, že jejich dítě se bude chovat „slušně“. My učitelé ale doufat nesmíme. Naopak, naše profese nás přímo vybízí k tomu, abychom pro děti udělali, co je v našich silách, to znamená maximum pro prevenci těchto sociálně patologických jevů. Neměli bychom se ale omezovat na pouhé působení mezi zdmi budovy mateřské školy, naším záměrem by mělo být i poskytování informací rodičům dětí. Poskytnout jim jistotu ve vhodném výchovném stylu, podat pomocnou ruku při rodinných nesnázích. Jelikož preventivní působení je proces velmi dlouhodobý, byla by škoda promeškat příležitost vhodně působit na formování postojů již v tomto magickém věku. V tomto okamžiku je totiž nejvyšší šance ovlivnit chování člověka a formovat jeho postoj ke zdraví pozitivním směrem. Čím dříve začneme, tím vyšší bude šance na úspěch.

Cílem této bakalářské práce je vymezit pojem primární prevence sociálně patologických jevů a zdůraznit význam vhodných činností a výchovných postupů u předškoláků, jak v mateřské škole, tak i v rodině. Úvodní část je věnována charakteristice sociálně patologických jevů a příčinám jejich vzniku. V další části následuje psychologická charakteristika předškolního dítěte se zaměřením na vývoj kognitivních procesů, sebepojetí a kapitola zdůrazňující význam socializace a sociálního učení. Dále se text zabývá vlivem rodiny na předškolní dítě, rizikovými rodinnými faktory a nabízí rodičům přehled vhodných výchovných postupů v souvislosti s prevencí sociálně patologických jevů. Následující kapitola pak přibližuje, jak se promítá primární prevence v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a v programu Škola podporující zdraví. Součástí tohoto oddílu je i přehled vybraných činností a zásad a přiblížení jejich významu a smyslu v primární prevenci.

Úzká spolupráce rodiny a mateřské školy je nezbytná pro efektivní účinky primární prevence. Proto jsem se v praktické části zaměřila na zjištění postojů rodičů

předškolních dětí k primární prevenci sociálně patologických jevů a dále jsem zjišťovala rizikové faktory, které v současnosti charakterizují rodinné zázemí předškoláka. Získané poznatky jsou prvním krokem k navázání oboustranně prospěšnému vztahu mezi rodiči a mateřskou školou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ PATOLOGIE

Každý den se prostřednictvím denního tisku a ostatních médií, ale i ve svém blízkém okolí, můžeme přesvědčit o tom, že pojmy jako kriminalita, alkoholismus, závislost, násilí a řada dalších se dostaly do našeho slovníku, zdomácněly tam a jsou stále aktuálnější. „Patologičnost“ těchto jevů je však relativní. Názory na to, co je ještě „normami“ a co už není, se liší v různých společnostech, kulturách, ale také pro různé osoby či skupiny uvnitř téže společnosti a dokonce i pro příslušníky stejné skupiny podle jejich postavení a role v ní. Normy se významně mění a vyvíjejí v čase, některé zanikají, jiné vznikají, některé mění svůj obsah, význam a společenskou aktuálnost (Hrčka, 2000, str. 33). Jestliže byla například sebevražda v úpadkových stádiích Řecka a Říma běžně tolerována a někdy dokonce i přímo doporučována, tak ve středověkých křesťanských zemích byla naopak jevem opovrženímhodným a hříšným. Přes značnou relativnost v hodnocení těchto jevů však lze najít jejich společný aspekt. Jestliže je určitá společnost uzná za ohrožující, patologické, potom vytváří tlak na jejich potlačení a řešení.

1.1 Charakteristika

Patologie sociální – (z řec. *pathos* = utrpení, vzrušení; *logos* = slovo, nauka, řeč) – shrnující pojem pro nezdravé, nenormální, obecně nežádoucí spol. jevy, tzn. spol. nebezpečné, negativně sankcionované formy deviantního chování, ale hlavně pro studium příčin jejich vzniku a existence (kol. autorů, 1997, str. 93).

Do sociologie zavedl pojem sociální patologie Herbert Spencer hledající paralelu mezi patologií sociální a biologickou, mezi biologickým a společenským organismem. Spencerovský biologismus je hlavní příčinou pozdějšího zamítání pojmu sociální patologie a jeho nahrazování pojmem sociální deviace. Émil Durkheim považuje sociální patologii za vědu o chorobách a nepříznivých skutečnostech v rámci dané společnosti, které se však stávají její organickou součástí. V tomto smyslu nelze nemoc stavět proti zdraví, neboť se vzájemně doplňují jako projevy biologického a sociálního života. Na přelomu 20. století byly mezi sociálně patologické jevy řazeny především kriminalita, sebevražednost, alkoholismus, homosexualita, prostituce, rozvodovost,

nezaměstnanost, válka. Později k nim přibýly narkomanie a chuligánství (kol. autorů, 1997, str. 94).

Hrčka (Hrčka, 2001, str. 17) vysvětluje, že výraz sociální patologie se někdy používá jako synonymum pro sociální deviace, považuje se ale za méně vhodný, protože evokuje organickou analogii, chorobnost určitých typů projevů a aktérů a jejich negativní hodnocení. Pojem sociální deviace je širší než sociální patologie. Je charakterizován hodnotovou a emocionální neutralitou, protože nevypovídá o tom, zda směr odchylky je pozitivní či negativní a zároveň neříká, zda deviantní chování je špatné či dobré. Upřednostňování pojmu sociální deviace pramení i z toho, že deviace zdůrazňují nutnost vazby na kulturní prostředí, prostor a čas a naopak nepředpokládají, že se lidé mechanicky dělí na „normální“ a „devianty“. Sémantická konstrukce pojmu „deviace“ nabádá k toleranci a porozumění, nejen k odsouzení a trestu (Hrčka, 2001, str.14). Z hlediska sociální deviace se za sociálně patologické pokládají jen vysoce společensky nebezpečné formy deviantního chování.

Do první třetiny 20. století se užíval pouze pojem sociální patologie, který v sobě zahrnoval i problematiku sociálních deviací. K odlišování obou pojmů dochází v americké a britské sociologii ve 40. letech 20. století. V západní sociologii se běžně rozlišuje negativní a pozitivní deviace, to znamená nejen porušení a nedodržení normy, ale také její přehánění a dovádění do krajnosti. Ve východoevropské sociologii se pojem sociální deviace začal užívat v 60. letech - nejdříve v Polsku, později v bývalém SSSR. Sovětští sociologové v čele s akademikem Kudrjavcem pojem „rehabilitovali“ a pokusili se o svěbytnou „obecnou teorii deviace“ (kol. autorů, 1997, str. 54). Oblast sociálních deviací je často předmětem ideologických zásahů a polemik. Vládnoucí skupiny se cítí deviantními projevy ohroženy, protože ukazují na nedostatky ve fungování společnosti. Proto se termín sociální deviace u nás v minulých letech v oficiální sociologické terminologii vůbec nevyskytoval a statistické údaje o deviantních projevech (kriminalitě, sebevraždnosti, aj.) se prakticky nesměly zveřejňovat (Hrčka, 2001, str. 17).

Za sociálně patologický jev můžeme považovat takové chování jedince, které je charakteristické zejména nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot, chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje. Mezi nejčastější projevy patří například nárůst agresivity, šikanování, záškoláctví, gamblerství, rasismus, zneužívání návykových látek, kriminalita mladistvých apod.

Sociálně patologický jev se vztahuje k mnoha prvkům prostředí, ve kterém vznikl, má svůj původ, dynamiku, příčiny a důsledky. Není nahodilý, nelze jej oddělovat od prostředí a řešit jej samostatně. Efektivnější než řešit nebo ovlivňovat důsledky sociálně patologického jevu je včasná prevence (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003, str. 7).

1.2 Příčiny vzniku

V průběhu posledních let došlo k výraznému nárůstu všech sociálně patologických jevů a tato okolnost nás nutně vede k zamyšlení, proč k tomu došlo. Příčin je samozřejmě celá řada. Vývoj v posledních letech ovšem naznačuje, že výskyt těchto negativních jevů souvisí především se sociálním prostředím. Už ve starověku Antifones tvrdil, že *„prostředí, kde se člověk zdržuje většinu dne, určuje jeho charakter“*.

Helus (Helus, 2007, str. 95) uvádí tyto příčiny:

- **raná deprivace:** Zcela mimořádný význam pro vývoj dítěte v raném věku má uspokojování potřeby pevné citové vazby k pečující osobě. Jedná se o tzv. rané připoutání. Pokud není tato potřeba uspokojována, dítě strádá, trpí citově sociální deprivací. Deprivace má dlouhodobé, často trvalé následky, které se později projeví jako neschopnost přijímat lásku druhých lidí k sobě a projevovat ji vůči nim. Tito lidé jsou sociálně zmrzačení.
- **nezpracované traumatické zážitky, tíživé situace a životní krize:** Socializaci může nepříznivě ovlivnit i tzv. traumatická krize. Ta může být vyvolána nějakou náhlou otřesnou událostí vrhající jedince do prožitkově nezvládnutelného šoku, životní realita se vyjevuje jako nespolehlivá, děsivě ohrožující, nepřátelská, bez naděje na nějaké východisko. Traumatická krize bývá vyvolaná například vážným úrazem nebo zmrzačením; vážnou nemocí, která dítě odloučí od rodiny a dítě netuší, jak to skončí; rozlukou rodičů; smrtí blízké osoby; zneužitím, napadením, hlubokým životním zklamáním.
- **anomie:** Jde o stav společnosti, kdy přestávají platit zákony, dosud uznávaná pravidla soužití, která jsou chápána jako samozřejmá a předpokládaná. Pojem zavádí Emil Durkheim. Jestliže hodnoty, normy, nejsou přesné a adekvátně stanoveny a dodržovány, nastává zmatek a chaos, který vede k pocitu osamocení, strachu, odchýlnému jednání. Konceptu anomie dále rozpracovával sociolog Robert King Merton, který za anomii pokládá chování, které se odchyluje od obecně přijatých

společenských cílů a společensky schválených způsobů, jak těchto cílů dosahovat. Podstatou anomie je, když jedinec shledává, že dodržování platných společenských norem, které si osvojil, jej nedovede k cílům, které si vytyčil. K řešení situace se jako alternativa nabízí porušení norem.

- **přináležitost k deviantním subkulturám:** Subkulturou se míní postoje, hodnoty a normy, kterými se řídí určité seskupení lidí v rámci většinové společnosti, která se ale řídí normami a hodnotami jinými. Existují například lokality, v nichž je dlouhodobě vysoký výskyt kriminality. Výzkumy ukázaly (např. Sutherland, Glazer), že je to proto, poněvadž zde fungují subkultury, které socializují děti dysfunkčně vzhledem ke způsobu života majoritní společnosti. Dochází zde k mezigeneračnímu přenosu.
- **stigmatizace:** Jedná se o tzv. etiketizování nebo nálepkování, sociální předsudky vůči určitým osobám, jimž se připisují různé negativní vlastnosti - negativní hodnocení. V důsledku stigmatizace dochází k sekundární deviaci. Jedinec je okolím vpravován do role devianta a snáze pak podléhá pokušení deviovat, poněvadž „už přece deviantem je“. Jedinec může být stigmatizován na základě nějaké banální příhody, kdy jednal proti normám a nejspíš by už svůj čin nikdy neopakoval. Povážlivé ovšem je, že tendence stigmatizovat se obrací vůči příslušníkům některých společenských skupin. Hrozí jim, že budou v nějakém směru stigmatizováni ještě dříve, než se mohli čehokoliv negativního dopustit. Může se jednat například o příslušníky romské menšiny nebo dítěte, jehož rodiče mají jen základní vzdělání a který nedokáže prezentovat patřičnou kultivovanost.

V „Koncepci státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007“ se píše, že jednou z příčin vzniku sociálně patologických jevů u mládeže je disfunkční rodina. Narůstá počet dětí žijících mimo tradiční rodinu. Současné společenské prostředí, kde se po ztrátě bariér, typických pro totalitní režimy, zatím spíše prosazuje snáze agrese a konzumní styl života, než jednání orientované na spolupráci a vytváření kvalitních vztahů. Výchova v rodině je jedním z nejdůležitějších činitelů působících při vývoji, růstu a formování osobnosti dítěte. Pro to, aby dítě zdárně vyrůstalo, rozvíjelo se, je naprosto nezbytné, aby byly uspokojovány jeho základní psychologické potřeby. Je nutné, aby dítě doma cítilo zázemí, jistotu a stabilní prostředí, které mu umožní plně rozvinout své schopnosti a nabídnout prostor k seberealizaci. Musí mít hlavně pocit

bezpečí a jistoty, vědět co smí nebo nesmí. K pocitu bezpečí patří i dobré vztahy mezi dospělými.

Další příčinou může být, pokud rodiče jako model dítěte selžou. Sami se chovají společensky neuspokojivým způsobem a toto chování prezentují jako uspokojivé. Běžně porušují sociální normy a stejné chování schvalují i u dítěte, někdy ho k tomu přímo vybízejí.

K agresivnímu chování může také dojít, pokud se dítě nachází v zátěžové, stresující situaci. V tomto případě jsou poruchy chování zpravidla náhlé, jedinec se chová nesmyslně, jakoby v panice. Důvod chování nezná a nedokáže ho vysvětlit. Jedlička, Koťa (Jedlička, Koťa, 1998, str. 70) upozorňují na rizika nadměrného užívání tělesných trestů. Namísto útlumu agresivních sklonů je pravděpodobnější, že dítě převeze tyto formy chování od svých rodičů. Avšak ani liberální výchova, která nezasahuje a neomezuje nežádoucí hněvivé agrese není pro budoucí sociální vývoj jedince optimální.

Mnozí autoři také poukazují na to, že neustálý přehled zpráv o násilí doma i ve světě, kdekoli a neustále, tvoří jednu základní linii denních informací – násilí se stává banalitou. K ubližování druhým může vést také zvědavost. Dítě zkouší, kolik toho ten druhý vydrží, rozebírá ho jako hračku a manipuluje s ním. Za normálních okolností takovému jednání brání přirozená vcítivost – empatie. Výzkumy citové deprivace v raném věku však ukázaly, že dítě které nemá přesvědčivé zážitky, že je milováno, tuto empatii v sobě nevyvine. Utrpení druhého pak nenavozuje empatické spolutrpení, ale zvědavost a potřebu jeho utrpení pozorovat (Helus, 2004, str. 79).

Nešpor (Nešpor, 2004, str. 44) upozorňuje také na genetickou výbavu, která může v dobrém i méně dobrém život ovlivňovat. Neuplatňuje se ovšem automaticky, ale v kombinaci s dalšími vlivy. Vlivy, které zvyšují riziko problémů s návykovými látkami, jsou například tyto: problémy s návykovými látkami u předků, duševní nemoc předků, komplikovaný porod, poškození mozku při porodu, těžký úraz hlavy, chronická traumatizace, špatné sebeovládání, impulsivnost, poruchy pozornosti s nadměrnou aktivitou, nižší inteligence, setkání s návykovou látkou v mladém věku, chronické onemocnění, neschopnost zvládat stresové situace, nedostatky v sociálních dovednostech, nízké sebevědomí, nedošlo k osvojení dobrých hodnot, nízká frustrační tolerance, neovládá dobré způsoby, jak mírnit nepříjemné duševní stavy, sklon k sebelítosti.

V některých případech jsou poruchy chování projevem jiné závažné psychické poruchy. Může se jednat například o projevy schizofrenie, deprese, autismu. Jedinci s dissociální poruchou osobnosti tvoří převážnou část kriminálních recidivistů, jsou necitliví k druhým, nezodpovědní, nerespektují sociální normy, snadno navazují vztahy, ale neudrží je, i na malé stresové podněty reagují agresivitou, nemají pocity viny, ale svádějí vinu na jiné. Nelze u nich, bohužel, očekávat velké změny v chování: "moral insanity" - ztráta morálního citění (vrazi pro dvacku), mravní slabomyslnost, morální tupost, porucha citu, temperamentu a sociálních i etických citů, ztráta sebeovládání, úpadek morálních principů, bezohlednost, krutost hlavně vůči bezbranným, zvířatům, agresivita. Jedinci s hraniční poruchou osobnosti nemají jasné hranice mezi sebou a okolím, mají časté emoční krize, velmi se obávají opuštěnosti, opakovaně vyhrožují sebepoškozením, dopouštějí se i sebepoškozování a demonstrativních sebevražedných pokusů, hovoří o pocitech vnitřní prázdnoty, který často zahánějí alkoholem nebo drogami. Příčiny jsou založeny na vlivech genetických, na vlivech z dětství a zkušenostech se stresovými příznaky během života. U těchto jedinců se objevují určité rigidní myšlenky, emoce a vzorce chování, které se konzervovaly v průběhu psychického vývoje v kontaktu s vlivy okolního prostředí a které dotyčný jedinec používá ve stresových situacích bez ohledu na jejich efektivnost.

S ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) mohou souviset další poruchy, například porucha chování, porucha opozičního vzdoru, zneužívání návykových látek (Vágnerová, 1999).

2 PRIMÁRNÍ PREVENCE

2.1 Vymezení pojmu primární prevence

Primární prevence jsou v nejširším pojetí veškeré aktivity a činnosti realizované s cílem změnit názory, postoje a chování lidí, a tak předejít problémům spojených s výskytem sociálně patologických jevů. Cílem programu primární prevence je, aby cílová skupina získala dovednosti, znalosti a postoje podporující zdravý životní styl a aby tyto přednosti dokázala uplatnit ve svém chování nejen v době realizace programu, ale i v budoucnosti. Zaměřujeme se na lidi, kteří zatím nemají žádné problémy v sociální oblasti, ale v budoucnu by mohli mít. Jedná se tedy fakticky o celou populaci dětí. Prevenci lze rozdělit na tzv. nespecifickou a specifickou primární prevenci užívání návykových látek.

2.1.1 Specifická primární prevence

Za specifickou primární prevencí se považují takové aktivity, které se zaměřují přímo na „primární prevenci užívání návykových látek“, tzn. jedná se o programy zaměřené již specificky na určitou formu sociálně patologického jednání. Přímo se zaměřují na určité cílové skupiny a snaží se hledat způsoby, jak předcházet užívání drog. Jasná profilace těchto programů (snaha působit specificky, selektivně) na určitou formu rizikového chování odlišuje tyto programy od programů nespecifických. Specifická prevence se zabývá cílovou skupinou, která se jeví jako ohroženější či rizikovější než skupiny jiné.

Na internetových stránkách Ministerstva školství se zdůrazňuje, že programy specifické primární prevence užívání návykových látek jsou všechny takové programy, které by neexistovaly, kdyby neexistoval problém drogové závislosti, tj. tyto programy by za neexistence fenoménu drogové závislosti nevznikaly a nebyly rozvíjeny.

2.1.2 Nespecifická primární prevence

Nespecifickou primární prevencí jsou všechny aktivity, které podporují zdravý životní styl, které ale nemají přímou souvislost s užíváním návykových látek. Jedná se tedy o činnosti blízké daným věkovým skupinám, které by byly nabízeny i v případě,

kdyby problém spojený s užíváním návykových látek neexistoval. Do nespecifické prevence patří sebepoznávání, sebeúcta, zvládání sociálních rolí a vztahů, komunikace, předcházení a řešení problémů, asertivita, rozvíjení schopností a odpovídajících zájmů, včetně pohybu a sportu. Dá se říci, že sem řadíme vše, co pomáhá rozvíjet harmonickou osobnost jedince.

V Úřadem vlády vydané příručce (kolektiv autorů, 2005, str. 145) se zdůrazňuje význam životních dovedností, které zvyšují individuální kompetence, snižují náchylnost k užívání drog a podporují zdraví a tělesnou a duševní pohodu dětí a dospívajících. Preventivní intervence se často zaměřují na tyto životní dovednosti: rozhodování, řešení problémů, kreativní myšlení, kritické myšlení, efektivní komunikaci, dovednosti spojené s mezilidskými vztahy, sebeuvědomění, empatie, zvládání emocí, zvládání stresu, houževnatost.

2.2 Cíle primární prevence u dětí v předškolním věku

Cílem primární prevence v předškolním věku je výchova ke zdravému způsobu života. To znamená ve složce tělesné, duševní a sociální, kde tyto složky jsou navzájem propojeny a tvoří spolu harmonickou jednotu. Dle Školního preventivního programu pro MŠ (2001, str.8) jsou to hlavně tyto kompetence, které podporují zdraví a životní styl, ale zároveň jsou i prevencí sociálně patologických jevů. Nyní uvádíme jen stručný výčet, v další části bakalářské práce se jimi budeme zabývat podrobněji.

- sebedůvěra, samostatnost a 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 cítění
- systematický rozvoj dovedností, které vedou k osvojení zdravého životního stylu, zdravotní prevence

Z tohoto důvodu programy pro děti předškolního věku spadají především do oblasti nespecifické primární prevence.

2.3 Zásady efektivní primární prevence

Chceme-li být v preventivním snažení úspěšní, je třeba dodržet několik zásad. Nejvíce bychom chtěli zdůraznit **zásadu včasného začátku** preventivních aktivit. Prevence je tím účinnější, čím dříve s ní začneme. Už s narozením dítěte můžeme mluvit o začátku preventivního působení, avšak za základ preventivního působení můžeme pokládat předškolní věk. Osobnostní orientace, postoje a názory se formují již v nejranějším dětském věku. V předškolním věku také není příliš těžké dodržet **zásadu komplexnosti**. Pedagog je s rodiči dítěte v každodenním kontaktu. Může je informovat, konzultovat výchovné působení, problémy řešit okamžitě, popřípadě doporučit odbornou pomoc. Efektivní preventivní působení se neobejde bez týmové, **mezioborové spolupráce** například mezi pedagogy, psychology, lékaři, právníky a sociálními pracovníky. Neměli bychom zapomenout na **zásadu přiměřenosti**. Preventivní působení musíme přizpůsobit věku dítěte, jeho schopnostem a možnostem.

3 PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dle Matějčka (Matějček, 2000, str. 47) se jedná o velevýznamnou etapu v životě dítěte. Ačkoliv z názvu může vyplývat, že celé toto období je jen přípravou na školu, rozhodně tomu tak není. Úkoly a potřeby, které na dítě čekají, jsou pro toto období specifické a neměli by být opomíjeny, pokud chceme, aby se dítě vyvíjelo zdravě, společnosti k užitku.

3.1 Vývoj kognitivních procesů

Podle Piageta děti v tomto období procházejí názorným, intuitivním myšlením. Typický je pro toto období egocentrismus. Dítě ulpívá na svém vnímání reality. To znamená, že nedokáže popsat situaci z pohledu někoho jiného. Některé předškolní děti se například otočí čelem ke zdi a věří, že je ostatní nevidí, když ony také nikoho nevidí. V myšlení takto starých dětí je typický fenomenismus, to je důraz na zjevnou podobu světa. Svět je pro ně takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňují se zjevnými znaky. Magičnost, kdy děti interpretují kauzální souvislosti pomocí fantazie a nadpřirozena. V tomto období má fantazie relaxační, emocionálně příznivý účinek a je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Pomocí fantazie se dítě lépe vyrovnává s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení. Stává se, že dítě občas přimíchá své představy k realitě a o „skutečnosti“ výsledné směsi je pak přesvědčeno. Podobným způsobem mění i vzpomínky. S touto fantazijní úpravou skutečnosti souvisí problém lhaní předškolních dětí. Lež je pro předškolní dítě složitá mentální operace, a tak dítě v tomto věku nelže v pravém slova smyslu. Pouze si pomocí fantazie upravuje skutečnost, aby se například vyhnulo trestu a je o pravdivosti svého tvrzení pevně přesvědčeno. Dětská fantazie se projevuje i animismem, tzn. ožívováním, přiřítání života neživému a antropomorfismem, tedy polidšťováním. Dítě lépe rozumí světu, když mu přiřítá vlastnosti živých bytostí, případně lidské. Dalším typem myšlení je absolutismus. Dítě je přesvědčeno, že každé poznání musí mít konečnou a jednoznačnou platnost. Je to jeden z projevů dětské potřeby jistoty. Vágnerová (Vágnerová, 2000, str.103) uvádí, že vázanost na zjevné znaky se projevuje i ve vztahu k sobě samému. Proměna vnějších znaků vlastní bytosti může být chápána jako proměna identity. Dítě se jinak cítí i odlišně chová například v nějakém převlečení.

Odmítání nového odlišného oblečení, změny účesy apod. může být důsledkem strachu ze ztráty identity.

Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro vnímání prostoru. Dítě přeceňuje bližší objekty na úkor vzdálenějších, neumí dobře odhadovat prostorové vztahy. Čas dítě měří pomocí opakujících se jevů a určitých událostí, zvláště pokud jsou pro ně nějak subjektivně významné. Vágnerová (Vágnerová, 2000, str. 112) uvádí, že čas pro dítě není nijak důležitý a mnohdy je spíše obtěžující. Dítě má tendenci přeceňovat délku časového intervalu. Aktuální dění přispívá ke zkreslení představy o jeho trvání. Dítě nespěchá, protože je pro ně důležitější přítomnost než budoucnost. Časové pojmy minulost a budoucnost nemají v tomto věku přesnější obsah. Co se týče vnímání počtu, množství je spíše odhadováno. Číselný počet je vnímán jako vlastnost. Dítěti není zřejmé, že nelze nějaké číslo v řadě vynechat či počítat jeden objekt dvakrát, stejně jako si nemusí uvědomovat, že poslední číslo v řadě je zároveň počet všech objektů v množině.

Děti se učí nápodobou verbálního projevu dospělých. Při komunikaci s nimi si zdokonalují verbální kompetence v obsahu i ve formě. Média a komunikace s vrstevníky je ovlivňuje minimálně. Děti v tomto období kladou typické otázky typu „co“, „proč“ a „jak“. To je důležité jak pro rozšiřování slovní zásoby, tak pro vývoj správného vyjadřování.

Jazyk předškolního dítěte koresponduje s úrovní myšlení. Vyskytuje se tzv. egocentrická řeč. Dítě hlasitě komentuje svou činnost bez nutnosti existence "publika", kterému by byl verbální projev určen. Stává se nástrojem poznání, zpracování informací a myšlení, ale i možností vyjádření vlastních prožitků. Potřeba dítěte ještě více se orientovat ve světě se manifestuje aktivitou v poznávání a růstem aktivní slovní zásoby (ze cca. 1000 slov ve 3 letech až na 5000 slov v 6 letech). Nelze si nepovšimnout zájmu dítěte o řeč - rádo vypráví, zpívá, poslouchá pohádky, učí se říkankám. Řeč má kromě funkce poznávací a komunikační i funkci regulační. Usměrnování vlastního chování se děje nejprve ve formě hlasité řeči, až později dochází k rozvoji vnitřní řeči.

3.2 Sebepojetí předškolního dítěte

Již na konci batolecího věku můžeme najít základ pojetí sebe sama, ale v předškolním věku se ještě více rozvíjí a upevňuje vědomí vlastní identity. Dítě o sobě uvažuje, uvědomuje si svou odlišnost od ostatních lidí, svou jedinečnost. Sebepojetí je

ovlivněno i rozvojem poznávacích procesů. Dítě ví, jak vypadá, orientuje se ve svém těle.

Sebehodnocení se rozvíjí v průběhu života každého jedince, v závislosti na tom, jak ho hodnotí jeho nejbližší okolí, rodina, vrstevníci a později, jak se sám porovnává s ostatními. Předškolní věk je podle Eriksona nejcitlivějším obdobím pro rozvoj sebehodnocení. Dítě se hodnotí podle toho, co už dokáže a to, že něco dokázalo, pozná podle reakce ostatních. Je stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů. Názor dospělých na sebe sama přijímá nekriticky, tak jak je mu prezentován. V této době se stává součástí jeho sebepojetí.

Se sebehodnocením souvisí i rozvoj sebevědomí. To, jak dítě chválíme nebo kritizujeme, může ovlivňovat jeho sebedůvěru. K posílení sebevědomí a obohacení dětské identity může dojít také, pokud se dítě ztotožní s rodiči. To mu zároveň pomáhá rozlišovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které by si mělo osvojit.

Znakem nezralosti sebepojetí je nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama. Takové dítě má sklony k vychloubání a často se vychloubá vším možným i člověkem, s nímž se ztotožnilo a považuje jej za součást sebe sama. Ten mu slouží jako zdroj jistoty a podpora sebeúcty. U některých dětí nalezneme majetnické sklony, často zdůrazňují, co je jejich a nerady své věci půjčují někomu jinému.

Součástí identity dítěte bývá i jeho osobní teritorium, tedy cokoliv, co k němu patří – lidé, věci i prostředí, ve kterém žije. V této době nabývají na významu i všechny sociální role, které dítě má. Obzvláště ty, které spadají do jiného sociálního prostředí než rodina. Dítě je na tyto role velmi hrdé, dosažení určitého postavení se projevuje i v jeho sebepojetí.

Do této vývojové etapy spadá i vytvoření pohlavní identity. Již čtyřleté dítě si uvědomuje, že pohlaví je trvalým, neměnným znakem. Zkoumání rozdílů mezi mužem a ženou a případná masturbace nejsou v předškolním věku patologickými jevy, v tomto období je to normální. S rozvojem pohlavní identity souvisí převzetí chlapecké či dívčí role, tedy způsobů chování a myšlení v závislosti na pohlaví. Ztotožnění se s příslušnou rolí je výsledkem sociálního učení. Děti jsou v tomto směru velmi citlivé, důrazně odmítají věci typické pro druhé pohlaví.

3.3 Socializace

Sociální souvislosti života ovlivňují vývoj osobnosti a jejich jednotlivých charakteristik hlavně v dětství a mládí, ovšem s přetrvávajícími důsledky pro celý život. Závisí na nich, jak se jedinec začlení do mezilidských vztahů a pospolitostí. Teprve v průběhu socializace se rozvinou lidské vlastnosti člověka v úplnosti jejich tělesných, psychických a duchovních kvalit. Socializace osobnosti probíhá v různých prostředích a je cílově orientována. Mluvíme o dvou cílech. Zaprvé jde o to, aby byl jedinec schopen chovat se jako člen dané společnosti, byl její součástí, funkční jednotkou. A zadruhé jde o to, aby se jedinec vyvíjel jako svébytná osobnost. Aby se uměl svobodně rozhodovat, zaujímat kritická stanoviska, usiloval o smysl svého života a realizaci svého bytostného poslání. Ve vztahu k socializačnímu cíli mluvíme o socializaci funkční a dysfunkční. Dysfunkční socializace ústí v sociální deviace (Helus, 2007, str. 131).

Předškolní věk je věkem iniciativy dítěte, aktivity v sebeprosazování i uchopování okolního světa. Hlavní potřebou dítěte je aktivita, která už mívá nějaký cíl, narozdíl od aktivity batolete. Základním vývojovým úkolem zůstává rozvíjení a regulování této aktivity. To je úkol, který charakterizuje interakci mezi dětmi a dospělými. Volba činnosti je stále ovládaná emocemi, ale rozvíjejí se i další mechanismy, které ji mohou ovlivňovat. Nazýváme je nové regulační kompetence. Souvisí s rozvojem poznávacích procesů a socializace. Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a dítě se jejím prostřednictvím může prosadit. Názory, postoje, hodnocení dospělých děti jednoduše přebírají tak, jak jsou jim prezentovány. Děti se stávají citlivějšími k prožívání svých úspěchů a neúspěchů, všechny výsledky a hodnocení se odráží v jejich sebepojetí. Proto je tak důležitá emoční podpora, ocenění a pochvala dětí. Rádi bychom zdůraznily, jak je pro dítě v tomto věku důležité zažít pocit úspěšnosti (Vágnerová, 2000, str. 120). Pocit úspěchu posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším rysem osobnosti a přesahuje rámec předškolního věku. Vidíme zde základ strategie, která je spojena s určitými hodnotami.

Pro snazší orientaci v sociálním terénu si předškolák osvojuje určité normy, jejichž dodržování a naplňování také souvisí s jeho emočním vývojem. Osvojování norem je samozřejmě podporováno tím, jak dítě předkládaným požadavkům (normám) rozumí. Dítě prožívá např. pocity uspokojení při tzv. správném dodržování norem, ale

také třeba pocity viny při jejich nerespektování. Zde se nabízí souvislost také s rozvojem svědomí jako významné stránky regulace sociálního chování. Svědomí je ještě zaměřené na aktuální konkrétní situaci, spíše na její výsledek než na její pohnutky. Např. předškolákovi je líto, že rozbil hračku, ale neuvědomuje si, že je to důsledek jeho nevhodné manipulace s ní.

Erikson období předškolního věku označuje jako iniciativa versus pocit viny. Jedná se o potencionální konflikt mezi vlastní aktivitou a pocity viny spojenými s důsledky této činnosti nebo dokonce jen s jejich představou. Schopnost dítěte pociťovat vinu znamená, že u dítěte došlo k zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi. Svědomí předškolního dítěte má svoje charakteristické rysy, které jsou dané celkovou vývojovou úrovní dítěte tohoto věku. Norma bývá považována za platnou v těch situacích, o nichž mluvili dospělí, ale nemusí být respektována za jiných okolností. Při dodržování norem nebere ohled na souvislosti hodnocené situace, nerozlišuje mezi závažností pouhého motivu a reálného chování. U předškolního dítěte se projevuje tendence interpretovat normy způsobem, jak jim to právě vyhovuje a podle toho se i tak chovat. Pokud jejich chování takovému výkladu pravidla neodporuje, nemají ani pocit provinění. Normy chování se dle Vágnerové (Vágnerová, 2000, str. 122) učí dítě především ve své rodině. Jiné prostředí nemá pro dítě patřičnou emocionální váhu.

K pozitivním tendencím v socializaci dítěte napomáhá reagování sociálního okolí na zlomové události. Úkolem učitele je využít pozitivní význam těchto událostí. Zlomové události jsou události, které jedinec silně prožívá, takže se pro něj stávají významným vývojovým předělem. Může to být například příchod do mateřské školy, situace, kdy se dítě poprvé ohradí „já sám“, různé rodinné události – narození sourozence, úmrtí blízké osoby. Vnímavý pedagog dokáže postřehnout, že se v životě dítěte něco důležitého odehrává, že cosi nového nastává, že bez jeho vcítivě přiměřené pomoci se šance na pozitivní zvládnutí situace samotným dítětem těžko zrealizuje. V pozitivním případě provází zlomové události příležitost něco dokázat, postoupit ve vývoji dál (Helus, 2007, str. 79).

3.3.1 Rozvoj emočních a sociálních schopností

Emoční a sociální schopnosti jsou formovány nejefektivněji v dětství. Ale i později se mohou lidé v těchto oblastech mnohému naučit a díky změněnému přístupu ke svým emocím si mohou vytvořit nové návyky a vzorce chování.

Je však zřejmé, že předškolní věk je pro emoční výchovu zvlášť vhodný. V různých hrách a aktivitách dětí, v jejich společných činnostech lze rozvíjet sebepoznávání dětí, stejně jako důležité dovednosti pro poznávání vrstevníků i dospělých, rozšiřovat komunikativní dovednosti či předpoklady ke kooperativnímu chování.

V předškolním věku už dítě dokáže o svých emocích, o prožitcích běžně mluvit. Postupně se učí je hlouběji vnímat, spojovat je s určitými podněty. Při hře je dokáže přiřazovat i jiným objektům - lidem, zvířatům i hračkám, jak je zná samo ze svého prožívání („Panenka má radost, že si má s kým hrát.“). Rozmlouvání dětí o všech jejich prožitcích a pocitech příznivě stimuluje jejich emocionální vývoj. Ke konci předškolního období jsou děti schopny kontrolovat a ovládat své emoce, což je mimořádně důležité pro jejich budoucí sociální život. Příležitost a podpora autoregulace emocionálních projevů ve smyslu jejich přiměřenosti a kultivace je pro dítě cennou zkušeností.

Předškolní dítě navazuje kontakty s vrstevníky a dokonce můžeme říci, že vznikem a rozvojem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky se potvrzuje jeho zralost. Většinou si vybírá někoho jemu dosti podobného, zpravidla stejného pohlaví. Vznikající kamarádství jsou proměnlivá, často krátkodobá, ale nic to nemění na skutečnosti, že jsou významným podnětem rozvoje emocí předškolního dítěte (Mertin, Gillernová, 2003, str.131).

Sociální učení

Je to způsob, kterým se jedinec učí přizpůsobovat se požadavkům svého společenského prostředí a osvojuje si názory, postoje a hodnoty společnosti, ve které se vyvíjí.

Dospělí pomáhají dětem nejenom záměrným výchovným působením, ale také nezáměrně, příkladem, vzorem, využívají k tomu všech forem sociálního učení. Učitelka mateřské školy je pro děti velmi významným dospělým – autoritou, o které

děti nepochybují. Ačkoliv učitelky nemají k dětem tak intenzivní citový vztah jako rodiče, přesto mohou využít svých profesních dovedností a vhodně podporovat citový a sociální vývoj dítěte. Práce se skupinou dětí (na rozdíl od rodiny) dává více možností ke stimulaci. Poskytuje dětem zcela přirozené prostředí pro srovnávání a různé formy sociálního učení. Mezi vrstevníky si dítě ověřuje své sociální dovednosti.

Sociální učení se často zkoumá ve spojitosti s problematikou dětské agresivity. Mnoho autorů shromáždilo výzkumný materiál dokládající, že se dětská agresivita rozvíjí různými formami sociálního učení, například napodobováním a sociálním posilováním. Přestože bývá agresivní dítě trestáno, zároveň také dosahuje odměn v rozličných podobách – agresivním chováním prosadí svůj úmysl, zviditelní se před vrstevníky, dosáhne uspokojení tím, že rozčílilo učitele nebo jiného dospělého apod. (Čáp, Mareš, 2001, str. 194).

Rozlišujeme několik forem sociálního učení.

- **Napodobování**

Rozsah učení napodobením je neobyčejně široký - napodobováním se dítě učí živému či zdrženlivému projevu citů, gestikulaci, mimice apod. Jeho nezbytnou podmínkou je přítomnost modelů a vzorů, které dítě podněcují k tomuto mechanismu sociálního učení. Pro děti jsou významnými vzory rodiče, blízké osoby z rodiny, učitelé, sourozenci, někdy i vrstevníci. Děti se od dospělých učí i tím, že jsou s nimi, společně se zabývají různými činnostmi, pozorují, jak se vyrovnávají s různými situacemi. Vzory a modely jsou pro citový vývoj dítěte nezbytné. Prožitky jsou prezentovány v reálných situacích, a dítě bezprostředně a často nezáměrně přejímá různé způsoby projevování emocí (Mertin, Gillernová, 2003, str.134).

- **Sociální zpevňování**

Sociální zpevňování se děje prostřednictvím sociálních odměn a trestů. Sociální odměnou mohou být různé druhy pochvaly, projevy uznání, sympatie, zájmu. Sociálním trestem jsou projevy nesouhlasu, odmítnutí, odepření projevu sympatie a lásky, pohružky zavržení atd. Způsoby chování a jednání (včetně projevů emocí), které jsou kladně přijímány, mají tendenci se upevňovat. Naopak sociální trestání sice může nežádoucí chování tlumit, ale stejně tak může vést ke vzdorovitým reakcím dítěte, které nečekáme a celá situace se zkomplikuje. Z toho plyne, že odměny jsou efektivnější než tresty a pro stimulaci citového vývoje to platí dvojnásob. Trest však má ve výchově také své místo. Podle moudrého prof. Zdeňka Matějčka je oprávněným trestem odepření nebo neposkytnutí odměny.

Rodiče, učitelé i ostatní vychovatelé odměny a tresty tradičně přeceňují. Výzkumy i zkušenosti však ukazují, že již v průběhu předškolního věku získává napodobování převahu nad sociálním posilováním. Například dospělý, který odsuzuje a trestá agresivní chování, se sám chová agresivně. V tom případě se bude dítě chovat spíše podle toho, jak se dospělý skutečně chová, než podle toho, co říká, co odměňuje a co trestá. Potvrzují to zkušenosti předních pedagogů, kteří zdůrazňovali, že ve výchově má zásadní význam příklad (Čáp, Mareš, 2001, str. 193).

• **Observační učení**

Způsoby chování a reagování dítěte, které jsou sociálně odměňovány, se upevňují. Platí to i pro procesy tzv. observačního učení (učení pozorováním svého sociálního okolí). Např. vyjádří-li dospělý ocenění (pochvalu) pokaždé, když některé dítě jinému pomůže, lze očekávat, že děti budou usilovat o projev pomoci druhému, aby také dosáhly této odměny. Je to důležité v rodině v sourozeneckých vztazích, stejně jako ve škole ve vrstevnických interakcích.

Albert Bandura experimentálně prokázal, že observační učení podporuje agresivitu. Nejříve děti předškolního věku sledovaly filmovou scénku, ve které se surově zacházelo s figurkou - hračkou a toto chování bylo odměněno. Když v dalším průběhu pokusu děti dostaly ke hraní stejnou hračku, zacházely s ní agresivněji než děti ze srovnávací skupiny, které neviděly film s agresí proti figurce (Čáp, Mareš, 2007, str. 195).

• **Očekávání**

Průběh sociálního učení lze ovlivňovat také očekáváním, které souvisí s přijetím určitého způsobu reagování dítěte. Očekáváním můžeme vyjadřovat důvěru v dítě, respekt k jeho dovednostem a možnostem. Např.: „Kájo, zvládneš to, jsi šikovný kluk.“, pomáhá dítěti nároky situace skutečně zvládnout, ale: „Kájo, Kájo, to jsem si mohla myslet, že ti to zase nepůjde.“, dává dítěti najevo, že nevěříme v jeho možnosti a vlastně ani neočekáváme, že úkol splní. Dítě se nemá proč snažit. Ví, co si o něm dospělý myslí a nemusí být ani jinak motivováno tuto situaci měnit. V souvislosti s anticipačním učením mluvíme také o jevu označovaném termínem sebeuskutečňující, sebesplňující předpověď. Dospělý sugestivně vysloví o dítěti: „Z tebe bude vynikající výtvarník.“, nebo o jiném dítěti: „Ty jsi úplně k ničemu.“, „Ty rosteš pro kriminál.“ apod. Někdy to o dítěti současně vyslovují učitelé, rodiče a další dospělí. Velice často se dítě vyvíjí tímto směrem (Čáp, Mareš, 2007, str. 172).

4 RODINA A JEJÍ VLIV NA PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ

Prostředí rodiny má pro vývoj dítěte nesmírně pozitivní význam – ale jen v případě, že rodina dobře plní svoje funkce. Pokud tyto funkce neplní, stává se naopak faktorem vysoce rizikovým, ovlivňujícím kladný postoj jedince například právě ke drogám a návykovým látkám. Rodina na dítě působí od prvních okamžiků jeho života. Dokonce již v prenatálním období se nevyvíjí pouze CNS a jednotlivé tělesné orgány, ale také citové vazby a pohnutky.

Bylo by ideální, kdyby se rodina a škola vhodně doplňovaly, a tak pozitivně působily na psychický vývoj dítěte. Bohužel, stále se z různých médií dozvídáme o krizi rodiny. Stoupá počet rozvodů, počet dětí žijících v neúplných rodinách, jedináčků. Často jsme svědky situací, kdy rodiče jsou příliš zaneprázdněni svou kariérou a nemají na děti čas. Životní podmínky současných dětí se změnily a lze předpokládat dopad těchto změn na jejich charakteristické znaky a projevy.

4.1 Rizikové rodinné faktory

V souvislosti se socializací jedince má prostředí rodiny klíčový význam. Někdy se ale rodina stává místem, kde je dítě vystaveno citovým zážitkům, které nedokáže psychicky strávit. Základní obranou dítěte vůči nim je vytěšňování. Dítě vyvíjí psychické síly, které mu dávají na tyto zážitky zapomínat, jako by nebyly. Vytěšněné zážitky se ovšem přetváří do celé řady podob, v nichž dále působí a jedinci škodí. Navozují děsivé sny; navozují úzkosti, jež si neumí vysvětlit; vyvolávají deprese, které jej vrhají do stavu nesnesitelné beznaděje; způsobují psychosomatické potíže (bolesti břicha, hlavy, závratě, nechutenství apod.).

Na nejčastější zdroje emočních zátěží v dětství upozorňuje Helus (Helus, 2004, str.76). My do jeho přehledu vložíme ještě poznatky jiných autorů, kteří dávají do souvislosti rizikové rodinné faktory a vznik deviantního jednání.

- **Kolize mezi rodiči**, především, když je dítě svědkem hádek mezi rodiči. Dítě se strachuje, že se stane něco strašného, obává se, že ztratí matku nebo otce. Ztrácí se pocit jistoty a bezpečí. Často se stává, že rodiče jsou tak zabráněni do vlastních konfliktů, že se přestávají dítěti dostatečně věnovat, přestávají naslouchat jeho potřebám. I když se rodiče někdy snaží před dítětem konflikt skrýt, přesto dítě dokáže vycítit, že je něco v nepořádku, napjatá atmosféra může vyvolávat jeho

značné citové zatížení. Jeho mysl zaměstnávají nejrůznější dohady a představy a umocňují jeho zátěžovou bezradnost. Jedinec se pak dostává do role nemilovaného a přehlíženého dítěte, nebo naopak nezdravě ochraňovaného a hýčkaného, používaného jako prostředek citového vydírání druhého partnera. To vše dítě vnímá a později ho tyto zkušenosti často negativně ovlivní. V případě rozvodu dítě žije v domácnosti pouze s jedním z rodičů. Černá (Černá, 2001, str. 34) připomíná výsledky mezinárodních srovnávacích studií, podle kterých mají děti vychovávané jen jedním z rodičů (ve všech zemích jsou to ve zdrucující většině matky) o něco horší výsledky ve škole, víc zdravotních i psychických problémů, a také více střetů se zákonem než děti ze srovnatelné socioekonomické vrstvy, které vyrůstají s oběma rodiči. Chlapci pocházející z neúplných rodin bez otce jsou méně morálně zralí a agresivnější než ti, co žijí s otcem. Pravděpodobněji se tedy u nich probudí tendence k delikventnímu chování a jednání.

- **Nedostatek citového pouta**, „tepla“, usnadňujícího dítěti vyrovnávání se se sebou samým a svými problémy, a s bezradností vůči životu a světu, když věci nejsou náhle tak, jak si dosud myslelo, když si připadá opuštěné a ztracené. Tržní prostředí v současnosti zvyšuje nároky na pracovní výkon rodičů (profesionalita) a pracovní čas, a tak mnoho rodičů tráví v práci více času než se svými dětmi. Dítě v takovém prostředí často strádá a to i přesto, že přepracovaní rodiče se mu snaží lásku i pohlazení vykompenzovat materiálními a finančními dary. Dostatečně neuspokojí psychické potřeby dítěte ani rodiče, kteří se potýkají s tíživou ekonomickou situací, protože jsou přespříliš zaujati svými finančními problémy. Sociálně-patologickými jevy jsou tedy nejohroženější jedinci z rodin z nejchudší a z nejbohatší vrstvy obyvatelstva (Sak, 2000, str. 224).
- **Problémy ve škole** a se školou vázící se ke školní neúspěšnosti, nevlídným postojům učitelů k dítěti, nezačleněnosti do spolužákovských vztahů ve třídě.
- Některé **výchovné styly**, nejvíce ty, které jsou založeny na trestání dítěte odpíráním lásky, zavrhováním, zdůrazňováním jeho špatnosti, podceňováním. Důsledky tělesných trestů se zabýval Sak (Sak, 2000, str. 219) a ve svém výzkumu odhalil fakt, že narkomani, prostitutky a delikventi byly v minulosti oproti normální populaci trestáni mnohem více. Druhým extrémem je absolutní absence trestů v rodině narkomana (oproti všem ostatním skupinám). Toto svědčí o buď „příliš přísných“ nebo naopak „příliš benevolentních“ rodičích narkomana.

- **Zklamání** v životních cílech, touhách, aspiracích, kdy se dítěti zdá, že ztrácí půdu pod nohama, a dveře do budoucnosti jako by se přibouchly.
- Sak (Sak, 2000, str. 221) hovoří o krizi „tradiční rodiny“. Podle Saka je proces přeměny rodiny stavem, kdy **je zpochybněna role manžela a otce jako rodinné authority**. U mnoha mužů se dnes vytrácí pocit aktivní zodpovědnosti za rodinu – tato zodpovědnost je předána na bedra jejich pracujících manželek, které ještě navíc pečují o domácnost. Podle Saka se vyskytují dvě skupiny rodičů mladých narkomanů. První skupina pochází z rodiny s nízkou sociokulturní úrovní, včetně problému alkoholismu a drog, často s nízkou úrovní vzdělání rodičů. Druhá skupina narkomanů pochází z tzv. slušných rodin, s uspokojivou materiální a sociokulturní úrovní. V tomto případě rodiče často dosahují nadprůměrné úrovně vzdělání. Mezi další specifika rodičů budoucích narkomanů patří: nižší frekvence aktivních sportovních aktivit, chalupaření, kontaktu s přírodou a hraní si s dítětem. Překvapivě vyšší frekvence než u normální populace dosahují domácí práce otce (u matky zase nižší) a vyšší frekvence náročných kulturních aktivit otce. V rodině narkomana lze vysledovat dva vážné problémy – krizi autority a citovou frustraci., spojené s procesem transformace obsahu rolí matky a otce, manželky a manžela. Tato proměňující rodina totiž dítěti neposkytuje dostatečné zázemí a jistotu. Výrazné narušení bazální potřeby jistoty a intimních mezilidských vztahů podle Saka znamená ohrožení dítěte a posílení rizika, že onu „umělou jistotu“ bude hledat ve světě drog. Doporučením pro rodiče je, aby vytvořili ve své rodině pozitivní citovou atmosféru, žili spolu a ne vedle sebe, věnovali čas a pozornost svému dítěti.

4.2 Přehled prevence v rodině

Nezastupitelnou úlohu v primární prevenci závislostí má rodina. Jsou to hlavně rodiče, kdo učí dítě řešit problémy a naplňovat potřeby, rozvíjejí jeho zájmy a schopnosti. Dítě musí mít v rodině pocit jistoty, zázemí a vzájemné důvěry. Osobní příklad rodičů hraje velkou roli při formování postojů dítěte. Selhání nebo nedostatečnost v těchto oblastech vede často k experimentu s drogou. Karel Nešpor (Nešpor, 2004, str. 14-28) pro rodiče zpracoval přehled osvědčených postupů, jak praktikovat prevenci v rodinách, aby předešli u svých dětí problémům s chováním, s návykovými látkami. V uvedeném přehledu vybíráme následující oblasti psycho-emocionálního působení:

- **Projevovat zájem, získat důvěru dětí.** Žijeme v uspěchané, finančně náročné době. Mnoho rodičů se snaží svou rodinu materiálně zabezpečit a není to lehké. Zaměstnání musí navštěvovat jak otec, tak i matka. Pracovní povinnosti, tak i práce doma je natolik zaměstnává, že někdy zapomenou na to, že jejich dítě se nepotřebuje pouze najíst a obléknout, ale také se svěřit. Vypovědět rodičům, jak se mělo celý den, co dělalo, co se mu povedlo, nebo naopak, co ho trápí. Někdy se ale, bohužel, dočká odmítnutí, aby chvíli počkalo, že ho hned rodiče vyslechnou, ale až něco dodělají. Nebo jim potomek něco vypráví a unavení rodiče ho nevnímají, myslí jsou někde jinde. Ani večer si neudělají chvíli, aby se v klidu věnovali jen dítěti a v klidu si s ním pohovořili. Za těchto podmínek se velice snadno může stát, že dítě se přestane rodičům svěřovat. Nejdříve jen se zdánlivě nedůležitými problémy, později například v pubertě s problémy většími. Mezi rodiči a dítětem se nevytvořila základní důvěra, dítě necítí zájem rodiče, rodiče mu neumí naslouchat. Mělo by tedy platit, že dítě musí mít možnost projevit, co cítí. Komunikace by měla být autentická.
- **Umět s dětmi o tabáku, alkoholu a jiných návykových látkách hovořit.** Aby rodiče dokázali u dětí předejít problémům s návykovými látkami, měli by být dobře informovaní o všem, co se drog, alkoholu a tabáku týče. V běžných denních situacích, při procházce městem s malým dítětem, při sledování televize s tím starším, můžete narazit na téma návykových látek. Předškoláci se často ptají a rodiče by jim měli být schopni správně, přiměřeně jejich věku odpovědět. Měli by jim také vysvětlit, jak se zachovat, pokud najdou pohozenou injekční stříkačku, sáček s neznámým obsahem. Starší školáci už očekávají podrobnější informace. Je vždycky mnohem lepší, když dítě obeznámí rodiče a ne spolužák, který třeba hledá nového odběratele marihuany. Znát všechna rizika je snad odradí od toho, aby jednou naivně experimentovali s drogou.
- **Vyvážený životní styl a záliby.** V primární prevenci se zdůrazňuje nebezpečí nudy. Je skvělé, když rodiče mají nějaký koníček a zasvětili do něho i děti. Když se společně mohou věnovat nějaké činnosti a děti si užívají společných chvil s rodiči. Nebo když děti něco baví a rodiče je podporují. Chybou je ovšem očekávat od dítěte nadprůměrné výsledky v nějaké oblasti a toto očekávání zdůrazňovat. Děti se snaží dostat představám rodičů a nezklamat je. Týká se to například vrcholového sportu. Každá snaha dítěte by se měla dočkat uznání, protože jen tak se dá zdravě povzbudit sebevědomí dítěte a myslíme si, že by to mělo být pro rodiče prvořadým zájmem. Radost z činnosti je důležitější než výsledek. Ovšem i opačný extrém, kdy je dítě

soustavně přetěžované, sebou nese rizika. V současnosti se mateřské školy předhánějí v nabídce počtu zájmových kroužků. Ambiciózní rodiče přihlašují děti pomalu ještě v plenkách na hodiny angličtiny, tance, keramiky, tenisu, atd. Tak se stane, že dítě předškolního věku si už neumí samo hrát. Očekává, že mu dospělý neustále bude říkat, co má dělat. Autorky Caiatiová, Delačová a Müllerová (Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1994, str. 15) píší, že mnoho dospělých považuje volnou hru dětí za promarněný čas, nechápou, co všechno se děti učí, když si „jen“ hrají. Na volnou hru by se tedy nemělo zapomínat, zvláště pro dítě předškolního věku je velice důležitá. Podporujme hravost dětí, chápějme dětské potřeby a trvale dosáhneme prosociálního chování a samostatnosti.

- **Užitečná rodinná pravidla, která jsou pro dítě srozumitelná a jasná.** I liberální výchova má svá úskalí. Rodiče v dobré snaze neomezovat svobodu dítěte ho pošlou do světa bez vědomí a znalosti vlastních hranic. Ideální výchovný styl je vřelý a středně omezující. Děti dostávají lásku, zájem a pozornost, v rodině panuje řád a předvídatelné prostředí. Rodiče by měli dítě učit, co smí a co už rozhodně ne, a zřetelně vymezovat hranice toho, co je přijatelné. Pokud rodiče použijí při výchově trest, musí následovat ihned po prohřešku a měl by s ním logicky souviset.
- **Dobré hodnoty a vzory.** Jak řekl Komenský: „Děti opičátka jsou“. Ačkoliv mnoho dětí hodnoty a vzory rodičů odmítá, v pozdějších letech se k nim opět vrací. Pro děti je tedy velkým přínosem, pokud jim rodiče mohou být vhodným vzorem. Měli by mít pozitivní postoj k péči o zdraví, vzdělání, práci, přátelský postoj ke světu se snahou spíše pomáhat než ubližovat. V rodině by měl být cítit životní optimismus. Rodiče by si měli dát pozor na to, aby to, co říkají, se nedostávalo do rozporu s tím, co dělají. Někteří rodiče dětem říkají, aby nebili jiné děti a neprali se, a pak je za nějaký přestupek fyzicky potrestají. Děti pak mohou snadno dojít k závěru, že až budou silnější a starší, budou také moci používat násilí.
- **Dobrá společnost a obrana před špatnou společností.** U dětí předškolního věku máme výběr vhodných kamarádů ve svých rukou. Dítě ještě nenecháváme bez dozoru a tak nehrozí, že by se nám spustilo s přáteli, kteří by na ně mohli mít špatný vliv. S čím je ale vhodné začít již v tomto věku, je technika odmítnutí. Je dobré, když dítě naučíme rozeznat, co je pro ně nebezpečné a nevhodné a zároveň s ním nacvičíme odmítnutí.

- **Je důležité, aby děti byly zdravě sebevědomé.** Protože zdravě sebevědomé děti si sebe více váží a spíše dosahují svých životních cílů. Dítě také lépe zvládá odmítat špatné kamarády, je si jisto samo sebou. Rodiče mohou zdravé sebevědomí dětí posilovat tím, že je budou chválit i za malé úspěchy, nebo jen za snahu, když nebyly v něčem úspěšné. Neúspěch neznamena, že je budou mít rodiče méně rádi. Dítě bude dostávat rozumné cíle, kterých může dosáhnout. Rodiče by měli umět kritizovat chování dítěte, aniž by ho uráželi. Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2006, str. 51) ve svých návodech na efektivní komunikaci mezi vychovateli a dítětem připomínají, že je třeba zaměřit se na to, co se stalo, nikoliv na toho, kdo to udělal. Obracíme se sice k dítěti, ale popisujeme výsledky nějaké činnosti nebo chování dítěte a nehodnotíme dítě. Tím si zajistíme partnerský přístup k dítěti, který je základem demokratického stylu výchovy.
- **Spolupráce při výchově mezi dospělými.** Dobrá spolupráce mezi dospělými, kteří se o dítě starají, zvyšuje příznivé výchovné působení. Rodiče se dokáží v zásadních otázkách výchovy shodnout, nebo alespoň domluvit kompromis. Je skvělé, pokud mohou při výchově počítat i s dobrým vlivem ostatních dospělých členů rodiny, když vztahy v širší rodině jsou dobré. Rodiče by se neměli při výchově spoléhat jen sami na sebe, při problému je vhodné vyhledat odbornou pomoc.

5 PRIMÁRNÍ PREVENCE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Základním principem strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí v předškolním věku je výchova ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a rozvoji osobnosti. Pro dítě předškolního věku má klíčový význam včasné a citlivé vzdělávání a jeho vstup do širšího společenství. Jedná se o období, které je optimální pro položení základů k osvojení zdravého životního stylu, pozitivních postojů a dovedností. Myslíme si, stejně jako autoři Školního preventivního programu (2002), že není třeba vytvářet nějaký specifický program, který by předškolním dětem předal větší objem konkrétních informací o drogách, alkoholu a jiných škodlivých látkách a jevech. Nejvhodnějším preventivním působením je důsledná realizace Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Využít lze i vzdělávací projekt Zdravá mateřská škola a na něj navazující vzdělávací program Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (Havlíková, M., Vencálková, E. a kol., 2000). Můžeme aplikovat i některé podněty vycházející z reformních systémů (Waldorfská škola, Montessoriovská škola) nebo vzdělávacích programů (Začít spolu, Dokážu to).

5.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání byl vytvořen kolektivem autorů na základě nejnovějších poznatků z oblasti pedagogiky a psychologie. RVP PV stanovuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. RVP PV vymezuje elementární vzdělávací základ a zároveň představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Umožňuje, aby každá škola, respektive pedagogický sbor mohli uplatňovat svou pedagogickou autonomii a s jeho pomocí zpracovávat své vlastní školní či třídní vzdělávací programy, které by při zachování společného rámce, co nejlépe odpovídaly konkrétním možnostem mateřských škol i různým potřebám dětí. Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a směřovat k tomu, aby na konci předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny a které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají. Proto by měl pedagog při své práci sledovat tzv. rámcové cíle, které, pokud jsou naplňovány, směřují vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou obecně

formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti (RVP PV, 2004, str. 9).

V tomto dokumentu jsou formulovány optimální podmínky, s nimiž pedagogové svůj výchovně – vzdělávací proces porovnávají a k nimž by se měli co nejvíce přiblížit.

Pro oblast prevence je dobře využitelná zejména kapitola týkající se psychosociálních podmínek a spoluúčasti rodičů na vzdělávání dětí. U dětí předškolního věku je základem prevence vytvoření sociálních kompetencí dítěte. Prostřednictvím prožitkového učení si dítě osvojí schopnost rozhodovat se, volit z více alternativ, nést za svoji volbu odpovědnost a poznávat její důsledky. Schopnost rozhodovat se je chápána jako předpoklad odpovědného jednání. Odpovědné jednání je základní ochranný mechanismus.

Cíle a zásady, kompetence a nástroje v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou v souladu se strategií prevence sociálně patologických jevů v působnosti MŠMT.

5.2 Program Škola podporující zdraví

Program ŠPZ byl prvním programem v ČR, který po roce 1989 přinesl ucelený pohled na postupnou změnu pojetí existující školy, vzdělání a pedagogiky. Vychází z cíle 4: Zdraví mladých, který je součástí Dlouhodobého programu zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR - Zdraví pro všechny v 21. století. Program ŠPZ je navržen jako dlouhodobý program pro každou školu a svým zaměřením na podporu zdraví aktivně přispívá ke zkvalitňování českého školství jako celku. Záměrem programu je, aby všechno, co se ve škole dělá, jak záměrně, tak živelně, uměli pedagogové promýšlet a ovlivňovat se zřetelem na důsledky pro zdraví žáků, pedagogů, zaměstnanců, rodičů i spoluobčanů v obci. Cílem programu je trvale umožňovat optimální vývoj a rozvoj každého jednotlivce po stránce tělesné, duševní, sociální i duchovní a současně být nástrojem včasné primární prevence civilizačních chorob, antisociálního chování a všech závislostí, rozvíjet životní kompetence každého žáka tak, aby úcta ke zdraví a schopnost chovat se odpovědně ke zdraví svému i druhých, patřily mezi jeho celoživotní priority. Strukturovaný obsah programu ŠPZ pro MŠ je

v plném rozsahu prezentován v metodické příručce Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (2000). Hlavní součástí příručky je filozofie programu (principy, pilíře a jejich zásady), nová verze navíc obsahuje modelový vzdělávací program pro MŠ podporující zdraví. MŠ, která si vypracuje podle tohoto modelu svůj školní vzdělávací program, splňuje požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro MŠ.

Principy integrující podporu zdraví ve škole:

- Respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa
- Rozvíjení komunikace a spolupráce

Zásady mateřské školy podporující zdraví:

- Učitelka podporující zdraví
- Věkově smíšené třídy
- Rytmický řád života a dne
- Tělesná pohoda a volný pohyb
- Zdravá výživa
- Spontánní hra
- Podnětné věcné prostředí
- Bezpečné sociální prostředí
- Participativní a týmové řízení
- Partnerské vztahy s rodiči
- Spolupráce mateřské školy se základní školou
- Začlenění mateřské školy do života obce (Havlínová, Vencálková a kol., 2000, str. 17)

Na internetových stránkách Programu Školy podporující zdraví (<http://www.program-spz.cz>) se píše, že ŠPZ v ČR je součástí evropské sítě škol hlásících se k programu Škola podporující zdraví (ENHPS - European Health Promoting School), která začala vznikat od roku 1990. Tato síť je garantována třemi mezinárodními organizacemi: Světovou zdravotnickou organizací (WHO Euro v Kodani), Radou Evropy (CE) a Komisí Evropské unie (CEU). V současnosti je do sítě programu přijato 46 zemí. Česká republika byla přijata mezi prvními.

V současné době tvoří Národní síť ŠPZ 98 mateřských škol, 106 základních škol, 5 středních škol a 7 speciálních a praktických škol, které se neustále vzdělávají, zdokonalují, evaluují a inovují svoje školní projekty. Síť ŠPZ je otevřena novým uchazečům.

Filozofie a program Školy podporující zdraví je zcela v souladu s principy prevence sociálně patologických jevů v resortu školství.

5.3 Význam vybraných činností a zásad v primární prevenci

V úvodu naší práce v kapitole 2.2. Cíle primární prevence u dětí v předškolním věku jsme uvedli, že se cíli budeme ještě zabývat. V této kapitole bychom tedy rádi navázali a uvedli konkrétní vhodné činnosti a zásady, jak těchto kompetencí docílit. Samozřejmě, že prostředků je celá řada, my bychom uvedli jen ty, o kterých si myslíme, že mají v primární prevenci určitý smysl. Vybrané činnosti a zásady mají své místo nejen v institucionalizovaném vzdělávání, některé prvky můžeme použít i při výchově v rodině. Vlivy rodiny a mateřské školy na předškolní dítě se prolínají a z toho bychom měli vycházet. Proto prvním bodem, zásadou pro nás důležitou, je spolupráce rodičů a mateřské školy.

- **Spolupráce rodiny a mateřské školy**

Vliv rodiny na předškolní dítě je vždy dominantní. V rodině probíhá tzv. primární socializace, dítě je uváděno do kulturního prostředí svého okolí, do života v lidské společnosti. Rodina dítě nejen obklopuje, ale také se do něho promítá. V rodině dítě poznává, jak vypadá soužití mezi lidmi, seznamuje se s hodnotovým žebříčkem. Vliv rodiny na dítě ovlivňuje jeho vztah k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům. Dítě je osobitým produktem rodiny. Škola sehraává významnou úlohu až v tzv. sekundární socializaci. Do této sekundární socializace se však promítají jak pozitivní, tak negativní účinky rodinného působení, oboje s dalekosáhlými důsledky.

Škola může pouze svými prostředky kompenzovat případné nevhodné působení rodičů na dítě. Další cestou k nápravě je i taktní ovlivňování rodičů. Učitelky by měly rodičům zprostředkovat hlubší a kritičtější náhled na svou zodpovědnost za dítě, tak aby si ujasnili, jak a s jakými důsledky ovlivňují formování jeho osobnosti a rozhodli se pro žádoucí změnu v uplatnění svého vlivu (Helus, 2007, str. 135). Mateřská škola musí vliv rodiny rozpoznat a citlivě využívat k navazování otevřeného partnerské vztahu. Základem pro vytvoření vazeb rodičů s mateřskou školou je vzájemný respekt, důvěra a utváření pocitu sounáležitosti. Mateřská škola by měla být rodičům dávat zřetelně najevo, že jsou zde vítáni, že tam mohou běžně a bez obav vstupovat a hovořit o všem,

co je při výchově tíží ale i těší. Vzájemné naslouchání vytváří prostor pro sjednocení společných cílů i postupů při výchově dětí. Mnoho mateřských škol pořádá společné akce pro děti a rodiče, zapojuje rodiče do tvorby základních stěžejních dokumentů, připravuje besedy s rodiči a odborníky. Účastí ve výchovně vzdělávacím procesu rodiče získávají více informací o svém dítěti, vidí, jak se projevuje v kolektivu ostatních dětí a v různých situacích. Mají také možnost ovlivňovat výchovu dítěte v mateřské škole. Proto je úmyslem školy působit zároveň na rodiče. Informovat je o výchovných stylech, konzultovat problémy dítěte, nabídnout setkání s odborníky (Havlíková, M., Vencálková, E., Havlová, J. a kol., 2000, str. 77).

- **Prožitkové učení**

Osobní zkušenost a prožitek dítěte dávají vznik základním kompetencím, které mají děti v oblasti prevence a zdravého životního stylu získat. Základní kompetence jsou formovány jako znalosti, dovednosti a postoje. Děti by měli znát, co je dobré pro jejich zdraví a co jim naopak škodí; chápat, že způsob života má vliv na lidské zdraví; zajímat se o udržování svého těla ve zdraví a vědět, že zdraví se musí chránit; osvojit si zdravé životní návyky; mít představu o věcech, které ničí zdraví a zkracují život člověka (cigarety, alkohol, drogy, zneužívání léků); uvědomit si, že kontakty s některými lidmi mohou být nebezpečné; mít a hájit vlastní názor; akceptovat kompetentní autoritu, přistupovat aktivně k problémům a umět je řešit; kontrolovat extrémní projevy svých emocí a nálad; uvědomovat si sociální role. Žádoucí sebezvývoj dítěte je vytvářeno osobní zkušeností dítěte. Je podporováno především prožitkem během hry (Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení, 2001, str. 5).

Prožitkové učení je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech, zasahuje celou osobnost toho, kdo se učí, dítěte nebo dospělého. Prožitkové učení zahrnuje vlastní iniciativu toho, kdo se učí. Přestože podnět přichází zvnějšku, pocit objevování, uchopení, porozumění vychází zvnitřku osobnosti. Tím, že učící se proniká do problému, nalézá řešení, pojmenovává, co se dozvěděl, nachází smysluplnost získaného poznatku a této dovednosti pro život, pociťuje uspokojení, ovlivňuje své chování, postoje, někdy i změnu vlastní osobnosti. Ovlivnitelnost chování dítěte prožitkem ovšem skrývá i určité riziko. Nejenže prožitkové učení slouží k podpoře zážitků prospěšných dětské osobnosti, ale stejným způsobem stále přicházejí i náhodné zážitky, z nichž některé mohou dítě hluboce ovlivnit negativně nebo i poškodit, nemluvě o záměrných zážitcích, sloužících k jeho zneužití. Lidé kolem dítěte si musí

uvědomovat sílu prožitku a jeho případný dopad na změnu osobnosti, musí s tímto rizikem počítat a podle toho se sami chovat a postupovat v komunikaci s dítětem.

Prožitkové učení navazuje na přirozené zákonitosti spontánního stylu učení dítěte. Dítě získává zkušenosti především tím, že něco dělá a že to, co dělá, prožívá. Učení tohoto typu je pro dítě nenásilné, funkční, přirozeným způsobem zdravé. Předškolnímu věku je tento typ učení nejvlastnější. Už nikdy později nebude dítě s takovou intenzitou, fantazií a efektivitou pracovat samo na sobě (Havlíková, M., Vencálková, E., Havlová, J. a kol., 2000, str. 161).

Sociální hry a hraní rolí navozují modelové situace a nabízejí bezděčné učení. Pomáhají dítěti, které někoho napodobuje – rodiče, učitele, prodavače – zjistit, jaké to je být onou osobou, což je krokem ke schopnosti spolupracovat. Spolupráce vyžaduje porozumět chování a dítě se prostřednictvím předstírání něčemu o tom naučí. Imaginativní hra tak postupně pomáhá dítěti naučit se, jak lépe zvládat konfliktní situace, protože začne trochu chápat, jaké to je být v kůži někoho jiného (John Brierley, 2000, str. 80).

- **Věkově smíšené třídy**

Ve věkově smíšených třídách má dítě přirozené podmínky pro vytváření sociálních kompetencí a prosociálního chování. Věkově smíšená třída je i jednou ze zásad mateřské školy podporující zdraví. Heterogenní skupina je obvyklejší a lépe odráží přirozené společenské prostředí. Rodiče se nemusí obávat, že by starší děti zaostávaly. Naopak, starší děti ve smíšené třídě jsou samostatnější, mají pocit důležitosti a odpovědnosti. Mladší děti napodobují starší kamarády. Věkově smíšené složení třídy významně přispívají k sociálnímu zrání dětí. Děti jsou k sobě více ohleduplné, umí si vzájemně naslouchat, nevyskytují se projevy agrese. Jejich hra je tvořivá, s prvky fantazie, schopností spolupráce, jsou komunikativní k sobě vzájemně i k dospělým, jsou pozitivně naladěny. Umí vyjádřit svůj názor a odůvodnit svůj postoj a rozhodnutí. Věkově smíšené třídy jsou výhodné i pro rodiče dětí. Tak jako nejmenší děti tvoří ve třídě menšinu a rychle zapadnou do vytvořené hierarchie a ustálených pravidel, tak i rodiče nových dětí se snadno vpraví do nových podmínek, rychle se zorientují a zapojí se v rodičovské skupině úplně stejným mechanismem jako děti. Mateřská škola se tak může podílet na vytváření postojů ke zdravému životnímu stylu a prosociálního klimatu nejen u dětí, ale i na pozitivní změně postojů u dospělých rodičů

(Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení, 2001, str.6).

- **Zdravá výživa**

Výživa dítěte má mimořádný význam nejen pro jeho zdravý vývoj, ale může předcházet i některým chorobám v budoucnu. V období růstu je optimální přísun jednotlivých nutričních faktorů velmi významný, protože ovlivňuje nejen vlastní vývoj dítěte, ale také jeho vztah k výživě. V této době dětský organismus prochází důležitými fázemi psychomotorického vývoje, postupuje osifikace kostry, dotváří se imunitní systém. Odpovídající složení výživy je důležité i pro psychiku dítěte a schopnost učit se. Vzniklé nedostatky ve výživě se mohou negativně projevit i v dalších etapách života. K rizikům patří například vznik obezity nebo bulimie. Výživa dětí a dospělých má mnoho společného - především přináší do organismu energii, stavební i ochranné látky a dlouhodobý dopad nesprávné výživy se projevuje bez výjimky (Havlíková, M., Vencálková, E., Havlová, J. a kol., 2000, str. 57).

- **Rituály**

Každodenní rituály hrají v životě předškolních dětí významnou roli. Dávají jejich životu řád, pomáhají jim orientovat se v čase, poskytují jim pocit bezpečí a jistoty. Podle toho, jak se některé věci a činnosti vždy ve stejnou dobu a v nezměněné podobě opakují, se předškolák učí chápat časové souvislosti a předvídat, co se bude právě teď dělat. Rituály jsou i dobrou obranou proti strachu a úzkosti, které občas přepadnou každé malé dítě. Strach z odloučení, ale zejména večerní strach ze samoty, tmy a duchů v dětském pokojíčku se každé dítě snaží zahnat po svém a právě rituály mu v tom pomáhají. Někdy si je vytvoří samo, když se upne třeba na oblíbenou hračku, někdy mu pomohou rodiče, když mu před spaním čtou pohádky nebo zpívají. Večerní rituál zahání strach, pomáhá zklidnit se a dává pocit jistoty a bezpečí. Bohužel v životech některých dětí panuje, co se týče denní pravidelnosti, chaos a neuspořádanost. Z rodin se vytrácí společné večere. Každý jí, právě když má chuť, často schází někdo, kdo by ostatním posloužil a jídlo připravil. Gertrud Kaufmannová – Huberová (Gertrud Kaufmannová – Huberová, 1998, str.74) upozorňuje i na další význam společného jídla. U stolu mají rodiče daleko větší možnost určité „diagnostiky“ dětí. Způsob požívání pokrmu, množství snědeného jídla je pro rodiče ukazatelem psychických i fyzických stavů dítěte. Nechutenství až odmítání, jindy oblíbených jídel,

může být signálem k rozpoznání změn ve vnitřním životě dítěte, může napomoci včasnému rozpoznání začínajících poruch zdraví. Rituál stolu vede nepřímo ke schopnosti vytvářet a dodržovat řád a režim. Plní i kontrolní funkci. Může zamezit dětskému toulání a zjišťuje aktuální stav dítěte. Aby si dítě osvojilo vhodné rituály je dobré i z toho důvodu, že bude názorově odolnější a nesklozne k nabízeným rituálům vytvořenými jeho vrstevníky. Jejich obsah by mohl skrývat nebezpečí pro další zdravý vývoj dítěte.

Ani v mateřské škole by se na rituály nemělo zapomínat. Ještě pro předškoláky má den ve školce dvě stěžejní události: ranní odchod rodičů a jejich odpolední návrat. Čas mezi tím vnímá pomocí opakujících se činností. Den ve školce by měl mít svůj řád a v řadě školek se ho snaží dodržet. Způsob uspořádání činností v průběhu dne by měl být pružný systém uspokojující dětskou potřebu svobodné volby i potřebu řádu. Měl by dětem zajistit jistotu pravidelnosti, která pomáhá lépe se orientovat i přizpůsobit náročnému pobytu ve větší skupině vrstevníků a zároveň by měl umožnit pružné přizpůsobení okamžité situaci a potřebám jednotlivce. V mnoha mateřských školách se osvědčilo zavedení ranních rituálů. To může být například ranní přivítání s učitelkou, ranní kruh, komunitní kruh.

- **Jóga**

Stále častěji se hovoří o tom, že žijeme v uspěchané době. Pokud chceme děti připravit do budoucího života, neměli bychom zapomenout naučit je zvládat stres. Jednou z možností je vstoupit do klidu svého nitra, abychom se vypořádali s problémy okolního světa. Karel Nešpor (Nešpor, 1998, str. 7) uvádí důvody, proč je vhodné s dětmi cvičit jógová cvičení. Správně prováděná jóga podporuje zdravý tělesný vývoj, rozvíjí tvořivost, představivost, soustředění, pomáhá lepšímu sebepoznání a přijímání sebe i druhých. Pomocí jógy se dají snižovat úzkosti, deprese, mírnit bolestivé stavy a tím nahrazovat návykové léky. Lidé cvičící jógu většinou žijí spíše zdravě a odmítají návykové látky a násilí.

Jóga pro děti se liší od té pro dospělé v tom, že cvičíme pouze přibližně 15 minut. Cvičíme bez výdrže nebo výdrž zkracujeme. Cvičení pro děti pojmenováváme česky, vyhneme se názvům v sanskrtu. Při cvičení můžeme využít bohatou představivost předškolních dětí. Cvičení doprovázíme vyprávěním příběhu nebo popisem zvířátek. Při nácviku relaxace musíme být trpěliví, naše děti, narozdíl od těch

indických, mívají s nácvikem relaxace trochu problém. Zklidnění můžeme dosáhnout i pomocí meditace, s vyprávěním krátkého příběhu.

I u jógy platí, že pravidelnost zvyšuje účinky cvičení. Nejlepší je cvičit každý den v určitou denní dobu a na obvyklém místě.

- **Pohádky**

Pohádky představují jeden z hlavních fenoménů dětské prožívání světa, skrze pohádky děti svůj svět rekonstruují a interpretují. S pomocí pohádek se děti učí pravidlům, která vládou ve skutečném světě a seznamují se s různými modely chování. Pohádky probouzejí vnitřní svět dítěte a poskytují mu mnoho radosti. Dítěti je umožněno identifikovat se s hrdinou příběhu a prožívat stále nové příhody a emoce. Šťastný konec pohádky poskytuje dítěti, které se ztotožnilo s hrdinou nebo účastníkem příběhu, příjemný pocit úspěchu. Nereálný svět pohádek uspokojuje dětské potřeby poznávání, pomáhá porozumět reálnému světu, umožňuje přijímat morální rozhodnutí a jednoznačně ukazuje, kdo je poškozený, a komu a jak je potřeba pomoci. Pohádky vytvářejí kompaktní orientační systém, ve kterém reálné a nereálné prvky tvoří jednotný celek. Maria Molicka (Maria Molicka, 2007, str. 20) přibližuje funkci pohádek při odstraňování úzkosti. Pohádky ukazují, jak překonávat hroživé situace, poskytují podporu plynoucí z vědomí, že nad námi bdí hodná sudička. Zároveň naznačují, že osud se může nečekaně změnit. Schopnost hrdinů poradit si ve velice náročných situacích povzbuzuje vnitřně i čtenáře, dává mu sílu a pozitivně ho orientuje, aby hledal řešení vlastních těžkostí každodenního života.

Pohádka je dílo, který rozvíjí a vychovává osobnost dítěte. Pohledem pohádky dítě poznává svět, dostává se do jiného prostředí a do jiného historického období. Seznamuje se s cíli, které si lidé kladou, s modely jednání, poznává smysl existence a normy morálky a chování, jejichž dodržování je očekáváno a odměňováno. Významným posláním pohádky je rozvíjení představivosti. Pomocí pohádky dítě utváří samo sebe, připodobňuje se hrdinovi, přijímá jeho morální vzorce, způsob myšlení a jednání. Chce být jako on – odvážné, krásné, dobré a úspěšné. Dítě objevuje vlastní identitu: kdo je a kým touží být.

Pohádek v primární prevenci využívá i Dagmar Nováková. Je autorkou publikace Panenka Jablenka a kluk Viktor, která vyšla v Institutu Filia v roce 1999. Nalezneme zde pohádky Zajíček a divná tráva, O zlé zelené makovici, Jak pejsci našli stříkačky a jiné. Součástí výtisku je i metodický pokyn, jak s pohádkami pracovat.

Institut Filia zároveň pořádá kurzy i pro učitelky mateřských škol a seznamuje je s drogovou prevencí podle jejich originální metodiky.

Další knihu, kterou je možné v primární prevenci využít, napsal Jacques Breuil a jmenuje se Filipova dobrodružství. V roce 1996 ji vydalo nakladatelství Advent-Orion. Filip se svými přáteli navštíví zemi zdraví, zlověstný ostrov, pozná tajemství delfínů, kde porozumí, jak dobře vycházet s přáteli. Pomáhá zachraňovat říši krále Sáma I., prozkoumá celé lidské tělo a v království potravin se seznámí s premiérem Výživou. Kniha je populární pomůckou při výuce zdraví, etiky a prevence návykových drog. Autor se snaží vštěpovat dětem dobré životní návyky a též varuje před užíváním návykových drog. Pozitivní principy jsou zosobněny postavami jako hodný a přátelský pan Doktor, čáp Klap, slon Herkul, ještěřička Evelínka, klokan Zambi, či medvěd Dudo. Na druhé straně je ministerský předseda Bašťoun, tabákoví bandité, lstivý Alkoholín, či šelma Drogera.

- **Interakční hry**

Dalším prostředkem k rozvoji sociálních a emocionálních dovedností jsou interakční hry. Postupně se v nich lze zaměřovat na dílčí sociální dovednosti, na rozvíjení určitých prožitků dětí. Hry i jiné činnosti dětí ve škole poskytují dostatečně velký prostor pro rozvíjení emocí dětí. Téměř ve všech činnostech dětí předškolního a mladšího školního věku lze vytipovat prvky, které lze využít k podpoře citového vývoje. Navíc dobře víme, jak rády si děti hrají, rády hry opakují. Opět je třeba připomenout, že je důležité s dětmi o emocích mluvit - např. si říkat a objasňovat, jaké pocity určitou hru provázely, jaké to bylo, co to pro ně znamenalo. Bez hodnocení, ale s porozuměním a akceptováním.

Interakční hry jsou charakteristické tím, že nemají vítěze ani poraženého. Důraz je kladen na proces, na to, co se děje v průběhu her, nikoliv na výsledek. Důležitá je tedy spolupráce dětí, prožitky dětí v průběhu hry.

Gillernová (Mertin, Gillernová, 2003, str.140) uvádí ve své knize, že je vyzkoušené a zdůvodněné, když interakční hry probíhají v těchto krocích:

- Uvolnění – uvolňovací hry pomáhají navodit příznivé klima ve skupině „psychologické bezpečí“, pomáhají získat pozornost dětí a adekvátně je motivovat. Mezi oblíbené uvolňovací aktivity patří různé honičky, rozcvičky, písničky, tematicky zaměřené povídání apod.

- Vlastní interakční hra – „těžiště“ programu, ve kterém máme jasně stanovený cíl, připravené pomůcky, promyšlený metodický postup. Je jí věnováno nejvíce času.
- Rozbor hry – prostor pro „doznění hry“, povídání s dětmi o hře, o tom, co se jim líbilo, co chlapci i děvčátka prožívali, co bylo pro ně obtížné apod. Rozbor hry není v žádném případě hodnocením ve smyslu „ten dobře a ten špatně“, ale je krátkou zpětnou vazbou, která souhrnně připomíná, co děti dělaly, jak se při tom cítily, jaké rozdíly se mezi dětmi objevily, jak je lze přijímat a tolerovat apod.
- Ukončení – často je vhodné zařadit krátkou uvolňovací hru či relaxační cvičení.

Při realizaci interakčních her se osvědčilo několik pravidel.

- Je lépe vytvořit ucelený program her a pravidelně ho naplňovat. Jen náhodně zařazené hry mívají menší efektivitu.
- Optimální počet dětí při hře je 12-15. Toto pravidlo se bohužel v současných podmínkách mateřských škol hůře dodržuje.
- Stanovit si společně pravidla her a sami je dodržovat a jít tak dětem příkladem.
- Stát se dětem dospělým partnerem. Vcítnut se do jejich prožitků, dívat se na svět dětskýma očima.
- Začínat s jednoduchými hrami a tématy, která děti dobře znají. Složitější interakční hry zařazovat postupně.
- Sledovat pozorně aktivitu dětí a ukončit hru v pravou chvíli.
- Přijímat děti takové, jaké jsou a umožnit jim prezentovat svou jedinečnost, prožitky, zkušenosti, dovednosti.
- Nenutit děti do her. Aby dítě neztratilo volnost a radost, která ke hře patří, měli bychom nechat na jejich svobodné vůli, zda se do hry zapojí, nebo zda zůstanou jen pozorovateli. Třeba jen jako pozorovatel, může mít ze sledování hry také silné prožitky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem jsou v mém výzkumném šetření **postoje rodičů dětí do šesti let věku k primární prevenci sociálně patologických jevů a nalezení rizikových faktorů v současnosti, které charakterizují rodinné zázemí předškoláka**. Chtěla bych poukázat, že přestože mateřská škola spolupůsobí na vývoj dítěte společně s rodinou, vliv rodiny na předškolní dítě je vždy dominantní. Dítě je osobitým produktem rodiny. Škola může pouze svými prostředky kompenzovat případné nevhodné působení rodičů na dítě. V teoretické části jsem se pokusila popsat příčiny vzniku sociálně patologických jevů a charakterizovala jsem rizikové rodinné faktory, se kterými se potýká tradiční rodina. V praktické části se chci věnovat zkoumání postojů rodičů k primární prevenci v předškolním věku a zjistit, zda si vůbec uvědomují souvislost s vlivy působícími na dítě v předškolním věku a možnými problémy s chováním a s návykovými látkami ve věku pozdějším. Aplikačním cílem výzkumu je proto přispět k růstu uvědomění si vlastní zodpovědnosti rodičů za kvalitu současného ale i budoucího života svých dětí.

Hlavní výzkumnou otázkou, kterou si pokládám, tedy je:

Jaké jsou postoje rodičů dětí do šesti let věku k primární prevenci sociálně patologických jevů a které rizikové faktory v současnosti charakterizují rodinné zázemí předškoláka?

Tuto otázku jsem dále rozložila do tří specifických výzkumných otázek:

1. **Zamýšlí se rodiče předškolních dětí nad tím, jak zabránit tomu, aby jejich potomek neměl v budoucnu problémy s chováním nebo s návykovými látkami? Pokud ano, co si myslí a jak jedná?**
2. **Jak se projevují způsoby výchovy v rodině předškoláků? Jak souvisí s primární prevencí sociálně patologických jevů?**
3. **Jaké rizikové faktory v rodině působí na předškolní dítě?**

6.2 Výzkumná metoda

Ve svém výzkumu problematiky postojů rodičů dětí do šesti let věku k primární prevenci sociálně patologických jevů jsem použila kvalitativního přístupu a jeho nejpoužívanější formu – rozhovor. Konkrétně jsem aplikovala metodu strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Údaje jsem se rozhodla získávat pomocí rozhovoru proto, že tato metoda předpokládá aktivní účast výzkumníka i respondenta. Tazatel může pružně reagovat na informace získané v průběhu rozhovoru, přizpůsobit se aktuální náladě respondentů. Narozdíl od výzkumu formou dotazníku, se respondenti nesnaží pouze přiřadit do nějaké kategorie, ale naopak přichází s vlastními myšlenkami. Očekávala jsem, že hloubkové a detailní studium několika případů mi umožní lépe poznat postoje rodičů k primární prevenci a odhalit případné rizikové rodinné faktory.

6.3 Výběr respondentů

Jako zkoumanou populaci jsem si zvolila rodiče, jejichž děti navštěvují mateřskou školu. Do výzkumu jsem zahrnula 4 manželské páry, se kterými se znám a u kterých jsem si byla jistá, že budou při rozhovoru informačně vstřícní a otevření. Během výzkumu jsem vystupovala nejen v roli výzkumníka, ale také jako přítelkyně respondentů, která je dobře seznámena s jejich životní situací. Podle Hendla (Hendl, 2005) je právě dobrá znalost respondentů obecně považována za jeden z důležitých předpokladů kvalitativního výzkumu. Protože respondenty už delší dobu před začátkem výzkumu znám, měla jsem možnost pozorovat jejich skutečné rodičovské chování a porovnávat je s jejich výpovědí v průběhu rozhovorů, což určitě napomáhá ke zvýšení kvality získaných výsledků. Rovněž mě zajímalo, zda se v odpovědích nějak promítne skutečnost, že respondenti pochází z různě velkých měst.

6.4 Charakteristika rodin

Výzkumný vzorek tvořily 4 manželské páry, celkem jsem tedy rozhovor uskutečnila se čtyřmi otci a čtyřmi matkami. Pro zachování anonymity jsem manželským párům přiřadila fiktivní jména:

Pan Adam a paní Martina:

Adam – 29 let, středoškolské, vedoucí obchodu

Martina - 29 let, středoškolské vzdělání, realitní makléřka v současnosti na mateřské dovolené

Počet dětí: 2 (Lenka - 4 roky, Michal – 2 měsíce)

Bydliště: město – asi 1 200 000 obyvatel

Pan Milan a paní Jana:

Milan – 32 let, středoškolské vzdělání, OSVČ

Jana – 31 let, středoškolské vzdělání, zaměstnaná ve zdravotnictví

Počet dětí: 2 (Libor – 7 let, Tomáš – 4 roky)

Bydliště: město – asi 23 000 obyvatel

Pan Vladimír a paní Anna:

Vladimír – 37 let, středoškolské vzdělání, strojní mechanik

Anna – 36 let, středoškolské vzdělání, administrativní pracovnice

Počet dětí: 2 (Aneta – 12 let, Karolína – 6 let)

Bydliště: město – asi 2 000 obyvatel

Pan Jan a paní Petra:

Jan – 33 let, středoškolské vzdělání, zaměstnanec Policie ČR

Petra – 29 let, vyučená, prodavačka

Počet dětí: 2 (Jiří – 10 let, Karel – 6 let)

Bydliště: město – asi 2 000 obyvatel

Respondenty jsem v úvodu rozhovoru upozornila, že výzkum se bude týkat předškolních dětí a proto, aby na otázky odpovídali především v souvislosti s jejich dítětem v předškolním věku, ačkoliv mají i další dítě.

Žádný z respondentů nepochází z nejchudší ani z nejbohatší vrstvy obyvatelstva, ani se nenachází v těžké finanční situaci. Vybraní respondenti nemají problém s alkoholem ani s jinými návykovými látkami.

6.5 Struktura rozhovoru

Na počátku výzkumného šetření jsem si určila hlavní výzkumnou otázku, na kterou měl výzkum přinést odpověď:

Jaké jsou postoje rodičů dětí do šesti let věku k primární prevenci sociálně patologických jevů a které rizikové faktory v současnosti charakterizují rodinné zázemí předškoláka?

Celý rozhovor jsem předem rozdělila do tří tématických skupin podle toho, čím jsem se v teoretické části zabývala.

- 1. téma – zájem rodičů o problematiku:** Zde jsem zjišťovala, zda-li se rodiče zamýšlí nad tím, jak zabránit, aby jejich potomek neměl v budoucnu problémy s chováním, se sociálně patologickými jevy. Ptala jsem se, *zda-li znají někoho, kdo se trápí nad tím, jak jeho potomek například propadl drogám, alkoholu, nechodí do školy*. Snažila jsem se je přimět, aby se zamysleli nad tím, *co mohlo být příčinou takového chování* a zda-li by to mohl být například *důsledek vlivu rodiny*. Otázky na vhodnou dobu působení na dítě a místu, kde by dítě mělo získat vědomosti o tom, co je nebezpečné, směřovaly k uvědomění si důležitosti předškolního období.
- 2. téma – rodinné preventivní působení:** Tato část rozhovoru se dotýká prevence sociálně patologických jevů. Pokusila jsem se nalézt příklady toho, jak rodiče preventivně působí na dítě, byť zcela neuvědoměle, bez sledování konkrétních cílů. Vycházela jsem z kapitoly 4.2 Přehled prevence v rodině. Rodičů jsem se ptala, *zda-li naslouchají svému dítěti*. Jestli se zajímají o to, co jim chce dítě sdělit. Moje otázka „*Povídáte si někdy s dítětem o tom, co je nebezpečné?*“ měla odhalit, jak konkrétně rodiče děti informují o nebezpečných jevech ve svém okolí. V programech primární prevence se často řeší případ, co udělat, když naleznou injekční stříkačku nebo sáček s neznámým obsahem. Zajímalo mě, jestli někoho z rodičů někdy napadlo dítě před tímto nebezpečím varovat. Další otázka byla směřovaná na využití společného času. *Zda rodiče s dětmi pracují a hrají si*. V následujícím bodu rozhovoru jsem zkoumala, jak v rodině funguje stanovení hranic. *Zda jsou v rodině stanovena nějaká pravidla a jak rodiče postupují, pokud dítě tato pravidla poruší*. Byla jsem zvědavá, jak se rodiče

zajímají o problematiku trestů, zda-li si uvědomují rizika spojená například s fyzickým trestáním a jestli vůbec, přes veškerou mediální propagaci zákazu tělesných trestů, takto své děti trestají. Další otázka směřovala ke zjištění stylu přístupu rodičů k dítěti. „*Tam kde je to možné a vhodné, berete v úvahu názory a přání dítěte?*“ Domnívám se, že rodiče zastávající direktivní styl výchovy by spíše odpovídali záporně, kladná odpověď znamená demokratický a partnerský přístup. Pomocí následující otázky jsem sondovala, *jak důležité je pro rodiče důležité sebevědomí svého dítěte a co dělají pro to, aby mu sebevědomí posílili*. Někdy se setkáváme u rodičů s myšlenkou, že pokud budou dítě kritizovat, bude se více snažit a bude se mu lépe dařit. Byla jsem zvědavá, jak na otázku zareagují rodiče v mém výzkumu. Partnerský přístup k dítěti znamená, že *rodiče umí přiznat dítěti vlastní chybu nebo omyl*. Závěrečná otázka tohoto bloku.

- 3. téma – rizikové rodinné faktory:** V této části rozhovoru jsem se pokusila poodhalit případné rizikové faktory, které se mohou vyskytovat v rodině předškoláka. Před první otázkou: „*Hádáte se před dítětem? Skrýváte před dítětem nějaký konflikt?*“, jsem rodiče upozornila, že mi na ní nemusí odpovídat. Neměla jsem v úmyslu, aby přede mnou odhalovali své rodinné neshody nebo konflikty. Spíše jsem se chtěla ujistit, že dítě v rodině není vystaveno dlouhotrvající konfliktní situaci mezi rodiči. To, že někteří rodiče na otázku neodpoví, ale rozhodně neznamená existenci konfliktu. Z případů ze svého okolí mám někdy pocit, že si rodiče příliš neuvědomují důležitost toho, aby dítě vyrůstalo s oběma rodiči. Prvním řešením konfliktu v rodině často bývá rozluka partnerů. Proto mě velice zajímalo, co odpoví respondenti v mém výzkumu na otázku: „*Myslíte si, že je pro dítě důležité, aby vyrůstalo s oběma rodiči?*“ Milované děti lépe odolávají nepříznivým životním okolnostem v dospělosti. Méně často sahají po pomocné berličce alkoholu, drog či léků. Rodiče často své děti velice milují. Bohužel, někdy jim svou lásku nedávají příliš najevo, nebo se o to snaží nevhodnými způsoby, například zahlcováním materiálními dary. Zajímalo mě tedy: „*Jak dáváte dítěti najevo, že ho máte rádi?*“ V následujícím dotazu jsem požadovala, aby rodiče sami zhodnotili svůj výchovný styl. Dala jsem jim nejdříve možnost, *zda se přiřadí k příliš přísným nebo naopak k příliš benevolentním rodičům*. Pokud si nevybrali žádnou možnost vyzvala jsem je, aby svůj výchovný styl zhodnotili sami. V primární prevenci se zdůrazňuje

nebezpečí nudy, proto další otázky směřovaly k získání informací o využití volného času. Ptala jsem se *zda, považují sport a tělesná cvičení pro děti za důležité a zda umožnili svým dětem sportovat a cvičit*. Sak (Sak, 2000, str. 221) upozorňuje na specifika rodičů budoucích narkomanů mezi něž mimo jiné patří nižší frekvence kontaktu s přírodou a hraní si s dítětem. Proto jsem se dále tázala na to, *jestli rodina společně chodí nebo jezdí do přírody a kolik času denně rodiče věnují dítěti*. Zde jsem očekávala vysvětlení, jak konkrétně tento společný čas naplní. Zda si s dítětem hrají, chodí na procházku, zda mu čtou před spaním pohádky, atd. V rodinách narkomanů se vyskytuje problém krize autority, který souvisí s procesem přeměny obsahu rolí matky a otce. Proto jsem tuto otázku směřovala k otci dítěte: *„Děláte nějaké domácí práce?“* Závěrečná otázka rozhovoru se týkala rituálů: *„Máte nějaké domácí rituály?“* Každodenní rituály dávají životu dětí řád a poskytují jim pocit bezpečí a jistoty. Aby si dítě osvojilo vhodné rituály je důležité i z toho důvodu, že bude názorově odolnější a nesklouzne k rituálům vytvořenými jejich vrstevníky.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Nyní se budu věnovat výsledkům výzkumu a rozboru rozhovorů. Veškeré informace vychází z výpovědí respondentů. Výroky respondentů jsou v textu rozlišeny kurzívou a jsou uváděny v autentické podobě bez jazykové úpravy.

7.1 Zamýšlí se rodiče předškolních dětí nad tím, jak zabránit tomu, aby jejich potomek neměl v budoucnu problémy s chováním nebo s návykovými látkami? Pokud ano, co si myslí a jak jednají?

V prvním okruhu otázek jsem se pokoušela zjistit, jaký je názor rodičů na problematiku sociálně patologických jevů. Přestože všichni respondenti chvíli přemýšleli, dokonce se mi zdálo, že jsou mou úvodní otázkou překvapeni, téměř všem se vybavil případ, kdy něčí potomek se vydal po „špatné cestě“. Když paní Petra popisovala případ, který zná, vypadalo to, že se jím myšlenkově zaobírala již někdy dříve a v duchu hledala odpověď na to, co by měli rodiče udělat, aby svému dítěti pomohli: *„To dítě nechodí do školy, já nevím, chytí se party a nemůže pak nic, prostě rodiče s tím nic neudělají. To dítě se chytí party a může být třeba ze sebeslušnější rodiny. ...kouřeji trávu a nechodí do školy.“* Paní Martina si bez velkého rozmýšlení vybavila osud svého bratrance: *„Jo, jo, určitě někoho znám, kdo je nešťastnej ze svého dítěte. Známe určitě. Tam to nedopadlo úplně dobře. Alkoholik a momentálně je v psychiatrický léčebně v Bohnicích“.* Paní Jana se po chvíli váhání svěřila s problémy své kolegyně ze zaměstnání: *„Naposled moje kolegyně říkala, že její dcera pubertáčka jí začala brát peníze, že se chytla nějakýho kluka, potom že, když měla problémy ve škole, tak mámě řekla, že to číslo, který jí dává, je na její učitelku, ale bylo to na její kamarádku, takže její maminka půl roku řešila problémy ve škole místo s učitelkou, tak s její kamarádkou. A potom její dcera nakonec šla to internetový kavárny a tam si zfalšovala vysvědčení.“* Pouze manželé Anna a Vladimír žádný případ nepopsali. Pan Vladimír na mou otázku reagoval takto: *„Na to bych řek jednu věc. Já nikoho neznám. Kdybych někoho znal, tak by mě to snad zajímalo, ale protože nikoho takovýho neznám, tak o tom nepřemýšlím a je mi to jedno.“* Paní Anna po dlouhém přemýšlení odpověděla: *„Znám, ale jen tak z doslechu.“*

Pouze v jednom případě se manželé mezi sebou shodli, že tyto případy nejsou důsledkem vlivu rodiny, ale spíše vlivem okolí. Pan Milan: „ *puberta, puberta.*“ A jeho paní na otázku, zda je to důsledek vlivu rodiny: „*Já nevím, já si myslím, že ne. Jejich kamarádi a tak.*“ Paní Martina je zajedno se svým manželem a popsala téměř učebnicový dopad vlivu rodiny: „*No, tak já si myslím, že jedna z chyb byla určitě ta, že se tam hodně střídali partneři, neboli teda vlastně, jeho maminka se třikrát vdala. Což byl asi trochu problém. Hlavně bych řekla, že všichni ty chlapi tam s tím měli problém, trochu s tím alkoholem a i ty děti se do té hospody dost braly. Myslím, že ten příklad tam nebyl dobřej. Z toho si myslím, že to bylo. Teda podíl tam na tom určitě nějaký byl.*“ Paní Anna a pan Vladimír s odpovědí dlouho váhali a jejich názor se různil. Paní Anna si myslí, že by se rodiče měli více zajímat o své dítě a její manžel Vladimír reagoval takhle: „*Já nevím, to je mládež dneska, prostě je jiná doba.*“ Paní Petra zřejmě v souvislosti s případem, který popsala, odmítla připustit, že by to mohl být důsledek vlivu rodiny: „*Já nevím. Někdy je to dítě ze slušný rodiny a chytí se stejně party, takže já nevím.*“ Její manžel Jan ovšem radikálně oznamuje, že je to určitě výchovou v rodině. Ačkoliv si paní Petra myslí, že problémy mohou mít v budoucnu i děti ze slušné rodiny, přesto se pokusila zapřemýšlet nad tím, kde mohli rodiče při výchově udělat chybu: „*...bud' teda třeba nemají to rodinný zázemí, že jsou třeba ty rodiče rozvedený a že na ně kašlou. Anebo zase, ted' mě napadlo, když mají všechno ty děti a nevědí roupama, co dělat.*“

Zdá se, že rodiče předškolních dětí občas zapřemýšlí nad tím, jak ovlivnit, aby jejich dítě v budoucnu nepropadlo drogám, alkoholu, nevyrostl z něho „kriminálník“. Přesto, naštěstí, nikdo z respondentů neočekává, že by jeho potomek mohl mít v budoucnu nějaký problém spadající do oblasti sociálně patologických jevů. Pan Milan: „*Musejí si to vyzkoušet. Přemýšleli jsme nad tím a já ti to řeknu takhle: protože máme dva kluky, jo, že prostě ožrat se museji chca nechca, jo, jinak dokud si to nevyzkoušejí, ...Pak budou stejně kalit nějakou první ligu a to jim vydrží, tak počítám do osmnácti, v tom věku, doufám, že se vyblbnou teda a pak dají pokoj, víš. Takže si to vyzkoušet museji, no... Já to беру tradičně podle sebe, jako víš. Takže to bude takovýhle. I když jim budeme nadávat sice, tak vyblbnout se museji. Pokud budou mít peníze, budou chlastat jak duhy.*“ Poté manželé zauvažovali, jak docílit toho, aby alkoholu nepropadli úplně: paní Jana: „*No já nevím, no. Museji bejt uvědomělý, no.*“ Pan Milan

si ovšem myslí, že: „... oni se nestanou závislýma, projít si tím musí každý. Když tím neprojdou dřív, tak si tím projdou pozděj.“

I paní Anna přemýšlela nad tím, jak zabránit, aby i její Karolína v budoucnu neměla problémy se sociálně patologickými jevy: „Zajímat se o ní, aby věděla, že za mnou může dojít, když má nějaký problém, říct to.“ Dokonce předpokládá, že všichni rodiče v dnešní době přemýšlí nad tím, jak ovlivnit, aby jejich dítě nedopadlo špatně. Paní Martina si myslí, že: „Když jim dáš nějaký kvalitní základ, tak to snad klapne.“

V rodině Petry a Jana došlo k polemizování mezi manželi. Nejdříve paní Petra zastávala tento názor: „No, to nejde ovlivnit asi.“, a její manžel s ní souhlasil, že v předškolním období je ještě příliš brzy zaobírat se myšlenkou, jak ovlivnit, aby jejich dítě nemělo v budoucnu problémy. Přesto se paní Petra ještě jednou zamyslela a přišla s následující myšlenkou: „No ne, to jde od malinka. Když něco udělají, abysme byli důsledný třeba. Aby když třeba se něco stane, aby měli zákaz, nebo, já nevím, něco dítě veme, aby mělo vlastní snahu to vrátit.“

Většina respondentů zastává názor, že s vhodným působením na děti by se mělo začít už odmalinka a všichni se shodli na tom, že dítě by mělo informace o tom, co je nezdravé a nebezpečné, získávat především v rodině a pak ve škole.

Paní Martina: „V prvních třech letech, myslím.“ „Především v rodině a především pak ve školce.“

Paní Anna: „Odmalička. Už ve školce, tam jim už tak nějak o tom trošku povídají.“ Získávat informace by mělo ... „doma, ve školce, ve škole.“

Paní Jana: „...no od začátku se začíná, odmalinka. Pan Milan: „Ohýbej proutek dokud je mladej, ne?“ Pan Milan si myslí, že informace o tom, co je nebezpečné a škodlivé by mělo dítě získat ve škole narozdíl od své partnerky: „Jé, doma, tady mu musíme říct, co je dobrý a co je špatný.“

Paní Petra: „Já nevím. Ale spíš ve škole. Oni z toho tak nemají rozum, když jsou to třeba školcové děti. Ale potom už by si měli nést své důsledky, když něco udělují, tak aby když už jde do školy, měl by mít svůj rozum.“ Manžel souhlasil a myslí si, že informace by mělo dítě získávat .. „prvořadě od rodičů a pak ve škole“.

Shrnutí:

Z mého výzkumu vyplývá, že tři manželské páry, rodiče předškolních dětí, se alespoň někdy zamysleli nad tím, jak zabránit, aby jejich dítě nemělo v budoucnu

problémy s chováním a s návykovými látkami. Ale jen paní Anna a paní Martina mají představu, jak by takové preventivní působení mělo vypadat. Paní Anna si myslí, že je důležité získat důvěru dětí a paní Martina chce stavět na kvalitním základu rodinného působení. Pan Milan s paní Janou po společné úvaze předpokládají určité problémy, které mohou dospívání jejich synů provázet. Přesto neočekávají větší problémy, než které prožili oni sami a nevědí, jak by experimentům s alkoholem měli zabránit. Pouze jeden manželský pár Petra a Jan zastávají názor, že na přemýšlení, aby jejich dítě v budoucnu špatně nedopadlo, je v předškolním období ještě brzy. Myslí si, že na vhodné působení je čas až do té doby, než dítě začne navštěvovat základní školu.

7.2 Jak se projevují způsoby výchovy v rodině předškoláků? Jak souvisí s primární prevencí sociálně patologických jevů?

Ve druhém okruhu otázek jsem zkoumala, jak probíhá primární prevence sociálně patologických jevů v rodinách. Z předešlé části vyplývá, že ne každý rodič si uvědomuje, jak by mohl ovlivnit, aby jeho dítě nesklouzlo k problémovému chování a k závislostem, přesto je možné v jejich výchovném působení naléznout situace, které se dají považovat za primární prevenci.

Někteří rodiče zaměňují schopnost „vyslechnout“ například s vyzvídáním anebo mají pocit, že dítě k nim přichází především, když potřebuje poradit nebo pomoci. Přesto je ale znát, že o tom, co jim dítě povídá, přemýšlí a snaží se reagovat. Z odpovědi paní Petry se zdá, že většinou reaguje na sdělení dítěte radou nebo pochvalou: „Vyslechnu ho. Když chce poradit, tak mu poradím s něčím. Řeknu, že je šikovnej.“

Paní Jana: „Každý den vyzvídáme, co je ve školce. Když něco začne říkat, tak se z něj snažíme dozvědět co nejvíc.“ Přesto už z dřívějších setkání vím, že paní Jana nejen vyzvídá, ale umí vnímat i pocity svých dětí a přemýšlet o nich.

V rodině Anny a Vladimíra otázka vyvolala menší kolizi. Paní Anna už v první části rozhovoru zmínila důležitost získání důvěry dětí. Nyní se ukázalo, že není spokojená s tím, jak reaguje na vyprávění dcery (a zřejmě i ostatních členů rodiny) její manžel. Paní Anna: „**Já naslouchám. Jak kdo tady.**“ Pan Vladimír: „**Mně se nikdo nesvěřuje, tak to asi dělám blbě.**“ Paní Anna: „**Vlád'a nikoho neposlouchá a nevnímá.**“ Pan Vladimír: „**Na mě každý prdí, takže je to jedno.**“ Paní Anna: „**Vlád'ovi, když někdo něco říká, tak ho nevnímá. Oni za tebou už chodit nebudou.**“ Vladimír: „**Já vím.**“

Paní Martina a pan Adam také svému dítěti naslouchají, o čemž jsem se v průběhu rozhovoru sama přesvědčila.

Paní Petra před nebezpečím varuje spíše svého staršího syna Jirku. Spoléhá se, že kdyby se mladší Kája dostal do nebezpečí, poučený Jiřík zasáhne, bude na něho dávat pozor. Hoši si často sami hrají venku v blízkosti domova. *„Ted' jsem začala Jirku varovat před zlýma lidma, aby nikomu neotvíral, k nikomu nesedal. Káju taky, ale ten Kája z toho ještě nemá takovej rozum, ještě to tak nebere. Ty předškoláci z toho ještě nemají takovej rozum, pořád jim to můžeš říkat dokola, ten by se nechal nalákat i na bonbon.“* Kájovi rodiče nikdy nevysvětlili, jak se má zachovat, pokud najde pohozenou injekční stříkačku nebo sáček s neznámým obsahem. Paní Petra se domnívá, že by její syn nedokázal odmítnout například nabízený alkohol, nevysvětlila mu ani ona, ani její manžel, jak odmítnout. *„Ty by si dali určitě. To se tady nestane. Nenecháváme ho samotnýho, aby mohl s někým mluvit. Vždycky ho tady vidím. Já si myslím, že z toho ještě nemá takovej rozum. Spíš tomu Jirkovi a on je starší. Když jsou ty děti malý, tak jim to můžeš říkat dokola a když někdo přijde s čokoládou, tak si jí veme.“* Přesto manžel namítl, že někdy běhají kluci samotní až v háječku, kde by někoho cizího potkat mohli a paní Petra odvětila: *„...já myslím, že by šel s kýmkoliv, to záleží na tom dítěti....od toho má toho staršího.“*

Pan Vladimír: *„No to dělám, ale moc se mi to nedaří.“* Paní Anna se směje a vypráví příhodu o tom, jak její manžel varoval dceru Karolínu před tím, aby neotevírala cizím lidem. Dokonce ji zkoušel a tajně zazvonil, zda Karolína otevře. Pan Vladimír: *„Když jsem se jí ptal, proč mi otevřela, tak mi řekla, že mě poznala po hlase. Tak jsem si řek, že to asi nemá cenu.“* Ani Karolína se od svých rodičů nedozvěděla, jak se zachovat, když najde pohozenou injekční stříkačku nebo sáček s neznámým obsahem. Maminka jí varovala aby: *„... si od nikoho nic nebrala“*, ale nevysvětlila, jak konkrétně má odmítnout.

Paní Anna prý syna varuje každou chvíli: *„...nešahej na nůž, nelez nahoru na skříňku, ... Furt ho před něčím varujeme.“* Před cizíma lidma zatím syna nevarovala, protože: *„...spíš jsme pořád s ním.“* Rovněž Tomášek nebyl varován před nalezením použité injekční stříkačky, jeho tatínek se dokonce domnívá že: *„... po tej by šáhnul a vzal si jí domů, protože on má hrozně rád stříkačky. Babička mu je nosila z práce.“* Nicméně pan Milan pokračuje: *„O tom jsme mu zatím neříkali, ale my mu říkáme, aby když cokoliv najde venku, aby nic nebral do ruky, cokoliv, co leží venku.“*

Paní Martina si často povídá s dcerou o tom, co je nebezpečné: „*Varovala jsem ji před cizíma lidma, jsem Leničce říkala, že s nima nesmí nikam chodit. Nebo když uvidí něco divnýho, tak to třeba někomu říct. Víš třeba nějaký bezdomovce, mi je tam máme dost často u metra, tak aby k nim nechodila.*“ Přesto ani Lenička nebyla maminkou upozorněna na to, co dělat, když nalezne injekční stříkačku. Paní Martina se po ukončení hovoru dcery zeptala, co by udělala, kdyby injekční stříkačku našla a ta odpověděla: „*Hodila bych ji do koše.*“

Paní Martina i pan Adam se snaží Leničce věnovat, přestože jim péče o nového člena rodiny Matouška zabere hodně času. Když nemají čas si s ní hrát, alespoň se společně věnují pracovní činnosti: „*Dneska jsme společně vytírali u babičky, což bylo krásný.*“ Toto zároveň ukazuje na dobré vztahy v rodině

Pan Milan: „*Ted' jsem naplánoval rodině, jak zabít čas, budeme včelařit. Takže budeme trávit všichni společně čas při včelaření.*“ V rodině Jany a Milana je u dětí oblíbené hraní her na počítači, přesto si občas zahrají i nějakou stolní hru: „*Ted' jsme zrovna hráli Krtečkovu zahrádku.*“

V rodině Petry a Jana jsou kluci zvyklí tátovi pomáhat. Jelikož bydlí v rodinném domě, příležitostí ke společné práci je dostatek. Při hraní her přiberou i maminku, ta říká: „*Ted' hrajeme furt pexeso.*“

I Karolínka je zvyklá, že může mámě nebo tátovi asistovat při nejrůznějších činnostech.

Paní Anna: „*Pomáhá mi při vaření, na Vánoce se mnou peče cukroví a s Vladimírem někdy pracuje na zahradě, sbírá jabka a tak, ...*“. K hraní si s dítětem se hlásí pan Vladimír: „*Někdy spolu hledáme hry na internetu, hrajeme člověče*“

V rodině Petry a Jana se žádná rodinná pravidla předem s dětmi nedomlouvají. Co se dělat smí a co ne, se děti převážně dozvídají až v situaci, která vznikne a pokud maminka s jejich chováním nesouhlasí, tak je okřikne: „*Nejdřív napomenu, pak křičím a když křik nepomůže, tak dostanou na prdel.*“ Manžel souhlasně přikyvuje.

V rodině Jany a Milana společně domluvená pravidla nemají, přesto se manželé snaží synům určovat hranice, co mohou a co už ne. Pan Milan: „*No takhle, on to ví, ale někdy nedbá. Máme domluveno, že třeba „do prdele“ je sprostý slovo. On to ví a stejně to řekne. On ví, co se nesmí, ale pokouší to.*“ V případě překročení hranic je pan Milan zastáncem fyzického trestu, který by podle něho měl následovat ihned po pohřešku, aby: „*ta odezva byla co nejbleskovější.... A když mě hodně naštvě, to už mu třeba třikrát*

nebo pětkrát něco řeknu, on na mě kašle a ještě se mi směje u toho, normálně po něm šáhnou, vezmu ho za flígr, za záda za tričko třeba, zvednu ho jak králíka a vždycky na něj ještě zařvu a pak ještě s ním lehce pohodím, na měkký, a pak ještě mu dám na prdel. On teda ječí, ale jinak si to neuvědomí prostě, on je paličák hroznej. Ale tam aspoň pozná, kdo je ta autorita. Jana na něj křičí a on si z ní dělá blázny.“ Trest který by logicky vyplynul ze situace manželé nezkoušeli.

Paní Anna si myslí, že její dcera ví, co smí a co už ne, ale: „... zkouší ty hranice... já občas na ní nemluvím, když někdy něco přežene, tak jí řeknu, ať se zavře a až se zklidní, tak ať přijde nazpátek.“ Pan Vladimír: „To já ne, to já mluvím se všema. Když je to hodně, tak jí zpraskám.“ Paní Anna: „Snažím se jí to vysvětlovat, co dělá špatně, když to nebere, dělá naschvály a když už vidíš, že to dělá naschvál..... Někdy jí řeknu, že se nebude dívat na pohádku a jde za trest ven.“

Pouze v rodině Adama a Martiny mají zavedená společná pravidla: „Pravidla společný dohodnutý máme, máme je dokonce napsaný na lednici, ale myslím, že někdy je to dost problém.“ Ačkoliv se v této rodině snaží volit účinnější výchovné metody, přesto pokud nic nezabere, i zde rodiče přikročí k fyzickému trestu: „Mírný napomenutí, nejdřív zkusím nějakou pozitivní větu, potom ji mírně napomenu a když je to mírně kritický, tak je trest. Myslím si, že to nejposlednější je fyzické trest, ale taky občas k němu, bohužel, někdy dojde. Ale spíš jako osobně bych radši, aby tam byl logický důsledek toho, co se tam děje.“

Všichni respondenti shodně tvrdí, že tam, kde je to možné, berou v úvahu názory a přání dítěte. Paní Martina: „...my se právě obáváme, že naše dítě má až příliš často na vybranou.“ Paní Anna: „Když je to možný, někdy jo.“ Paní Jana: „Určitě.“ A paní Petra: „Když jedeme na výlet, tak třeba si můžou vybrat do jaké zoo pojedeme. Nebo když jdeme na procházku, tak se jich ptám, kudy chtějí jít...“

Pro rodiče je rozhodně důležité, aby jejich dítě bylo zdravě sebevědomé. Paní Petra se snaží sebedůvěru svého syna posilovat především: „..chválou, když něco udělá dobře, tak ho pochválit. Když něco nakreslí hezkýho, i když to má třeba jen tři prsty, tak ho pochválit.“ Nejen pochvalou zvyšují sebevědomí svého syna manželé Jana a Milan. Pan Milan: „...aby se uměli rychle rozhodnout, aby rychle reagovali, zkrátka.“ Paní Jana: „Necháme taky na něm, aby rozhodoval, bereme v úvahu jeho názor.“

Paní Anna si myslí, že zdravé sebevědomí je důležité především v dnešní době a snaží se, aby její dcera sebevědomá byla: „*Chválím jí, občas si může něco vybrat, říct svůj názor na něco.*“ Paní Martina se inspirovala v knize Respektovat a být respektován: „*...třeba nějakýma pochvalama, když prostě dělá něco dobře, s čím má vysloveně třeba problém, tak jí to pochválím. Ale jenom to pojmenuju, nedostane žádný bonbony. To se mi právě líbí na tom „Respektovat“. Řeknu třeba, že vidím, že si obula boty, levou a pravou. Všimnu si toho, že to udělá, než abych řekla, že to je supr, že si obula boty. Ocenění, takový všimnutí spíš. Myslím, že to na ní funguje velice dobře. Nebo když uklidí pokojíček, tak řeknu, že nevidím žádné hračky na koberci. To je fakt dobrý, to je z té knížky supr.*“

Shrnutí:

Pouze v jednom případě si rodiče uvědomují rizika tělesných trestů. Konkrétně se jedná o paní Martinu, která četla knihu Respektovat a být respektován a snaží se nahradit tresty účinnějšími výchovnými metodami. Přesto i ona a její manžel, když si neví rady, přistoupí k tělesnému potrestání. V ostatních rodinách je fyzický trest jednou z běžných výchovných variant, zdá se ale, že někteří rodiče (zejména ženy) to neradi přiznávají. Ačkoliv z dalších výpovědí respondentů vyplývá, že se snaží o partnerský přístup k dítěti, co se týče dodržování pravidel, rodiče volí mocenský přístup. Rodiče, až na paní Martinu a jejího muže, neznají a ani neovládají efektivní komunikaci, nezajímají se o účinnější výchovné metody. Pokud by byly fyzické tresty zakázány, rodiče by byli, v případě „zlobení“ svého dítěte, takřka bezradní.

Ani jeden z respondentů svého potomka nikdy nevaroval, co dělat pokud najde pohozenou injekční stříkačku. A to ani rodiče z větších měst (1.200.000 a 23.000 obyvatel), kde je větší koncentrace drogově závislých osob. Nikdo z respondentů dítě neučil, jak má odmítnout, pokud mu někdo cizí bude něco nabízet. Všichni respondenti si s dítětem o tom, co je nebezpečné, povídají. V jedné rodině se rodiče domnívají, že předškolní dítě je ještě malé na to, aby pochopilo, co je nebezpečné. Spoléhají na staršího syna. Ostatní rodiče spoléhají na to, že nenechávají své předškolní dítě samotné.

Příznivě se pro primární prevenci jeví zájem rodičů o to, co jim sděluje jejich dítě. Všichni rodiče berou v úvahu názory a přání dítěte a uvádí, že se snaží posilovat sebevědomí svých dětí. V prevenci je důležité, že oceňují i snahu dítěte, nejen výsledek určité činnosti.

7.3 Jaké rizikové faktory v rodině působí na předškolní dítě?

V následujících výrocích rodičů se pokusím naléznout rizikové činitele, které mohou v rodinách působit na předškolní děti.

Respondenti uváděli, že se před dítětem hádají, ovšem nejedná se o nějaký dlouhodobý konflikt, často jde o pouhou výměnu názorů. Paní Petra: *„Hádáme se před dítětem, ale nikdy to nebylo tak hrozný, vid’? My se teda vlastně nehádáme, já se hádám.“* Manžel přikyvuje a paní Petra se směje. Paní Martina si myslí, že by se rodiče před dětmi neměli hádat vůbec: *„Snažíme se nehádat se před dítětem. Občas se hádáme, ale nechceme se před ní hádat. Já jsem taky neměla ráda, když jsme byli svědkem hádek mezi našima.“* V rodině Jany a Milana mezi manželi panuje názorová shoda, protože paní Jana přiznává: *„My se nehádáme.“* Pouze v jedné rodině, jsem měla pocit, že vztahy mezi manželi narušuje nějaký konflikt. Paní Anna přestože nechtěla na otázku odpovědět, odpověděla neverbálně. Paní Anně se zaleskly oči a zahleděla se z okna. Pan Vladimír po chvílce mlčení: *„To víš, že jo, sprdnou mě. Anna mě klidně sprdne i před holkama, pak zase zprdnu já jí.“*

Mínění pana Vladimíra je takové, že pro dítě je důležité, aby vyrůstalo s oběma rodiči. Vyjadřuje se i jeho manželka: *„No jo, důležitý to je, ale když už je to pak takový, když už se ty dva pak jenom hádají a jsou na sebe .., tak si myslím, že je lepší, když dítě nevyrůstá s obouma rodičema. Když už je to takový, že se ty dva nedomluví a furt se jen hádají a furt proti sobě, tak za každou cenu si myslím, že to dobře není.“*

Všichni ostatní respondenti jsou zajedno, že rodiče by měli vychovávat dítě společně.

Paní Petra: *„Když chybí ten táta, tak už je to znát, že chybí ta mužská ruka.“*

Všichni rodiče dávají dětem najevo, jak je mají rádi tím, že se s nimi pomazlí. Paní Jana: *„Mazlinkujeme se, pusinkujeme se a chválíme.“* Paní Martina: *„Usmíváme se na něj, mazlíme se, snažíme se alespoň chvíli věnovat pouze jemu.“* Paní Petra: *„Pusinkou, pohlažením, pomazlením.. „mami, pojd’ mě poškrábat“...“.* Paní Anna: *„Hrajeme si s ní, chválíme jí.“*

Ani jeden z rodičů si nepřipadá jako příliš přísný, ale ani jako příliš benevolentní. Někteří rodiče vidí sami sebe spíše jako benevolentní, kteří svým dětem toho dost povolí, ale dítě nesmí překročit určité hranice. Paní Jana: „*Ani benevolentní ani přísní, tak v polovině mezi tím.*“ Paní Martina: „*Někdy mi přijde, že jsem příliš jako benevolentní a potom najednou začnu být příliš přísná. Prostě jak kdy. Myslím, že většina našeho okolí nás hodnotí jako příliš benevolentní. Když vidí, jak naše dítě funguje. Někdy funguje výborně.*“ Paní Anna se nehodnotí ani jako příliš benevolentní ani jako příliš přísná. Paní Petra: „*Spíš benevolentní. Přísný určitě ne. Něco zakázu a už škemrají Ale všechno nepovolím. Nebo volím kompromis, uděláš úkol ...půjdeš na počítač.*“

Rodiče předškolních dětí si myslí, že sport je pro jejich ratolesti důležitý. Manželé Martina a Adam jsou nadšení sportovci a ke sportu vedou i svoji dceru Lenku. Paní Martina přiznává, že sport a tělesná cvičení pro děti považuje: „*já myslím, že za jedno z nedůležitějších*“. Naopak manželé Petra a Jan žádní sportovci nejsou. Petra dokonce vybídla svého muže, že by s kluky mohl více sportovat. Přesto si alespoň někdy společně vyrazí na výlet na kolech, v zimě zabruslit na rybník. Paní Petra: „*Když nosejí dřevo, tak je to taky cvičení. Když chtějí, jdou ven, nenutím nikoho, musejí sami. Jezdíme na kolech jako všichni.*“ I Karolína má příležitost ke sportování. Protože je pohybově nadaná, navštěvuje kroužek aerobiku. Rodiče Anna a Vladimír ji zasvětili do několika sportů. V létě jezdí na kolech, in-line bruslích, v zimě bruslí na rybníku, společně cvičí i doma, například s hudbou. Přesto paní Anna přiznává, že jí často musejí nutit, aby šla ven. Manželům Janě a Milanovi se zdá, že vhodný sport pro kluky je karate: „*Libor chodí na karate a Tomášek bude chodit taky.*“

Pan Vladimír je myslivec a snaží se sebou do přírody brát i svou dceru: „*Někdy jedeme s Kájou nakrmit prasata a někdy se jen tak projít do lesa.*“ Paní Anna: „*Chodíme do lesa na borůvky a na houby, v létě často jezdíme na kole na Metel.*“ I paní Martina vypráví, že vyráží společně do přírody: „*Tak nejlepší je, když přijedeme k babičce. Ale doma máme blízko takovej lesík, tak to taky není úplně nejhorší. Ale tady si ty přírody člověk užije víc.*“ Pan Milan sděluje, že do přírody jezdí, ale teď budou jezdit ještě častěji, protože: „*...budeme jezdit ke včelám. To se bere jako příroda, ne?*“ Paní Petra: „*Chodíme na procházky, koupat se k rybníku, do lesa.*“

Rodiče přiznávají, že ve všední den není mnoho času na individuální věnování se dítěti. Paní Petra: „*Ve všední den nestihneme skoro nic. Akorát to pomazlení, vykoupat, najíst, ale voni sou tu furt s náma.*“ Pan Milan: „*Ono záleží na tom, jestli je Jana na mateřský nebo pracuje. Ted’ našeho Tomáše vychovává tak ňák zpoloviny babička. Hlídala ho, když byl nemocnej, vyzvedává ho ze školky. My až přídeme z práce. V rámci možností je rádi vidíme, protože pak deme spát a ráno do práce, do školy, do školky....ale čteme jim před spaním.*“ Paní Martina: „*Každej den čteme před spaním, ale i přes den čteme, na procházky taky chodíme každej den. Já myslím, že se dost věnujeme Leničce.*“ Paní Anna: „*Tak jak kdy. Každej den chvilku. Tak průběžně.*“

Až na pana Adama vykonávají zkoumaní muži v domácnostech tradičně ženské práce zcela výjimečně. Pan Adam pomáhá ženě s domácností v současnosti více, protože jim do rodiny přibyl malý Matoušek a vyžaduje hodně péče: „*Sekám dříví, vařím, skládám uhlí, věším prádlo, peru, vytírám podlahu, vysávám, ...*“. Pan Milan přibližně jednou týdně uvaří, ale zastává spíš tradiční roli živitele a v domácnosti: „*...dělám různý věci jako opravy, něco vyrobit, zařídit ...*“. Pan Vladimír a pan Jan dělají ženské práce v domácnosti tak zřídka, že by se dalo téměř říci, že nikdy. Pan Jan: „*Vyloženě jako pravidelně ne. Občas umyju nádobí, když žena není doma.*“ A manželka dodává: „*Jednou si žehlil.*“ Všichni muži - respondenti vystupují v roli živitele rodiny.

Ve dvou rodinách jsou zvykem společné večeře. Paní Martina dodává, že každý den je sled činností téměř neměnný: „*Hraní, koupání, večerníček, večeře, pohádka, spaní a pohlazení. To je skoro každej den furt stejný.*“ Paní Anna: „*Snažíme se, aby to bylo přibližně stejný každej den... večeře společný jak kdy, někdy jo a někdy ne...podle toho, jak máme čas a jak jsme zrovna kdo doma.*“ Ačkoliv paní Petra konstatuje, že každý se nají, když má právě hlad, nebo se zrovna vrátí z práce, přesto i v jejich rodině lze najít určitou každodenní pravidelnost: „*...no to mytí akorát, že dou po sobě, pyžamo, najíst, to je takovej náš rituál, ale to je asi u všech, ne?*“ Paní Jana: „*Já myslím, že ne. Něco, co bysme dělali každej den stejně, asi ne. Oni se chodějí sami koupat, spát chodí, když jsou unavený.*“

Všichni respondenti uvedli, že ctí rituály v průběhu roku, jako jsou například oslavy narozenin, Velikonoce, Vánoce, pout'. Paní Jana: „*Slavíme svátky, narozeniny, Velikonoce, Vánoce, dovolená.*“ Paní Martina: „*Oslavy narozenin máme, svátky slavíme, Velikonoce, Vánoce tradičně, Čarodějnice, lampiónový průvod.*“

Shrnutí:

Pouze v jedné rodině jsem měla pocit, že dítě je vystaveno konfliktní situaci mezi rodiči. Nelze ovšem s jistotou tvrdit, že se jedná o konflikt dlouhodobý, nebo šlo pouze o momentální neshodu mezi manželi. Nemůžeme nicméně opominout názor respondentky, která jako jediná míní, že dítěti je lépe pouze s jedním z rodičů, než s oběma rodiči, pokud si už vzájemně nerozumí.

Chválení a mazlení, to jsou dva nejčastější způsoby, jak rodiče dávají dětem najevo, že je mají rádi. Ve zkoumaných rodinách se nenachází rodiče, kteří by byli buď příliš přísní nebo naopak příliš benevolentní. Přestože někdy mají rodiče pocit, že dětem toho povolí víc než dost, určité hranice mají děti stanovené. Vymáhání pravidel, jak ukázala předchozí část výzkumu, se ovšem děje pod pohrůzkou fyzického trestu. A to je samozřejmě rizikový faktor, který by mohl způsobit problémy v budoucím životě. Přestože všichni respondenti uvedli, že sport považují pro děti za důležitý, pouze dvě rodiny poskytli vysvětlení, jak s dětmi sportují. Ve dvou rodinách se příliš nesportuje, rodiče si jen občas s dětmi vyrazí na kolech nebo zabruslit k rybníku. V letošní zimě ovšem trvaly vhodné podmínky k bruslení na rybníku pouze 2 - 3 týdny. Všichni respondenti uvedli, že s dětmi chodí do přírody, ale pouze ve dvou rodinách se snaží najít na děti čas a věnovat se jim i v pracovní den. V jedné rodině jsem zaznamenala neuspořádanost každodenních činností. Děti v této rodině se nemohou spolehnout na pevný řád dne: každý jí, když má právě hlad, děti se chodí mýt sami, spát chodí až když jsou unavené. Všichni dotazovaní muži jsou živiteli rodiny a tradičně ženské domácí práce vykonává pouze jeden. Zde se ale jedná spíše o momentální výpomoc manželce, která je velice vytížená péčí o dvouměsíčního potomka. Toto zjištění by teoreticky vyvracelo problém „krize autority“. Ovšem v předešlé kapitole pan Milan mimo jiné přiznává: „... to už mu třeba třikrát nebo pětkrát něco řeknu, on na mě kašle a ještě se mi směje u toho...“, a tak se nabízí myšlenka, že současnou rodinu předškoláka opravdu „krize autority“ zasáhla.

7.4 Shrnutí výsledků výzkumné části

Již jsem odpověděla na dílčí výzkumné otázky. Nyní bych se vrátila k hlavní výzkumné otázce: Jaké jsou postoje rodičů dětí do šesti let věku k primární prevenci sociálně patologických jevů a které rizikové faktory v současnosti charakterizují rodinné zázemí předškoláka?

Musím uvést, že počet našich respondentů jistě není dostatečný pro to, aby se výsledky daly zobecnit na celou populaci. Přesto i zamyšlení nad několika málo myšlenkami a názory rodičů předškolních dětí nám může nastínit postoje rodičů k primární prevenci sociálně patologických jevů v předškolním věku. Zdá se, že současní rodiče si uvědomují hrozbu drog, zvyšující se agresivitu dětí a mládeže, problémy s chováním spojené například se záškoláctvím, které mohou v budoucnu ohrozit jejich potomka. Přesto je pro některé rodiče předškolních dětí období, ve kterém by dětem toto nebezpečí aktuálně hrozilo, velice vzdálené. Přestože někteří rodiče již přemýšleli nad osudy dětí, které špatně „dopadly“, neuvědomují si, jak konkrétně by měli své děti vychovávat, aby se podobným zkušenostem vyhnuli. Neznají konkrétní příklady toho, jaké vhodné výchovné prostředky by měli zvolit, jejich výchova probíhá především intuitivně.

Dá se předpokládat, že většina dětí, které mají v budoucnu problémy s chováním a s návykovými látkami pochází z dysfunkčních rodin, z rodin, kde rodiče sami trpí některou závislostí, nebo se dopouští trestné činnosti. Přesto i v rodinách, které se označují jako tzv. „slušné“, existují faktory rizikové pro rozvoj sociálně patologických jevů. Překvapením pro mne bylo, že stále mnoho rodičů uplatňuje fyzický trest jako výchovný prostředek. Ten, nejenže zvyšuje vzdor dítěte vůči rodičům, ale zároveň je předlohou určenou k napodobení. V teoretické části jsme se již zmiňovali, že sociální učení nápodobou, je tím nejmocnějším učením. Náзор, že dítěti je lépe pouze s jedním z rodičů, pokud si už spolu nerozumí, může do jisté míry souviset s krizí tradiční rodiny. Stale častěji jsme svědky toho, že rodiče si neuvědomují rizika rozvodu pro jejich děti a rozvod se zdá být pohodlným řešením manželských neshod. V některých rodinách se začíná objevovat nepravidelný denní režim. Schází společné večere, pravidelné ukládání ke spánku. Některé děti se sami rozhodují, kdy se půjdou umýt a spát. Potřeba rituálu, který rodina neposkytl, by mohl v budoucnu děti vézt k nalezení nových rituálů, které jim nabídnou jejich vrstevníci.

Toto jsou, myslíme, nejzásadnější nedostatky v rodinné primární prevenci.

8 ZÁVĚR

První roky života, které zahrnují i předškolní věk, byly vždy vnímány jako nejdynamičtější období z celého života člověka. V předškolním věku je dítě nejvíce ovlivnitelné a následky vlivu prostředí si sebou nese po celý život. Předškolní dítě je absolutně závislé na nás dospělých lidech, ať už jsme jeho rodiče nebo učitelé. Svou přítomností po boku předškoláka na sebe přijímáme nemalou zodpovědnost za jeho budoucí život.

Pro učitelky mateřských škol je závazné dodržování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který pokud se důsledně realizuje, můžeme považovat za nejvhodnější preventivní působení. Jak náš výzkum prokázal, ne všichni rodiče si ovšem uvědomují, jak oni sami by měli konkrétně postupovat při výchově dítěte, tak aby v budoucnu nemělo problémy s chováním a s návykovými látkami. Přestože učitelky mateřských škol mohou svým odborným přístupem k dítěti kompenzovat případné nevhodné působení rodičů, měly by se nejdříve pokusit taktně rodičům zprostředkovat informace o výchovných stylech, nabídnout setkání s odborníky. Vliv rodiny na předškolní dítě je vždy dominantní a pokud si rodiče budou uvědomovat, s jakými důsledky mohou ovlivňovat formování jeho osobnosti, zvyšují se tak efektivní účinky primární prevence. Doufám, že jsem prostřednictvím výzkumu poukázala na průběh prevence v rodině a postoj rodičů k prevenci. Předpokládám, že získané poznatky budou učitelky motivovat k ještě systematičtější spolupráci s rodiči dětí a tak zvyšovat šanci, že z dětí vyrostou silné sebevědomé osobnosti, které se nebudou stydět za to, že žijí zdravě a nenechají se od okolí nalákat na cigarety, drogy a třeba k chození za školu.

Přejeme si, aby toto veledůležité předškolní období nebylo promeškáno. Pokud s účinnou prevencí začneme co nejdříve, máme záruku, že dnešní děti budou v budoucnu coby rodiče uplatňovat zdravé hodnoty a postoje i vůči svým potomkům, což se kladně odrazí ve vývoji celé společnosti.

Seznam použité a citované literatury:

- BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha, Portál, 2000, ISBN 80-7178-484-2
- BRUCE, T. *Předškolní výchova*. Praha, Portál, 1996, ISBN 80-7178-068-5
- CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra*, Praha, Portál, 1994, ISBN 80-7178-011-1
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-273-7
- ČERNÁ, P. *Rozvod, otcové a děti*. Praha, Eurolex Bohemia, 2001, ISBN 80-86432-11-4
- HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E., HAVLOVÁ, J. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v MŠ*. Praha, Portál, 2000, ISBN 80-7178-383-8
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha, Portál, 2004, ISBN 80-7178-888-0
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada Publishing, a.s., 2007, ISBN 978-80247-1168-3
- HRČKA, M. *Sociální deviace*. Praha, Sociologické nakladatelství, 2000, ISBN 80-85850-68-0
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha, Portál, 1996, ISBN 80-7178-085-5
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál, 2003, ISBN 80-7178-799-X
- NEŠPOR, K. *Vaše děti a návykové látky*. Praha, Portál, 2001, ISBN 80-7178-515-6
- ÚŘAD VLÁDY ČR, KOLEKTIV AUTORŮ, *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí*. Praha, Sananim, 2005, ISBN 80-86734-38-2
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8
- KAUFMANNOVÁ - HUBEROVÁ, G. *Děti potřebují rituály*. Praha, Portál, 1998, ISBN 80-7178-203-3
- MOLICKA, M. *Příběhy, které léčí*. Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-203-4
- POKORNÝ, J., TELCOVÁ J., TOMKO. *Prevence sociálně patologických jevů*, Brno, Ústav psychologického poradenství a diagnostiky r.s., 2003, ISBN 80-86568-04-0
- SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha, Petrklíč, 2000, ISBN 80-7229-042-8

Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení. MŠMT, 2001, dostupný z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolni-preventivni-program-pro-ms-zs-skolska-zarizeni>>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, ISBN 80-87000-02-1
Dostupný z <<http://www.vuppraha.cz>>

KOLEKTIV AUTORŮ. *Sociální deviace, sociologie nemoci a medicíny.* Praha, Sociologické nakladatelství, 1997, ISBN 80-85850-03-6

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž, Pavel Kopřiva – Spirála, 2006, ISBN 80-901873-7-4

Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007. MŠMT, 2003, dostupný z <<http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-do-roku-2007>>

Vybrané termíny primární prevence. MŠMT, 2007, dostupný z < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vybrane-termíny-primarni-prevence>>

Program Škola podporující zdraví, dostupný z < <http://www.program-spz.cz>>

SCHÉMA ROZHOVORU:

1. okruh – zájem rodičů o problematiku

Zajímají vás příběhy lidí z jejichž dětí se staly například násilníci, narkomani, zloději? Znáte nějaké takové rodiče, kteří jsou nešťastní z toho, jak se chová jejich potomek, jak dopadl, nebo co se s ním stalo?

Myslíte si, že je to důsledek vlivu rodiny?

Kde si myslíte, že jejich rodiče udělali při výchově chybu? Co mohlo být tím impulsem, že děti začaly chodit za školu, kradly, spustily se s partou, braly drogy?

Přemýšleli jste někdy nad tím, jak ovlivnit, aby vaše dítě nemělo v budoucnu problémy s chováním, s návykovými látkami?

Kdy si myslíte, že je nejvhodnější doba na ovlivnění dítěte, aby jednou „nesklouzlo po šikmé ploše“?

Kde si myslíte, že by mělo dítě především získávat vědomosti o tom, co je nebezpečné, čemu by se mělo vyhnout, co neprospívá jeho zdraví?

2. okruh – rodinné preventivní působení

Když se vám začne dítě s něčím svěřovat, nebo něco vyprávět, projevujete zájem a povzbuzujete ho, aby pokračovalo? Nasloucháte mu?

Povídáte si někdy s dítětem o tom, co je nebezpečné? Varovali jste ho například před cizími lidmi, před zacházením s nebezpečnými předměty? Vysvětlili jste mu, jak se zachovat, když například najde pohozenou injekční stříkačku nebo sáček s neznámým obsahem? Umělo by vaše dítě odmítnout, pokud mu někdo nabídne například alkohol?

Trávíte někdy čas s dětmi při společné práci? Hrajete si s dítětem?

Ví vaše dítě jasně, co ještě smí a co už ne? Máte společně domluvená nějaká pravidla? Jak trestáte dítě, pokud pravidla poruší? (*logický důsledek, fyzický trest, odepření nějaké výhody, zákaz oblíbené činnosti*)

Tam, kde je to možné a vhodné, berete v úvahu názory a přání dítěte? Může vaše dítě někdy nějak ovlivnit situaci, ve které se právě nachází?

Myslíte si, že je důležité, aby vaše dítě bylo zdravě sebevědomé? Jak posilujete zdravé sebevědomí svého dítěte? (*Dítě spíše chválíte nebo kritizujete?*)

Umíte přiznat dítěti vlastní chybu nebo omyl?

3. okruh otázek – rizikové rodinné faktory

Hádáte se před dítětem? Skrýváte před dítětem nějaký konflikt? (*nemusí odpovídat*)

Myslíte si, že je pro dítě důležité, aby vyrůstalo s oběma rodiči?

Jak dáváte dítěti najevo, že ho máte rádi? *(Mazlíte se svým dítětem? Věnujete chvíli pouze jemu a děláte nějakou jeho oblíbenou činnost?)*

Hodnotíte se spíše jako příliš přísní rodiče nebo jako příliš benevolentní? Nebo zastáváte jiný výchovný styl?

Považujete sport a tělesná cvičení pro děti za důležité? Umožnili jste dětem sportovat a cvičit?

Chodíte nebo jezdíte společně do přírody?

Kolik času a pozornosti denně věnujete svému dítěti? *(Hrajete si s ním, jdete s ním na procházku, čtete mu před spaním?)*

Otázka směřovaná k otci dítěte: Děláte nějaké domácí práce?

Máte nějaké domácí rituály?

Každodenní: příprava večeře, povídání si, společná večeře, koupání dětí, pohádka před spaním, ...

V průběhu roku: oslavy narozenin, slavení svátků (Velikonoce, Vánoce, čarodějnice), začátku prázdnin,