

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Tereza Knapová

Vychovatelství

Poruchy chování u dětí a mládeže při volnočasových
aktivitách a jejich procesní dopad

(se zaměřením na agresivitu ve školních družinách)

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená písemná bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 20. 4. 2021

Tereza Knapová

Poděkování

Děkuji JUDr. Zdence Novákové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce a poskytnutí cenných rad. Děkuji také všem respondentům, kteří mi pomohli realizovat empirickou část bakalářské práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Knapová
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	JUDr. Zdenka Nováková, PhD.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Poruchy chování u dětí a mládeže při volnočasových aktivitách a jejich procesní dopad (se zaměřením na agresivitu ve školních družinách)
Název v angličtině:	Conduct disorders in children and youth during free time activities and their procedural impact (focusing on aggression after school care)
Anotace práce:	Tématem bakalářské práce jsou poruchy chování u dětí a mládeže při volnočasových aktivitách a jejich procesní dopad, zejména je zaměřena na agresivitu ve školních družinách. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zabývá školní družinou, rolí a osobností vychovatele, agresivitou a agresí, disociálními, asociálními a antisociálními poruchami, ADHD a procesním dopadem. Empirická část se zabývá výzkumem, který analyzuje poruchy chování u dětí ve školních družinách, a především zjišťuje postupy vychovatelů při práci s dítětem s poruchou chování.
Klíčová slova:	Poruchy chování, disociální, asociální, antisociální, agresivita, ADHD, školní družina, role vychovatele, procesní dopad
Anotace v angličtině:	The bachelor's closing work topic are conduct disorders in children and youth during free time activities and their procedural impact, especially is focused on aggression after school care. The work is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part is addressed to after school care, role and personality of educator, aggression and violence, dissocial, asocial and antisocial disorders, ADHD and procedural impact. The empirical one is addressed to research, which analyzes conduct disorders in children in after school care and especially discovers techniques in work with child who has conduct disorder.
Klíčová slova v angličtině:	Conduct disorders, dissocial, asocial, antisocial, aggression, ADHD, after school care, role of educator, procedural impact
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník pro vychovatele Příloha č. 2 – CD obsahující bakalářskou práci
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	Čeština

OBSAH

ANOTACE.....	4
ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ŠKOLNÍ DRUŽINA	10
1.1 HISTORIE ŠKOLNÍCH DRUŽIN.....	10
1.2 ZÁKLADNÍ INFORMACE O ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	10
1.3 VYBAVENÍ ŠKOLNÍ DRUŽINY	12
1.4 DOKUMENTY ŠKOLNÍ DRUŽINY	12
2 ROLE A OSOBNOST VYCHOVATELE.....	13
2.1 TYPOLOGIE OSOBNOSTI VYCHOVATELE	14
3 AGRESIVITA	15
3.1 AGRESE.....	16
3.1.1 FUNKCE AGRESE.....	16
3.1.2 AGRESE MEZI VRSTEVNÍKY	17
3.2 PŘÍČINY AGRESIVITY	17
3.3 DRUHY AGRESIVITY	18
3.4 PREVENCE AGRESIVITY	18
3.5 HRY PRO USMĚRŇOVÁNÍ AGRESIVITY	19
3.6 ŠIKANA	22
3.6.1 PRÁVA DÍTĚTE.....	24
4 JINÉ PORUCHY CHOVÁNÍ	25
4.1 DISOCIÁLNÍ PORUCHY	25
4.1.1 ZLOZVYKY	25
4.1.2 VZDOROVITOST	25
4.1.3 LHANÍ.....	25
4.1.4 DROBNÉ KRÁDEŽE	26
4.1.5 ZÁŠKOLÁCTVÍ, ÚTĚKY	26
4.2 ASOCIÁLNÍ PORUCHY	26
4.2.1 ZÁVISLOST NA VIRTUÁLNÍCH DROGÁCH	26
4.3 ANTISOCIÁLNÍ PORUCHY	27
4.4 ADHD.....	27
4.4.1 PŘÍČINY A REEDUKACE ADHD.....	28
5 PROCESNÍ DOPAD	29

5.1 ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ VÝCHOVY V RESORTU ZDRAVOTNICTVÍ	29
5.1.1 DĚTSKÁ PSYCHIATRICKÁ LÉČEBNA	29
5.2 ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY V RESORTU ŠKOLSTVÍ A PREVENTIVNĚ VÝCHOVNÁ PÉČE	30
5.2.1 DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV PRO DĚTI A PRO MLÁDEŽ	30
5.2.2 VÝCHOVNÝ ÚSTAV PRO MLÁDEŽ	30
5.2.3 DĚTSKÝ DOMOV SE ŠKOLOU	30
5.2.4 STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE	30
5.3 ZABEZPEČOVACÍ DETENCE	31
6 TRESTNÍ ŘÍZENÍ VE VĚCECH DĚTÍ A MLADISTVÝCH	32
II. EMPIRICKÁ ČÁST	33
7 UVEDENÍ DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
7.1 CÍLE VÝZKUMU	34
7.1.1 DÍLČÍ CÍLE	35
7.1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
7.2 METODIKA	35
7.2.1 METODY SBĚRU DAT	35
7.2.2 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	36
8 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	37
8.1 VYHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK	37
8.3 SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	57
ZÁVĚR	59
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
INTERNETOVÉ ZDROJE	62
ZÁKONY A VYHLÁŠKY	63
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

Předložená bakalářská práce se zabývá poruchami chování, a především se věnuje agresivitě u dětí ve školních družinách. Zkoumanou cílovou skupinou jsou děti mladšího školního věku, avšak poruchy chování přetrvávají i u dospívajících, a mohou být závažnější. Bakalářská práce se také zaměřuje na procesní dopad u dětí s poruchami chování. Vychovatel na výchovně-vzdělávacím procesu dětí s poruchami chování spolupracuje se školským poradenským zařízením. V případě závažnějšího výchovného problému může vychovatel jednat i s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, nebo dokonce s policií. Práce se, ale především zabývá problematikou ústavní a ochranné výchovy, protože ta může být dítěti uložena v případě závažných poruch chování.

Lze konstatovat, a na tomto by se shodla i neodborná veřejnost, neboť všichni absolvovali povinnou školní docházku a většina i nějakou formu zájmového vzdělávání a byli někdy svědky nestandardních výchovných situací, že práce vychovatele je náročná, protože se podílí na výchovně-vzdělávacím procesu dětí v jejich volném čase. Chování dětí ve školní družině je jiné než při školním vyučování. Školní družina slouží k zajištění zájmové činnosti, odpočinku a rekreace dětí, i toto klade velké nároky na vychovatele. A pokud se v kolektivu dětí vyskytne dítě s poruchou chování, klade to na vychovatele o to větší požadavky na bezproblémový chod školní družiny.

Hlavním cílem bakalářské práce je analyzovat poruchy chování ve školních družinách a zjistit postupy, které vychovatelé využívají při práci s dětmi s poruchami chování, hlavně s agresivními dětmi, a ty poskytnout ostatním vychovatelům, zejména začínajícím. Postupy se budou zjišťovat pomocí otevřené položky v dotazníkovém šetření.

Dílčí cíle bakalářské práce mají za úkol zjistit, jak často se vychovatelé setkávají s agresivními dětmi a s dětmi s jinou poruchou chování. Dále prozkoumat, jak vychovatelé řeší poruchy chování u dětí a jakými postupy agresivitu u dětí utlumují a v neposlední řadě se také dozvědět příběhy ze školních družin, kde jsou hlavními hrdiny děti s poruchami chování a zjistit, zda vychovatelé mají zkušenost s tím, že by dítěti ze školní družiny byla uložena ochranná výchova.

Bakalářská práce je sestavena z teoretické a empirické části. V teoretické části je definována školní družina, role vychovatele a poruchy chování. Třetí kapitola je zaměřena na agresivitu a hry, které slouží k jejímu usměrnění a následuje i rozbor procesního dopadu včetně trestního řízení ve věcech dětí a mladistvých. Empirická část obsahuje výzkum, který je

realizován pomocí techniky dotazníkového šetření a který zjišťuje postupy při práci s dětmi s poruchami chování, názor vychovatelů na procesní dopad u dětí s poruchami chování a také zkušenosti a příběhy vychovatelů z prostředí školních družin s dětmi s poruchami chování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Každý tento pojem jistě velmi dobře zná, ale je na místě si školní družinu definovat. Legislativně školní družinu zmiňuje „zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“ (www.zakonyprolidi.cz). Školní družina patří mezi školská zařízení, kde se uskutečňuje výchova mimo vyučování. Je přechodem mezi vyučováním ve třídě a mezi pobytem doma. Její navštěvování je dobrovolné. Jako zařízení pro volný čas je určitě nejčtenější, je tu zaměstnaných nejvíce vychovatelů a navštěvuje ji nejvíce děti (Hájek, 2003, s. 11).

1.1 HISTORIE ŠKOLNÍCH DRUŽIN

Zavedení školních družin souvisí s povinnou školní docházkou v roce 1774, protože bylo otázkou, kde děti budou trávit čas po vyučování, když jejich rodiče bývají dlouho v práci a mnohdy pracují oba (Pávková, 2003, s. 19). Nejprve vznikaly různé dobročinné spolky, které dětem poskytovaly útočiště, a pořádaly se už i pobytové akce. Nejstarším takovým spolkem je Americký klub českých dam, který založil V. Náprstek v roce 1864. Na výchově mimo vyučování měly v té době vliv i tělovýchovné organizace Sokol, Orel, Junák nebo organizace s křesťanským zaměřením YMCA, YWCA (Pávková, 2003, s. 20).

Školní družiny se dřív nazývaly útulky. První takový útulek byl založen v roce 1885 v Praze na Vyšehradě. Od roku 1931 došlo k přejmenování z útulků na družiny. Družiny v této době ale nebyly součástí škol, těch se staly součástí až v roce 1948 (Pávková, 2003, s. 20-21).

V roce 1960 školský zákon „ustanovil školní družiny pro výchovu mimo vyučování dětí mladšího školního věku (1.-5. ročník) a o děti 6.-9. ročníku pečovaly školní kluby“ (Pávková, 2003, s. 21). A „v současné době se činnost školní družiny a školních klubů řídí vyhláškou MŠMT č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání“ (www.zakonyprolidi.cz).

1.2 ZÁKLADNÍ INFORMACE O ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

„Školní družiny zabezpečují žákům náplň volného času v době před a mezi školním vyučováním, odpoledne před odchodem domů či do jiných zájmových aktivit“ (Fryč in Pávková a kol., 2003, s. 7).

Školní družina je určena žákům od 1. do 5. třídy ZŠ, ale v odůvodněných případech do ní může chodit i žák z 2. stupně. Vznikají při základních školách nebo samostatně. Děti v této instituci jsou rozděleny do oddělení. Metodické pokyny ministerstva školství mládeže a tělovýchovy stanovují maximální počet dětí při jednotlivých aktivitách v místnosti školní

družiny, a to 30 dětí na 1 vychovatele. Pokud je vychovatel s dětmi venku, maximální počet se snižuje o pět dětí, tedy na 25 (Hájek, 2003, s. 12).

Rodiče využívají služeb školní družiny zejména proto, že končí v práci později, než trvá školní výuka, a potřebují dítě pohlídat do doby, než si jej vyzvednou. Také doufají, že je zde jejich dítě v bezpečí a jsou mu nabídnuty takové aktivity, které ho baví a při kterých si odpočine. Školní družiny naplňují také funkci preventivní. Součástí programu školní družiny bývají programy primární prevence, jejichž cílem je prevence sociálně-patologických jevů jako například prevence proti drogám, rasismu, šikaně či agresivitě. Taktéž doufají, že jejich děti budou schopné po pobytu ve školní družině čelit nástrahám společnosti, jelikož se tu uskutečňují programy primární prevence za účelem minimalizování vzniku patologických jevů. Může se zde konat prevence proti drogám, rasismu, ale také šikaně a agresivitě (Hájek, 2003, s. 12-16).

Režim dne ve školní družině bývá sestaven z činností odpočinkových, rekreačních, zájmových, z přípravy na vyučování a také z činností sebeobslužných a veřejně prospěšných. Mezi **odpočinkové činnosti** můžeme zařadit klid na lůžku, jakékoliv klidné hry a rukodělné činnosti. Do **rekreačních činností** patří různé pohybové hry venku nebo v místnosti a mají za úkol dítě odreagovat a odstranit jeho psychickou únavu z vyučování. **Zájmové činnosti** uspokojují zájmy dětí a rozvíjí jejich osobnost. Do **přípravy na vyučování** lze zařadit např. různé besedy, didaktické hry nebo práce s knihou či na počítači. Nepatří sem jen psaní domácích úkolů (Hájek, 2003, s. 17). Do **sebeobslužných činností** řadíme čistotu, péči o zevnějšek a do **veřejně prospěšných činností** např. úklid obce nebo pomoc starším lidem (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 88-91).

Činnosti ve školní družině by měly být především dobrovolné, měly by děti zaktivizovat, rozvíjet, seberealizovat a měly by být pestré a atraktivní (Hájek, 2003, s. 23-24).

Do funkcí školní družiny můžeme zařadit např. funkci **zdravotní**, která podporuje tělesný a duševní vývoj jedince, **sociální**, která ovlivňuje volný čas dětí, a **výchovně-vzdělávací**, pomocí níž dítě získává nové vědomosti, dovednosti a návyky (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 87).

Činnost školní družiny je pravidelná a střídají se zde různé činnosti. Důležité postavení má ve školní družině hra, pomocí níž vychovatel/ka rozvíjí u dětí ctižádostivost, fair play, fantazii a mnoho dalších vlastností (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 92).

1.3 VYBAVENÍ ŠKOLNÍ DRUŽINY

Prostředí školní družiny by nemělo dítě stresovat, ale dávat mu podněty se seberealizovat (Hájek, 2003 s. 15).

Nábytek musí být za každé situace bezpečně uspořádaný, omyvatelný, variabilní a musí odpovídat výšce dětí. Celé vybavení se musí lišit od vybavení ve třídách na ZŠ. Vše musí být estetické, čisté, bezpečné a nabádat děti k činnostem. K relaxaci zde musí být koberec např. s polštáři a na různé výtvarné činnosti tu musí být umístěny stoly a židle. Děti tu musí mít stolní hry, různé stavebnice, pastelky a jiné materiální prostředky na výtvarné činnosti, dále knihy, časopisy, TV nebo počítače. Děti mají čím dál častěji ve školních družinách k dispozici i tablety (Hájek, 2003, s. 43-46).

1.4 DOKUMENTY ŠKOLNÍ DRUŽINY

Každá školní družina si vede svou dokumentaci, jako je třídní kniha o docházce dětí, pedagogický deník (přehled výchovně-vzdělávací práce), zápisový lístek pro žáky, kteří jsou do ní přihlášení, plán práce na určité období a každá školní družina má sestavený i vnitřní řád. (Hájek, 2003, s. 47-51).

Vnitřní řád školní družiny vydává vedoucí vychovatel/ka, která/ý je jmenován/a ředitelem školy. A pokud je součástí školní družiny zřízen zájmový útvar, tak se vede i deník práce zájmových útvarů. Jestliže školní družina není součástí školy, tak vede i další dokumentaci, která je předepsaná pro školská zařízení (Pávková a kol., 2008, s. 116-117).

2 ROLE A OSOBNOST VYCHOVATELE

„Základem úspěšné práce školní družiny je vychovatel/ka. Osobnost vychovatele nevzniká sama od sebe, ale tvoří se na základě osobnostních dispozic, vzděláním, osobnostním zráním a dalším sebevzděláváním“ (Hájek, 2003, s. 34).

Vychovatel na své žáky působí **dlouhodobě**, proto jim musí být příkladem. Děti mladšího školního věku se dají totiž lépe ovlivnit než starší děti (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 159). Vychovatel **každodenně** pedagogicky ovlivňuje děti a jejich trávení volného času a působí na ně bez ohledu na to, z jaké rodiny pochází (Pávková a kol., 2008, s. 114).

Základem úspěšné práce vychovatele je splnění několika základních předpokladů. Mezi tyto předpoklady patří zejména předpoklady **osobnostní**. Vychovatel musí mít v první řadě kladný vztah k dětem, měl by být empatický, měl by vytvářet mezi dětmi příznivé sociální klima, také by měl mít dobré organizační schopnosti, měl by si umět s dětmi hrát, mít smysl pro humor a také alespoň trochu fyzické zdatnosti. Další předpoklady jsou **dovednostní**. Vychovatel by měl znát metodiku, jak něco děti naučit, měl by rozvíjet schopnosti dětí, umět řešit kázeňské problémy apod. Další důležité předpoklady jsou určitě **vzdělanostní**. Vychovatel by měl mít všeobecný přehled, měl by mít základní vědomosti o věkových zvláštностech dítěte, měl by mít znalosti sociální psychologie a biologie dítěte, také by měl mít právní vědomí ve vztahu k bezpečnosti práce s dětmi, musí znát osnovy, plány, ovládat učivo dětí a musí být ochotný jim se vším poradit. Důležitým předpokladem pro úspěšnou práci vychovatele je bezesporu i jeho **vnější vzhled**. Měl by nosit vhodné oblečení, správně vystupovat, spisovně komunikovat a používat přiměřených gest a mimiky (Hájek, 2003, s. 34-36). Také jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšné práce vychovatele je jeho **autorita**. Autoritu rozlišujeme na formální nebo neformální. Formální autorita vyplývá z věku vychovatele, jeho funkce a společenské role. Neformální neboli přirozená vychází z jeho odborné kvalifikace, z kladných charakterových vlastností a z demokratického přístupu k dětem (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 159).

Pro vychovatele a jiné pedagogické pracovníky je důležité celoživotní vzdělávání, které minimalizuje vznik syndromu vyhoření (tzv. burn-out efekt) a stereotypnosti činnosti (Hájek, 2003, s. 36). Syndrom vyhoření je velmi stresová situace, proto by si i vychovatel měl najít čas na sebe, na svůj odpočinek a relaxaci (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 160). Vychovatelé mají pestrou pracovní náplň. Musí zajišťovat výchovně-vzdělávací práci s dětmi podle zásad psychohygieny a stanoveného denního režimu školní družiny, musí dbát na bezpečnost činnosti

s žáky, především na jejich čistotu a ochranu, musí pro ně vytvářet pestré činnosti ve vhodném a vyhovujícím prostoru. Dále jejich úkolem je vytvářet radostnou a pozitivní atmosféru, upevňovat u dětí hygienické návyky a také musí komunikovat s rodiči dětí a pedagogickým sborem (Hájek, 2003, s. 39). Jejich pracovní náplň je obsáhlá, nemusíme polemizovat o tom, že je jejich role duševně náročnější než fyzicky a je tedy prvořadé, aby byli do školních družin vybráni kompetentní vychovatelé. Zákon, který popisuje podrobnosti o požadavcích na vychovatele je „zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících“ (www.zakonyprolidi.cz).

2.1 TYPOLOGIE OSOBNOSTI VYCHOVATELE

Osobnost každého vychovatele je jedinečná. Existuje ale několik typologií osobností vychovatelů/učitelů a mezi ty nejpoužívanější patří Caselmannova typologie. Tato typologie vychovatele dělí z hlediska zaměření osobnosti na **logotropu** (logos=slovo), který má zálibu v teorii a **paidotropu** (paideia=výchova, péče o děti), u kterého převažuje zájem o žáka a jeho problémy (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 161).

Podle pedagogického postupu rozlišujeme další tři typy osobností. Prvním je **vědecko-systematický typ**, který u dětí rozvíjí logické myšlení, druhým je **umělecký typ**, který u nich rozvíjí především představivost, tvořivost a fantazii, a posledním je **praktický typ**, který u nich rozvíjí názorně praktické myšlení (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 161).

Podle vlastností nervové soustavy vychovatele dělíme na **sangviniky**, kteří jsou nejvhodnějším typem pro pedagogické povolání, jelikož jsou komunikativní, společenští a optimističtí. Dále na **choleryky**, kteří sice jsou aktivní, ale někdy mohou být až moc zbrklí, dále na **flegmatiky**, kteří ve třídě vytváří klidnou atmosféru, ale mají málo pohotové reakce, a na **melancholiky**, kteří jsou sice citliví, ale méně aktivní a snadno unavitelní (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 161).

Podle převažujícího stylu vedení a vztahu k žákům dělíme vychovatele a učitele na **autokratické** typy, kteří mají náročné požadavky na děti, potom na **liberální** typy, jež mají na žáky nízké nároky a povolují jim až moc velkou volnost, a na **demokratické** typy, což jsou optimální vychovatelé, kteří jsou přiměřeně nároční a děti respektují (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 162).

Poslední typologie je podle Hanse Eysencka, který rozlišuje učitele a vychovatele na **extraverty** a **introverty**, kde nejvhodnějším vychovatelem je společenský extravert (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 162).

3 AGRESIVITA

Tato kapitola se věnuje pojmům jako je agresivita a agrese, přičemž *„agresivita je označení pro tendenci k útočnému a násilnému jednání vůči druhé osobě či okolí a agrese pak vyjadřuje reálný projev takového jednání“* (Fischer, Škoda, 2009, s. 46). Volavka vymezuje agresivitu jako *„manifestní, pozorovatelné chování, volené úmyslem poškodit jiný organismus (zvíře či člověka) nebo předmět neživotný“* (Volavka in Fischer, Škoda, 2009, s. 46). Agresivní a násilné chování tu bylo vždy, když zabrousíme do minulosti, jistě si vzpomeneme např. na loupežnictví nebo různé války (Erb, 2000, s. 19).

Agresivita je vrozený pud, díky němuž dítě může vyjádřit, že něco není v pořádku. Projevem agresivity je pak agrese, která může být slovní či fyzická (Zelinková, 2011, s. 159). Je však důležité si uvědomit, že nikdo nemá právo nikomu ubližovat, ať už verbálně nebo činem (Erb, 2000, s. 43).

Agresivita může sahát od *„drobných nevraživostí až k vandalismu nebo dokonce k úmyslu zabít“* (Erkert, 2011, s. 7). Naproti tomu ale existuje i pozitivní agrese, kdy člověk nečeká a okamžitě zasáhne, např. v nějaké životu nebezpečné situaci (Erkert, 2011, s. 7).

Můžeme si myslet, že agresivní chování poznáme ihned – dítě vyhrožuje, řve, bije, kousá, škrábe, kope, a tím reaguje na nějaký podnět, ale někdy svou agresi dítě může obrátit dovnitř a ubližovat tak samo sobě, což není na první pohled rozhodně zřetelné (Šimanovský, Mertin, 1996, s. 135). Každé dítě tedy dává agresivní chování najevo jiným způsobem a jiným způsobem také vnímají děti agresivní chování od svého spolužáka. Někaké dítě po potyčce s ním si hned zase hraje a druhé by se jen při sebemenším zlém slově rozplakalo. Je zřejmé, že žádný vychovatel nechce mít ve své třídě zlostné chování, proto by měl vychovatel vždy na takové chování reagovat. Autoři se ovšem shodují, že se nesmí trestat nežádoucím způsobem, jinak dítě není motivováno k lepšímu chování. Nedoporučuje se rozhodně žádné fyzické trestání, které není ani vhodné a ani účinné. Víme, že konflikty k životu patří, ale děti se musí naučit jim čelit a vychovatel musí být vzorem pro děti a sám jim musí ukazovat, že konflikty řeší a neschovává se (Erkert, 2011, s. 7-8).

„Mít vztek na druhého je akceptovatelné. Mít vztek a nereagovat není z hlediska duševního zdraví zcela dobré. Projevit vztek tím, že protivníka zmlátím, je sociálně nepřijatelné. Bouchnout do stolu je přijatelné, zmačkat papír, říct ošklivé slovo je rovněž přijatelné“ (Šimanovský, Mertin, 1996, s. 135-136).

Je nutné si říct, že každé dítě má právo na lásku, i když se může zdát, že je to to nejzlobivější dítě na světě (Šimanovský, Mertin, s. 136).

3.1 AGRESE

Pojem agrese pochází z latiny ze slova ad-gredior (přiblížit se – zmocnit se – zničit), což, jak vidíme, je výraz, který už sám v sobě nosí postupné stupňování (Svoboda, 2014, s. 39). Agrese je „*projev vitální síly*“ a vitální je každý jedinec, tudíž vymýtit agresi by znamenalo vymýtit všechny jedince, agresi tedy není možné z našich životů jen tak odstranit, je součástí nás, vždy byla a vždy bude (Svoboda, 2014, s. 39). Je přítomná v každé generaci a v každé rodině (Erb, 2000, s. 30).

Když komunikujeme s nějakým jedincem, tak se na jeho agresivní projev sice nemůžeme předem připravit, ale to, že nějaké agresivní chování z jeho strany bude následovat, můžeme poznat z jeho výrazu obličeje, z jeho gest nebo z tónu jeho vyjádření (Svoboda, 2014, s. 40).

3.1.1 FUNKCE AGRESE

Agrese má za cíl posunovat hranice – Jedná se o to, že dítě chce zvětšit svůj „*stávající psychický, případně fyzický prostor*“, což by se dalo přirovnat např. k tomu, že dítě nechce jen mít svůj pokoj, ale chce vlastnit celý dům nebo byt.

Agrese zajišťuje aktivitu – Člověk potřebuje vždycky vykonávat nějakou činnost, a pokud ji nemůže vykonávat fyzicky, tak jí vykonává psychicky např. tím, že přemýšlí nad nějakým problémem, tudíž je alespoň jeho mysl zaneprázdněná. Děti svoji aktivitu vyjadřují spíše fyzicky.

Ochrana a obrana vlastního psychického i fyzického území, vlastních hranic – Je zcela přirozené, že si bráníme naše psychické či fyzické území. Zcela přirozeně se rodíme s tím, že pokud na nás sahá někdo sympatický a někdo koho máme rádi, tak nám jeho dotek vadí méně, než když na nás sahá osoba cizí, či někdo, koho nesnášíme (Svoboda, 2014, s. 40-41).

Měli bychom dětem zajistit adekvátní limity, ukazovat jim, že situace jdou vyřešit i tvořivě, jinak se může stát, že budou čím dál agresivnější. Je to jednoduché, pokud by řešily všechny projevy agrese agresivně, vytvářely by tak další podněty pro další agresi (Svoboda, 2014 s. 48-49).

Aby dítě bylo schopno zvládat agresi, tak jej musíme socializovat, vychovat. Ale musíme zmínit i významnou roli prožitých traumat dítěte, jelikož každé dítě je jedinečné a vyrovnává se s traumatizujícími situacemi jinak (Svoboda, 2014, s. 58).

3.1.2 AGRESE MEZI VRSTEVNÍKY

Agresivní chování v základních i mateřských školách se mezi dětmi objevovalo vždy. Svoboda však říká, že nyní je brutálnější. Faktory, které tento jev ovlivňují, jsou podle něj různé. Viníkem je dle Svobody především blahobyt, negativní vzor dítěte, absence komunikace a empatie apod.

Typy agrese, které mohou mezi vrstevníky nastat:

Individuální agrese – Jedná se o agresivního jedince, který má konflikty s více spolužáky, když však vyvolá hádku a dojde ve třídě mezi ním a někým jiným ke konfliktu, tak ostatní ze třídy jeho chování tolerují, protože už si na ně zvykli.

Skupinová agrese – Jedná se o agresi, kde je jedinec obětí maximálně po dobu 3 měsíců a po konfliktu si skupina vybere zase jinou oběť.

Šikana – Jedná se o negativní vztah jedince nebo skupiny ke konkrétnímu dítěti, které je obětí déle než 3 měsíce, a jedná se tedy o dlouhodobější záležitost. Oběť je většinou deprivovaná nebo jinak sociálně handicapovaná, není schopna se bránit. (Svoboda, 2014, s. 60-62). Šikaně se věnuje podkapitola 3.6.

Všechny tyto tři typy jsou neetické a je potřeba je řešit. Nejkomplikovanější je vyřešit šikanu, protože z budovy se může přesunout ven (Svoboda, 2014, s. 62). Je velice podstatné, aby se dítě cítilo bezpečně. Pokud se dítě bezpečně necítí, tak se může projevovat buď zamlklostí, nebo právě agresivním chováním (Svoboda, 2014, s. 73).

3.2 PŘÍČINY AGRESIVITY

Agresivita může vznikat u dětí buď **nápodobou** (např. dítě má za vzor agresivního rodiče), nebo **frustrací** – dítě nemá uspokojené hlavní potřeby (jedná se o potřeby fyziologické, potřeba bezpečí, lásky a náležitosti, uznání a úcty, sebeaktualizace a estetické vjemy). Agrese ovšem může vyplynout i z nadměrných potřeb (Šimanovský, 2015, s. 11-12).

Velmi často také agresivita vzniká nevhodnou **výchovou** – buď dítě reaguje na nevyjasněné hranice ve výchově, tzn. nemá jistotu, nemá nastolená pravidla, je zmatené apod.,

nebo reaguje na tvrdou výchovu, a zde platí výrok, že agrese plodí agresi (Zelinková, 2011, s. 160-161).

Agresivita kromě sociálních příčin může mít i **biologický** (vrozený) **základ**, do něhož řadíme vysokou hladinu testosteronu u mužů, změnu ve struktuře nebo funkci centrálního nervového systému, úrazy či onemocnění nebo dokonce poškození kůry čelních laloků, kdy lidé s tímto defektem jsou agresivnější (Fischer, Škoda, 2009, s. 50).

Dále také společnost sama patří mezi podstatné viníky agresivity, jelikož ta si stěžuje na růst agresivního chování, ale nepodporuje zájmovou činnost dětí. Děti z města nemají mnohdy kde venku bezpečně trávit svůj volný čas, a proto není pochyb, že raději jsou uvězněni v bytě u počítačových her (Erkert, 2011, s. 9).

3.3 DRUHY AGRESIVITY

Rozlišujeme několik druhů agresivity. Prvním typem je agresivita **zlostná**, kam můžeme zařadit např. zášť, nenávisť a cílené způsobování bolesti. Druhým typem je agresivita **instrumentální**, kde se jedná o prostředek k dosažení cíle. A posledním je agresivita **spontánní**, kdy toto agresivní chování přináší agresorovi emocionální uspokojení (Nakonečný in Fischer, Škoda, 2009, s. 47).

Volavka ještě rozlišuje agresivitu **predátorní**, kam řadí profesionální vrahy a lupiče, a **ideologickou**, kam řadí např. řádění fotbalových fanoušků na stadionu nebo etnické čistky. Rozdílem mezi těmito druhy je čistě motivace. Ideologická agresivita na rozdíl od predátorní má totiž společenskou motivaci (Volavka in Fischer, Škoda, 2009, s. 49).

3.4 PREVENCE AGRESIVITY

Preventivní práce v této oblasti je sice důležitou, ale velmi složitou záležitostí. Pokud by prevence agresivity fungovala, určitě by se omezil vznik trestných činů a vězení či výchovné ústavy by byly prázdné. Aby se vznik agresivity omezil, tak už od narození je potřeba, aby dítě mělo vhodný vzor – nejhorší případ je, pokud rodič „káže vodu a pije víno“. Prevenci agresivity mohou pořádat i vychovatelé ve školních družinách, a i přímo ve školách se konají různé projekty. Školy nabízí pro děti různé kroužky a aktivity, především pohybové, protože je známo, že dobrým způsobem, jak odbourat agresi, je právě sport (Erb, 2000, s. 97). Pokud, ale i přes správný vzor v rodině a aktivity je dítě agresivní, tak odborníci nabízí různé tréninkové a terapeutické aktivity, např. trénink zvládnání vlastní agresivity nebo jen poradenství. V krajní nouzi se dá využít i farmakologické léčby, ta je potřeba u dětí a dospělých s poruchou osobnosti nebo s psychickými poruchami (Fischer, Škoda, 2009, s. 57-58).

3.5 HRY PRO USMĚRŇOVÁNÍ AGRESIVITY

Zodpovězme na otázku, co dělat, když se děti vztekají? Podle odborné literatury můžeme konstatovat, že za žádnou cenu děti nepoučujeme a nepřisuzujeme jim vinu. Nejprve si je vyslechneme, nasloucháme jejich pocitům a ty pak následně pojmenujeme. Je také zapotřebí, aby se děti dozvěděly na oplátku naše pocity a myšlenky. Děti musí pochopit, proč jejich nežádoucí chování neschvalujeme. Samy si pak můžou najít řešení problému. My bychom je ovšem měli doplnit a po nějaké době společně reflektovat. K umírnění nebo odbourání agresivity přispívá i pestrá nabídka aktivit, kde má dítě dostatek pohybu, rozvíjí se, cvičí sebeovládání a mnoho dalších (Erkert, 2011, s. 10-11). Hry dětem přinášejí zábavu, ale také jsou vhodné k tomu, aby se zklidnily. A především, je přeci mnohem lepší hrát hry, než se rvát (Erkert, 2011, s. 27). Dítě se při hrách také naučí projevovat city, komunikovat s ostatními, přijme normy a pravidla, posílí sebedůvěru v ostatní apod. (Šímanovský, Mertin, 1996, s. 137).

Uvedené hry jsou vhodné do školní družiny, nejsou časově ani materiálně náročné a některé z nich mohou hrát dokonce i rodiče doma s dětmi.

Následující dvě hry u dětí rozvíjí vzájemnou **důvěru, komunikaci, empatii a spolupráci**:

1) NA PARAŠUTISTU

Pomůcky: žádné

Průběh hry: „*Dítě stojí čelem (nebo zády) k nám. My se důkladně připravíme na to, abychom ho chytli. Na pokyn, který mu dáme, začne dítě s předpaženými rukama a napjatými nohama padat přímo na nás. Oba dva přitom musíme mít jistotu, že ho chytíme. Náročnější na jeho odvalu je, padá-li nám do náručí ze židle nebo stolu*“ (Šímanovský, Mertin, 1996, s. 137).

2) KRESBA JEDINOU TUŽKOU

Pomůcky: papír, tužka

Průběh hry: „*Budeme spolu na jeden velký papír kreslit obraz, na jehož námětu se předem dohodneme. Může to být ryba nebo dům, krajina, zajíc, hrad atd. Máme na to 10 minut a jenom jednu tužku. Tu uchopíme a držíme ji při kreslení oba společně. Během kreslení se soustředíme a nemluvíme, teprve po uplynutí stanoveného času si můžeme nad kresbou povídat – o tom, kdo z nás kreslil víc a kdo méně, kdo byl schopen přijímat nápady toho druhého a kdo*

ne, umíme-li spolu dobře spolupracovat. Nejde přitom ani tolik o výsledek, jako o proces, o to, co se děje mezi námi a v nás během hry. A pokud nám to při tom prvním obrázku ještě příliš nešlo, při třetím nebo pátém už budeme určitě umět spolupracovat jeden s druhým mnohem lépe“ (Šimanovský, Mertin, 1996, s. 141).

Následující dvě hry můžeme do svého výstupu zařadit, pokud chceme, aby se dítě naučilo **vnímat především svoje pocity**:

1) OKAMŽIKY ŠTĚSTÍ

Pomůcky: buben

Průběh hry: *„Děti chodí v rytmu bubnu tak dlouho po místnosti, dokud bubnování náhle nepřestane. Pak si mají představit situaci, kdy jsou obzvláště šťastné. Když pak uslyší hlasitý úder bubnu, mohou předvést, jak jsou šťastné. Mohou přitom třeba vyskakovat, radostně jásat nebo se vzájemně srdečně objímat. Potom opět zazní úder bubnu a všichni utvoří kruh a společně diskutují o otázkách, co jim způsobí radost, jak dávají najevo štěstí apod.“ (Erkert, 2011, s. 21).*

2) NÁLADOVÝ JAKO POČASÍ

Pomůcky: na vyhledání předpovědi počasí mohou děti použít tablety nebo počítač

Průběh hry: *„Jedno z dětí ohlásí skupině předpověď počasí na zítřek. Podle toho, zda bude například svítit slunce, pršet, sněžit nebo bude bouřka, si děti musí představit, jak se při takové předpovědi počasí cítí. Emocionální náladu, která se přitom dostaví, si navzájem sdělí. Když bude např. při dešti, blescích a hromech nálada špatná, snaží se děti společně najít řešení, které by ke zlepšení celkové nálady přispělo“ (Erkert, 2011, s. 21).*

Pokud vychovatel vidí, že dítě je už přímo **naštvané, rozzuřené, agresivní**, tak může zasáhnout a dítěti nabídnout následující aktivity:

1) MŮŽEŠ ROZTRHAT NOVINY

Pomůcky: novinové dvojlisty

Průběh hry: *„Aby se rozzuřené dítě zbavilo své zlosti, postaví se před dvojlist novin, který drží z obou stran další dvě děti. Vždycky, než udělá pěstí do novin díru, co nejsilnější zařve, aby se ze své zlosti vykřičelo. Má-li obzvlášť velký vztek, dostane další dvojlist, který*

může opět rozervat pěstí na kusy. Je vhodné, aby vztek postupně přešel do legrace a zábavy nebo do jiných pozitivních projevů“ (Erkert, 2011, s. 29).

2) SRÁŽENÍ PLECHOVEK

Pomůcky: prázdné plechovky, tenisové míčky, stůl

Průběh hry: *„Prastará hra srážení plechovek je dobrou možností, jak odbourat agresivitu. Dítě se postaví asi 2 m od stolu, kde jsou ve tvaru pyramidy narovnány plechovky, a trefuje se do nich tenisovým míčkem. Zmírní se přitom negativní pocity jako hněv, vztek a zlost“ (Erkert, 2011, s. 32).*

Pokud nastane mezi dětmi nějaký konflikt, tak jsou klíčové i hry s charakterem **smíření**:

1) HORKÝ MÍČ

Pomůcky: měkký míč nebo míč z pěnové hmoty

Průběh hry: *„Oba soupeři se postaví kousek od sebe, aby si mohli házet míčem. Před každým hodem hráč řekne, co ho předtím například rozzlobilo. Může také říct, jak by si přál, aby se k němu ten druhý napříště choval. Dítě, které míč chytí, pak hru opakuje a rovněž vyjádří své pocity nebo přání. Toto pokračuje střídavě tak dlouho, až si oba vzájemně sdělí všechno, co mají na srdci. Ve hře se nesmějí projevovat např. urážky nebo hodnocení toho druhého, jen vlastní pocity dítěte“ (Erkert, 2011, s. 46).*

2) POROZUMĚT SI A UMĚT USTOUPIT

Pomůcky: vlněné vlákno nebo silná nit (asi 6 m)

Průběh hry: *„Dva jedinci, mezi nimiž vznikl konflikt, napnou asi šestimetrovou nit, která představuje jejich vzájemné spojení. Pak si střídavě říkají, proč pociťují v nitru takový vztek. Aby si lépe rozuměli, objasní každé také, jak by si přál, aby se s ním jednalo. Když si druhý účastník myslí, že může některé přání splnit, navine kousek vlákna na ruku, a přitom se o krok přiblíží. Pokračují tak dlouho, až mohou všechny své sliby a ústupky zpečetit podáním ruky“ (Erkert, 2011, s. 47-48).*

Pokud je dítě tiché a zdrženlivé a nechce o svých pocitech mluvit, lze využít aktivity s maňásky. Děti mluví za maňásky a více se odváží říct to, co cítí, protože jim přijde, že na ně ostatní tolik nezaměřují pozornost. Konflikty lze tedy urovnat i touto cestou (Erkert, 2011, s. 52).

Pokud je ve skupině dětí někdo, kdo na sebe pořád upozorňuje svým agresivním chováním, tak se může stát, že si s ním děti nadále nebudou chtít hrát. Agresivním dětem ale musíme také věnovat lásku. Na tuhle situaci se hodí různé *kooperativní hry*, kde je outsider součástí skupiny (Erkert, 2011, s. 55).

1) FOTBAL V KRUHU

Pomůcky: měkký míč

Průběh hry: „*Děti utvoří kruh a drží se za ruce. Vedoucí hry kopne do kruhu měkký míč, který si všichni vzájemně přihrávají nohama. Protože se však ruce nesmějí během hry pustit, musí být hráči velmi pozorní a spolupracovat s tím, kdo míč právě přihrává*“ (Erkert, 2011, s. 62-63).

2) SKÁKAT, HOPSAT – TO JE PRIMA!

Pomůcky: dlouhé švihadlo nebo provaz na skákání (asi 5 m)

Průběh hry: „*Dva hráči točí provazem a jeden přes něj skáče, děti hru doprovázejí říkadlem:*

Skákat, hopsat, to je prima,

Zlobení nás nezajímá,

Nemáme čas na hlouposti,

Přidáváme na rychlosti.

Když dokončí poslední slova, začne dvojice točit provazem rychleji, takže dítě musí podle toho také rychleji skákat. Vypadne-li přitom z rytmu a provaz nepřeskočí, určí, kdo bude skákat jako další“ (Erkert, 2011, s. 59).

Tlumení agresivního chování ve školní družině obsahuje především trpělivost ze strany vychovatele. Ten by měl využívat především pochvaly, zaměstnávat děti atraktivní činnostmi, učit sociálními dovednostem, povzbuzovat děti empatií a pomáhat ve vybudování osobní perspektivy (Říčan in Hutýrová, 2019, s. 153).

3.6 ŠIKANA

S agresivitou souvisí i pojem šikana, protože jak už bylo řečeno, tak šikana může být druhem agrese, která může vzniknout mezi vrstevníky. Definovat šikanu můžeme podle Michala Koláře, který za šikanu považuje, když „*jeden nebo více žáků úmyslně, většinou*

opakovaně, týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi“ (Kolář, 2001, s. 27).

Šikana je obrovským problémem dnešní doby, objevuje se jak ve školách, tak i v zaměstnání. V zaměstnání se skrývá ovšem pod názvem – mobbing (Erb, 2000, s. 43). Každopádně ať mluvíme o šikaně nebo o mobbingu, pořád mluvíme o velmi relevantní záležitosti s nutností okamžité intervence. Fakt, že to mají v dnešní době děti těžké, ukazuje i výrok Helmuta Erba: *„Válka na školním dvoře, násilí ve školce, šikanování a vydírání spolužáků, sexuální obtěžování, závažné trestné činy, dokonce i schvalování vraždy – ničeho dnes nejsou děti a mladiství ušetřeni“ (Erb, 2000, s. 7).*

Jak dítě ve škole/ve školní družině pozná, že je šikanováno? Může mu napovědět skutečnost, že si ostatní děti za jeho zády pořád šuškájí, roznáší o něm pomluvy, posmívají se mu, např. skrz brýle nebo hmotnost. Když požádá nebo poprosí o radu, tak ji nedostane, připadá si, že je pro ostatní vzduch, nikdo si s ním nechce hrát a dostává od agresorů úkoly, které není schopno např. fyzicky splnit (Erb, 2000, s. 44-45). Projevy šikany mají charakter agresivity vůči oběti, která je dávana najevo různými způsoby – *„od tělesného napadání až po donucování oběti k provádění ponižujících úkolů“ (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 118).*

Tohle všechno je velký nápor i na silného, zdravého a sebevědomého člověka, tak co teprve na ty slabé, neoblíbené jedince, které si agresori vybírají (Erb, 2000, s. 45). Agresori si totiž vybírají jedince, kteří jim nekladou odpor, nebrání se. Mnohdy by jen stačilo, kdyby se oběť agresorovi postavila a dala mu najevo, že pomluvy, které o ní roznáší, jsou jí jedno. Agresor tím, že někoho uráží a ponižuje, dává najevo, že sám má nějaký problém (Erb, 2000, s. 46-47).

Šikana se musí vždy rychle vyšetřit, je možná i spolupráce s policií. Pokud by se nevyšetřila, děti by si zvykly chovat se nečestně. Žáci musí být obeznámeni s faktem, že se šikana v žádném případě netoleruje (Šimanovský, 2015, s. 17). Pedagogové by se měli naučit rozlišovat nebezpečné situace mezi dětmi, a především hledat možnosti, jak by se těmito situacím mohli vyhnout. Je nepřijatelné, že se občas stává, že učitelé a rodiče dělají, že nic nevidí, protože zkrátka nevědí, jak mají násilnému chování, které vidí, a o kterém ví, zabránit (Erb, 2000, s. 11-12).

Je klíčové, aby si pedagogové a vychovatelé s dětmi nastavili určitá pravidla, protože nikdo nemá právo být šikanován (Erb, 2000, s. 97).

3.6.1 PRÁVA DÍTĚTE

Je podstatné, aby děti znaly svá práva, žádné dítě totiž nemá právo trpět a prožívat šikanu ze strany vrstevníků. První mezinárodní dokument, který kodifikuje práva dítěte formou smlouvy, je Úmluva o právech dítěte, která byla přijata Valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989. U nás nabyla účinnosti 6. února 1991. Tento dokument dítěti zaručuje právní ochranu před všemi negativními vlivy, které by nějakým způsobem ohrozily vývoj dítěte (David, 1999, s. 10-11).

Je důležité, aby děti znaly alespoň základní informace o tom, že mají právo myslet samy za sebe, mají právo říct ne, mají právo říct svůj názor, mají právo se bránit, kdyby jim někdo psychicky nebo fyzicky ubližoval, mají právo dělat chyby, a především mají právo požádat o pomoc, když ji potřebují (Erb, 2000, s. 104-105). Měly by taktéž vědět, kde o pomoc požádat, pokud se nechtějí svěřit rodičům, kamarádům nebo pedagogickým pracovníkům. Existuje totiž spousta institucí, které mají za úkol zajišťovat ochranu práv dětí, např. Sdružení linka bezpečí, která bezplatně pomáhá dětem v krizových situacích, ale i při každodenních starostech (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 109).

4 JINÉ PORUCHY CHOVÁNÍ

Poruchy chování (Conduct disorders) jsou v dnešní době docela časté a hojně se u dětí objevují. Poruchy chování zahrnují „širokou škálu nekontrolovaného chování“ a nejčastějšími příznaky jsou „krutost k lidem a zvířatům, ničení majetku, lhaní a krádeže“ (Zelinková, 2011, s. 169).

Příčinou poruch chování jsou **biologické faktory** (dědičnost, vliv rodinného prostředí), **psychologické faktory** (absence mravního vědomí) a **sociální faktory** (nedostatek vzdělání, rozpad rodiny apod.) (Zelinková, 2011, s. 170).

Poruchy chování se rozdělují podle stupně společenské závažnosti na „*poruchy disociální, asociální a antisociální*“ (Musil, 2014, s. 216).

4.1 DISOCIÁLNÍ PORUCHY

Tímto chováním „*jedinec škodí především sám sobě a řadíme sem různé zlozvyky, vzdorovitost, lhaní, drobné krádeže, záškoláctví a útěky*“ (Musil, 2014, s. 216). Lze rozhodně říct, že disociální poruchy se ve školních družinách objevují nejčastěji, proto si každou tuto „ne tolik“ závažnou poruchu chování stručně charakterizujeme.

4.1.1 ZLOZVYKY

Zlozvyky jsou jinými slovy nežádoucí návyky. Vznikají díky opakování určité činnosti a během takového opakování se zautomatizují. Potom díky určitému signálu se nezáměrně objevují, např. ve stresu nebo při únavě. Zlozvyky mohou vzniknout následkem chyb ve výchově, ale také mohou vzniknout i následkem onemocnění, úrazů nebo nadměrné zátěže (Musil, 2014, s. 217). Ve školní družině si část dětí může kousat nehty, dumlat palec apod.

4.1.2 VZDOROVITOST

Vzdorovitost opět vzniká následkem chyb ve výchově, někdo ji ovšem může považovat za přirozenou. Vzдорovitost se může projevat **pasivně** („Já to dělat nebudu!“) anebo aktivně, lépe řečeno **agresivně** („Já to rozmlátím!“) (Musil, 2014, s. 217).

4.1.3 LHANÍ

U lhaní je vždy podstatné posoudit motiv lhaní a k němu pedagog musí sledovat, proč dítě lže. V předškolním věku dítěte může být lež jen projevem nezvládnuté fantazie (Musil, 2014, s. 217). Martínek rozlišuje lži do tří kategorií: smyšlenky, bájně lži a pravé lži. Smyšlenky se objevují u dětí předškolního věku. Bájnou lež dítě většinou říká, aby zaujalo,

vzbudilo na sebe pozornost, a pravá lež je už vědomou záležitostí, která má nějaký cíl (Martínek, 2009, s. 93-94).

4.1.4 DROBNÉ KRÁDEŽE

Martínek za krádež ve svém slova smyslu označuje až tzv. pravou krádež, kdy jedinec něco ukradne, je si plně vědom toho, co dělá, a uvědomuje si, že to, co dělá, je i nesprávné (Martínek, 2009, s. 96). V mladším školním věku může nastat situace, že dítě ukradne něco, protože to má jeho kamarád a on to nemá, nebo tím chce obrátit pozornost rodičů nebo pedagoga na sebe (Musil, 2014, s. 217-218).

4.1.5 ZÁŠKOLÁCTVÍ, ÚTĚKY

Dítě z domu či školy může utíkat z mnoha důvodů. Může tím reagovat na nějakou náročnou situaci, kterou zrovna prožívá, může utíkat před šikanou nebo násilím svých vrstevníků. Nebo ojediněle jen touží po dobrodružství, které prožívají jeho hrdinové ve filmu (Musil, 2014, s. 218). Vychovatel by měl hledat spolu s dítětem důvody, proč do školy nechodí a nechce chodit. Když učitel/vychovatel zná důvod, lépe mu tak dokáže pomoci (Šimanovský, 2015, s. 18).

4.2 ASOCIÁLNÍ PORUCHY

Asociální poruchy jsou takové, kdy „*jedinec svým negativním chováním má vliv na společnost a patří sem negativismus, závislostní chování, sebepoškozování, sebevražda, sexuální deviace*“ (Musil, 2014, s. 217-128). Toto chování není ve školních družinách běžné, objevovat se tam ojediněle můžou jen druhy závislostního chování a nejčastěji určitě v dnešní době závislost na počítačích nebo televizi tzv. virtuálních drogách. U mládeže toto chování však úplně vzácné není, obzvlášť ohledně závislostí. Pokud by se objevila závislost např. na alkoholu u dítěte mladšího 18 let, tak je vhodné si připomenout zákon č. 40/2009 Sb. trestní zákoník, který v § 204 říká, že „*kdo ve větší míře nebo opakovaně prodá, podá nebo poskytne dítěti alkohol, bude potrestán odnětím svobody až na jeden rok*“ (www.zakonyprolidi.cz).

4.2.1 ZÁVISLOST NA VIRTUÁLNÍCH DROGÁCH

Závislost na virtuálních drogách je velkou obavou dnešního světa. Děti jsou často závislé na počítačových hrách, televizi a na internetu. Je velkým paradoxem, že počítače mají urychlovat přenos informací, a ne vytvářet závislost. Děti jsou z nadměrného sezení u počítače nevyspalé, unavené, podrážděné, a především přetěžují pohybový aparát (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 122). Ve virtuálním světě dítě komunikuje s vrstevníky, hraje hry, ovšem

je pravdou, že více dnešních her je založeno na destrukcích. Každopádně dítě si prostřednictvím internetu může naplňovat svoji potřebu z nedostatečného oceňování (Svoboda, 2014, s. 138).

4.3 ANTISOCIÁLNÍ PORUCHY

Antisociální poruchy jsou takové, kdy „*jedinec svým chováním jedná proti společnosti (proti zákonu) a řadíme sem vandalismus, krádeže, loupežné přepadení, ublížení na zdraví, pohlavní zneužití, znásilnění, zabití, vraždu*“ (Musil, 2014, s. 222-230). Někde se můžeme setkat i s pojmem: „*poruchy chování s protispoločenskými rysy*“ (Martínek, 2009, s. 106). Tyto poruchy chování se ve školní družině mohou objevit pouze za předpokladu, že oběťmi delikventů jsou děti. Jinak můžeme říct, že samy děti mladšího školního věku se delikventy nestávají nebo opravdu jen výjimečně.

4.4 ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) „*znamená poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou*“ (Zelinková, 2011, s. 162). Je dobré si uvědomit, že hyperaktivní děti tu byly vždycky. Spoustu lidí si totiž myslí, že děti s ADHD jsou jen „*produktem dnešní doby*“ (Hutyrová a kol., 2019, s. 102). ADHD je vývojová porucha, která se charakterizuje nepozorností, hyperaktivitou a impulzivitou. Dítě s ADHD často nedodržuje pravidla chování, má snížené výkony ve škole, je agresivní, má problémy při navazování kontaktů s vrstevníky apod. (Zelinková, 2011, s. 165).

U dětí školního věku jsou tedy patrné především tyto projevy:

- **Porucha aktivity** – hyperaktivita,
- **Impulzivita**,
- **Porucha pozornosti** – nepozornost (Hutyrová a kol., 2019, s. 111).

Hyperaktivitu u dětí můžeme vidět ve vyučovací hodině na první pohled. Děti jsou neposedné, pořád musí mluvit, vyrušovat, křičet, často i ztrácí nebo zapomínají svoje pomůcky. Impulzivitu poznat také není nic složitého. Dítě často skáče učiteli do řeči, přerušuje ostatní, pořád chce jen mluvit. Na procházce na toto dítě musíme dávat obzvlášť velký pozor. Velmi snadno se totiž může stát, že dítě něco uvidí a přeběhne silnici, aniž by se podívalo, jestli jede auto. Nepozornost u dětí se projevuje jejich nekoncentrací. Děti neposlouchají, co jim pedagog říká, nedokážou se dlouho dobu soustředit, jsou velmi zapomnětlivé, neradi plní domácí úkoly, které vyžadují větší soustředění. Jak můžeme vidět, tak tito žáci bývají ve školách značně neproduktivní (Munden, Arcelus, 1999, s. 20–23).

Je obecně známo, že ADHD více postihuje chlapce než dívky. U chlapců je výskyt dokonce třikrát častější než u dívek a výchova tohoto dítěte je pro rodiče náročnou a dlouhodobou záležitostí (Malá in Hutýrová a kol., 2019, s. 105).

4.4.1 PŘÍČINY A REEDUKACE ADHD

Příčiny vzniku ADHD u dětí jsou především biologické tzn. dány genetickou dispozicí nebo zdravotními komplikacemi v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním vývoji. Velkou roli zde hraje životní styl matky v těhotenství. A méně často i *psychologicky*, tzn. vlivem výchovy, prostředí a nevhodnými vzory (Zelinková, 2011, s. 166).

Pro reedukaci ADHD je nejvhodnější dopřát dítěti pravidelný režim, zdravou stravu, dostatek spánku a různé pohybové aktivity, především sport, díky němuž si dítě vybijí energii. Existují i různé formy terapie a v krajní nouzi pomáhají i medikamenty (Zelinková, 2011, s. 168).

5 PROCESNÍ DOPAD

Agresivitu a další poruchy chování není žádoucí v žádném případě bagatelizovat, jelikož děti mohou dohnat až k soudnímu řízení.

Poruchy chování řeší rodina nebo právní systém naší společnosti. Pokud je dítě s poruchou chování pro okolí nebezpečné, tak musí být izolováno a zařazeno do „speciální instituce výchovného, resocializačního, zdravotního či sociálního typu“ (Musil, 2014, s. 215).

Nejprve jsou však dítěti udělena výchovná opatření. Jedná se o „*napomenutí dítěte, rodiče nebo osoby, která narušuje řádnou výchovu; dohled nad dítětem, který je vykonáván za součinnosti školy, občanských sdružení aj.; omezení, která mají zabránit působení škodlivých vlivů na dítě*“ (David, 1999, s. 156). A pokud u dítěte selhaly formy preventivně výchovného opatření, tak soud dítěti může navrhnout ústavní nebo ochrannou výchovu (Musil, 2014, s. 87).

„*Ústavní výchova je soudem nařizována u dětí z rodin, kde jim není věnována dostatečná péče nebo kde je jejich výchova vážně ohrožena*“ (Stárka in Pávková a kol., 2008, s. 135). O tom, do jakého zařízení bude dítě umístěno, se rozhoduje v diagnostickém ústavu. (David, 1999, s. 157)

Ochranná výchova bývá nařizována, jestliže: „*dítě ve věku 12-15 let spáchá čin, který by byl závažným trestným činem, za který by mu mohl být udělen výjimečný trest; spáchá-li dítě ve věku 12-15 let čin, který by jinak byl trestným činem; spáchá-li mladistvý (ve věku 15-18 let) trestný čin*“ (David, 1999, s. 157). Uděluje se tedy dětem se závažnými poruchami chování.

Ústavní a ochrannou výchovou se zabývá „*zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*“ (www.zakonyprolidi.cz).

5.1 ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ VÝCHOVY V RESORTU ZDRAVOTNICTVÍ

Do zařízení ústavní výchovy, o které se stará resort zdravotnictví, patří „*kojenecký ústav, dětský domov pro děti do 3 let a dětská psychiatrická léčebna*“ (Musil, 2014, s. 87). Nás bude vzhledem k zaměření práce zajímat v tomto odvětví pouze dětská psychiatrická léčebna.

5.1.1 DĚTSKÁ PSYCHIATRICKÁ LÉČEBNA

Dětská psychiatrická léčebna, v současnosti více užívaný termín dětská psychiatrická nemocnice je zařízení, které slouží k léčbě psychických poruch dětí (Musil, 2014, s. 87). Podle dětské psychiatrie v Bohnicích je nejčastější diagnózou vedle depresí, úzkostných poruch,

anebo poruch příjmu potravy i ADHD. Spouštěčem psychických poruch, když nepočítáme úmrtí a rozvody rodičů, může být právě i šikana (www.bohnice.cz).

5.2 ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY V RESORTU ŠKOLSTVÍ A PREVENTIVNĚ VÝCHOVNÁ PÉČE

Do zařízení ústavní a ochranné výchovy, o které se stará resort školství patří „*výchovný ústav, dětský domov se školou, domov pro osoby se zdravotním postižením, dětský domov a diagnostický ústav*“ (Musil, 2014, s. 87). Detailněji se budeme věnovat diagnostickému ústavu, výchovnému ústavu a dětskému domovu se školou. Také si zde popíšeme středisko výchovné péče, na něž se vztahuje zákon č. 109/2002 Sb. a je důležité, protože plní preventivní výchovnou péči (www.zakonyprolidi.cz).

5.2.1 DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV PRO DĚTI A PRO MLÁDEŽ

Diagnostické ústavy jsou zařízením, které na základě výsledů komplexního vyšetření umisťují děti do dětských domovů, dětských domovů se školou, výchovných ústavů, anebo do smluvních rodin. Diagnostický ústav plní úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné, sociální, organizační a koordinační. Jeho cílem je rozpoznat výchovné problémy u dítěte. Dítě tu bývá zpravidla 8 týdnů (Stárka in Pávková a kol., 2008, s. 136).

5.2.2 VÝCHOVNÝ ÚSTAV PRO MLÁDEŽ

Výchovný ústav zajišťuje péči o děti, které jsou starší 15 let, mají závažné poruchy chování a soud jim nařídil ústavní nebo ochrannou výchovu. Může tu být však i dítě starší 12 let za předpokladu, že pro něj není vhodný pobyt v dětském domově (Stárka in Pávková a kol., 2008, s. 138).

5.2.3 DĚTSKÝ DOMOV SE ŠKOLOU

Dětský domov se školou zajišťuje péči o děti, které mají závažné poruchy chování a mají nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu. Také zde mohou být děti, které nemohou být vzdělávány, např. kvůli jejich duševní poruše ve škole mimo dětský domov. Pokud se situace u dětí „zlepší“, mohou být zařazeny do dětského domova, který není součástí školy. Jinak jsou zde děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky (Stárka in Pávková a kol., 2008, s. 138).

5.2.4 STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE

Středisko výchovné péče zajišťuje preventivně-výchovnou péči, která může být v ambulantní nebo pobytové podobě. Je určena pro jedince s negativními jevy chování, u nichž ale nejsou důvody zařadit je do ústavní nebo ochranné výchovy. Poskytuje poradenskou péči

a svoji intervenci skýtá i zákonným zástupcům dětí nebo škole. Má velkou zásluhu v prevenci delikvence, kriminality, různých závislostí apod. (Musil, 2014, s. 82). Některá střediska v současné době byla sloučena i s jinými institucemi, např. s diagnostickými ústavy nebo s výchovnými ústavy pro mládež (Hutyrová a kol., 2019, s. 168).

Preventivně výchovnou úlohu dále také naplňují výchovní poradci, školní psychologové nebo pedagogicko-psychologické poradny (Musil, 2014, s. 81-82).

I když středisko výchovné péče do ústavní a ochranné výchovy nepatří, přesto, jak již bylo zmíněno, je součástí zákona č. 109/2002 Sb., protože se týká preventivně výchovné péče (www.zakonyprolidi.cz).

5.3 ZABEZPEČOVACÍ DETENCE

Detenční ústav neboli Ústav pro výkon zabezpečovací detence patří mezi typy ochranného léčení (www.trestni-rizeni.com). Zabezpečovací detenci upravuje „zákon č. 129/2008 Sb. o výkonu zabezpečovací detence a o změně některých souvisejících zákonů“ (www.zakonyprolidi.cz). Tento ústav „spravuje Vězeňská služba ČR a byly s účinností zákona zřízeny v Brně a v Opavě. Ve Vazební věznici a ústavu pro výkon zabezpečovací detence Brno jsou umístěni mladiství obvinění (15-18 let), kteří jsou nejčastěji obžalováni z trestných činů krádeže, loupežného přepadení, výtržnictví, ale i např. vraždy. Na oddělení s mladistvými kromě strážných Vězeňské služby pracuje tým specialistů ve složení speciální pedagog, psycholog, sociální pracovnice a vychovatelé“ (www.vscr.cz).

6 TRESTNÍ ŘÍZENÍ VE VĚCECH DĚTÍ A MLADISTVÝCH

Problematikou odpovědnosti mládeže za protiprávní činy se zabývá: „zákon č. 218/2003 Sb. o soudnictví ve věcech mládeže“ (www.zakonyprolidi.cz). Je rozdíl, jestli trestný čin spáchalo dítě do 15 let anebo mladistvý od 15 do 18 let.

Trestní řízení ve věcech dětí do 15 let – „Není-li zákonem stanoveno jinak, pak se rozumí dítětem mladším patnácti let ten, kdo v době spáchání činu jinak trestného nedovrší patnáctý rok věku“ (Zákon č. 218/2003 Sb.). „Děti do 15 let nejsou trestně odpovědné, tj. nemohou být stíhány za spáchání trestného činu“ (www.trestni-rizeni.com).

Pokud se však nějakého trestného činu dopustí, musí mít u soudu opatrovníka (advokáta). Soud dítěti může uložit „dohled probačního úředníka, zařazení do terapeutického, psychologického nebo jiného vhodného výchovného programu ve středisku výchovné péče nebo ochrannou výchovu“ (www.trestni-rizeni.com).

Trestní řízení ve věcech mladistvých – „Není-li zákonem stanoveno jinak, pak se rozumí mladistvým ten, kdo v době spáchání provinění dovrší patnáctý rok a nepřekročí osmnáctý rok svého věku; má se za to, že mladistvým je i ten, kdo v době spáchání provinění dovrší patnáctý rok věku, ale u něhož není možné bez důvodné pochybnosti určit, že v době spáchání provinění překročil osmnáctý rok věku“ (Zákon č. 218/2003 Sb.). Podle § 6 č. 218/2003 Sb. zákona o soudnictví ve věcech mládeže se „trestný čin spáchaný mladistvým nazývá provinění“ (www.zakonyprolidi.cz).

„Trestní kauzy mladistvých řeší specializovaní soudci obecných soudů“ (www.trestni-rizeni.com). Jestliže soud shledá mladistvého vinným, neuloží mu trest, ale tzv. **opatření** a ty jsou buď **výchovná, ochranná nebo trestní**. (www.trestni-rizeni.com).

Věznice pro mladistvé odsouzené jsou zvláště pro muže a zvláště pro ženy. Pro mladistvé muže je zřízena věznice ve Všehrdech (Ústecký kraj) nebo je pro ně vytvořeno speciální oddělení ve věznici v Pardubicích a pro mladistvé dívky je zřízeno speciální oddělení ve věznici Světlá nad Sázavou (Vysočina) (www.vscr.cz).

Podle článku na iROZHLAS bylo v českých věznicích k roku 2018 až 83 mladistvých a většinou šlo o chlapce. Dívek bylo pouze devět (www.irozhlas.cz).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7 UVEDENÍ DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Předmětem výzkumu jsou děti s poruchami chování. Výzkum je zaměřen na výskyt poruch chování ve školních družinách, agresivitu, a především na samotné vychovatele a jejich přístup k těmto dětem. Zmíněné přístupy a postupy by mohl ocenit každý vychovatel, který se s poruchami chování u dětí setká, zejména vychovatel s minimální praxí s dětmi s poruchami chování. Postupy, které výzkum zjišťuje, se však nemusí řídit jen vychovatelé, ale i další pedagogičtí pracovníci nebo rodiče. Výzkum může nabídat k větší interdisciplinární spolupráci, protože pokud má vychovatel ve školní družině dítě s poruchou chování, je pravděpodobné, že bude muset spolupracovat nejen se školním poradenským pracovištěm, ale v krajním případě také s policií nebo s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Tímto zmíněným orgánem sociálně-právní ochrany dětí se zabývá zákon č. 359/1999 Sb. a v § 9 téhož zákona o sociálně-právní ochraně dětí přímo říká, že *„rodič nebo jiná osoba odpovědná za výchovu dítěte má právo při výkonu svých práv a povinností požádat o pomoc orgán sociálně-právní ochrany, státní orgány, kterým podle zvláštních právních předpisů přísluší též ochrana práv a oprávněných zájmů dítěte, popřípadě pověřené osoby; tyto orgány v rozsahu své působnosti a pověřené osoby v rozsahu svého pověření jsou tuto pomoc povinny poskytnout“* (www.zakonyprolidi.cz).

Výzkum analyzuje zkušenosti vychovatelů ve školních družinách s dětmi s poruchami chování, agresivitou a s nimi i případně související zkušenosti ohledně procesního dopadu. Rovněž je zacílen na osvědčené postupy vychovatelů, které mají na agresivní dítě nebo na dítě s jinou poruchou chování pozitivní dopad. Výzkum je využitelný v praktické rovině především jako návodná pomůcka pro práci vychovatele s minimální zkušeností s dětmi s poruchami chování nebo přímo s agresivními dětmi.

Podobným výzkumem se zabývala ve své diplomové práci v roce 2017 Šárka Ceralová, která se zabývala agresivním chováním dětí ve školní družině a ve škole. Toto výzkumné šetření se však od dotyčné práce liší analýzou dalších poruch chování, procesním dopadem a už zmíněnou využitelností v praktické rovině v podobě ověřených postupů při práci s dítětem s poruchou chování či přímo s dítětem agresivním.

7.1 CÍLE VÝZKUMU

Hlavním cílem bakalářské práce je prostřednictvím kvantitativního dotazování analyzovat, jaké poruchy chování se ve školních družinách objevují nejčastěji. A především odhalit, jak přistupují vychovatelé ve školních družinách k dětem s poruchami chování, a to

zejména k agresivním dětem, tzn. zjistit jejich postupy a zkušenosti, které by se daly předat začínajícím vychovatelům s minimální praktickou přípravou v této oblasti.

7.1.1 DÍLČÍ CÍLE

Dílčími cíli bakalářské práce je zjistit, jak často se vychovatelé setkávají s agresivními dětmi a s dětmi s jinou poruchou chování. Dále prozkoumat, jak vychovatelé řeší poruchy chování u dětí a především, jak u dětí agresivitu potlačují. A v neposlední řadě se taktéž dozvědět reálné příběhy vychovatelů, kteří mají zkušenost s agresivními dětmi nebo s dětmi, které mají jinou poruchu chování. Posledním dílčím cílem je zjistit, jestli mají vychovatelé nějakou zkušenost s dítětem s poruchami chování, které v minulosti vzdělávali a vychovávali, jemuž byla uložena skrz jeho závažnou poruchu chování ochranná výchova.

7.1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Jak často se vychovatelé setkávají s agresivními dětmi a s dětmi s jinou poruchou chování?
2. Jak vychovatelé u dětí s poruchami chování potlačují agresivitu?
3. Byli by vychovatelé ochotni podělit se se svými reálnými příběhy a zkušenostmi s agresivními dětmi nebo s dětmi s jinou poruchou chování z prostředí školních družin?
4. Mají vychovatelé zkušenost s nějakým dítětem ze školní družiny, kterému byla uložena skrz jeho závažnou poruchu chování ochranná výchova?

7.2 METODIKA

Pro bakalářskou práci byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, který pracuje s číselnými údaji, které se následně matematicky zpracovávají a konečné vyjádření je pak oproti kvalitativnímu výzkumu ztvárněno v číselné podobě (Gavora, 2010, s. 35). Další jeho charakteristikou je schopnost zkoumat větší množství lidí, objektivnost a dá se zevšeobecnit na celou populaci (Gavora, 2010, s. 38).

7.2.1 METODY SBĚRU DAT

Pro sběr dat byla zvolena metoda dotazníkového šetření, abychom získali co nejvíce odpovědí za co nejkratší čas. Dotazník je velmi frekventovanou a efektivní metodou získávání dat a spočívá v tom, že respondent odpovídá na naše předem připravené otázky (položky) písemně (Chráska, 2016, s. 158). Gavora jej vymezuje jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2010, s. 121).

Dotazníkové šetření probíhalo anonymně a dobrovolně, s čímž byli respondenti obeznámeni. Obsahoval 16 srozumitelných položek a všechny byly povinné a vzájemně provázané (návaznost dílčích položek vyžadovala komplexní vyplnění). Na 11 položek mohli respondenti zvolit jen jednu odpověď, u 2 položek mohli zvolit jednu či více a 3 položky byly otevřené a mohli tak popsat problém důkladněji a vyjádřit svůj názor. 13 položek obsahovalo odpovědi uzavřené a 3 položky byly otevřené.

Uzavřené otázky byly podrobeny statistické analýze, tzn. byly zjištěny absolutní četnosti, relativní četnosti a relativní četnosti v procentech. U otevřených položek byly uvedeny pro větší přehlednost pouze absolutní četnosti a relativní četnosti v procentech. Cíleně a v jednom případě i náhodně byly pro představu vylosovány i příklady responsí.

K vyplnění dotazníku dostali vychovatelé jasné pokyny a mohli se ho zúčastnit kdykoliv od 3. listopadu do 3. února. Dotazník byl dostupný online a v tomto časovém úseku jsem vychovatele oslovovala. Vychovatelé byli seznámeni s anonymitou dotazníku, žádné jejich osobní údaje nebyly vyžadovány. Dostali stručné pokyny, aby dotazník vyplnili pravdivě a co nejpřesněji a byli obeznámeni, k čemu dotazník slouží. Jak už bylo zmíněno výše, tak pro vyhodnocení dat z výzkumu byl zvolen kvantitativní výzkum z důvodu práce s větším počtem respondentů.

7.2.2 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU

Celkem se výzkumu zúčastnilo 152 vychovatelů či vychovatelek. A podle webové stránky s názvem Survio (www.survio.com/cs/), na kterém byl dotazník vytvořen, netrval vychovatelům více než 30 minut.

Základní soubor výzkumu tvoří vychovatelé a vychovatelky pracující ve školních družinách. Výzkumný vzorek se skládá ze 152 náhodných vychovatelů a vychovatelek pracujících ve školních družinách, kteří se zúčastnili výzkumu na základě dobrovolnosti prostřednictvím přímého odkazu. Náhodný výběr byl zvolen z důvodu větší objektivity a praktičnosti. Jediným požadavkem na zapojení respondentů do výzkumu bylo, aby dotazník vypracovávali vychovatelé a vychovatelky školních družin, kterých se výzkum týkal.

8 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro účast na výzkumném šetření byli vyzváni vychovatelé a vychovatelky pracující ve školních družinách po celé České republice. Dotazník byl vytvořen a distribuován v online podobě prostřednictvím stránky www.surveymonkey.com a vychovatelé byli osloveni na FB skupinách – Učitelé a vychovatelé MŠ a ŠD a Inspirace pro vychovatelky a vychovatele.

8.1 VYHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK

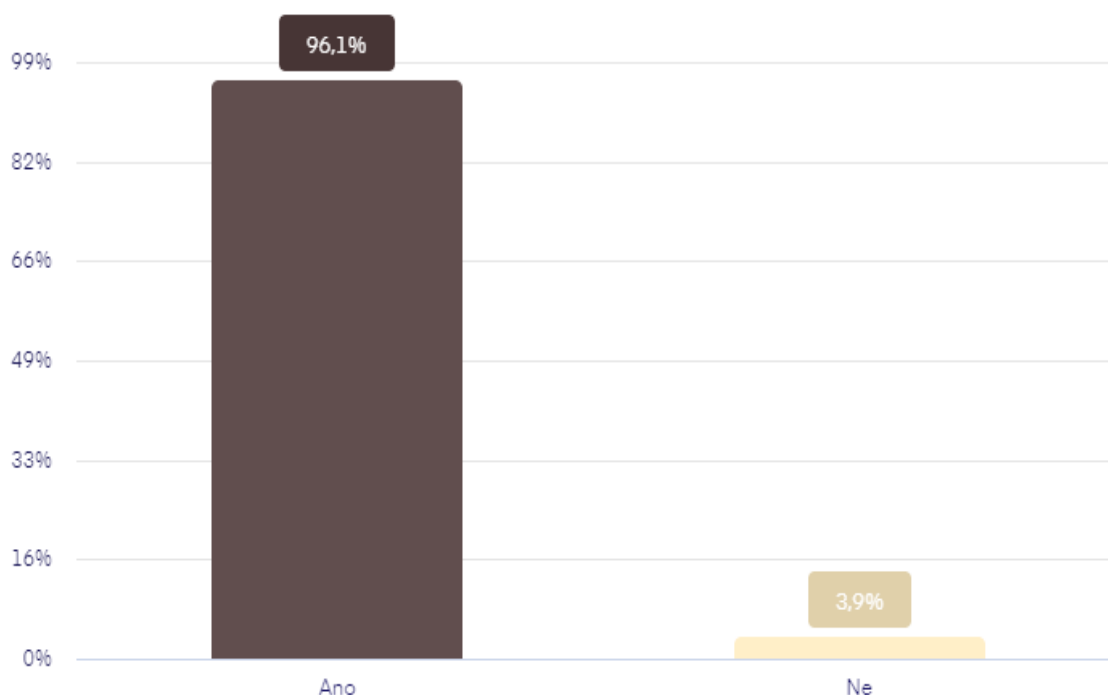
Položka č. 1: Máte ve školní družině dítě s poruchou chování?

a) ANO

b) NE

Touto otázkou bylo zjištěno, zda vychovatelé ve školních družinách mají nějaké dítě s poruchou chování, a mohli zde zvolit jen jednu odpověď.

Histogram č. 1:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

Na tuto položku zodpovědělo 146 vychovatelů ano a 6 ne. V relativních četnostech to znamená, že 0,961 vychovatelů odpovědělo ano a 0,039 vychovatelů odpovědělo ne. Pokud převedeme relativní četnosti na procenta, tak zjistíme, že jsou údaje totožné s grafem, tzn.

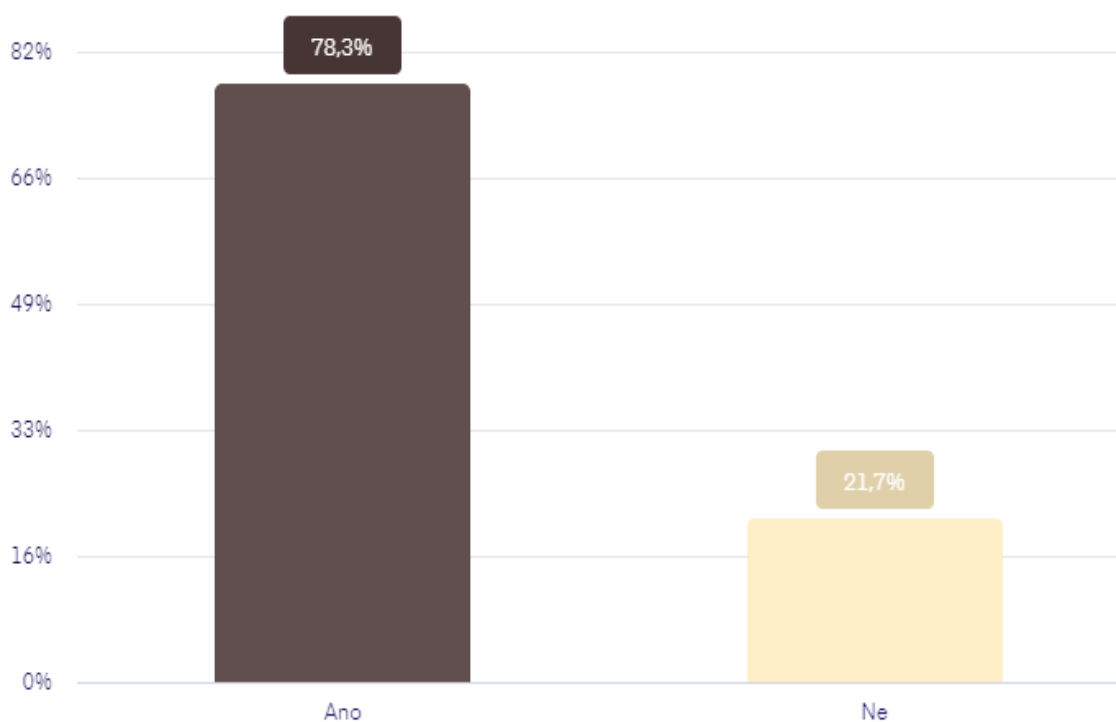
96,1 % vychovatelů má ve školní družině dítě s poruchou chování a 3,9 % vychovatelů ve školní družině žádné dítě s poruchou chování nemá.

Položka č. 2: Máte přehled o tom, jakou poruchu chování toto dítě má?

- a) ANO
- b) NE

Položka zjišťovala, zda vychovatelé ví, kterou poruchu chování dítě ve školní družině má. Opět zde mohli zvolit jen jednu odpověď.

Histogram. č. 2:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

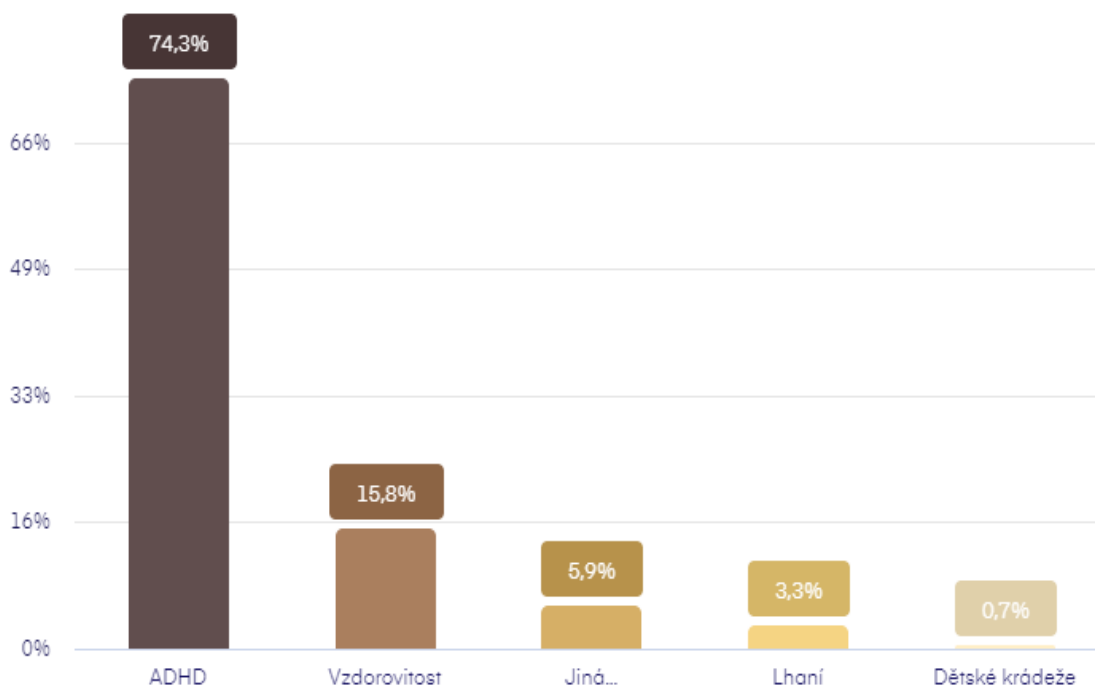
Na tuto položku odpovědělo 119 vychovatelů ano a 33 ne. V relativních četnostech můžeme říct, že 0,783 vychovatelů zvolilo možnost ano a 0,217 vychovatelů zvolilo možnost ne. V grafu můžeme vidět, že v procentuálním vyjádření to znamená, že 78,3 % vychovatelů ví, jakou poruchu chování dítě ve školní družině má, a 21,7 % vychovatelů to neví.

Položka č. 3: O jakou poruchu se nejčastěji jedná?

- a) Lhaní
- b) ADHD
- c) Dětské krádeže
- d) Vzдорovitost
- e) Jiné

Touto položkou bylo zjištěno, jaká porucha chování se objevuje nejčastěji u dětí ve školních družinách a záměrně respondentům nebyla nabízena agresivita, jelikož se jí budou věnovat následující položky. Vychovatelé měli za úkol označit jednu možnou odpověď.

Histogram č. 3:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

Na tuto položku zvolilo 113 vychovatelů poruchu ADHD, 24 vzдорovitost, 9 vybralo jinou poruchu chování, než byla v nabídce, ale dále ji neupřesnilo. 5 vychovatelů se rozhodlo pro variantu lhaní a 1 vychovatel dětské krádeže. V relativních četnostech můžeme říct, že 0,743 vychovatelů zvolilo ADHD, 0,158 vychovatelů zvolilo vzдорovitost, 0,059 by zvolilo jinou poruchu chování, než byla v dotazníku na výběr, 0,033 zvolilo lhaní a 0,007 vychovatelů vybralo dětské krádeže. V procentuálním vyjádření to znamená podobu, kterou lze vyčíst

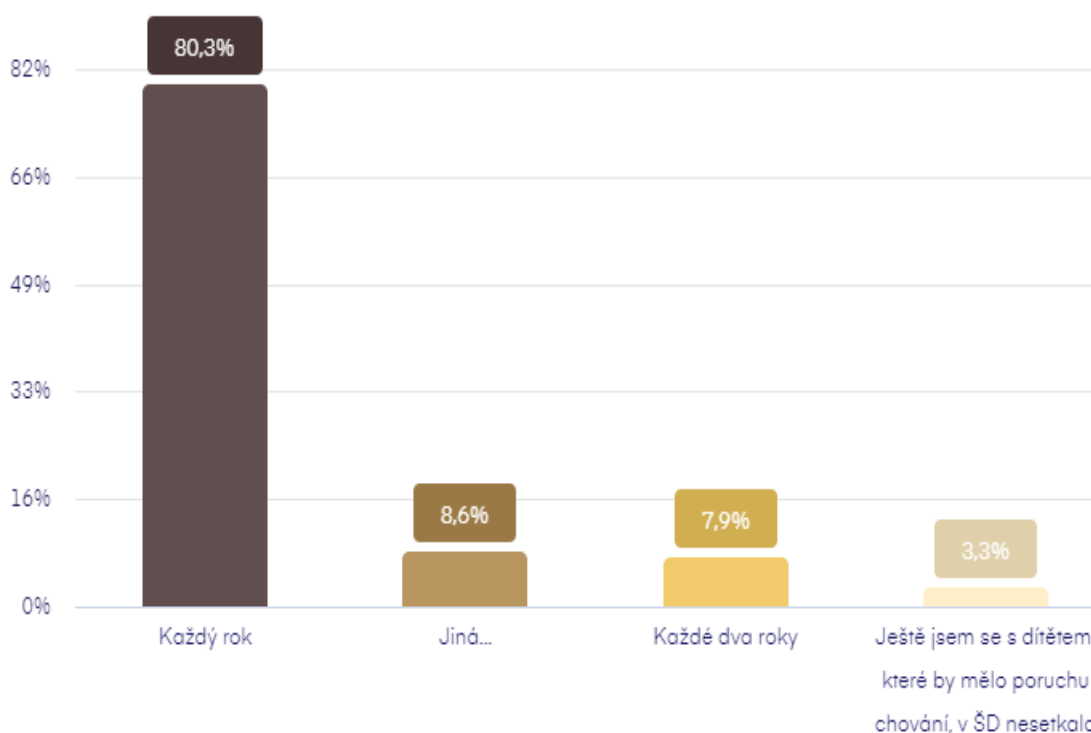
i z grafu, a to následující – 74,3 % zvolilo ADHD, 15,8 % vzdorovitost, 5,9 % jinou poruchu, 3,3 % lhaní a 0,7 % dětské krádeže. Můžeme tedy jednoznačně říct, že nejčastější poruchou je ADHD.

Položka č. 4: Jak často se tyto poruchy u dětí u Vás ve školní družině vyskytují?

- a) Každý rok
- b) Každé dva roky
- c) Ještě jsem se s dítětem, které by mělo poruchu chování, v ŠD nesetkal/a
- d) Jiná odpověď

Touto položkou bylo zjištěno, jak často se ve školních družinách vyskytují děti, které mají nějakou poruchu chování. Vychovatelé mohli zvolit jen jednu odpověď.

Histogram č. 4:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

Z této položky lze vyčíst, že 122 vychovatelů se každý rok setkává ve školní družině s dítětem, které má nějakou poruchu chování, 13 vychovatelů by zvolilo jinou odpověď, ale dále ji neupřesnilo, 12 vychovatelů se setkává s dítětem s poruchou chování ve školní družině každé dva roky neboli ob rok a 5 vychovatelů se s poruchou chování u dítěte ve školní družině ještě nesetkalo. V relativních četnostech to pak znamená, že 0,803 vychovatelů zvolilo

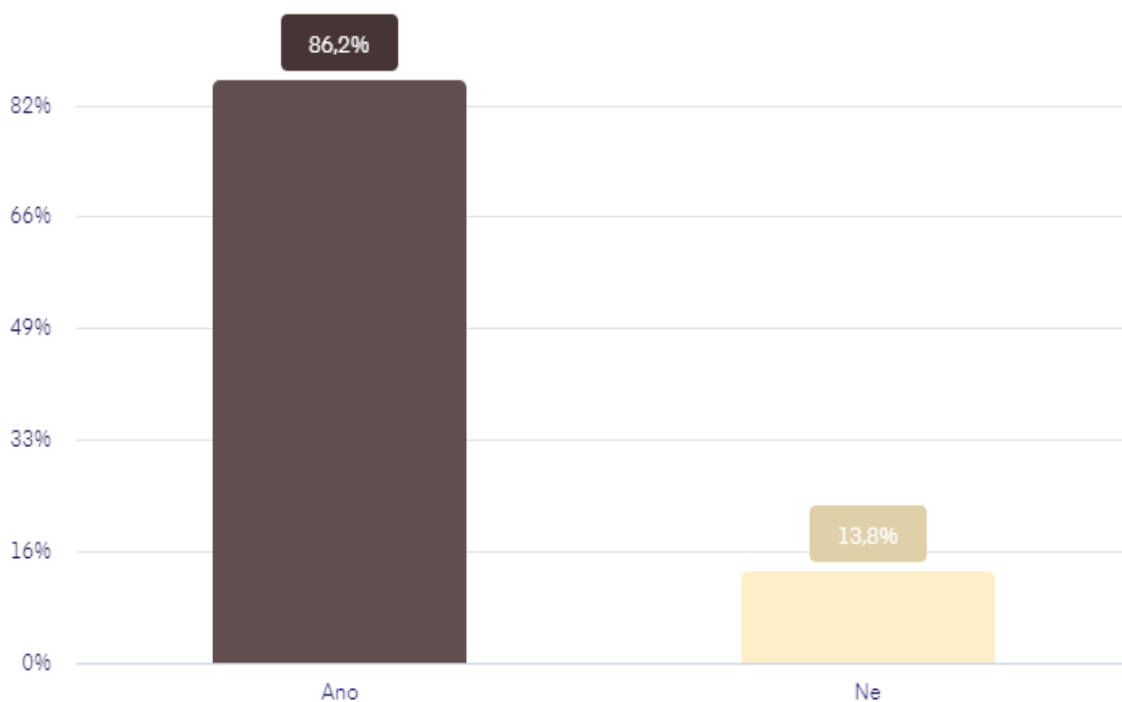
odpověď každý rok, 0,086 by zvolilo jinou odpověď, než byla v nabídce, 0,079 zvolilo možnost každé dva roky a 0,033 vychovatelů se s dítětem, které by mělo poruchu chování, ještě nesetkalo. Když dáme relativní četnosti do procent, tak zjistíme, že 80,3 % vychovatelů se setkává s poruchami chování u dětí každý rok, 7,9 % se s nimi setkává každé dva roky, 3,3 % se s dítětem s poruchou chování ve školní družině ještě nesetkalo a 7,9 % by zvolilo jinou odpověď.

Položka č. 5: Řešíte tohle dítě s poruchou chování přímo ve školní družině?

- a) ANO
- b) NE

Díky této položce bylo zjištěno, kolik vychovatelů poruchy chování u dětí řeší ve školní družině a kolik nikoliv. Vychovatelé mohli zvolit jen jednu odpověď.

Histogram č. 5:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

Z uvedeného histogramu můžeme vyčíst, že 86,2 % vychovatelů ve školních družinách poruchy chování u dětí řeší a překvapivě 13,8 % ne. V relativních četnostech to znamená, že

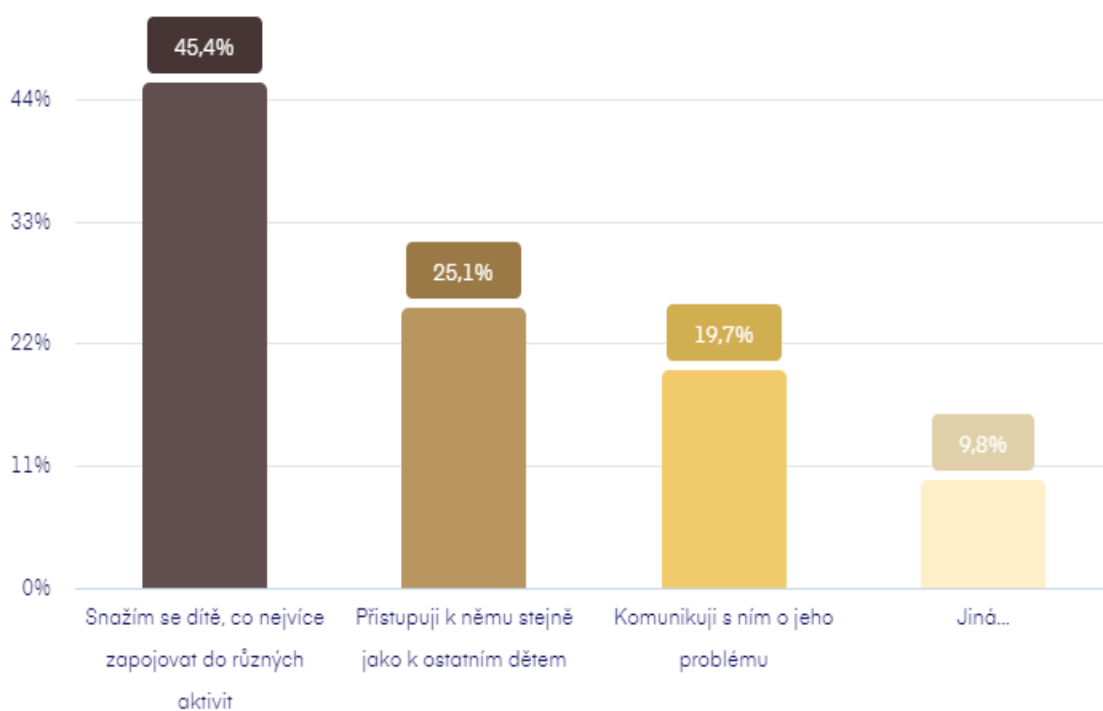
0,862 vychovatelů odpovědělo ano, 0,138 ne. V absolutních četnostech to pak znamená, že 131 vychovatelů odpovědělo kladně a 21 vychovatelů záporně.

Položka č. 6: Jak k takovému dítěti přistupujete?

- a) Snažím se dítě co nejvíce zapojovat do různých aktivit
- b) Komunikuji s ním o jeho problému
- c) Přistupuji k němu stejně jako k ostatním dětem
- d) Jiná odpověď

Šestá položka se zabývala otázkou, jak vychovatelé k dětem, které mají nějakou poruchu chování, přistupují. Vychovatelé zde mohli zvolit více odpovědí.

Histogram č. 6:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

V uvedeném histogramu lze vidět, že 45,4 % vychovatelů se snaží dítě s poruchou chování nějakým způsobem co nejvíce zapojit do různých aktivit, v absolutních četnostech to znamená, že 83 vychovatelů zvolilo tuto možnost, v relativních četnostech pak 0,454. 25,1 % vychovatelů pak zvolilo, že k dítěti s poruchou chování přistupují stejně jako k ostatním dětem, tzn. tuto možnost zvolilo 0,251 vychovatelů v relativních četnostech, což znamená, že 46 vychovatelů zvolilo tuto možnost. 19,7 % vychovatelů s dítětem s poruchou chování

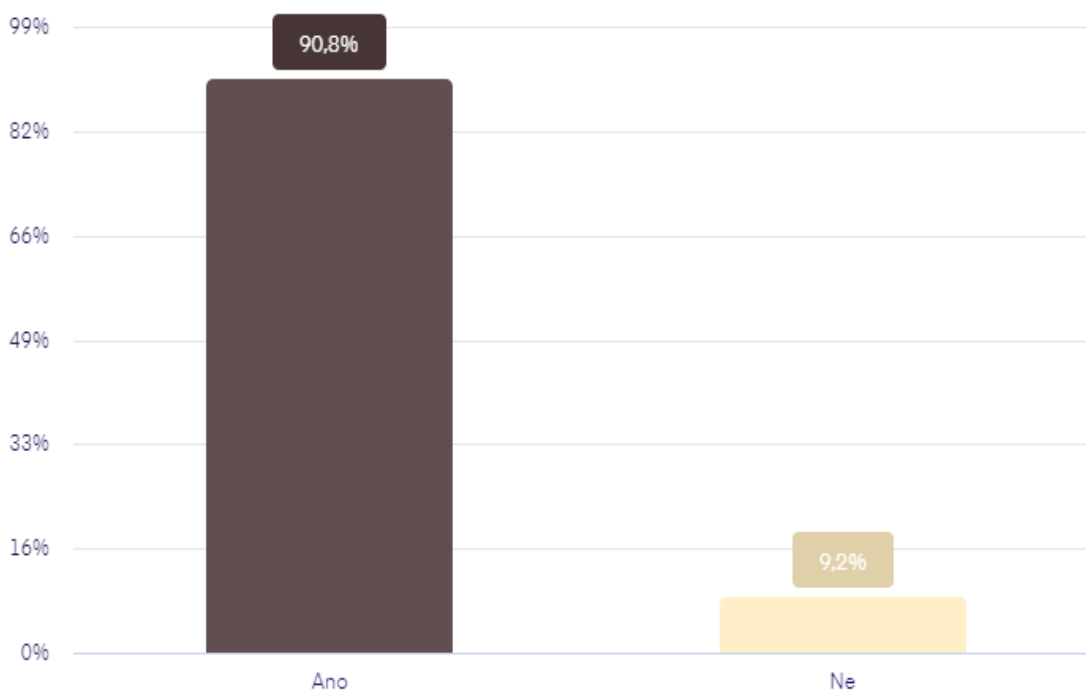
komunikuje o jeho problému, což činí 0,197 vychovatelů v relativních četnostech a 36 vychovatelů v absolutních četnostech. 9,8 % by pak ještě volilo jinou odpověď, než které byly v nabídce, ale blíže ji nespecifikovalo. Tuto odpověď zvolilo 18 vychovatelů a v relativních četnostech to znamená 0,098 vychovatelů.

Položka č. 7: Měli jste někdy ve školní družině agresivní dítě?

- a) ANO
- b) NE

Dále nás zajímalo, jestli vychovatelé někdy měli ve školních družinách přímo agresivní dítě. V této položce měli vychovatelé na výběr jen jednu možnost odpovědi.

Histogram č. 7:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

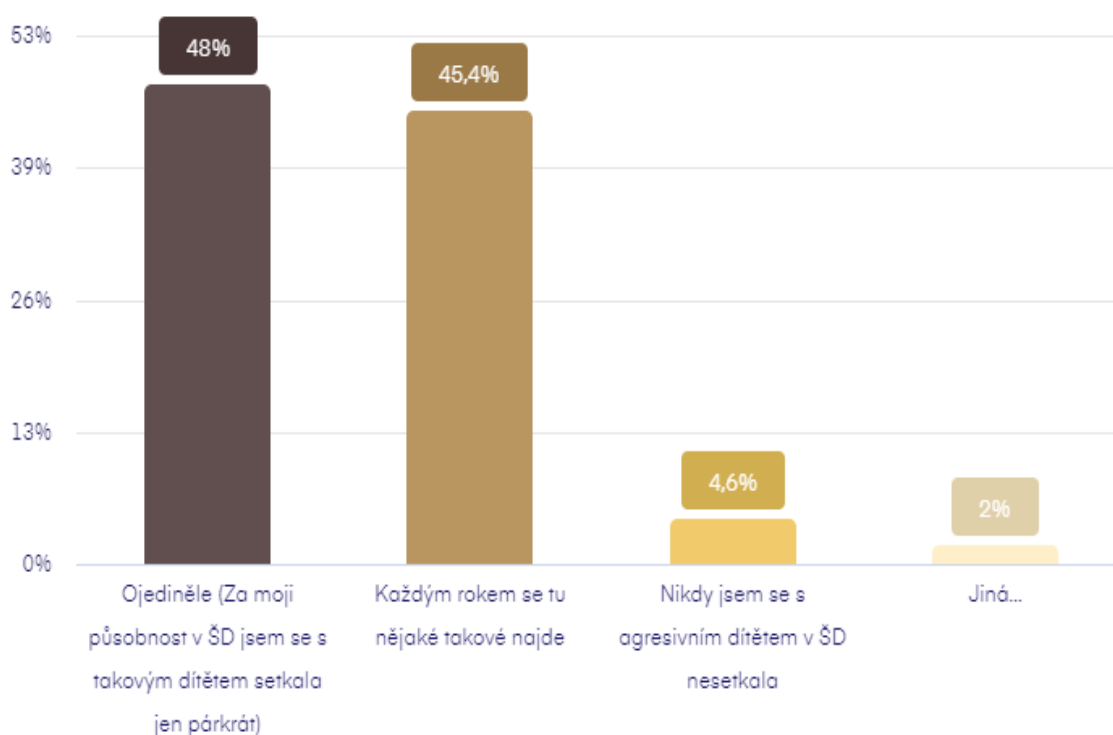
Na tuto položku odpovědělo 138 vychovatelů kladně, to znamená, že 90,8 % neboli 0,908 vychovatelů mělo někdy ve školní družině agresivní dítě. Zápornou odpověď zvolilo 14 vychovatelů, tzn. 9,2 % neboli 0,092 vychovatelů. Z této položky můžeme usoudit, že se vychovatelé setkávají s agresivitou ve školní družině častěji než s ADHD.

Položka č. 8: Jak často je ve školní družině míváte?

- a) Každým rokem se tu nějaké takové najde
- b) Ojediněle (Za moji působnost v ŠD jsem se s takovým dítětem setkal/a jen párkrát)
- c) Nikdy jsem se s agresivním dítětem v ŠD nesetkal/a
- d) Jiná odpověď

Touto položkou bylo vyzkoumáno, jak často vychovatelé agresivní děti ve školní družině mívají. Zde vychovatelé mohli zvolit jen jednu odpověď.

Histogram č. 8:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

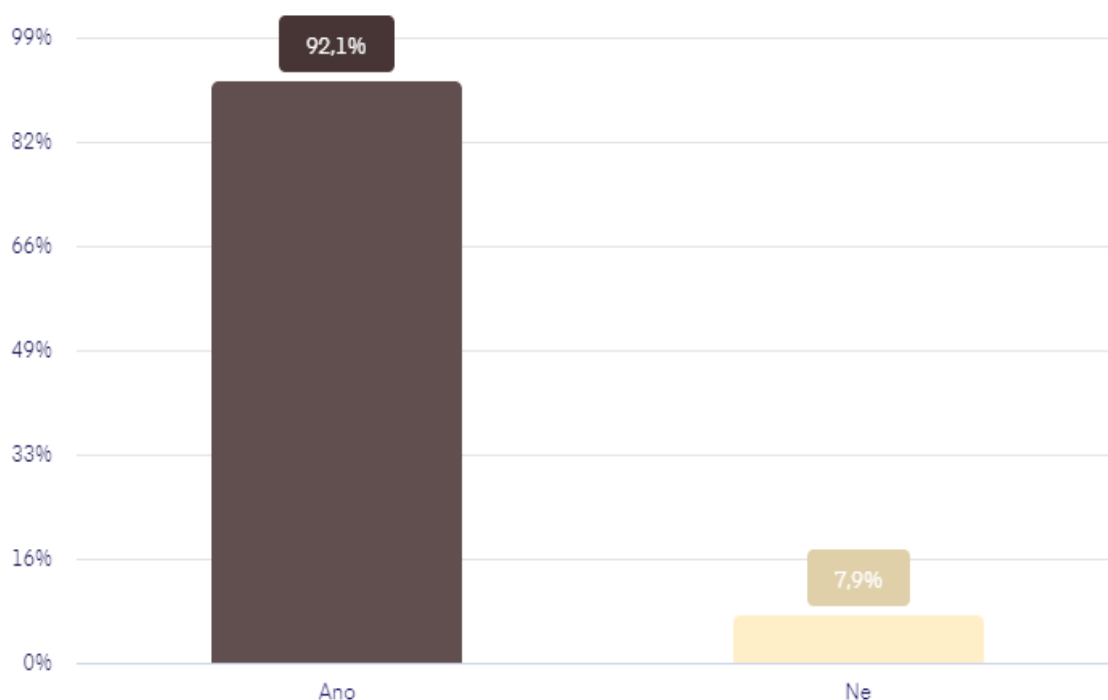
Touto položkou bylo zjištěno, že 73 vychovatelů, tzn. 0,48, neboli 48 % vychovatelů se s agresivním dítětem ve školní družině setkala jen ojediněle. 69 vychovatelů v procentuálním vyjádření 45,4 % a v relativních četnostech 0,454 má agresivní dítě ve školní družině každý rok. 7 vychovatelů, tzn. 4,6 % a 0,046 se nikdy s agresivním dítětem ve školní družině nesetkala. 3 vychovatelé neboli 2 % a v relativních četnostech 0,02 by zvolilo jinou odpověď, ovšem blíže ji nespecifikovali.

Položka č. 9: Snažili jste se jeho agresivitu nějak potlačit?

- a) ANO
- b) NE

Položka zkoumala, zda se vychovatelé u agresivního dítěte snaží jeho agresivitu potlačit. Vychovatelé mohli zvolit jen jednu možnou odpověď.

Histogram č. 9:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

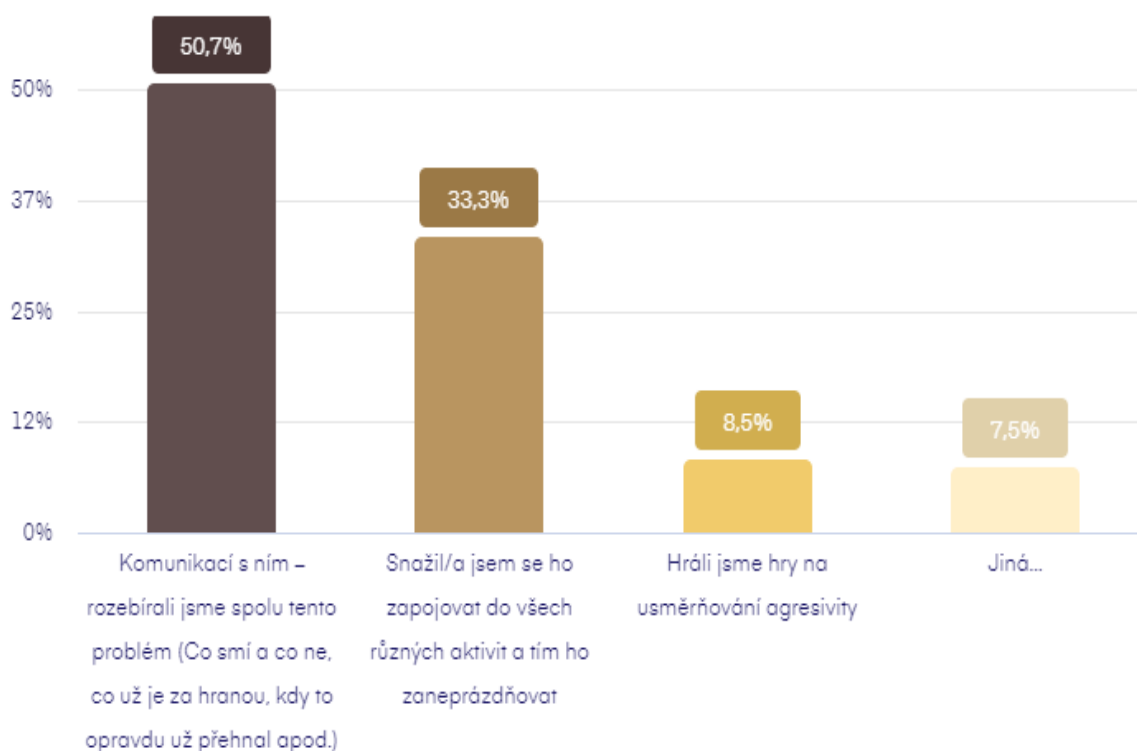
Touto položkou bylo zjištěno, že 140 vychovatelů se snaží agresivitu u agresivního jedince nějakým způsobem potlačit. V relativních četnostech můžeme říct, že se jí snaží potlačit 0,921 vychovatelů a v relativních četnostech v procentech 92,1 %. Zápornou odpověď označilo pouze 12 vychovatelů ze 152. V relativním vyjádření to činí 0,079 a v procentuálním vyjádření to činí 7,9 %.

Položka č. 10: Jak jste se snažili jeho agresivitu potlačit?

- a) Hráli jsme hry na usměrňování agresivity
- b) Komunikací s ním – rozebírali jsme spolu tento problém (Co smí a co ne, co už je za hranou, kdy to opravdu už přehnal)
- c) Snažil/a jsem se ho zapojovat do všech různých aktivit, a tím ho zaneprázdnňovat
- d) Jiná odpověď

Tato položka pomohla zjistit, jak se snaží vychovatelé agresivitu u agresivního dítěte potlačit. Vychovatelé mohli zvolit více možných odpovědí.

Histogram č. 10:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

Z uvedeného histogramu vyplývá, že 102 vychovatelů, což činí 0,507 vychovatelů v relativních četnostech a v procentuálním vyjádření 50,7 %, se snaží agresivitu potlačit pomocí komunikace, tudíž nastavením pravidel. 67 vychovatelů, v relativních četnostech 0,333 a v relativních četnostech v procentech 33,3 %, se snaží agresivní dítě zapojovat do všech různých aktivit, a tím ho zabavit a nedat agresivitě šanci. 17 vychovatelů, v jiných číslech 0,085

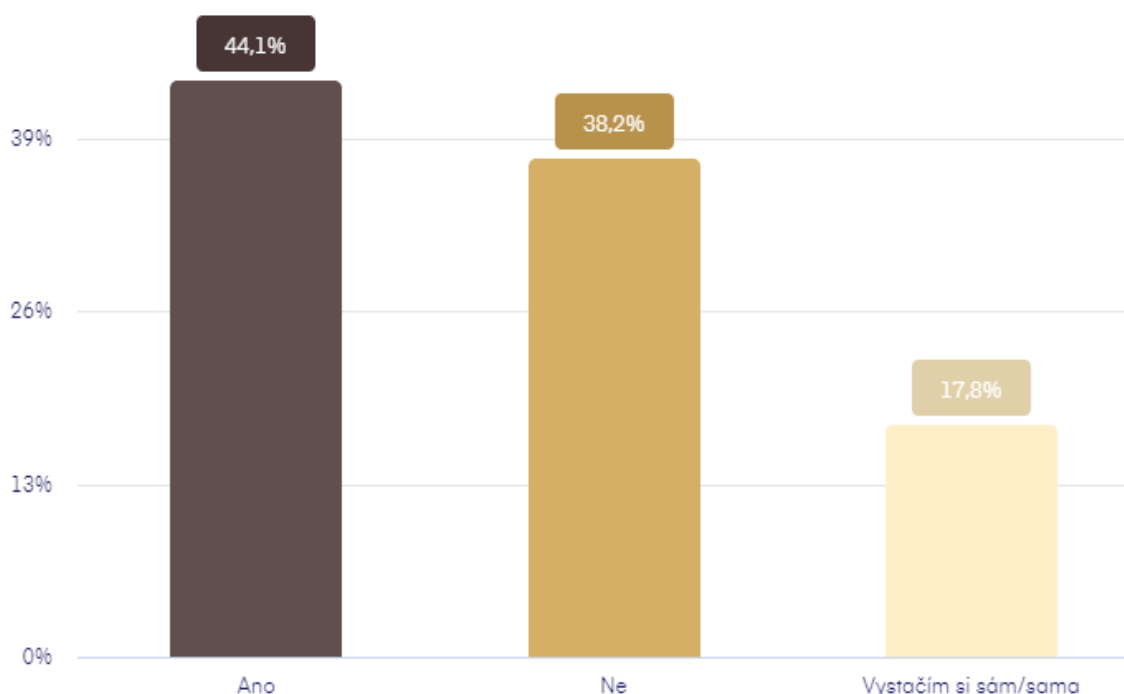
a 8,5 %, se shodlo na hraní her na usměrňování agresivity, které jsou k dispozici v teoretické části. 15 vychovatelů, 0,075 a v procentuálním vyjádření 7,5 %, by zvolilo ještě jinou odpověď, než které byly v nabídce, ale neupřesnili jakou.

Položka č. 11: Byla situace tak vážná, že Vaší situaci musel pomoci školní psycholog nebo výchovný poradce?

- a) ANO
- b) NE
- c) Vystačím si sama/sám

Dotazem na tuto položku jsme chtěli zjistit, jestli vychovatelům ve školních družinách musel pomoci i např. školní psycholog či výchovný poradce nebo jestli si za všech okolností při řešení nějakých nepříjemných situací ve školní družině, kde jsou hlavními aktéry děti s nějakou poruchou chování, vystačí sami. V této položce mohli zvolit vychovatelé jen jednu možnou odpověď.

Histogram č. 11:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

Bylo zjištěno, že 67 vychovatelů, v relativním vyjádření 0,441 a 44,1 %, někdy potřebovalo ve své profesi pomoc výchovného poradce nebo školního psychologa. Zápornou

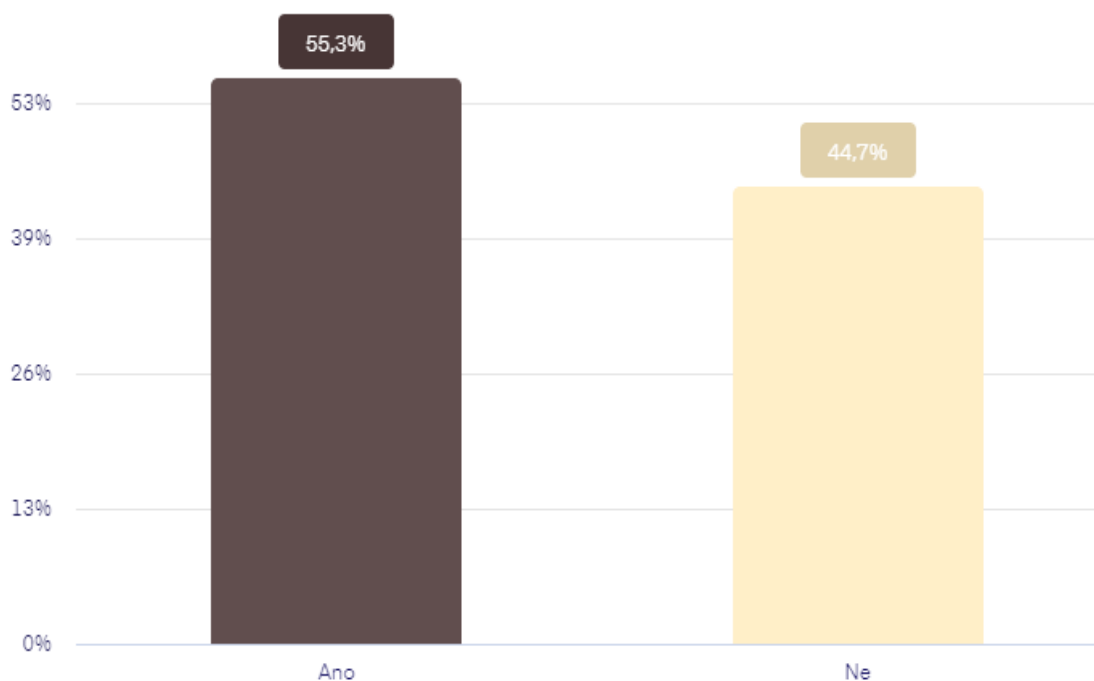
odpověď pak zvolilo 58 vychovatelů, což tvoří sumu 0,382 v relativních četnostech a v procentech číslo 38,2 %. 27 vychovatelů si ve své práci vystačí sami a nepotřebovali nikdy pomoc školního psychologa nebo výchovného poradce. Relativní četnost nám říká, že 0,178 vychovatelů si vystačí samo a procentuální vyjádření je shodné s grafickým znázorněním a to 17,8 %.

Položka č. 12: Byli jste někdy v té fázi, že už jste nevěděli, co máte s tímto dítětem dělat? Jak zakročit? Jak s ním komunikovat?

- a) ANO
- b) NE

Zajímalo nás také, jestli všichni vychovatelé byli někdy v situaci, že nevěděli, co mají s dítětem s poruchou chování nebo přímo s agresivním dítětem dělat. Tato položka pak může ulevit vychovatelům, kteří někdy v této situaci byli a mysleli si, že jsou v ní sami a že nikomu jinému se to určitě nikdy nestalo. Z uvedeného šetření vyplývá že ano. Na tuto položku mohli vychovatelé označit jen jednu možnou odpověď.

Histogram č. 12:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

Uvedený histogram říká, že více než polovina vychovatelů byla někdy v této ošemetné situaci. Konkrétně 84 vychovatelů, v relativním vyjádření 0,553 a v procentuálním 55,3 %, se ocitlo někdy v té fázi, že už nevěděli, co mají s dítětem s poruchou chování dělat. Ať už jak zakročít do nějaké nepříjemné situace, tak i jak s agresorem komunikovat. 68 vychovatelů pak říká, že se *zatím* nikdy v této situaci neocitlo. V relativních četnostech to znamená, že v této situaci zatím nebylo 0,447 vychovatelů a podle grafického zpracování můžeme vidět, že to činí 44,7 %.

Položka č. 13: Co si myslíte o procesním dopadu na těchto dětech? Kdy je situace podle Vás až tak vážná, že musí přijít ochranná výchova?

Vaše odpověď _____

Touto položkou bylo zjišťováno, jaký názor mají vychovatelé na procesní dopad a až v jakých situacích by podle nich měl přijít. Tato otevřená položka se snažila zjistit, kdy je podle vychovatelů situace ve školní družině až tak vážná, že by měla nastoupit ochranná výchova. Záměrně byla položena ochranná výchova, jelikož mě zajímal opravdu nějaký příklad vážné situace, za kterou by mohla u dítěte skutečně závažná porucha chování.

Tabulka položky č. 13:

Absolutní četnosti	Relativní četnosti v %	Názor vychovatelů na procesní dopad u dítěte
53	34,9 %	Nemám názor, nedovedu posoudit, nikdy jsem se s takovým vážným případem nesetkal/a.
48	31,6 %	Za procesní dopad u dítěte může nevhodné rodinné prostředí, špatný vzor, zanedbávání dítěte, nekomunikace a nespolupráce rodičů se školou.
46	30,3 %	Dítě ohrožuje sebe nebo ostatní, vychovatel se dítěte bojí, agresor chce úmyslně zranit jiné dítě, agresor porušuje nastavené normy společnosti (opakující se krádeže, šikana apod.).
5	3,2 %	Problém u dítěte se neustále opakuje a nelze na něj najít řešení.

Zdroj: Výsledek vlastního šetření, vlastní tvorba tabulky

Z následující tabulky lze vyčíst, že 53 vychovatelů, což činí 34,9 %, nemá na tuto problematiku názor nebo ji nedovede posoudit, jelikož takovému vážnému problému, který by

mohl nastat, ještě nečelili. 48 vychovatelů, v procentuálním vyjádření 31,6 %, viní za procesní dopad u dítěte rodinu, nevhodné rodinné prostředí, zanedbávání dítěte a následnou nulovou komunikaci a spolupráci rodičů se školou. Dalších 46 vychovatelů, v procentuálním vyjádření 30,3 %, má ten názor, že je ochranná výchova potřeba, pokud dítě ohrožuje sebe nebo ostatní, pokud se dítěte i vychovatel bojí, případně pokud jde přímo o úmyslné zranění jiného dítěte s vážnými následky a jestliže dítě porušuje nastavené normy společnosti (opakující se krádeže, šikana apod.). Zbýlých 5 vychovatelů, což činí jen 3,2 %, přímo napsalo, že je procesní dopad nutný, respektive přímo ochranná výchova, pokud se problém u dítěte neustále opakuje a nelze na něj najít řešení.

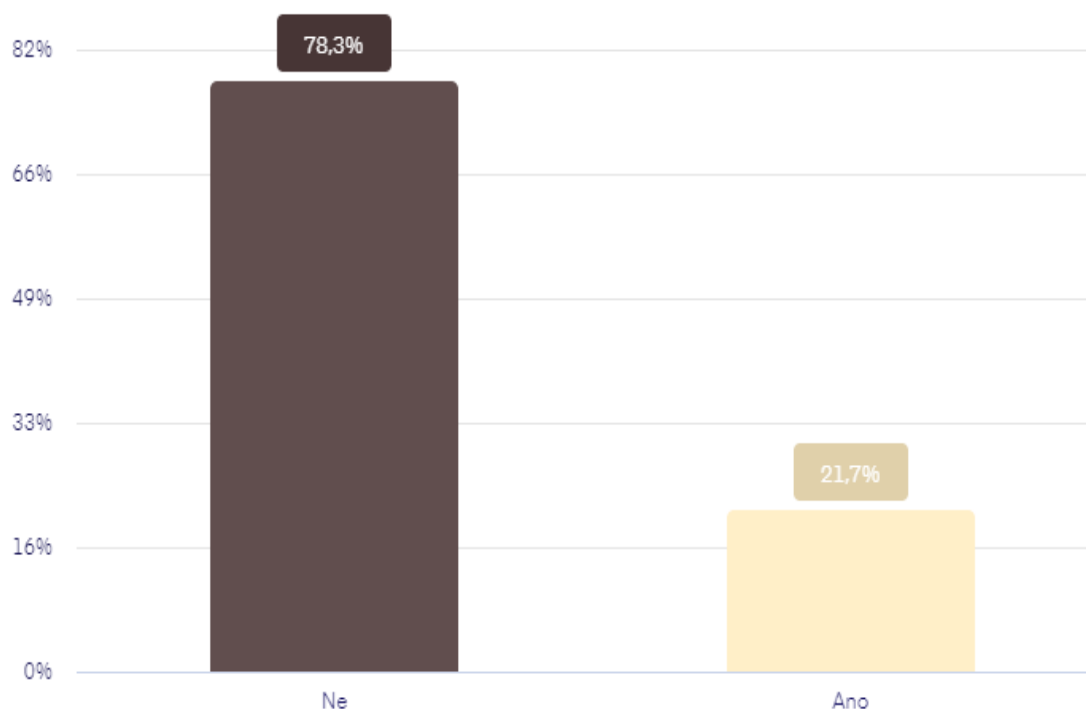
Pro ukázkou byla náhodně vylosována jedna odpověď od vychovatele č. 114, který odpověděl následovně: „*Ochranná výchova je na místě, pokud dítě začne ohrožovat své okolí a začne být nebezpečné jak sobě, tak ostatním dětem nebo dospělým. Zažila jsem případ, kdy dítě házelo židle po komkoliv, kdo byl zrovna okolo nebo něčím jiným, co měl zrovna po ruce...*“ (Respondent č. 114, položka č. 13).

Položka č. 14: Máte zkušenost s tím, že dítěti ze školní družiny, které jste znali, byla udělena ochranná výchova?

- a) ANO
- b) NE

Tato položka měla za úkol přímo zjistit, kolik vychovatelů ze školních družin má zkušenost s případem, kdy dítěti byla udělena, skrz jeho závažnou poruchu chování, ochranná výchova. V této souvislosti lze tedy zapřemýšlet nad tím, zda i dítě mladšího školního věku se může stát objektem ochranné výchovy. Na tuto položku vychovatelé mohli zvolit jen jednu možnou odpověď.

Histogram položky č. 14:



Zdroj: Výsledek vlastního šetření

Z uvedeného histogramu lze usoudit, že většina vychovatelů nemá zkušenost s případem, kdy dítěti ze školní družiny by byla udělena ochranná výchova. V konkrétních číslech tuto zkušenost nemá 119 vychovatelů, což činí 78,3 % a 0,783 relativních četností. Tuto zkušenost však má 33 vychovatelů, to znamená 21,7 % a v relativních četnostech 0,217 vychovatelů.

Položka č. 15: Dokážete mi napsat nějaké osvědčené postupy, které jste vyzkoušeli a na dítě s poruchou chování či přímo na agresivní dítě měly pozitivní dopad? Co na něj platí? Jak s ním komunikujete? Jak ho případně usměrňujete apod.?

Vaše odpověď _____

Patnáctá, otevřená položka měla za cíl zjistit jaké osvědčené postupy by mohli vychovatelé poskytnout např. ohledně práce přímo s agresivním dítětem. Tato položka je v práci velice důležitým komponentem, jelikož může pomoci mladším generacím vychovatelů v jejich profesi nebo přímo vychovatelům s minimální praxí s dětmi s poruchami chování či přímo s agresivními dětmi. Postupy byly následně roztríděny a přehledně přeneseny do následující tabulky.

Tabulka položky č. 15:

Absolutní četnosti	Relativní četnosti v %	Postupy vychovatelů
64	34,8 %	Komunikace, domluva, stanovení pravidel, klidné jednání bez křiku, rozbor problému o samotě, JÁ metoda, zrcadlová metoda
41	22,3 %	Zaměstnávání dítěte „důležitými“ úkoly, vzbuzování pocitu důležitosti, zapojování do aktivit a her
18	9,8 %	Motivace, neustálé chválení a povzbuzování
15	8,2 %	Najít jeho plusy, talent, aktivitu, která mu bude ušitá na míru, nevnímat si jen negativního chování
13	7,1 %	Žádná rada ze strany vychovatelů z důvodu jejich nechtění či nezkušenosti
11	6 %	Na zklidnění agresivity použít fyzický kontakt (objetí, pohlázení, ...), hry na usměrnění agresivity a dialog
7	3,9 %	Individuální přístup, případně pomoc asistenta pedagoga
7	3,9 %	Kooperace s rodiči nebo dětským domovem, třídním učitelem a školním poradenským pracovištěm
6	3,3 %	Princip důslednosti, ale zároveň chápavost a trpělivost
1	0,5 %	Zapisování si chování dítěte do sešitu za účelem vypořádání situací, při kterých u dítěte dochází k agresivitě nebo jiným problémům
1	0,5 %	Přečtení knihy Divoké zvíře od K. I. Al-Ghani

Zdroj: Výsledek vlastního šetření, vlastní tvorba tabulky

Postupy vychovatelů byly rozděleny do kategorií, jež lze vidět výše. 13 vychovatelů, v procentuálním vyjádření 7,1 % žádnou radu nebo postup neposkytlo, kdy 6 respondentů jej neposkytlo z důvodu, že nemají s agresivními dětmi tak velkou zkušenost, a 7 vychovatelů jej poskytnout nechtělo.

Nejvíce vychovatelů, konkrétně 64 a v procentech 34,8 % se shodlo na **komunikaci, na vzájemné domluvě, na stanovení pravidel**, které musí dodržovat obě strany (vychovatel by neměl chtít po dítěti jednání bez křiku a bez afektů, když sám na dítě zvyšuje hlas apod.). Měl by jít tedy příkladem. Ohledně komunikace vychovatelé psali i slovní metodu **vysvětlování**, to

znamená, že vychovatel by měl vysvětlit dítěti, co dělá špatně, ale především za všech okolností zachovat **klid, jednat klidně, nekřičet**, dítě **nenapomínat**, jen příkazy a zákazy podle nich nic nezmůžou. Vychovatelé také uvedli, aby se zachovalo **soukromí** a probíral se problém s žákem o samotě, a ne před ostatními žáky. Konkrétně i 5 ze 64 zmiňuje v oblasti komunikace **JÁ techniku**, kterou si můžeme uvést na příkladech, které vychovatelé uváděli: „*JÁ vidím, Jirko, že tě to rozčiluje, chápu tě, ale JÁ bych to řešila takto... Nelíbí se MI, když tak zlobíš, ale přesto tě mám ráda... Vidím, že máš špatnou náladu, čím ti ji (JÁ) mohu zlepšit?*“ 3 vychovatelé pak v této komunikační oblasti zmiňují také **Zrcadlovou metodu**, kterou si taktéž uvedeme na příkladu: „*Jirko, jak by ti bylo, kdyby se k tobě zachoval Honzík tak, jak se chováš ty k němu?*“

41 vychovatelů, procentuálně 22,3 %, radí dítě **neustále zaměstnávat, zapojovat do různých aktivit, her, dávat mu „důležité“ úkoly** např. starost o květiny, úklid konkrétních hraček, role fotografa apod. Je totiž významné vzbuzovat v dítěti **důvěru a pocit bezpečí a důležitosti**, dítě musí vědět, že je potřebné.

18 vychovatelů, což činí 9,8 %, doporučuje problémové dítě pořád a neustále **chválit**, tzn. i za maličkosti, dítě **motivovat, povzbuzovat**. Vychovatel by si neměl všimnout jen negativního chování, ale **posilovat u něj chování pozitivní, žádoucí**. S čímž souvisí i další kategorie, která se zabývá přímo tím, aby vychovatel našel u dítěte **plusy, talent** a ten rozvíjel, pracoval s ním a aby mu našel aktivitu, která ho baví, u které je klidný a která je mu ušitá přímo na míru. Na těchto responsích se shodlo 15 vychovatelů, v procentuálním vyjádření 8,2 %.

7 vychovatelů, tedy 3,9 %, píše **o individuálním přístupu** k dětem, o tom, aby se vychovatelé více dítěti věnovali, ale uvědomují si i nemožnost toho věnovat se agresivnímu jedinci individuálně, tudíž zmiňují v těchto případech **pomoc asistenta pedagoga**. Dalších 7 vychovatelů, tedy opět 3,9 %, mluví o důležitosti **kooperace s rodiči či dětským domovem, třídním učitelem, školním psychologem anebo speciálním pedagogem**. Dalších 6 vychovatelů v procentuálním vyjádření 3,3 % tvrdí, že by vychovatel měl být na agresivní dítě **důsledný**, ale zároveň **chápat** a především **trpělivý**. Našli se i 2 vychovatelé, kteří se od ostatních vychovatelů liší. 1 vychovatel, což je 0,5 %, doporučuje si **zapisovat chování agresivního jedince do sešitu a snažit se vypořádat situace, kde dochází k problémům**. (Smazat Ten) Druhý vychovatel, což je opět 0,5 %, zase radí všem vychovatelům, aby si přečetli **knihu Divoké zvíře** od K. I. Al-Ghani, která má pomoci dítěti zkontrolovat jeho hněv.

11 vychovatelů neboli 6 % pak psalo přímo o uklidňování agresivních dětí, kde 8 vychovatelů radí na zklidnění agresivity používat **fyzický kontakt**, tzn. objetí, pohlázení.

3 vychovatelé uvádějí používat v těchto případech **hry na usměrňování agresivity**, které jsou k dispozici i v naší teoretické části, a používat zase **komunikaci, dialog** takže: „Řekni mi, Jirko, proč ses neudržel? Já ti rozumím, ale...“

Pro ukázkou byly cíleně vybrány 3 response, které mě na první dojem a po prvním třídění nejvíce zaujaly. První responsí je autor č. 85, který říká: „*Hlavně na dítě nesmí vychovatel křičet. Měl by mluvit tiše, klidně, být mu kamarádem, ale samozřejmě v rámci možností. Měl by mluvit s dítětem o jeho problému, snažit se ho pochopit, zjistit jaké má zájmy, co se děje v rodině a snažit se pomoci i rodině. Měl by dávat dítěti pocit důležitosti a pocit bezpečí. Takové dítě jsem v družině zaměstnávala a dávala mu různé drobné úkoly, aby mi pomáhalo a bylo mým pomocníkem. Pak jsem ho chválila před rodiči*“ (Respondent č. 85, položka č. 15).

Vychovatel č. 8 říká: „*Zaměstnat, otočit role. Ne agresor, ale můj pomocník. Z mých zkušeností většinou dítě toužilo pouze po pozornosti*“ (Respondent č. 8, položka č. 15).

Poslední zvolená response je od vychovatele č. 60, který je autorem textu: „*Důležitá je spolupráce s rodinou/vychovatelem z dětského domova, s třídním učitelem a školním poradenským pracovištěm. Já osobně si zapisuji chování do sešitu a snažím se vypořádat situace, kde dochází k problémům. Sešit je rodičům i učitelům, případně poradenskému pracovišti k dispozici. S žákem rozebíráme jeho chování daný den v kabinetu (bez přítomnosti ostatních) a nejprve se snažím vybrat chvílky, za které ho můžu pochválit a pak ty problematické*“ (Respondent č. 60, položka č. 15).

Položka č. 16, respektive poslední položka: Můžete se podělit o svou zkušenost? Můžete sepsat nějaký příběh, co se Vám stal ve školní družině a iniciátorem bylo agresivní dítě nebo jiné dítě s poruchou chování?

Vaše odpověď _____

Touto položkou bylo zjištěno, zda vychovatelé budou ochotni se podělit o svou zkušenost s agresivními dětmi nebo s dětmi s jinou poruchou chování. Taktéž bylo vyzkoumáno z příběhů, jakou poruchu chování mají nejčastěji děti, které jsou hlavními iniciátory problémů a konfliktů ve školní družině.

Tabulka položky č. 16:

Absolutní četnosti	Relativní četnosti v %	Iniciátor konfliktu
54	35,5 %	Agresivní dítě
46	30,3 %	Vychovatelé nechtěli příběh zveřejnit
26	17,1 %	Dítě s jinou poruchou chování, nespecifikováno
17	11,2 %	Dítě z nefunkční rodiny nebo dětského domova
9	5,9 %	Dítě s ADHD

Zdroj: Výsledek vlastního šetření, vlastní tvorba tabulky

Z uvedené tabulky je zřejmé, že nejvíce příběhů, které vychovatelé poskytli, se týkaly agresivních dětí, konkrétně v absolutních četnostech to bylo 54 responsí a v procentuálním vyjádření 35,5 %. Dalších 46 vychovatelů neboli 30,3 % příběh nebo zkušenost nechtělo poskytnout z důvodu jejich nechtění příběh zveřejnit nebo si na žádnou konkrétní událost zrovna nevzpomnělo. 26 vychovatelů, což procentuálně tvoří 17,1 % vychovatelů, mi poskytlo příběh, ve kterém není u dítěte specifikována porucha chování, jak z důvodu toho, že ji specifikovat nechtěli, nebo ji neví anebo dítěti ještě není žádná porucha chování diagnostikována. 17 vychovatelů, procentuálně 11,2 %, se svěřilo s příběhem dítěte, u kterého zmínili jeho poruchu, což byla agresivita, ale také zmínili fakt, že dítě pochází z nepodnětného a nestimulujícího rodinného prostředí či přímo z dětského domova. Tudiž tento problém byl roztržěn do samostatné kategorie. Posledních 9 vychovatelů, tedy 5,9 %, pak poskytlo svoji zkušenost, kde hlavním iniciátorem konfliktu bylo dítě s ADHD.

Pro představu byly cíleně vybrány jeden či dva příběhy z každé kategorie, které upoutaly moji pozornost. Spoustu lidí si takové situace nedokáže představit a nevěří podobným zkušenostem, ale jak vidíme, tak je to realita a je potřeba sdílet i příklady špatné praxe ze školní družiny nebo obecně ze školního prostředí. Je nutné si uvědomit, čeho všeho jsou děti schopné a co všechno se může stát.

První příběh je o agresivním dítěti: „*Agresivní dítě se při hře dostalo do afektu. Podle něho bylo ve hře něco špatně. Nechtěl to řešit a hned šel útočit na děti. Vychovatelka příběhla*

a začala situaci uklidňovat. Dítě nic nevnímalo. Vychovatelka musela násilím odvést dítě z hřiště, aby neubližilo ostatním dětem. Při tom dítě dokázalo vychovatele zlomit prst...“ (Respondent č. 11, položka č. 16). V této zkušenosti můžeme vidět, čeho všeho může být dítě mladšího školního věku schopné, pokud jedná v afektu.

Agresivního dítěte se týká i druhý příběh: „Nejsilnějším zážitkem byl pro mě incident při hraní fotbalu, kdy agresivní chlapec nezvládl prohru a napadl několik o 2 roky mladších dětí. Když jsme se ho snažily s kolegyní uklidnit, tak uhodil i nás, utekl do budovy a mlátil do věcí na chodbách. Uklidnit ho a v klidu si s ním promluvit bylo úplně nemožné. Pamatuji si, jak jsem se cítila beznadějně, chtěla jsem pomoci jemu, ale zároveň se bála o zbylých 29 děti v oddělení, které jsem před ním nedokázala ochránit“ (Respondent č. 74, položka č. 16).

Další zkušenost je přívětivější a dítě, které je hlavním hrdinou, nemá specifikovanou poruchu chování. „Při povídání o sportech se žák, který běžně není příliš hovorný, a nevíme, jakou poruchu chování přesně má, se rozpovídal o tom, že rád hraje rugby. Nechala jsem se inspirovat a na hřišti s dětmi udělala pár průpravných cvičení a her, při kterých mi daný žáček dělal asistenta a byl v tu chvíli naprosto soustředěný, šťastný a ve svém živlu“ (Respondent č. 69, položka č. 16). Tady můžeme vidět, jak je důležitá komunikace s dětmi, jak je podstatné znát, co dítě baví, jaké má zájmy, plusy, protože tak můžeme předcházet mnoha konfliktům.

Další zkušenost se týká dítěte, které vyrůstá v dětském domově: „Chlapec, 8 let, z dětského domova, týraný. Neustále kradl, ubližoval dětem, nikdy se s dětmi nezapojil do hry, k pedagogům byl agresivní. Pomohlo se mi, ale najít k němu cestu, zajímala jsem se o něj, o jeho volný čas, byla jsem k němu laskavá, dávala jsem mu najevo, že ho mám ráda a že mi na něm záleží, i přesto jak se chová. Agresivita u něj zůstala, ale již ne v takové míře, svoje chování se snaží kontrolovat. Jediné, co se nám nedaří eliminovat, jsou krádeže“ (Respondent č. 89, položka č. 16). Zde můžeme vidět kombinaci agresivity a krádeží u dítěte, které pochází z nefungující rodiny.

Předposlední příběh je velice smutný a opět souvisí s nefungující rodinou: „Dítě z nefunkční rodiny, matka zbavená péče kvůli drogové závislosti a dítě dáno do péče velmi staré babičce. Ta to bohužel nezvládala. Chlapec měl u babičky i bratra, který ho šikanoval. Agresivní chování dítěte bylo v ŠD denně, dokonce házel na děti i židle. Intervence s babičkou nefungovala. Nakonec byli oba sourozenci odebráni a umístěni do dětského domova (Respondent č. 52, položka č. 16).“

Poslední zkušenost se týká dítěte, které bylo zařazeno do kategorie děti s ADHD: „Chlapec, dg. ADHD. Měl záchvaty vzteku při předbíhání, dotyku při řazení, prohře, napomenutí, ale někdy i jen tak. Při záchvatu třeba kousal všechny okolo nebo házel židličkami. Např. Stalo se nám, i že jsme se vraceli ze zahrady do třídy a chlapec z ničeho nic odněkud vytáhl plastový nůž z dětského koutku a začal každé dítě velmi surově bodat“ (Respondent č. 36, položka č. 16).

8.3 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Empirická část bakalářské práce se zabývala dětmi s poruchami chování ve školních družinách a lehce se dotkla i procesního dopadu. Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že ve školní družině se nejčastěji objevuje porucha ADHD, ovšem pokud srovnáme ADHD s agresivitou, tak lze podotknout fakt, že s agresivními dětmi se ve školní družině někdy setkalo o 16,5 % vychovatelů více než s ADHD. Bylo odhaleno, že nejvíce vychovatelů se snaží dítě s poruchou chování zabavovat a zapojovat do různých aktivit.

Postupy vychovatelů, které aplikují při práci s dítětem s poruchou chování, zejména s agresivním dítětem, a doporučují je dál, byly rozříděny do přehledné tabulky. Z tabulky lze vyčíst, že nejvíce vychovatelů ve své práci doporučuje komunikaci a s ní spojené klidné jednání, stanovení pravidel a domluva. Tyto zmíněné a ověřené postupy jsou k dispozici dalším vychovatelům a ti jich mohou využít ve své praktické rovině. Je nutno brát v potaz jedinečnost každého dítěte a skutečnost, že co je již ověřeno jinými vychovateli, nemusí za každou cenu fungovat ostatním. Při kultivaci jedince je potřeba všestranné spolupráce, a to především s rodinou.

Při srovnání výsledků s již zmíněnou diplomovou prací od Šárky Ceralové, která se zabývala přímo agresivním chováním dětí ve školní družině a ve škole, byla potvrzena a zdůrazněna důležitost komunikace, konkrétněji domluva při řešení agresivních projevů dítěte. Komunikaci zvolilo nejvíce respondentů, jak v tomto výzkumu, tak i ve výzkumu srovnávaném. Další shodný výsledek v obou výzkumech při práci s agresorem potvrdil i významnost spolupráce s rodiči. V obou případech lze říct, že jen minimum pedagogických pracovníků si projevů agresivity či jiného nevhodného chování nevšímá, naopak většina se je snaží efektivně řešit (Ceralová, 2017, s. 87).

Dále v předloženém výzkumném šetření bylo zjištěno, že děti s poruchou chování jsou přítomny ve školních družinách každý rok. Překvapivě bylo objeveno, že 13,8 % vychovatelů poruchy chování ve školní družině neřeší a u způsobu korigování agresivity zvítězila taktéž

komunikace. V empirické části si lze přečíst reálné příběhy vychovatelů z prostředí školních družin, kde lze vidět, že agresory byly především agresivní děti. Ohledně procesního dopadu bylo zjištěno, že většina vychovatelů, konkrétně 78,3 %, nemá zkušenost, že by dítěti ze školní družiny byla udělena ochranná výchova. Vychovatelé se však shodli, že je ochranná výchova u dítěte nevyhnutelná, pokud dítě pochází z nepodnětného rodinného prostředí, má špatné vzory, pokud rodiče dětí neustále odmítají se školou spolupracovat a jestliže dítě neustále ohrožuje sebe nebo ostatní.

Nejvíce nás překvapil výsledek, u již zmíněné položky č. 5, kde bylo odhaleno, že až 13,8 %, tzn. 21 vychovatelů ze 152, poruchy chování u dětí ve školních družinách neřeší. Na tuto bakalářskou práci by mohla navázat práce diplomová, která by měla za úkol zjistit, proč někteří vychovatelé ve školních družinách děti s poruchami chování neřeší.

Z další položky bylo také zjištěno, že i větší část vychovatelů, konkrétně 44,1 % někdy byla v situaci, kdy opravdu museli požádat o pomoc školního psychologa nebo výchovného poradce. A 55,3 % vychovatelů už někdy byla v tak komplikované situaci, že už ani nevěděli, co si s dítětem mají počít, jak s ním mají komunikovat. Můžeme konstatovat, že tyto dovednosti lze nabýt pouze praxí a nabývajícimi zkušenostmi, ale je také důležité být s danou problematikou seznámeni a být tak schopni řešit tyto výchovné situace.

Původní vize distribuce dotazníku byla v tištěné podobě, ale z důvodu uzavření škol v rámci boje s nákazou Covid19 byla online forma nevyhnutelná. V tištěné formě by vychovatelé měli možnost se více rozepsat a dalo by se lépe ohlídat zodpovězení všech položek a splnění pokynů. U online dotazníku bylo problémem, že i když vychovatelé dostali pokyn, aby při volbě odpovědi: „jiná odpověď“ napsali odpověď svou, žádný respondent takto neučinil.

ZÁVĚR

Bakalářská práce zdůrazňuje důležitost spolupráce mezi vychovateli a zákonnými zástupci dětí a mohla by pomoci jak vychovatelům, tak dalším pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům, rodičům a všem, kteří jsou v přímé interakci s dítětem, které má diagnostikovanou jakoukoliv poruchu chování, a mají v této oblasti minimální zkušenosti. Mohla by tak seznámit dotyčné s touto problematikou a v důsledku zamezit uložení ochranné výchovy.

V teoretické části jsou definovány základní pojmy vztahující se k problematice poruch chování a empirická část se zabývá výzkumem četnosti poruch chování ve školní družině a výchovnými přístupy a postupy.

Cíle bakalářské práce byly splněny. Dle šetření patří mezi nejčastější poruchy chování dětí navštěvující školní družinu ADHD a agresivita. Postupy, které vychovatelé využívají ve své praxi při práci s dětmi s poruchami chování, zejm. při práci s agresivními dětmi, byly kategorizovány do tabulky a následně více definovány. Tyto postupy jsou vychovateli ověřené a vyzkoušené, proto je lze v praktickém životě aplikovat. Výzkumné šetření také ukázalo, že 92,1 % vychovatelů se snaží u dítěte jeho poruchu chování, zejm. agresivní chování, potlačit, a to především prostřednictvím komunikace a zaměstnávání. Dále bylo zjištěno, že až 80,3 % vychovatelů se s dětmi s poruchami chování ve školní družině setkává každý rok. Vychovatelé se také svěřili se svými příběhy, ve kterých jsou hlavními hrdiny děti s poruchami chování a 6 responzí si lze přečíst u poslední položky v empirické části. A dokonce už 21,7 % vychovatelů se setkala se situací, kdy dítěti ze školní družiny byla udělena ochranná výchova, čemuž by se měla v budoucnu věnovat pozornost.

Bakalářská práce bude zveřejněna na FB stránkách: Inspirace pro vychovatele a vychovatelky a Učitelé a vychovatelé MŠ a ŠD. Tyto platformy nám posloužily k získání respondentů a tím ke sběru dat. Vychovatelům poslouží jako inspirace osvědčených postupů a přístupů pro práci s dětmi s poruchami chování a her, které nežádoucí chování usměrňují.

V navazujících pracích by bylo přínosné tuto práci v teoretické části doplnit o detailnější průběh procesního dopadu, tzn. zmínit úkoly policie, OSPOD a školská poradenská zařízení. Další obohacení práce by mohlo ovšem souviset i s příčinami poruch chování u dětí, tudíž by za povšimnutí stála i rodina, její důležitost a funkce. Výzkum by mohl být rozšířen analýzou položky č. 5, tedy zodpovědět na otázku: Proč někteří vychovatelé neřeší poruchy chování u dětí?

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

ČR – Česká republika

FB – Facebook

MŠ – Mateřská škola

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

ŠD – Školní družina

TV – Televize

ZŠ – Základní škola

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CERALOVÁ, Šárka. *Agresivní chování dětí ve školní družině a ve škole*. Hradec Králové, 2017. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky.

DAVID, Roman. *Práva dítěte: úmluva o právech dítěte a její charakteristika: mezinárodní ochrana práv dítěte a některé další dokumenty: rodina a základy rodinného práva*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1999. ISBN 80-7182-076-8.

ERB, Helmut H. *Násilí ve škole a jak mu čelit*. Praha: Amulet, 2000. Alfabet. ISBN 80-86299-22-8.

ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Vyd. 2. Přeložil Dana LISÁ, přeložila Anna VESELÁ, ilustroval Cornelia MENICHELLI. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-885-2

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2781-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *The ADHD handbook: a handbook for parents and professionals on attention deficit hyperactivity disorder*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 1999. ISBN 1853027561.

MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.

PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5

STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2.

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0887-7.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. *Hry pomáhají s problémy: [hry a hrátky pro rodiče a dítě]*. Praha: Portál, 1996. Nápady – hry – tvořivost. ISBN 80-85282-93-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Dětská psychiatrie. Psychiatrická nemocnice Bohnice [online]. Copyright © 2021 Psychiatrická nemocnice Bohnice [cit. 03.02.2021]. Dostupné z: <https://bohnice.cz/lecba/detska-psychiatrie/>

Oddíl pro mladistvé odsouzené – Věznice Světlá nad Sázavou. Generální ředitelství – Vězeňská služba České republiky [online]. Copyright © 2020 Vězeňská služba České republiky [cit. 20.11.2020]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/veznice-svetla-nad-sazavou/o-nas/vykon-vezenstvi/oddil-pro-mladistve-odsouzene/>

Trestní řízení ve věcech dětí a mladistvých. www.trestni-rizeni.com - trestní právo a trestní řízení pro laiky [online]. Copyright © 2006 [cit. 20.11.2020]. Dostupné z: <http://www.trestni-rizeni.com/vyklad-pojmu/trestni-rizeni-ve-vecech-deti-a-mladistvych>

KULÍŠKOVÁ, Evelyn, 2018. *Vězení místo školy. V Česku je za mřížemi přes 80 mladistvých, mají přísnější režim než dospělí.* iROZHLAS – spolehlivé a rychlé zprávy [online]. Copyright © 1997 [cit. 20.11.2020]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/vezeni-veznice-mladistvi_1807060810_ako

Zabezpečovací detence – Věznice a ÚVZD Opava. Generální ředitelství – Vězeňská služba České republiky [online]. Copyright © 2020 Vězeňská služba České republiky [cit. 16.11.2020]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/veznice-a-uvzd-opava/o-nas/zabezpecovaci-detence/>

Zacházení s mladistvými a mladými dospělými – Vazební věznice a ÚVZD Brno. Generální ředitelství – Vězeňská služba České republiky [online]. Copyright © 2020 Vězeňská služba České republiky [cit. 16.11.2020]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/vazebni-veznice-a-uvzd-brno/o-nas/vykon-vezenstvi/zachazeni-s-mladistvymi-a-mladymi-dospelymi/>

Základní informace – Věznice Pardubice. Generální ředitelství – Vězeňská služba České republiky [online]. Copyright © 2020 Vězeňská služba České republiky [cit. 20.11.2020]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/veznice-pardubice/o-nas/zakladni-informace/>

Základní informace – Věznice Všehrdy. Generální ředitelství – Vězeňská služba České republiky [online]. Copyright © 2020 Vězeňská služba České republiky [cit. 20.11.2020]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/veznice-vsehrdy/o-nas/zakladni-informace/>

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

§ 9 zákona č. 359/1999 Sb. ze dne 9.10.1999 o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 01.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359/zneni-20180101>

Zákon 109/2002 Sb. ze dne 5.2.2002 o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 20.12.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon 218/2003 Sb. ze dne 25.6.2003 o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online].

Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 20.11.2020]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218?fbclid=IwAR0x0RPqAMNoKPqCuFcK-UVDvb-Y201U_YF7B5lmLFGU7T3FaafWP22y9ak

Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24.9.2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 20.12.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon 563/2004 Sb. ze dne 24.9.2004 o pedagogických pracovnících. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 13.11.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Vyhláška 74/2005 Sb. ze dne 9.2.2005 o zájmovém vzdělávání. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 10.11.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>

Zákon 129/2008 Sb. ze dne 19.3.2008 o výkonu zabezpečovací detence o změně některých souvisejících zákonů. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 20.12.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-129>

§ 204 zákona 40/2009 Sb. ze dne 8.1.2009 trestní zákoník. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 01.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník pro vychovatele

Příloha č. 2 – CD obsahující bakalářskou práci

Vážené respondentky, vážení respondenti,

Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro bakalářskou práci na téma: „Poruchy chování u dětí a mládeže ve volnočasových aktivitách a jejich procesní dopad (se zaměřením na agresivitu ve školních družinách)“. Prosím Vás tedy o co nejpresnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je dobrovolná a zcela anonymní. Vaše odpovědi označte prosím zřetelně a k otevřeným položkám napište svoji odpověď, a to i v případě, že u uzavřených položek zvolíte možnost „jiná odpověď“.

Předem moc děkuji za spolupráci.

Studentka oboru Vychovatelství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

OTÁZKY:

- 1) **Máte ve školní družině dítě s poruchou chování?** *(jedna možná odpověď)*
 - a) Ano
 - b) Ne

- 2) **Máte přehled o tom, jakou poruchu chování toto dítě má?** *(jedna možná odpověď)*
 - a) Ano
 - b) Ne

- 3) **O jakou poruchu se nejčastěji jedná?** *(jedna možná odpověď)*
 - a) Lhaní
 - b) ADHD
 - c) Dětské krádeže
 - d) Vzдорovitost
 - e) Jiná odpověď

- 4) **Jak často se tyto poruchy u dětí u Vás ve školní družině vyskytují?** *(jedna možná odpověď)*
 - a) Každý rok
 - b) Každé dva roky
 - c) Ještě jsem se s dítětem, které by mělo poruchu chování, v ŠD nesetkal/a
 - d) Jiná odpověď

Příloha č. 1 – Dotazník str. 1

- 5) **Řešíte tohle dítě s poruchou chování přímo ve školní družině?** *(jedna možná odpověď)*
- a) Ano
 - b) Ne
- 6) **Jak k takovému dítěti přistupujete?** *(více možných odpovědí)*
- a) Snažím se dítě, co nejvíce zapojovat do různých aktivit
 - b) Komunikuji s ním o jeho problému
 - c) Přistupuji k němu stejně jako k ostatním dětem
 - d) Jiná odpověď
- 7) **Měli jste někdy ve školní družině agresivní dítě?** *(jedna možná odpověď)*
- a) Ano
 - b) Ne
- 8) **Jak často je ve školní družině míváte?** *(jedna možná odpověď)*
- a) Každým rokem se tu nějaké takové najde
 - b) Ojedinele (Za moji působnost v ŠD jsem se s takovým dítětem setkal/a jen párkrát)
 - c) Nikdy jsem se s agresivním dítětem v ŠD nesetkal/a
 - d) Jiná odpověď
- 9) **Snažili jste se jeho agresivitu nějak potlačit?** *(jedna možná odpověď)*
- a) Ano
 - b) Ne
- 10) **Jak jste se snažili jeho agresivitu potlačit?** *(více možných odpovědí)*
- a) Hráli jsme hry na usměrňování agresivity
 - b) Komunikací s ním – rozebírali jsme spolu tento problém (Co smí a co ne, co už je za hranou, kdy to opravdu už přehnal)
 - c) Snažila jsem se ho zapojovat do všech různých aktivit, a tím ho zaneprázdnňovat
 - d) Jiná odpověď

- 11) **Byla situace tak vážná, že Vaší situaci musel pomoci školní psycholog nebo výchovný poradce? (jen jedna odpověď)**
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Vystačím si sám/sama
- 12) **Byli jste někdy v té fázi, že už jste nevěděli, co máte s tímto dítětem dělat? Jak zakročit? Jak s ním komunikovat? (jedna možná odpověď)**
- a) Ano
 - b) Ne
- 13) **Co si myslíte o procesním dopadu na těchto dětech? Kdy je situace podle Vás až tak vážná, že musí přijít ochranná výchova?**
Vaše odpověď _____
- 14) **Máte zkušenost s tím, že dítěti ze ŠD, které jste znali, byla udělena ochranná výchova? (jedna možná odpověď)**
- a) Ano
 - b) Ne
- 15) **Dokážete mi napsat nějaké osvědčené postupy, které jste vyzkoušeli a na dítě s poruchou chování či přímo na agresivní dítě měly pozitivní dopad? Co na něj platí? Jak s ním komunikujete? Jak ho případně usměrňujete apod.?**
Vaše odpověď _____
- 16) **Můžete se podělit o svou zkušenost? Můžete sepsat nějaký příběh, co se Vám stal ve školní družině a iniciátorem bylo agresivní dítě nebo jiné dítě s poruchou chování?**
Vaše odpověď _____