

VNÍMÁNÍ OHROŽUJÍCÍCH JEVŮ DĚTMI (Sdělení z předvýzkumu)

Helena Hejlová

Anotace: V článku jsou prezentovány výsledky výzkumné sondy, která se týkala verbální zace pocitů ohrožení dětí v domácím prostoru, ve školním prostoru a v širším prostoru „svět“. Základní výzkumnou technikou je dotazník s položkami tvořenými nedokončenými výroky. respondenty jsou žáci 4. a 5. ročníku ZŠ. Sonda proběhla na jaře r. 2002, je předvýzkumnou etapou šetření sociální pozice dítěte, která byla realizována mapováním současných ohrožujících jevů a zdrojů pomoci vnímaných a uvědomovaných dětmi. Výsledky budou využity především v učitelském vzdělávání a jako podklad pro další výzkumy.

Klíčová slova: ohrožující jevy, ohrožení, strach, úzkost, obava, pomoc, domov, škola, svět, sociální pozice dítěte.

Úvod

Ve výzkumné zprávě jsou uvedeny výsledky sondy do odpovědí dětí, žáků 4. a 5. ročníku primární školy, na otázky, které se týkaly vnímání ohrožujících jevů. Byla realizována v březnu a dubnu roku 2002. Jejím účelem bylo získat orientační údaje pro formulaci hypotéz ověřitelných následným výzkumem. Sběr dat byl v tomto předvýzkumu založen na dotazníkové metodě doplněné pozorováním reakcí respondentů. Vzhledem k jeho účelu zůstalo zpracování údajů na úrovni primární analýzy četnosti výskytu kategorizovaných odpovědí, nebyly zatím použity statistické metody. Protože při kategorizaci odpovědí nemohla být postižena hloubka a pestrost vyjádření, reflektovali jsme je částečně v komentářích u tabulek s přehledy zjištěných údajů.

Následný výzkum předpokládá uplatnit kromě dotazníku především rozhovor, který by pomohl získat hlubší vhled do dětských odpovědí, byť na menším výzkumném vzorku.

Výchozí teze

Problematika strachu u dětí je dlouhodobě sledována a výzkumně ověřo-

vána. Její analýza je nezbytnou součástí porozumění dětskému vývoji i významu dětství pro život v dospělosti. Tematizuje se v několika kontextech, z nichž připomínáme alespoň některé:

1. Při pozorování vývojových stadií dětství zejména z hlediska postupného narůstání schopnosti dítěte vnímat širší okolí a reagovat na něj, rozpoznávat ohrožení a vytvářet obranné strategie (u nás např. M. Vágnerová, D. Trpišová, J. Čáp).
2. V souvislosti s hledáním psychologických pomoci tam, kde ohrožení nebylo nebo nemohlo být zpracováno (např. Z. Matějček, J. Kubička, H. Bruchová). V této oblasti je významný přínos psychoanalytických (především S. Freud) a neopsychoanalytických škol (především E. H. Erikson). Zásadní poznatky v obou těchto oblastech přináší pozorování rané interakce dítěte a pečujících osob, zejména matky, v poslední době je sledován také význam interakce s otcem (např. ve studiích R. A. Spitze, J. Bowlbyho, D. W. Winnicotta, M. Ainsworthové a dalších, u nás také např. J. Langmaier, Z. Matějček, E. Opravilová, L. Šulová).

3. Ve vzdělávací oblasti ve vzájemně se vztahujících principech ochrany a rozvoje dítěte, které se specificky manifestují v péči o klima školy a školní třídy (např. J. S. Cangelosi, Ch. Kyriacou, M. Pasch, u nás Z. Helus, H. Kasíková, P. Polechová aj.), též problematika šikany ve školách (M. Kolář, P. Říčan a další) a kázně (např. S. Bendl).
4. V souvislosti se syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte – u nás J. Dunovský, Z. Dytrych, Z. Matějček a další).
5. V konceptu práv dítěte v principu péče o dítě a jeho ochranu a odpovědnosti dospělých za ni.¹

Pro výzkumné téma této sondy je relevantní sít' pojmů, jejíž ústřední dvojicí je *strach* a *úzkost*. K nim se přidružuje úzkostnost, fobie, děs, obava a další pojmy s větší rozlišovací schopností pro klasifikaci specifitějších situací. Vzhledem k našemu cíli je účelný zejména pohled na rozlišení strachu a úzkosti a definování úzkostnosti.

Strach je vymezován jako „*nutná fyziologická a duševní příprava na nebezpečí a ohrožující situace*“ (Rogge 1999, s. 16). M. Vágnerová uvádí, že dítě je svým strachem chráněno před potenciálním ohrožením (Vágnerová 2000, s. 63). Z. Matějček dodává, že z těchto důvodů je také strach u dětí výraznější a významnější než u dospělých (Matějček 1996, s. 122). Jeho podstatou je vyvolaný stav organismu, který vývoji pomáhá tehdy, je-li člověk schopen rozeznat ohrožení a odpovědět na něj tvorbou konstruktivních strategií umožňujících jeho překonání. V tomto případě člověk získává

pocit síly (Rogge 1999, s. 16). Tam, kde schopnosti takto odpovědět na ohrožující podnět nejsou dostatečné, např. proto, že dosud nedozrály, objevuje se strach jako celistvá reakce organismu, bránící zejména učení, a tím brzdící nebo pokrývající vývoj. Zatímco strach je definován jako „*nepříjemný pocit z něčeho určitého*“, *úzkost* je „*tušením něčeho zlého, očekávání, napětí zatím bez konkrétního obsahu*“ (Matějček 1996, s. 123). Strach je reakcí na skutečné i zdánlivé nebezpečí, je vázán často na jeden objekt, úzkost se vyznačuje „*nezřídka nejasnou mnohoznačností, která znejišťuje a působí nebezpečný podnět*“ (Rogge 1999, s. 17). J.-U. Rogge upozorňuje zvláště na inhibující vliv sociálně i výchovně podmíněných úzkostí ležících v blízkém okolí dítěte, které „*se zdají dítěti často hroživé, zasahují celé části jeho osobnosti, negativně ovlivňují jeho důvěru a sebehodnocení*“ (tamtéž). E. H. Erikson vymezuje strach jako „*stav obav, který se soustřeďuje na izolované a rozpoznatelné nebezpečí, které lze soudně zhodnotit a jemuž lze realisticky čelit. Úzkosti jsou difúzní stavy napětí..., jež zvyšují a dokonce vytvářejí iluzi vnějšího nebezpečí, aniž by ukazovaly na vhodné cesty, jak se mu bránit či jak ho zvládnout. Tyto dva typy obav zjevně často působí společně a můžeme tedy trvat na jejich přísném odlišení pouze kvůli danému sporu*“ (Erikson 2002, s. 369), kromě toho se „*v dětství strach a úzkost vyskytují tak blízko u sebe, že jsou vlastně nerozeznatelné, a to z toho důvodu, že dítěti kvůli jeho nedokonalému vybavení chybí způsob, jak rozlišovat mezi vnitřním a vnějším, skutečným a imaginárním nebez-*

¹ V tomto rámci proběhl v letech 2000-2001 na vybraných školách Jihočeského kraje pilotní průzkum, který byl součástí mezinárodní srovnávací studie v oblasti konceptualizace práv dětí jimi samotnými. Otázka dětského strachu byla součástí tohoto šetření, respondenty byli žáci 1. a 2. stupně ZŠ a SŠ. Podrobněji Kovařík 2001.

pečím. To se ještě musí naučit a při učení potřebuje pomoc chápajícího dospělého“ (tamtéž).

Pro spojení těchto tísnivých pocitů s určitou představou nutící k obranným aktivitám je vyhrazen pojem **fobie**. V dětském věku může být fobie vyvolána mnoha situacemi odehrávajícími se v rodinném a později ve školním prostředí dítěte (Rogge 1999, s. 17, ke strachu a úzkosti spojené se školou též Helus 2004, s. 60, 74).

Protože chceme v naší sondě pojmenovat situace vyvolávající v dětech napětí, které vnímají a vyjadřují jako ohrožení, jsou pro nás významné následující poznatky: Jakmile se ptáme na situace, ve kterých se děti bojí, nelze z odpovědi přesně odlišit, zda se jedná v celém souboru nebo v jednotlivých odpovědích o strach nebo úzkost. Erikson zastává názor, že v životních situacích mohou oba stavy plynule přecházet jeden v druhý a odlišení má praktický význam hlavně pro psychologickou pomoc (Erikson 2002).² Rogge hovoří o napětí u dětí, které může být strachem i úzkostí (Rogge 1999). Pro označení obou těchto stavů bez přesného rozlišení by snad bylo možno použít výraz obava, jak je tomu např. v překladu práce E. H. Eriksona (2002), v současné psychologii má však svou přesnou konotaci.³ V kontextu našeho výzkumu používáme výraz „strach“ jako značku pro sumarizaci odpovědí na otázku *Děti se nejvíce bojí, když...* právě

proto, že odkazuje na ohrožující napětí, přičemž nejsme schopni a ani to v kontextu tohoto orientačního šetření není účelné rozoznat kvalitu tohoto napětí. Výraz „obava“ naproti tomu používáme opět jako značku bez odkazu na psychologický pojem pro doplňující položku *Nechci, aby se dětem někdy stalo, že...* Obě položky by měly mapovat ohrožující vlivy vnímané dětmi ve třech sociálních souvislostech, v domácím a školním prostředí a v širším sociálním prostředí, „ve světě“ (viz dále). Naším účelem je sledovat právě tuto sociální podmínčnost vzniku pocitů ohrožení.

Strach i úzkost jsou definovány jako pocity, které mohou být neuvědomované i verbalizované (Rogge 1999). Použitou dotazníkovou metodou jsme schopni zachytit pouze verbalizované, uvědomované pocity.

Zvolenou metodou také nejsme schopni odlišit v celkových výsledcích vliv odpovědí dětí úzkostných.⁴

Pro kategorizaci a interpretaci odpovědí jsou významné poznatky vývojové psychologie týkající se typických strachů a úzkostí spojených s jednotlivými vývojovými obdobími, v nichž mohou nabývat různých podob nebo akcentů (např. Vágnerová 2000).

Některými jsou strachy, které mají smysl jako vnitřní varovné hlasy (Matějček 1996, s. 124), které udržují život. Protože strach je emoční síla, která se ve vědomí vyjadřuje jako anticipace něčeho, čemu je třeba se

² I děti na I. stupni ZŠ jsou však schopny tyto dva stavy odlišit, zaměřili-li se dotazování právě na toto rozlišení. Této otázce se věnoval výzkum Z. Matějčka, ve kterém bylo potvrzeno, že děti intuitivně naplňují tyto výrazy obsahy, které jsou ve shodě s psychologickými definicemi (Matějček 1996, s. 123).

³ V psychologickém vymezení je *obava* terminem, který vyjadřuje: *pocit neklidu vyplývající z rozumové kalkulace: citový stav, který nemá větší afektivní odezvu a minimální vegetativní doprovod* (Hartl; Hartlová 2000, s. 362).

⁴ Z. Matějček (1996, s. 124) vymezuje úzkostnost jako „*pohotovost či připravenost vnímat svět jako nebezpečný*“, která se předává dědičnými mechanismy a jejíž míra je závislá u dětí na vlastnostech vyvíjejícího se dětského nervového systému a na pocitech bezpečí a lásky, resp. na jejich nepřítomnosti vyvolávající nejistotu (Hartl; Hartlová 2000, s. 660).

vyhnout, ale co je třeba zároveň držet ve vědomí, stává se i energií, která může spustit motivaci poznat a zpracovat ohrožení, aby už přestalo být ohrožením (Vágnerová 2000, s. 63). Některé podoby strachu, které dítě zažívá, jsou takto znamením, že dokáže odlišit ty situace, které již zvládlo, jejich řešení je obsaženo v jeho zvnitřnělé zkušenosti, od těch, které dosud na zpracování čekají, které jsou tedy jeho úkolem. V mladším a ještě i ve středním školním věku sem patří např. strach z cizích lidí jako potenciálně nebezpečných nebo strach z velkého počtu lidí, stejně jako strach ze tmy a z neznámých situací. Mohou přetrvávat, jak zjišťuje Z. Matějček (1996), hluboko do školního věku. Naproti tomu se děti přestávají bát vymyšlených strašidel a bytostí a jejich strach se přesouvá do reálných životních situací (Trišiovská 1998). Sám tento přirozený pohyb ale může vytvářet další ohrožení, neboť nebezpečné a hroživé věci děti odpuzují a přitahují zároveň (Vágnerová 2000, Helus 2004). Zde je místo pro výchovnou pomoc, aby děti zpracovaly to, k čemu už jsou vybaveny, a v bezpečí zvládaly neznámé.

Charakteristika výzkumné sondy

Výzkum pracuje s výroky dětí inspirovanými uvedením do určitého prožitkového okruhu. V podstatě se ptáme na základní psychologické potřeby ať v negativním smyslu, z čeho mají děti strach, čemu

je třeba se vyhnout, na co si dát pozor, ale také na to, kde hledat pomoc a jak by eventuálně tato pomoc měla vypadat. Dále se ptáme v pozitivním smyslu, co dětem dělá radost, co by bylo dobré dětem přát.

Pro výzkumnou sondu byla položena otázka: Jak děti vnímají a verbalizují ohrožující vlivy a jevy ve svém nejbližším okolí, tj. v domácím prostředí, ve školním prostředí a dále ve vzdálenějším prostředí, „ve světě“. Cílem bylo zjistit, které situace děti rozlišují jako nebezpečné a které naopak jsou pro ně žádoucí a přinášejí jim uspokojení. U verbálních sdělení ohrožení jsme předpokládali, že jsou už určitým způsobem zpracovávány. Sociální prostor dětí jsme rozdělili na domácí prostředí, tj. prostředí, které je intimní, na školní prostředí, které vyvíjí tlak na výkon a aktivizuje potřeby začlenit se do nové širší skupiny, neselhávat ve skupině a v požadovaném výkonu – školní prostředí tak přináší nové potenciální ohrožení, ale současně i nové podpory dané např. přítomností dalších dětí v podobné situaci.⁵ Nejširší sociální oblast představuje prostředí „svět“.

Zvolenou metodou je dotazník, jehož položky jsou tvořeny „nedokončenými výroky“. Tato podoba položek byla zvolena jednak proto, že se osvědčuje v dotazování dětí na primární škole (dokonce i v předškolním období) na názory, postoje, hodnoty apod. Dalším důvodem je, že takto formulovaný obsah otázek umožňuje navo-

⁵ E. H. Erikson (2002, s. 236) uvažuje o škole v kontextu „společnosti gramotných národů“ jako o instituci, která se zdá být „kulturou sama o sobě s vlastními cíli a hranicemi, úspěchy a zklamáními“. Je to důsledkem vysoké profesní specializace ve společnosti. Erikson dovozuje, že čím specializovanější jsou profese, tím širší musí být vzdělání jako východisko pro co největší množství možných profesí. Vytváří se tedy tlak na výkon a ovládnutí širokého spektra komplexních dovedností a jejich aplikací v různých situacích. Avšak „čím spletitější je systém specializace, tím neurčitější jsou případné cíle iniciativy“ jako přirozeného životního projevu dětí v školním pubescentním věku. I tato společenská podmíněnost může ztížit pokusy dítěte budovat a ovládnout své ego, tedy proces osobnostní integrace, a vyvolat úzkost (tamtéž).

dit situaci dětem srozumitelnou, aby mohly zaujmout pro ně známou, tudíž i představitelnou pozici.⁶

Dotazník nabízel následující položky, u každé byly děti požádány, aby doplnily výrok ve sloupečku „doma“, „ve škole“, „ve světě“.

1. položky relevantní k sledovanému aspektu – ohrožující jevy a možnost pomoci:

Děti se nejvíce bojí, když...

Nechci, aby se dětem někdy stalo, že...

Když se děti cítí ohroženy, pomůže jim...

2. položky relevantní pro posouzení verbalizovaných potřeb dětí, ovšem v sledovaném kontextu ohrožení a pomoci:

Děti mají největší radost, když...

Dětem nejvíce přeji, aby ...

Položky se záporným významem – „strachy a obavy“ – by měly upozornit na to, s jakými ohrožujícími situacemi se děti přímo setkaly, v nichž jsou jejich potřeby ohroženy, nenaplněny a inhibovány, nebo je jejich ohrožující vliv zprostředkovaný učním, a tak si je dovedou představit. Položky s kladným významem – „přání a radost“ – by měly v této souvislosti potvrdit potřeby, které jsou rozvojetvorné pro daný věk. Získané údaje je třeba vidět v kontextu části „záporné položky“, výsledky musí být proto interpretovány v této souvislosti jako protiklad k pocíťovaným nejistotám a obavám. Položky z obou částí – negativa a pozitivita – byly navíc z etických důvodů v konstrukci dotazníku promíchány, aby u dětí nebyly navozovány pouze představy nepříjemných situací.

Charakter položek je projektivní, předpokládáme velký vliv osobní zkušenosti a aktuálně prožívané situace. Děti však byly in-

struovány tak, aby nevyslovovaly jen své osobní pocity, ale aby se pokusily vyjádřit, co si myslí, že pocítí u dětí v navozených situacích.

Při administraci dotazníku, kterou provedli studenti učitelství 1. stupně Pedagogické fakulty UK, bylo doporučeno použít následující motivační úvod:

„Představ si, že máš poslat do televize nebo do časopisu krátkou zprávu o tom, jak se cítíš ty a děti, které znáš, když se něčeho bojíte, něco si nepřejete apod. Dovedl/a bys posoudit, jak jsou na tom všechny děti ve světě, jestli je to stejné, nebo v něčem jiné?“

Studenti mohli variovat tento úvod podle situace ve třídě, byli však poučeni o celkovém kontextu výzkumu a jeho významu, aby byla zachována jeho jednotná linie.

Součástí sondy bylo i **pozorování**, které prováděli studenti zároveň v roli administrátora dotazníku i v roli pozorovatele. Závěry z pozorování měly potvrdit, jak byly děti anketou zaujaty a jak lze charakterizovat jejich přístup k její obsahové stránce.

Kritéria pozorování pokrývala následující momenty: reakce dětí na jednotlivé otázky (včetně nonverbálních projevů), otázky dětí zadavateli, úroveň pozornosti jako výraz zájmu o problém, vstupy učitele při zadávání a vyplňování, potíže a nejasnosti při vyplňování.

Na základě záznamů z pozorování lze shrnout, že děti byly tématy otázek zaujaty, vyjadřovaly spíše zájem a kladnou odezvu na to, že jsou na tyto pro ně zřejmě závažné věci dotazovány, že se o ně někdo zajímá. Otázky, které kladly, byly spíše technického rázu. Smysl výroků jim byl zřejmý, odpovědi, až

⁶ Zkušenosti s touto podobou dotazování přednesla P. Polechová ve sdělení k výzkumu klimatu na ZŠ v Chrudimí na metodologickém semináři PedF UK 20. 3. 2000 k výzkumnému záměru na téma *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*.

na nepatrné výjimky, byly smysluplné a svědčily o pochopení a zamyšlení se. Můžeme proto usuzovat, že odpovědi jsou v sledovaném kontextu validní.

Učitelé se nesnažili do práce dětí zasahovat, objevily se pouze tři výjimky, ani pak ale odpovědi dětí nebyly ovlivněny, což bylo potvrzeno ještě při vyplňování. Menší část učitelů projevila zájem o výsledky své třídy.

Čas, který děti věnovaly doplnění výroků v dotazníku, nepřesáhl 15 minut.

Vzorek tvořili žáci 4. a 5. tříd základních škol. Tento věk dětí byl vybrán na základě předpokladu, že se již dokáží vcítit do požadovaných situací ve verbalizované poloze. Prozatím nebyly vyhodnocovány rozdíly mezi chlapci a děvčaty, toto rozlišení se předpokládá v následném výzkumu.

Přehled podávají tabulky č. 1a, 1b.

Tab. 1a: Výzkumný vzorek

Celkový počet 4. a 5. tříd ZŠ	Pražské školy	Školy v jiných městech	Celkem respondentů	Chlapci	Dívky
34	25	9	716	344	372

Pozn.: Mimopražské školy: Kladno, Unhošť, Brandýs n. L., Havl. Borová, Kolín, Jimramov.

Tab. 1b: Výzkumný vzorek – přehled podle ročníků

Ročník	Počet tříd	Počet žáků celkem	Chlapci	Dívky
4. třída	19	364	183	181
5. třída	15	352	161	191

Přehled zjištěných údajů

V tabulkách jsou uvedeny kategorie, které se v odpovědích dětí vyskyto-

valy nejčastěji, nejméně však desetkrát. Jsou seřazeny podle četnosti pro každou sociální oblast, viz tabulky č. 2, 3.

Tab. 2: Přehled kategorií vyjadřujících dětské výroky k položce *Děti se nejvíce bojí, když ... („strach“)*

Doma	Četnost	%	Škola	Četnost	%	Svět	Četnost	%
Něco provedou a hrozí trest (výprask, bití 62x)	148	20,6	Špatná známka, neúspěch, chyba, neumí	220	30,7	Napadení lidmi, demonstrace	160	22,3
Jsou samy doma	126	17,5	Zkoušení, test, diktát	173	24,1	Ztratí se (bez rodičů, nemohou domů, jsou v lese, nedomluví se)	130	18,1

Pokračování tabulky č. 2.

Doma	Četnost	%	Škola	Četnost	%	Svět	Četnost	%
Rodiče se zlobí, křičí, jsou naštvaní	61	8,5	Ublížování mezi dětmi	101	14,1	Válka	106	14,8
Je tma	51	7,1	Něco provede, poznámka, u ředitele	87	12,1	Uraz, nemoc, autonehoda, spadne letadlo	26	3,6
Je špatná známka, hrozí nepřijemnost	46	6,4	Nepřízeň učitele, zlý učitel, bez nálady	55	7,6	Přírodní katastrofy (zemětřesení, bouře, moře)	23	3,2
Cizí člověk (zloděj, vrah, neznámý) zvoní	33	4,6	Zmatek ve škole (bomba, policie, požár)	19	2,6	Napadení zvířetem (pes, žralok)	18	2,5
Rodiče se hádají	28	3,9				Potmě venku, v lese	16	2,2
Horor v TV, videu	16	2,2						

Tab. 3: Přehled kategorií vyjadřujících dětské výroky k položce *Nechci, aby se dětem někdy stalo, že ... („obava“)*

Doma	Četnost	%	Škola	Četnost	%	Svět	Četnost	%
Výprask, fyzické týrání	136	18,9	Ublížování mezi dětmi (šikana, pomluvy, obtěžování, bití)	154	21,5	Napadení lidmi (únos, lupič, opilec, znásilnění, teroristé, vyhrožování, obtěžování), smrt, zabití	166	23,1
Uraz, nemoc, nehoda, něco se jim stane	104	14,5	Špatná známka (něco neumějí)	108	15,0	Ztratí se	104	14,5
Napadení lidmi (lupič, únos...), zabití, smrt	56	7,8	Uraz (požár, rozbití hlavy, zlomeniny, vypadnou z okna, spadne tabule)	74	10,3	Nehoda, úraz, nemoc, katastrofa (povodeň, mina, zvířata, pád letadla)	97	13,5
Budou na ně zlí, nevšimaví, nikdo je nemá rád	47	6,5	Poznámka, důtka, problémy se školou, křivdy	39	5,4	Války, střelení	35	4,8

Pokračování tabulky č. 3.

Doma	Četnost	%	Škola	Četnost	%	Svět	Četnost	%
Nebudou mít domov, rodinu	38	5,3	Obavy z učení, předmětu	26	3,6	Zůstanou samy (bez rodiny, smrt rodičů, nikdo je nechce, nemá rád, zůstanou na ulici, bezdomovci)	30	4,1
Rodiče se rozvedou	30	4,1	Propadnutí	25	3,4			
Požár, výbuch	29	4,0	Bez kamarádů	25	3,4			
Rodičům se něco stane	18	2,5	Zlý učitel (řve, „zasedne si“, nadává, je špatný, bije)	24	3,3			
Budou mít problémy doma	17	2,3	Vyloučení	19	2,6			
			Nuda, smutek, ospalost	10	1,3			

Otázka, čeho se děti bojí, by měla vypovídat o zkušenostech z reálných, zažitých situací, které vyvolávají v dětech strach. Naproti tomu otázka, co bys nechtěl, aby se dětem někdy stalo, by měla pokrýt nejen reálné strachy plynoucí z prožívaných zkušeností, ale i to, co děti vnímají jako hrozby, jako ohrožující situace, které mohou nastat. V tabulkách srovnávacích kategorie získané z odpovědí na obě otázky proto označujeme položku *Děti se nejvíce bojí, když ...* pojmenováním „strach“, položku *Nechci, aby se dětem někdy stalo, že...* pojmenováním „obava“. Pro srovnávání jsme využili i kategorie, jejichž četnost byla v odpovědích na jednu z položek menší než 10.

Tabulky č. 4a, b, c srovnávají kategorie pro položky *Děti se nejvíce bojí, když ...* („strach“) a *Nechci, aby se dětem někdy stalo, že...* („obava“)

Z tabulky je patrné, že děti uvádějí pocitu ohrožení v domácím prostředí nejčastěji v souvislosti s hrozbou trestu, někdy i těles-

ného. Ohrožující jsou pro ně ale i ty situace, kdy nemohou být s rodiči v harmonii, a to v případech, když jsou negace rodičů namířené vůči nim, což se vyskytlo častěji, ale také tehdy, když jsou negace mezi rodiči. Ve sloupci „strach“ šlo především o hádky rodičů, ve sloupci „obava“ šlo už více o dovršení nesouladu rozvodem rodičů. Ohrožení ztrátou domova je zastoupeno více tam, kde děti uvažovaly o hrozbách („obavy“), ne tam, kde jsme předpokládali, že děti budou vypovídat o ohrožení, se kterým už mají určitou zkušenost („strach“). Síla tohoto ohrožení byla potvrzena také v „přáních dětem“ a ve vyjádřeních, „kdy jsou děti šťastné“ („mít rodinu, aby byl doma klid“ apod., viz níže).

Narušení pocitu bezpečí doma je vnímáno i v případě osamocení, „být doma sám“. Otázkou je souvislost mezi touto kategorií a kategorií „napadení lidmi“ reprezentující výpovědi o strachu z cizích „zlých“ lidí, kteří mohou vniknout do domova („zloděj, vrah“ apod. – tabulka č. 2).

Tab. 4a: Srovnatelné kategorie pro *domácí prostředí*

Strach	Četnost	%	Obava	Četnost	%
Hrozí trest, bití	148	20,6	Výprask, bití	136	18,9
Negace ze strany rodičů (vůči dětem, mezi sebou)	89	12,4	Negace ze strany rodičů (vůči dětem, mezi sebou a rozvod)	77	10,7
Napadení lidmi	33	4,6	Napadení lidmi	56	7,8
Problémy ze špatné známky	46	6,4	Problémy doma (i v souvislosti se školou)	17	2,3
Samy doma	126	17,5	Samy doma	9	1,2
Požár	8	1,1	Požár, výbuch	29	4,0
Úmrtí člena rodiny	4	0,5	Rodičům se něco stane	18	2,5

Problémy se školou, hlavně se známkami, jsou pro děti nepochybně nepříjemnou zkušeností, v porovnání s předchozími kategoriemi však zase ne tak častou a už téměř nevnímanou jako hrozba v souvislosti se životem doma (viz „obava“ v tabulce č. 4a).

Nepříjemné napětí ze tmy, tmavých míst, nezvyklého hluku a osamocení, ale i „strach“ a „obava“ z ohně jsou pravděpodobně součástí našeho sociálního dědictví (např. Matějček 1996). Můžeme soudit, že strach ze tmy je něco, s čím se děti mohou vyrovnat, neboť ve výpovědích reflektujících „obavy“ se nevyskytl vůbec.

Děti vyjadřovaly poměrně často obavu z nebezpečí úrazu, onemocnění nebo nehody – tabulka č. 3 (potvrzuje se i v přáních, které děti vyjádřily pro děti – zdraví). Lze se domnívat, že tato „obava“ spolu se strachem z cizích lidí, kteří je mohou ohrozit doma, je výsledkem výchovných vlivů, které se uplatňují s cílem upozornit děti na hrozící nebezpečí, a plní tedy funkci ochrany.

Je třeba všimnout si ještě pocitů strachu ze smrti rodičů. Výzkum J. Kovaříka (2001), provedený v jižních Čechách, uvádí tento

strach jako poměrně značný, dotazovány však byly děti od 1. do 9. třídy základní školy a ve zprávě byly uvedeny průměrné výsledky. V našem šetření zaměřeném převážně na deseti a jedenáctileté děti se tento strach v porovnání s ostatními kategoriemi neprojevil jako příliš podstatný. Domníváme se, že vysvětlení nebude jen ve výzkumných nástrojích, ale pravděpodobně i ve věku dětí.

Jak už jsme uváděli výše, kategorie v tabulkách zastupující odpovědi dětí pohlcují zčásti bohatost konkrétních vyjádření. V komentářích k přehledům však k této obsahové pestrosti přihlížíme.

Na první pohled je patrné, že špatná školní známka má vliv na „strachy“ i „obavy“ dětí. Školní neúspěch, pocit ohrožení z toho, že „nebudou něco vědět“, je značný a ústí až do ohrožení propadnutím. V porovnání s tím je „strach“ a „obava“ z důsledků „zlobení“ zhruba třetinová. Významně však do popředí vystupuje „ubližování mezi dětmi“. Vedle tlaku známek jej lze označit za další signál potvrzující nutnost hlouběji se těmito otázkami zabývat.

Tab. 4b: Srovnatelné kategorie pro školní prostředí

Strach	Četnost	%	Obava	Četnost	%
Spatná známka, (neúspěch, chyba, neumí)	220	30,7	Spatná známka (neumí, neúspěch a propadnutí)	133	18,5
Ublíživání mezi dětmi	101	14,1	Ublíživání mezi dětmi	154	21,5
Problémy ve škole (něco provede, poznámka, u reditele)	87	12,1	Problémy se školou (poznámka, důtka a vyloučení)	58	8,1
Nepříjeň učitele, zlý učitel	55	7,6	Zlý, špatný učitel	24	3,3
Zkoušení a ohrožení z učebního předmětu	180	25,1	Ohrožení z učení a z učebního předmětu	26	3,6
Bez kamarádů	3	0,4	Bez kamarádů	25	3,4
Uraz	2	0,3	Uraz	74	10,3

Porovnááme-li strach ze zkoušení, který je do jisté míry přirozenou součástí výkonů v učení, a obavy z vyučovacího předmětu, lze soudit, že děti se neobávají tolik obtížnosti nebo množství učení, ale spíše hodnocení učebních výkonů. Tyto dětem nepříjemné pocity mohou rovněž vyplývat z nesouladu s konkrétními učiteli, souvislosti by však bylo třeba dále ověřit. Pokud se děti setkaly s pro ně nepříjemným učitelem, je tato zkušenost zřejmě dost živá. Osobnost učitele a jeho projevy se tak dostávají v rámci školních vlivů na děti daleko před kamarády, spolužáky. Tento fakt je pravděpodobně vysvětlitelný věkovými zvláštnostmi dětí na prvním stupni základní školy.

Kategorie „bez kamarádů“ a „úraz“ se v tabulce č. 2 neobjevily vzhledem k jejich nízké četnosti, uvádíme je však pro srovnání v tabulce č. 4b, která ukazuje, že „obava“

z úrazu je výrazně vyšší než „strach“ z úrazu.

Srovnatelné kategorie v oblasti „svět“ ukazují na čtyři hlavní zdroje „strachu“ a „obav“ v širším prostředí. Za prvé dokumentují, že děti vnímají reálna nebezpečí plynoucí nejen z nejbližšího sociálního okolí dítěte – možnost „napadení lidmi“, možnost „úrazu, nehody“ – ale i ohrožení vyplývající z faktu, že do světa českých dětí, které přestože nejsou bezprostředně ohroženy válečným střetem, vstupují informace o ozbrojených konfliktech na jiných místech světa a stávají se v jejich vědomí reálnou hrozbou. Lze vznést otázku, zda je tato interpretace přesnější než vysvětlení, že se může jednat o předávané dědictví zkušeností z 2. světové války, které je stálou součástí učiva i na prvním stupni. Je však možné, že se zde kombinují oba vlivy. Použitými metodami nelze rozlišit původ tohoto „strachu“. Tato ohro-

Tab. 4e: Srovnatelné kategorie pro *prostředí svět*

Strach	Četnost	%	Obava	Četnost	%
Napadení lidmi (únos, lupič, opilec, znásilnění, teroristé, vyhrožování, obtěžování, demonstrace), smrt, zabití	166	23,1	Napadení lidmi (únos, lupič, opilec, znásilnění, teroristé, vyhrožování, obtěžování, demonstrace), smrt, zabití	166	23,1
Ztratí se	130	18,1	Ztratí se	104	14,5
Válka	106	14,8	Válka, střelení	35	4,8
Úraz, nemoc, nehoda, přírodní katastrofy, nebezpečí z přírody - moře, zvířata	67	9,3	Úraz, nemoc, nehoda, přírodní katastrofy, nebezpečí z přírody - moře, zvířata	97	13,5

žení mohou děti sdílet spolu s dospělými a původ jejich uvědomování může být v rodině i ve škole, zřejmý je tu i vliv médií a dalších informačních zdrojů.

Za druhé se objevuje kategorie „ztratí se“, reflektující pozici dítěte ve světě dospělých. Děti v ní vypovídají o ohrožení ze ztráty zázemí, opory ve známých lidech a prostředí, obávají se, že se nedomluví, že se nebudou moci vrátit domů, nebo to nebudou umět. Tuto nejistotu potvrzují i kategorie „zůstat potmě venku nebo v lese“ a „zůstat samy bez rodiny a lásky“. V kontextu „přání“ (viz níže) se vyskytlo poměrně často právě přání, aby děti nezůstaly samy, což opět potvrzuje významnost výše uváděné nejistoty.

Je vidět, že v porovnání s domácím a školním prostředím, je v prostředí „svět“ kategorii relativně méně. Přestože konkrétní odpovědi dětí byly pestřejší, byly snáze přiřaditelné do jedné ze čtyř jmenovaných kategorií (přiřadíme-li „zůstat potmě venku“ a „zůstat samy“ významově k charakte-

ristice kategorie „ztratí se“). Tato situace je zjevně vysvětlitelná tím, že „svět“ je globálnější sociální prostor, do kterého děti v tomto věku ještě neměly čas vstoupit plně. Ohrožení, která vnímají, jsou však všechna reálná.

Všechny odpovědi, které jsme k položce *Když se děti cítí ohroženy, pomůže jim ...* identifikovali, jsme seskupili do kategorií hlavních (tabulka č. 5a) a vedlejších (tabulka č. 5b). Hlavní kategorie reprezentují ty typy odpovědí, k nimž se daly přiřadit výroky, z nichž se každý vyskytl v celém souboru odpovědí více než desetkrát. Např. pro domácí prostředí je jednou z hlavních kategorií „kontakt s lidmi“, kterou jsme vytvořili z typů odpovědí např. „rodiče“, „vysvětlení“, „přibuzní“ apod., přičemž výroky, které bylo možno k jednotlivému typu odpovědi přiřadit, bylo nejméně deset, „přibuzní“ byli jmenováni např. 16x. Vedlejší kategorie jsme vytvořili stejným způsobem, ale výroky bylo k jednotlivému typu odpovědi méně než deset.

Tab. 5: Přehled kategorií vyjadřujících dětské výroky k položce *Když se děti cítí ohroženy, pomůže jim...*

Doma	Četnost	%	Škola	Četnost	%	Svět	Četnost	%
Rodiče	243	33,9	Účitel	324	45,2	Rodiče	294	41,0
Láska, vysvětlení, klid, bezpečí	20	2,7	Kamarádi	165	23,0	Hodní lidé (z toho být blízko někoho 4x)	128	17,8
Sourozenci, příbuzní	16	2,2	Účitel nebo spolužák	28	3,9	Policie (z toho armáda 4x)	104	14,5
Zamknout se, schovat se	16	2,2	Nikdo (z toho sám 3x)	15	2,0	Kamarádi	53	7,4
Hračka, počítač, televize	14	1,9	Utěšení, vysvětlení, klid	14	1,9	Nikdo (z toho sám 5x)	28	3,9
			Útěk, ukončení činnosti (volno, přestávka, jít ze školy, schovat se)	14	1,9	Linka bezpečí	18	2,5
			Reditel, vých. poradce, psycholog, učitel	12	1,6	Příbuzní, známí	16	2,2
			Dostat jedničku	11	1,5	Útěk a schovat se do bezpečí	13	1,8

Tab. 5a: Srovnávací tabulka hlavních kategorií pro položku *Když se děti cítí ohroženy, pomůže jim...*

Doma	Četnost	%	Škola	Četnost	%	Svět	Četnost	%
Kontakt s lidmi	369	51,5	Kontakt s lidmi	445	62,1	Kontakt s lidmi	418	58,3
Rozptýlení	28	3,9	Nikdo, sám	15	2,0	Instituce	122	17,0
Schovat se v bezpečí	22	3,0	Úspěch ve škole	11	1,5	Nikdo, sám	28	3,9

Z přehledu je patmo, že děti v případě ohrožení v naprosté většině hledají ochranu u dospělých, potřebují být v kontaktu s lidmi, a to v domácím prostředí (rodiče), ve školním prostředí (učitel, kamarádi) i v širším měřítku (hodní lidé, policie). Projevuje se zde snaha nezůstat v případě ohrožení sám. U kategorie „nikdo, sám“ (tabulka č. 5b), kte-

rá je ale v porovnání s kategorií „kontakt s lidmi“ (tabulka č. 5a) výrazně méně častá, nelze určit, zda se jedná o sebedůvěru odpočívajících dětí, trpkou zkušenost, nebo jiné důvody, např. i osobnostní založení, které k této odpovědi děti vedly. V domácím prostředí (viz tabulka č. 5a i 5b) se tato kategorie vyskytuje minimálně, a to i v případě, že

Tab. 5b: Srovnávací tabulka vedlejších kategorií pro položku *Když se děti cítí ohroženy, pomůže jim...*

Doma			Škola			Svět		
	Četnost	%		Četnost	%		Četnost	%
Instituce	14	1,9	Útěk jako pasivní psychická kompenzace	14	1,9	Autorita	24	3,3
Nikdo, sám	3	0,4	Rozptýlení	8	1,1	Útěk jako pasivní psychická kompenzace	13	1,8
Útěk	2	0,2	Autorita mimo školu	2	0,2	Kompenzace akcí a rozptýlení	11	1,5
Bůh	2	0,2	Rodiče	2	0,2	Láska mezi lidmi	8	1,1
Agrese	1	0,1	Agrese	1	0,1	Instituce	6	0,8
			Bůh	1	0,1	Agrese	4	0,4
						Bůh	1	0,1

bychom k ní přičetli též výpovědi o „kompenzačních činnostech“, které dělá dítě samo („hrát si, číst si, dívat se na televizi, pustit si počítač...“), nebo „bezpečnostní opatření“ jako „schovat se“ či „zamknout se“. Také ve školním prostředí se objevuje odpověď „nikdo“ nebo „útěk“, resp. ukončení školního ohrožení přestávkou a odchodem ze školy (viz tabulka č. 5a, 5b) nepříliš často. Ani v prostředí „svět“ není tato kategorie příliš často uváděna, a to ani tehdy, kdybychom k ní přiřadili „útěk“ a „kompenzace akcí ...“ (viz tabulka č. 5a, 5b).

Z odpovědí se dá celkově usuzovat, že pro děti domácí prostředí představuje samo o sobě pocit bezpečí, ačkoli i zde můžeme předpokládat, že potřebují přímý nebo nepřímý kontakt s lidmi. I ve školním prostředí se zejména dospělí stávají pro děti zárukou bezpečí. Ne příliš časté je vyjádření o úspěchu ve školním prostředí – dostat jedničku – jako „záchrana“ před pocitem ohrožení. Zajímavé je také, že v případě školního ohrožení děti neuvádějí linky bezpečí nebo jiné instituce, které se naopak objevují nejčastěji v prostředí „svět“.

Následující část údajů, jejichž podkladem jsou položky s pozitivním významem, může být využita i pro sledování hodnotové orientace dětí ve smyslu toho, co děti považují za příjemné, radostné, žádoucí. Uváděné kategorie reflektují výroky v položkách *Dětem nejvíce přeji, aby...* („přání“) a *Děti mají největší radost, když...* („radost“). Odpovědi na tyto dva výroky nejsou srovnatelné beze zbytku, protože každý reflektuje jinou úroveň vnímání hodnot dětmi. V položce „přání“ nejde jen o přání těch věcí, které působí dětem radost, jak to předpokládáme v odpovědích na položku „radost“, ale i těch, kterých by bylo dobré se vyvarovat, tedy přání, aby se nestaly věci nežádoucí, špatné a bolestné. Přesto srovnání alespoň v nejčastěji se vyskytujících kategoriích může přinést zajímavý vhled do dětského uvažování (věk 10–12 let). V kontextu této výzkumné sondy je však uvádíme pouze jako doplnění, případně konfrontaci k výrokům o ohrožení.

V přehledu uvádíme proto pouze tabulky srovnávací kategorie v obou těchto položkách.

Tab. 6: Srovnávací tabulky pro položky *Dětem nejvíce přeji, aby ... („přání“)* a *Děti mají největší radost, když ... („radost“)*.

Tab. 6a: Srovnatelné kategorie pro *domácí prostředí*

Přání	Četnost	%	Radost	Četnost	%
Štěstí, bezpečí, láska a pohoda v rodině, být s rodinou	328	45,8	Být s rodinou v pohodě	126	17,5
Hrát si	27	3,7	Hrát si	118	16,4
TV, video, PC	15	2,0	TV, video, PC	101	14,1
Dárky	14	1,9	Dárky	34	4,7

Tab. 6b: Další kategorie pro *domácí prostředí*

Přání	Četnost	%	Radost	Četnost	%
Zdraví	31	4,3			
Bez bití	22	3,0			
Nezlobit, být hodný	18	2,5			
Zábava	14	1,9			
Splněná přání	10	1,4			
Rodiče se nehádají, nerozvádějí	10	1,4			
			Volno, odpočinek, neučit se	80	11,1
			Kamarádi	15	2,0

Z tabulek vyčteme, že největší hodnotou pro děti je rodina, ve které se děti cítí dobře, cítí se být milovány a v bezpečí, kde je také možno si hrát a být obdarován jako výraz přijímání dětí rodinou. Domníváme se, že tato interpretace přání dáreků i radosti z nich je bližší realitě dětského pojetí domácího prostředí. Má být vnímána právě spíše v kontextu přijímání dítěte rodinou, jako výraz lásky k němu než jako orientace dětí na hmotné věci, byť i tato souvislost může být

u některých odpovědí v pozadí. Vzhledem k charakteru a četnosti konkrétních odpovědí však považujeme první ze zde uvedených interpretací za přesnější.

Převládající počet odpovědí typu *hrát si* v domácím prostředí je možno chápat jako výraz toho, že je vše doma v pořádku a děti se mohou věnovat své oblíbené činnosti. Ke kategorii *hrát si* by pak mohly být přiřazeny i odpovědi „hrát si na PC, sledovat TV, video“, ale i např. „zábava“ nebo „volno“

ve smyslu „moci si dělat, co si vyberu“. Pro tuto interpretaci svědčí zřejmá převaha přání „bezpečí“, „štěstí“ a „lásky“ v domácím prostředí nad konkrétnějšími hodnotami jako „hrát si“, „dárky“ atd. ve srovnání s odpověďmi k položce tázající se na situaci, ve kterých mají děti největší radost.

V nich je pak, jak vyplývá z odpovědi dětí, vyjádření konkrétních zdrojů radosti četnější a doplňuje situaci „doma je vše v pořádku“.

Hodnota *mít kamarády* není pro tuto věkovou kategorii dětí ještě dominantní vzhledem k hodnotě *být s rodinou* .

Tab. 6c: Srovnatelné kategorie pro školní prostředí

Přání	Četnost	%	Radost	Četnost	%
Dobré známky (ne špatné) a úspěch ve škole	423	59,0	Dobré známky	191	26,6
Kamarádi	54	7,5	Kamarádi	64	8,9
Neučí se nebo menší nároky na učení	37	5,1	Neučí se nebo menší nároky na učení	160	22,3
Pozitivní impulzy od učitele (pochvala)	24	3,3	Pozitivní impulzy od učitele	34	4,7
Klima (zábava, legrace, oblíba)	21	2,9	Klima (zábava, legrace, oblíba)	15	2,1
Něco se naučit	16	2,2	Něco se naučit	26	3,6

Kromě těchto kategorií se v položce „radost“ objevila pouze jedna kategorie navíc s četností 92 výroků: *některé učební činnosti* (hrové, oblíbené). Tyto odpovědi se v prostoru „přání“ nevyskytly.

V této tabulce bylo možno srovnat prakticky všechny četnější kategorie odpovědí. Svědčí to o tom, že v linii „přání“ – „radost“ vnímají všechny děti školu na rozdíl od domácího prostředí a „světa“ (viz níže) přibližně stejně. Zřetelná je potřeba úspěchu ve škole představovaného hlavně dobrými známkami. Nezanedbatelné není ani přání „méně se učit“ potvrzované i tím, že jeden z výrazných pocitů radosti ve škole je, „když se neučí“, nebo učit se „lehčeji“, související pravděpodobně s potřebou školního úspěchu (k čemuž můžeme přiřadit i přání „být chyt-

rý“, a tudíž „úspěšný ve škole“). K dobrým pocitům ze školního prostředí patří ještě pochvala od učitele a povšechně dobré klima, v celku srovnání s „dobrymi známkami“ jejich četnost však poněkud klesá. Podobně je tomu s odpovědi typu „něco se naučit“. Z odpovědi také vyplývá, že škola pro děti představuje i možnost být s kamarády. Kategorie *kamarádi* se vyskytuje v „přání“ i „radosti“ srovnatelně často a relativně významně. Škola je dětmi skutečně vnímána jako ohrožení v souvislosti s úspěchem, resp. neúspěchem. Je ale vnímána i jako důležitý sociální prostor, kde se navazují dětská přátelství a pro který je podstatné klima, ve kterém se sociální kontakty odehrávají, ať už mezi dětmi samotnými nebo mezi dětmi a učiteli, resp. učitelem.

Tab. 6d: Srovnatelné kategorie pro širší prostředí „svět“

Přání	Četnost	%	Radost	Četnost	%
Cestování, poznávání (more)	60	8,3	Cestování, poznávání (moře)	179	25,0
Prázdniny, hezké počasí	15	2,0	Prázdniny, volnost, příroda, vzduch, hezké počasí, zábava, hra	131	18,2
Neohrožení (ne úraz, přepadení, války, terorismus, obtěžování)	57	7,9	Neohrožení (válka, obtěžování)	47	6,5
Kamarádi	39	5,4	Kamarádi (i noví)	35	4,8
Zdraví	32	4,7	Zdraví	14	1,9
Mít rodinu, milování	22	3,0	Být s rodiči	12	1,6

Tab. 6c: Další kategorie pro širší prostředí „svět“

Přání	Četnost	%	Radost	Četnost	%
Neztratit se	33	4,6			
Úspěch, kariéra, aby našly, co chtějí	22	3,0			
			Peníze, nákupy	17	2,3

V kontextu prostředí „svět“ je pro děti radostí i přáním mít především čas a prostor vyplněný cestováním a poznáváním během léta a o dovolené. Moře se objevuje v přáních i ve zdrojích radosti, ale je i příčinou obav, neboť je vnímáno také jako neznámé a nebezpečné (viz kategorie ohrožujících jevů).

Relativně často se také objevuje přání ochrany před různými ohroženími, nejčastěji před válkou a terorismem, přepadením a obtěžováním. Termín „obtěžování“ je převzat přímo z dětských odpovědí, nemáme

však informace pro jeho bližší objasnění.

Kamarádi jsou v prostředí „svět“ také uváděni, sice častěji než pro domácí prostředí, ale méně často než v prostředí školním.

V obou srovnávaných položkách nalézáme také kategorii *zdraví*, i když v poměrně malé míře. Zatím jsme ji zaznamenali v domácím prostředí, a to pouze v položce „přání“. Výskyt této kategorie v „přáních“ a „radostech“ může svědčit jednak o uvědomování si této hodnoty jako hodnoty představující šanci ve světě nebo prostě jako obvyklé přání pro obecnější rozměry života, se

kterými může být prostředí „svět“ v některých odpovědích ztotožněn.⁷

Mít rodinu nebo *být s rodiči* se vyskytuje v obou položkách, byť málokdy. V položce „radost“ se vyskytuje méně často, a to ještě jako potřeba sdílet čas s rodiči. V položce „přání“ také z údajů neodlišíme přesně, zda *mít rodinu* představuje pobyt v stávající rodině, přání nalézt novou rodinu, nebo vytvořit dobrou budoucí rodinu už jako dospělí lidé. Analýzy odpovědi k položce „přání“ v prostředí „svět“ prokazují různé kontexty, v nichž pojem svět děti chápou. Za prvé je to kontext obecný. V této souvislosti děti uváděly přání štěstí, zdraví a neohrožení života. Za druhé, kontext naplnění života – „poznávat, mít kamarády, mít rodinu, užít si (vč. hezké počasí)“ – tato přání se vztahují v naprosté většině k době školních prázdnin. Za třetí, prostředí „svět“ nemusí být chápáno jako současnost, ale spíše jako budoucnost, kdy „svět“ splývá s dospělostí. K takovému chápání odpovědi vedou výroky typu „mít ve světě úspěch, kariéru; dosáhnout, čeho chtějí; nalézt, co hledají; být milován“. V odpovědích k položce „radost“ se kontextová různorodost nevyskytuje, děti vypovídají více o svých zkušenostech z konkrétních činností a také z obav, které vnímání širšího geografického i společenského prostoru může přinášet – obavy z války, terorismu a přepadení. Otázkou je, zda by odpovědi dětí v rámci prostředí „svět“ byly odlišné v kontextu jiného výzkumu.

Závěrečný komentář k interpretaci

Sonda prozatím potvrzuje, že hrozby, které děti vnímají, jsou skutečné v tom smyslu, že jsou spojeny se situacemi,

které reálně mohou nastat, a že děti mají uvědomovanou potřebu ochrany. Relativně málo se také vyskytly výpovědi o pocitech, že dítě zůstane v ohrožení samo. Dovožeme, že tato ohrožení jsou z části dána zkušenostmi dětí, nelze odlišit, zda více přímými, nebo zprostředkovanými životem jiných dětí. Zčásti jsou dána obavou z ohrožení primárních jistot a základní potřeby láskyplného intimního vztahu (rodina a kladná přijímání – doma; sociální pozice na základě školního úspěchu – ve škole; úspěšné přežití – ve světě). Zčásti ale také mohou být výsledkem výchovných a vzdělávacích vlivů, osvojených upozornění na to, před čím se mají děti chránit: „zlí lidé“, „požár“, „úraz“ apod., včetně nebezpečí, do kterých se mohou dostat, nebudou-li dost opatrné. Ve vědomí dětí pak zřejmě vystupují jako situace, které je třeba zvládnout nebo kterým je třeba se vyhnout, vždy však představují nepříjemnost či nebezpečí. Z údajů je patrné, že v tomto věku (10 až 11 nebo 12 let) už děti v naprosté většině skutečně nejmenují iracionální strachy typu „strašení, strašidla, čerti...“ v souladu s psychologickými charakteristikami zjištěnými pro tento věk (Vágnerová 2000, Trpišiovská 1998). Zůstávají však typické strachy zřejmě zakódované v lidském prožívání ohrožení, a to strach ze tmy, z osamocení, z nejistoty, tedy „strachy život ochraňující“, protože upozorňují na dosud nezvládnuté situace.

Pro domácí prostředí můžeme vyčíst, že děti se zdaleka nejvíce bojí trestů, zvláště bití, a hned na druhém místě nepohody doma a negací ze strany rodičů vůči nim. Obě kategorie výpovědi jsou si ale obsahově blízké. Z charakteru odpovědi pak vyplývá, že si děti tyto situace dovedou nejen reálně

⁷ Vysoká cena zdraví, rodiny i přátelství u dětí primární školy se objevuje také ve výzkumu J. Uhlířové z let 1994 a 2000 (Uhlířová 2002).

představit, ale že je znají z vlastního života. Problémy se školou doma nejsou v této souvislosti tak významné. Na otázku, co naopak vyvažuje ohrožující vlivy, děti odpovídaly ponejvíce poukazem na potřebu zakotvit v rodině, být s ní „v pohodě“, „moci si hrát“ nebo „dělat věci, které si vyberou“ bez přímého ovlivňování dospělými doma nebo ve škole.

Konstrukce dotazů požadující stejná vyjádření pro domácí prostředí, pro školní prostředí a pro širší prostředí „svět“ také umožnila zjistit, že škola je dětmi vnímána jako odlišné prostředí, jako „svět sám pro sebe“, v němž se mohou cítit jinak než v prostředí domácím nebo mimo školu. Lze potvrdit existenci zřejmého spojení mezi pocitem ohrožení ve školním prostředí a zažíváním školního úspěchu, který je vyjádřen, jak můžeme soudit, více tím, jak je dítě hodnoceno známkami a přijímáno učitelem než oblibou u spolužáků. Tato obliba je pravděpodobně v tomto věku ještě vnímána jako méně důležitá. Z odpovědí je dále patrné, že děti pocítují jako ohrožující tlak na výkon, za kterým se pravděpodobně skrývá strach ze selhání. Tuto interpretaci by potvrdzovalo i poměrně četné přání dětem, aby „byly ve škole chytré nebo úspěšné anebo měly dobré známky“. Největší předností ve škole jsou proto také „dobré známky“ a „menší nároky na učení“.

V odpovědích se objevuje i strach z „ubližování mezi dětmi“. Osobnost učitele nebo jeho prostá přítomnost, ale i možnost vyhledat dospělého s vyšším postavením (ředitel, výchovný poradce, psycholog) navozuje pocit důvěry, že budou ochráněny. Tato situace tedy není pro děti v zásadě bezvýhodná, potřebují však ještě podporu dospělých. Menší vliv mají kamarádi, ale začíná se už projevovat, že přítomnost jiných dětí může být sama o sobě podporou.

Pro širší prostředí „svět“ mají odpovědi k oběma položkám „strach“ a „obava“ (ta-

bulka č. 4c) vyjadřující strach z „napadení lidmi“ a ze situace, kdy „se ztratí“, zůstanou samy bez podpory s pocitem, že se nedokáží zorientovat a nedomluví se, srovnatelně stejně četnosti. Objevuje se také vyjádření strachu z válečných konfliktů. V položce „strach“ je větší četnost odpovědí vyjadřujících strach z války než v položce „obava“. V položce obava jsou zase četnější výroky jako „úraz, nemoc, nehoda, ohrožení z přírody“ než „válka“. Kladnou hodnotou je pak především poznávání a cestování, ale i volnost spojená se školními prázdninami.

V domácím prostředí, ve školním prostředí i v prostředí „svět“ se děti nejvíce spolehnají na dospělé, které mají nejbližší – „rodiče“, „učitelé“, „hodní lidé“, „ve světě“ pak už i na instituce, jako je „armáda a policie“. Pocitováno je zde tedy zřejmě spíše ohrožení obecné než úzce osobní.

Závěr

Pro další část výzkumu poslouží shromážděné údaje jako podklady pro zjišťování statistické významnosti zdrojů ohrožení, které si děti, žáci 4. a 5. ročníku ZŠ, uvědomují. Zaměříme se nadále především na domácí a školní prostředí, které hodláme podrobit hlubší analýze.

Literatura:

- DUNOVSKÝ, J., a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. 245 s. ISBN 80-7169-192-5.
- ERIKSON, E.H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-308-8.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HEJLOVA, H. Principy výuky práv dítěte v přípravném vzdělávání učitelů primární školy. In SPILKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanos-*

- ti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu : výstupy řešení za rok 2001. Díl 2. Metody a výsledky empirických výzkumů.* Praha : PedF UK, 2002, s. 200-218. ISBN 80-7290-090-0.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče.* Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době – výzvy pro primární pedagogiku.* In SPILKOVÁ, V.; HEJLOVA, H. (ed.). *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století : Sborník vybraných referátů z vědecké konference, Praha 14.–15. 9. 1998.* Praha : PedF UK, 1999, s. 13-22. ISBN 80-86039-76-5.
- KOVARÍK, J. *Dětská práva, právní povědomí, participace dětí a sociální služby.* České Budějovice : Zdravotně sociální fakulta JU, 2001.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha : Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Z.; LANGMAIER, J. *Počátky našeho duševního života.* Praha : Pyramida, 1986. 368 s.
- Práva dítěte v dokumentech.* Praha : MV; DCI; FOD, 1998.
- ROGGE, J.-U. *Dětské strachy a úzkosti.* Praha : Portál, 1999. 211 s. ISBN 80-7178-237-8.
- ŠULOVÁ, L.; ZAUCHE-GAUDRON, Ch., a kol. *Předškolní dítě a jeho svět.* Praha : Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2.
- TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství.* Ústí n. L. : UJEP, 1998. 106 s. ISBN 80-7044-207-7.
- UHLÍŘOVÁ, J. *Výzkum hodnotové orientace žáků mladšího školního věku v současné české škole.* In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu.* Praha : PedF UK, 2002. s. 91-106. ISBN 80-7290-034-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří.* Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

Z JINÝCH ČASOPISŮ

E-PEDAGOGIUM, 2004, č. 2. ISSN 1213-7758.

Druhé číslo časopisu *E-PEDAGOGIUM* z roku 2004 je tematicky poměrně rozmanité. Především zájemce o didaktiku a ICT by mohly zaujmout příspěvky P. Hovorčáka, který ve svých dvou textech pojednává o elektronických médiích ve vztahu k didaktické oblasti. V prvním z nich, nazvaném *Elektronická forma didaktického testu*, seznamuje čtenáře s tvorbou elektronických didaktických testů. Autor pro tento účel využívá jazyk PHP a databázový systém mySql, které jsou pro nekomerční účely volně přístupné na internetu. Druhý příspěvek, *Didaktický test prakticky*, je věnován instalaci testu a jeho přizpůsobení konkrétním podmínkám. Podle autorova bohatě ilustrovaného návodu je možné bez větších problémů sestavit množství různých variant a obtížností testů, které se osvědčily jako vhodný a zajímavý způsob diagnostiky úrovně vědomostí studentů. Učitel tak získává přehled o výsledcích studentů i celých skupin, může se tedy vrátit k případným problematickým otázkám. V závěru příspěvku uvádí P. Hovorčák několik praktických doporučení pro práci s didaktickými elektronickými testy.

(kor)