

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Tomáš Lakota

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi v Olomouckém  
kraji a jejich specifika

## Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: "Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi v Olomouckém kraji a jejich specifika" vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne. ....

Podpis .....

## **Poděkování**

Rád bych touto cestou poděkoval vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Michalu Růžičkovi, Ph.D., za trpělivost a věcné konzultace. Kamarádce a kolegyni Mgr. Veronice Kaláškové, za spolupráci při sběru dat a cenné rady. Děkuji také Ing. Bc. Marku Lakotovi, za podporu a cenné rady ohledně realizace průzkumu.

# Obsah

TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Sociálně aktivizační služby .....	8
2 Dítě a rodina .....	9
2.1 Poruchy chování.....	10
2.2 Poruchy učení.....	14
2.3 Poruchy opozičního vzdoru.....	15
2.4 Hyperkinetická porucha .....	16
2.5 Příčiny .....	18
2.5.1 Biologické .....	18
2.5.2 Sociální.....	18
2.5.3 Genetická dispozice .....	19
2.5.4 Vývojové změny dítěte .....	19
3 Vhodná intervence.....	21
3.1 Zásady intervence u dětí s Hyperkinetickou poruchou.....	21
3.2 Zásady intervence u dětí s poruchou chování .....	23
PRAKTICKÁ ČÁST .....	25
4 Cíle průzkumného šetření.....	26
4.1 Definování průzkumných otázek .....	26
5 Metodologie.....	27
5.1 Metody sběru dat.....	27
5.2 Metoda analýzy dat .....	28
5.3 Výzkumný soubor .....	29
6 Výsledky.....	30
7 Závěry k praktické části.....	39
8 Doporučení pro praxi.....	40

9	Diskuze .....	41
	Závěr.....	43
	Seznam použitých zkratk.....	44
	Seznam tabulek a grafů .....	45
	Seznam bibliografických citací .....	46

## Úvod

Otázka problematiky rodin v nepříznivé situaci je aktuálním tématem dnešní společnosti. Ve své práci se věnuji hlavně dětem, pro které je těžké začlenit se do společnosti, a které zároveň společnost hůře přijímá. To většinou kvůli pro společnost nepřijatelným poruchám v chování, které mohou mít různou příčinu, ať už jsou to problémy dětí v rodině, deprivace, úzkosti, poruchy v chování či ADHD. Právě z toho důvodu je nabízena pomoc sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi.

Tato práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části popisujeme problematiku zakotvení sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, základní předpoklady funkční rodiny, možné problémy, které se mohou u dětí vyskytnout, a možnosti vhodných přístupů intervence v takových situacích.

Část praktická je pak zaměřena na sociálně aktivizační činnost určeného rodinného centra. Snažíme se prozkoumat funkční i nefunkční stránky specifické služby, která staví na principech skupinových tematických aktivit pro děti. Tato služba pomáhá dětem trénovat interakci ve skupině, zastupuje sociálně terapeutickou roli. Tato problematika zatím nebyla častým předmětem zkoumání, mnohem častěji se výzkumníci zaměřují na individuální přístup k práci. Přitom skupinové aktivity jsou zásadní součástí dětského života.

V závěru práce se snažíme o nástin doporučení pro praxi, společně s výsledky průzkumu, které pak mohou přispět jako inspirace pro hlubší prozkoumání problematiky.

*„Tati, asi mám průšvih.“*

*„Co se stalo?“ zeptal jsem se.*

*„Víš, když jsem si bral jablko, omylem jsem se vyčůral do ledničky.“*

*„Tak to máš pravdu,“ odpověděl jsem, „to je průšvih.“*

*(Severe, 2000, p. 16)*

# **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Sociálně aktivizační služby

Zákon o sociálních službách stanovuje, za jakých podmínek a jakým prostřednictvím je poskytována pomoc osobám v nepříznivé sociální situaci (zabývá se také předpoklady pro výkon sociálního pracovníka, této části však, protože se nijak nespojuje s tématem práce, nebudeme věnovat pozornost). Nepříznivou sociální situaci rozumíme „*oslabení nebo ztráta schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo z jiných závažných důvodů řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením.*“ (Zákon 108/2006 o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů, § 3)

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi (dále jen SASRD) jsou právně ukotveny v Zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb.

§ 65 uvádí dvě možné formy těchto služeb: terénní a ambulantní a popisuje, komu mohou být tyto služby poskytovány. V druhém odstavci se dále dozvíme, jaké činnosti tato služba poskytuje.

*„(1) Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou terénní, popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje.*

*(2) Služba podle odstavce 1 obsahuje tyto základní činnosti:*

*a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,*

*b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,*

*c) sociálně terapeutické činnosti,*

*d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.*“ (Zákon 108/2006 o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů, § 65)

Pro tuto práci je nejdůležitější právě sociálně terapeutická činnost a výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, které tvoří základ pro skupinové aktivity pro děti z rodinného centra (dále jen Klub), ve kterém byl realizován průzkum.



## 2 Dítě a rodina

Rodinu můžeme definovat jednoduše jako „*společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí*“ (Hartl & Hartlová, p. 512, 2004). Tato definice se může zdát na první pohled jednoduchá, leč odpovědnost a vzájemnou pomoc, jejich míru a zaměření může každý člověk cítit jinak a schopnost je praktikovat nemusí být u každého jedince na stejné úrovni.

*„Rodinu bude jinak definovat právník, jinak sociolog, demograf, národohospodář. Každý vypočítá řadu znaků, které charakterizují dnešní rodinu a které koneckonců existují od dávných dob.“* (Matějček, 1992, p. 28)

O tom, co buduje základní a silné základy správně fungující rodiny pojednává Matějček (2008), který uvádí, že rodina má velice důležitou funkci v uspokojování základních psychických potřeb, a to nejen dítěte, ale také rodičů. Oboustranná pomoc při tomto procesu pak zajišťuje rodinné soužití a správné fungování rodiny.

*„K základním psychickým potřebám patří především:*

- 1. potřeba náležitého přívodu podnětů*
- 2. potřeba vědomí vlastní identity – vlastního „já“*
- 3. potřeba smysluplnosti světa*
- 4. Potřeba jistoty*
- 5. Potřeba otevřené budoucnosti“* (Ústav veřejného zdravotnictví a medicínského práva)

Naplnění **potřeby náležitého přívodu podnětů** ve správném množství, proměnlivosti a kvalitě vede ke správné úrovni aktivity. U dětí s poruchami v chování může být taková potřeba zvýšena, nebo i kvalitativně změněna. **Potřebu vědomí vlastní identity** chápeme jako potřebu uplatnění ve společnosti, která je podmínkou pro osvojení a přijetí užitečných společenských rolí. Může být často ovlivněn neúspěšností či nepříznivým hodnocením. V **potřebě smysluplnosti světa** hledáme smysl v podnětech, řád a stálost, které jsou základními podmínkami pro jakékoliv učení. Učení však často souvisí s vlastní obranou, či prosazením vlastních potřeb. **Potřeba jistoty** spočívá v pocitu přítomné životní jistoty v prvotních sociálních a emocionálních vztazích. U dětí s poruchami v chování bývá

často neuspokojena, bývají totiž často citově deprivovaně. Poslední uvedenou **potřebou je motivace k životní aktivitě**, potřebou vidění naděje v životní perspektivě.(Matějček, 1992; Vágnerová, 1997)

Matějček (2013) popsal pět takovýchto potřeb. V základu se neliší od výčtu, který zveřejňuje Ústav veřejného zdravotnictví a medicínského práva, můžeme si však povšimnout, že se změnilo pořadí daných potřeb. Podle Matějčka jsou tyto potřeby poskládány, pokud jako základ vezmeme výše uvedený seznam, v pořadí 1, 3, 4, 2, 5 – tedy pouze potřebu vlastního já umísťuje na čtvrtou pozici. Tomuto pořadí také přiřazuje význam.

*„Jen ještě prosím čtenáře, aby si laskavě povšimli, že v oněch základních psychických potřebách je určitý postup od jedničky ke čtyřce a pětce. Od potřeby nejobecnější a univerzální, jež platí pro celou živočišnou říši, jdeme výš k těm tvorům, které jsou schopni se učit, a dále k těm, kteří vědomě hledají bezpečí, až k těm, kteří žijí ve společnostech s hierarchickým uspořádáním společenských rolí ... ať jsme s docentem Langmeierem přemýšleli, jak jsme chtěli, nic lepšího jsme nevymysleli.“ (Matějček, 2013, p. 38-39)*

Pokud dochází k naplnění těchto potřeb v rodině, můžeme o takovéto rodině mluvit jako o rodině funkční. To je *„taková rodina, v níž dochází k úspěšnému řešení problémů, existuje příznivé emocionální klima a dochází ke stálému vyrovnávání vztahů uvnitř rodiny v souladu s životním cyklem jejich členů.“ (Hartl, 2004, p. 512)*

## 2.1 Poruchy chování

Tento pojem je v dnešní době častým tématem nejen v pedagogických, ale také v rodinných kruzích či v pomáhajících profesích. Dítě neposlouchá, je agresivní, lže, neudrží dlouho pozornost... takto by mohl pokračovat seznam dále. Tato práce se zaměřuje na zkoumání právě takových jevů a chování, budeme se tedy v dalších řádcích bavit právě o nich.

MKN-10 (2006) nám nabízí rozdělení Poruch chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a adolescenci na:

- Hyperkinetické poruchy F90
- Poruchy chování F91

- Smíšené poruchy chování a emocí F92
- Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství F93
- Poruchy sociálních vztahů se vznikem specifickým pro dětství a adolescenci F94
- Tikové poruchy F95
- Jiné poruchy chování a emocí začínající obvykle v dětství a adolescenci F98
- Duševní porucha jinde nespecifikovaná F99

Jednotlivé poruchy tohoto seznamu se často navzájem překrývají. Pro nás nejdůležitějšími body však budou Hyperkinetické poruchy a Poruchy chování, a to proto, že jejich podrobné vymezení obsahuje všechny důležité části pro průzkum. Jako přídavek k těmto dvěma si pak ve zkratce popíšeme Specifické poruchy učení a zmíníme se také o poruchách opozičního vzdoru, neboť i projevy těchto dvou poruch, se často v zkoumané cílové skupině objevují.

DSM-V (2015) uvádí, že mnoho dětí s poruchou se začátkem v dětském věku trpí současně poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD). Jednotlivé, výše zmiňované poruchy, mohou být tedy propojeny. Nejdříve se však v této podkapitole budeme věnovat druhou jmenovanou, **poruchou chování**.

Před dalším rozborem je důležité si uvědomit, že pojem poruchy chování by se měl používat velmi opatrně. Takovou poruchu s počátkem v dětství může být stanovena jen podle přesných kritérií psychiatrem. Musíme například rozlišit Poruchy chování od tzv. Problémového chování, které se vyznačuje mírnými formami nepřizpůsobivosti, nízkou sociální dovedností či nedostatečnými návyky. Problémové chování pak má trvalejší charakter a větší intenzitu, která s sebou nese různá omezení. Může vyžadovat výchovná opatření či medikamentózní léčbu (Lechta, 2010).

*„Tvrdit o dítěti, že je psychosociálně narušené, že není normální atd., může mít těžší důsledky než běžný trest. Zejména při emocionálních poruchách, které se vyskytují velmi často a v určitém věku jsou běžné, může zdůraznění abnormality potíže ještě zhoršit.“*  
(Lechta, 2010, p. 322)

*„Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.“ (Vágnerová, 2012, p. 779)*

Podle MKN-10 (2006, p. 205) jsou *„Poruchy chování charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je-li takové chování u daného jedince extrémní, mělo by porušovat sociální chování přiměřeně věku, a proto být závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci. Ojedinělé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro tuto diagnózu, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý.“*

Každé dítě se v průběhu života učí poznávat a následně i naplňovat normy chování. Před tím, než je schopno korigovat svoje chování samo bez dohledu jiné osoby, je vedeno rodiči. Aby toho bylo dítě schopno, je důležité, aby samo bylo na takové rozumové úrovni, dovolující mu pochopit význam a podstatu pravidel chování. V tomto stádiu se dítě nalézá, má-li pocit viny potom, co udělá něco špatného. Dalším důležitým prvkem v procesu dodržování určitých norem je schopnost odložit své uspokojení, je-li to v dané situaci nevhodné (Vágnerová, 2012).

Výše zmíněné definice pro celistvost doplníme ještě kritérii popsanými v DSM-V (2015), kde pro stanovení diagnózy musí být v průběhu roku přítomny nejméně 3 kritéria z 15 a nejméně jedno z nich stále přetrvávající v posledních 6 měsících. Všech patnáct kritérií rozděluje DSM-V (2015) takto:

#### **Agrese vůči lidem a zvířatům**

1. Často šikanuje, vyhrožuje nebo zastrašuje druhé.
2. Často iniciuje rvačky.
3. Použil zbraň, která může působit vážné ublížení na zdraví (např. pálku, cihlu, rozbitou lahev, nůž, pistoli).
4. Projevil fyzickou krutost vůči lidem.
5. Projevil fyzickou krutost proti zvířatům.
6. Kradl způsobem, ve kterém došlo ke střetu s obětí (např. loupežné přepadení, vytrhnutí peněženky, vydírání, ozbrojená loupež).
7. Vynucoval si na druhém sexuální aktivitu

#### **Ničení majetku**

8. Zakládal ohně se záměrem vážného poškození.

9. Záměrně ničil majetek druhých (jinak než zakládáním ohňů).

### **Podvodné chování nebo krádeže**

10. Vloupal se do domu, budovy nebo auta.
11. Často lže, aby získal výhody nebo prospěch nebo aby se vyhnul povinností (např. „balamutí“ druhé)
12. Ukradl věc nemalé hodnoty bez konfrontace s obětí (např. krádeže v obchodě, ale bez vloupání, padělání).

### **Vážné porušení pravidel**

13. Před 13. rokem věku často zůstává venku pozdě do noci navzdory zákazu rodičů.
14. Nejméně dvakrát utekl přes noc z domu, ačkoliv žije s rodiči nebo náhradními rodiči, anebo utekl jednou a nevrátil se po dlouhou dobu.
15. Časté záškoláctví před 13. rokem věku.

V MKN-10 (2006), stejně jako v DSM-V se jako další kritérium uvádí, že se porucha chování často pojí s nepříznivým psychosociálním prostředím, do toho musíme zahrnout i dlouhodobé selhávání ve škole či neuspokojivé vztahy v rodině.

Zklamání očekávání rodičů na začátku školní docházky se totiž může stát traumatizujícím zážitkem. Dítě si uvědomuje, že způsob, kterým se na něj rodiče dívají, je jiný. Této změně už však nemusí rozumět. U rodičů v této situaci může docházet k výraznému poklesu frekvence pozitivních chvil a spontánní radosti spojených se svým potomkem. Přibývají pak chvíle nespokojenosti, napětí či výčitek, které vedou k narušení osobnostního vývoje dítěte (Pokorná, 2010). Tímto se dostáváme k očividnému propojení s poruchami učení.

## **2.2 Poruchy učení**

*„Zřizovaly se dyslektické třídy a třídy tzv. encefalopatické, později třídy pro děti s poruchami školní přizpůsobivosti. Měly se tak rozlišit děti, u kterých byla zjištěna specifická porucha čtení a psaní a děti s poruchami chování. V praxi však často šlo o neřešitelný problém, protože děti, které se dostaly do poradny pro specifické poruchy učení, měly již zjevnou nechuť ke školní práci, což vyjadřovaly i nepřízpůsobivým chováním.“ (Pokorná, 2010, p. 147)*

Poruchy učení mají tedy částečně vliv na chování jedince, nejsou však v této práci předmětem zkoumání, je zde proto vložena jen krátká definice.

*„Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.“* (MKN 10, 2006, p. 184)

## 2.3 Poruchy opozičního vzdoru

DSM-V (2015) poukazuje na vývojovou souvislost mezi poruchou chování a poruchou opozičního vzdoru. U poruchy opozičního vzdoru existuje riziko, že se z ní v průběhu adolescence vyvine porucha chování. To dokazuje i fakt, že se u jedinců s poruchou chování našly v jejich minulosti symptomy poruchy opozičního vzdoru.

*„Vzorec zlostné/podrážděné nálady, oponujícího/vzdorovitého chování nebo pomstychtivosti trvající nejméně 6 měsíců za přítomnosti minimálně 4 symptomů z některé z následujících kategorií; projevuje se během interakce s nejméně jednou osobou, která není sourozencem.“* (DSM-V, 2015, p. 486)

Celistvý seznam symptomů definuje DSM-V (2015) takto:

### **Zlostná/podrážděná nálada:**

1. Často je rozladěný.
2. Často se uráží nebo je snadno rozmrzelý.
3. Má často vztek a je roztrpčený.

### **Oponující/vzdorovité chování:**

4. Často se hádá s autoritami nebo, jedná-li se o dítě či adolescenta, obecně s dospělými.
5. Často aktivně vzdoruje nebo odmítá splnit požadavky autorit nebo vyhovět pravidlům.
6. Často úmyslně obtěžuje ostatní.
7. Často obviňuje ostatní ze svých chyb nebo špatného chování.

### **Pomstychtivost:**

8. Byl zlomyslný nebo pomstychtivý nejméně dvakrát za uplynulých 6 měsíců.

Diagnostické kritérium s výskytem vzorců chování pak pro stanovení diagnózy musí za prvé doplnit nepohoda druhých lidí v nejbližším sociálním okolí dítěte, nebo narušení sociální, studijní či jiné oblasti. Za druhé se pak problémy v chování nevyskytují jen při průběhu psychotické, depresivní, bipolární poruchy nebo poruchy užívání látek.

## 2.4 Hyperkinetická porucha

*„Snad pro žádnou jinou psychiatrickou poruchu nebylo použito takové množství terminologických variant, které postupně odrážely změny v pohledu na její psychopatologii, etiologii a patogenezi.“ (Drtílková, 2007, p. 21)*

Americký diagnostický manuál psychiatrických poruch DSM-V používá termín porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder - ADHD). Mezinárodní klasifikace nemocí ve své 10. revizi používá název hyperkinetické poruchy, které obsahují zejména poruchy aktivity a pozornosti a hyperkinetickou poruchu chování.

Hyperkinetická porucha je dle MKN (2006, p. 203) „skupina poruch charakterizovaná raným začátkem, kombinací nadměrně aktivního, špatně ovladatelného chování s výraznou nepozorností a neschopností trvalé se soustředit na daný úkol.“

Můžeme tedy říci, že hlavním problémem je narušená pozornost a hyperaktivita, které se objevují ve více než jednom prostředí. O narušené pozornosti můžeme mluvit tehdy, objevují-li se u dítěte projevy nadměrného neklidu a to hlavně v situacích, kdy po dítěti někdo klid vyžaduje, přechází-li pozornost dítěte mezi jednotlivými činnostmi velmi rychle a dítě nechává úkony nedokončené a jsou-li tyto situace v chování nepřiměřené věku a IQ dítěte (MKN-10, 2006).

Jako jedno z kritérií uvádí DSM-V (2015) přetrvávající nepozornost a/nebo hyperaktivitu a impulzivitu. Nepozornost pak charakterizuje v několika bodech, které si zde uvedeme pro lepší pochopení a představu. Pro diagnózu musí být přítomno alespoň šest z těchto bodů po dobu delší než šest měsíců a jsou v takovém stupni, který neodpovídá vývojové úrovni jedince:

- a. Často nevěnuje plnou pozornost detailům nebo dělá chyby z nepozornosti.
- b. Často nedokáže udržet pozornost při plnění úkolů nebo při hře.
- c. Často se zdá, že neposlouchá, co mu říkáme. Jako by byl myšlenkami jinde.



- d. Často nesleduje instrukce a selhává v dokončení úlohy.
- e. Často má problémy s organizováním úkolů a aktivit.
- f. Často se vyhýbá úkolům vyžadující trvalé duševní úsilí.
- g. Často ztrácí věci.
- h. Dá se snadno rozptýlit vnějšími podněty.
- i. Během denních aktivit je často zapomnětlivý.

U hyperaktivity a impulzivity jsou to následující body, se stejnými kritérii:

- a. Často neklidně pohybuje/poklepává rukama či nohama, nebo se vrtí na židli.
- b. Často odchází z místa v situacích, kdy se očekává, že by měl sedět.
- c. Často pobíhá nebo není schopen klidně sedět v situacích, kdy to není vhodné.
- d. Často se nedokáže pokojně zapojit do volnočasových aktivit.
- e. Může být ostatními vnímán jako neklidný, je těžké s ním držet krok.
- f. Často nadměrně mluví.
- g. Často vyhrkne odpověď na otázku dříve, než byla otázka dokončena.
- h. Často není schopen počkat, než přijde na řadu.
- i. Často přerušuje nebo vyrušuje ostatní.

Důležité při pročitání těchto bodů je uvědomit si fakt, že dítě s hyperkinetickou poruchou je schopno potlačit příznaky poruchy při činnostech kde je vysoce motivováno – když dělá něco, co ho baví. Při činnostech, které ho tolik nebaví, se příznaky projeví výrazněji. Může tak často vydržet velmi dlouho sedět například u počítačových her, televize, společenských her, ale i u příkladů z matematiky, je-li to jeho oblíbený předmět (Drtilková, 2007).

Vyskytne-li se u dítěte hyperkinetická porucha, tedy poruchy aktivity a pozornosti, zároveň s poruchami chování, můžeme takové diagnóze říkat hyperkinetická porucha chování. Můžeme pak ve zvýšené míře pozorovat opoziční chování, lhaní, záškoláctví, agresivitu či rvačky. Takováto diagnóza je velice nepříznivá vzhledem k budoucímu možnému násilnému chování a delikvenci (MKN-10, 2006; Drtilková, 2007).

## 2.5 Příčiny

*„Příčiny vzniku poruchového chování mohou být různé, obvykle se zde počítá nepříznivý vliv většího počtu různých rizik, to znamená, že jde o multifaktoriální podmínění. Tyto faktory mohou být biologické i sociální a působí ve vzájemné interakci.“ (Vágnerová, 2012, p. 781)*

### 2.5.1 Biologické

K biologickým faktorům může dojít při narušení struktury nebo funkcí centrální nervové soustavy, místo výskytu bývá různé, zásadní roli u tohoto hlediska však má rozvoj frontálního kortexu, fylogeneticky nejmladší část mozku dozrávající až v adolescenci. U hyperaktivity můžeme mluvit o koncentraci dopaminu v mozkomíšním moku, která výrazně ovlivňuje zklidnění (Vágnerová, 2012; Hort, 2008).

### 2.5.2 Sociální

Train (2001) se zmiňuje o několika sociálních příčinách. První takovou může být týrání a zneužívání. Pro spoustu rodičů se to může v rodině zdát jako nepředstavitelné, je však (také právě proto) zásadním nebezpečím. Je-li v některých rodinách zvykem agresivnější chování, mohou si často neuvědomit, že už ke slovnímu či fyzickému napadání dochází. Nepatřičné jednání si pak uvědomí až např. po těžkém ublížení na zdraví. To pak může dojít až k hrubé formě zanedbávání a týrání dítěte, známým už i u nás pod pojmem CAN – zneužívané, týrané a zanedbávané dítě. Dítě nedokáže přijmout samo sebe, nedokáže-li jej přijmout ani jeho nejbližší. Může se uzavřít do sebe, může u něj docházet k nekontrolovatelným výbuchům hněvu. Mohou se objevit útěky, bitky, ničení věcí (Lechta, 2010; Hartl, 2015).

Další sociální příčinou jsou nevhodné výchovné styly. Patří k nim příliš přísná a trestající výchova, kdy se dítě ze strachu před svými rodiči učí lhát, vyhnout se odhalení a trestu. Ve škole se může projevit přehnaným žalováním, jsou totiž citlivé na tresty za prohřešky. Mohou také sami trestat ostatní a v některých případech i sebe. Pokud je dítě zahrnováno přehnanou péčí, může mít problém naučit se pomáhat, brát ohledy, překonávat překážky. V kolektivu se může chlubit věcmi, oblečením, a také šikanovat a zesměšňovat. Patří zde i rozmazlování ze strany rodičů. Pokud rodiče dávají dítěti pocit, že může všechno, může se pak při následném setkání s pravidly cítit ukřivděně. Může se pak stát, že

se bude bezpečně cítit jen v rodině a v jiných prostředích může docházet k problémům (Lechta, 2010).

Train (2001) uvádí, že v rodinách, kde se vyskytují agresivní či delikventní děti, bylo u rodičů zjištěno následující:

1. Nedokáží poskytnout svému dítěti dostatečný dohled
2. Nedokáží stanovit jasně a důsledně pravidla a cíle
3. Nedokáží projevit nesouhlas s nevhodným chováním, např. s krádežemi, při nichž nebyli sami svědky
4. Vyhnuli se konfrontaci důležitých témat
5. Nedokáží reagovat v krizových situacích jinak než emotivně
6. Nedokáží uplatnit pravidla výchovy, protože si prostřednictvím společného prožívání příjemných zkušeností nevybudovali smysluplný vztah se svými dětmi

U hyperkinetické poruchy popisuje sociální faktory Munden & Arcelus takto: „*Někteří lidé se domnívají, že porucha ADHD může být způsobena špatnou a nedostatečnou výchovou. Nesmíme zapomínat, že důkazů o tom, že v pozadí vzniku symptomů ADHD stojí mnoho biologických mechanismů. Tím nechceme říci, že způsob výchovy nemá na chování dítěte žádný vliv. Symptomy ADHD však mohou výchovu značně zkomplikovat. Rodiče dítěte s ADHD jsou někdy chybně obviňováni z toho, že jsou špatnými rodiči, i když jejich druhé děti jsou v pořádku.*“ (2008, p. 58)

### **2.5.3 Genetická dispozice**

Vágnerová (2012) uvádí genetickou dispozici jako faktor, který se také může zapříčinit k zhoršení poruchy chování. Taková dispozice se může projevit především v temperamentu dítěte. V takovém případě se problémy objevují již v dětském věku a jsou těžko ovlivnitelná výchovou. V dospělosti se pak u těchto dětí často projeví porucha osobnosti. Zde je těžké odlišit, do jaké míry jde o dědičnost a do jaké míry jde o psychosociální zátěž ze strany rodiče, majícího také obdobné problémy.

### **2.5.4 Vývojové změny dítěte**

„*Při posuzování, zda je přítomna porucha chování, by se měl brát v úvahu vývojový stupeň dítěte. Např. výbuchy zlosti jsou normální součástí vývoje tříletého dítěte a pouhá jejich přítomnost by neměla být důvodem pro diagnózu.*“ (MKN-10, 2006, p. 205) Právě

z těchto důvodů si v této kapitole určíme, které nápadnosti v chování jsou normální součástí vývoje dítěte v určitém věku (pro nás bude tento věk dán rozsahem věku naší zkoumané skupiny, tedy 6-11 let) a mohou mít přechodné trvání.

Jako první problémové chování podmíněné vývojem dítěte jsou možné záchvaty vzteku, které se však častěji objevují ve věku předškolního dítěte, proto jsou u naší skupiny méně pravděpodobné. V raném školním věku můžeme pozorovat nepřesnosti v hodnocení reality. Můžeme pak neprávem nabýt dojmu, že dítě lže. Jde však jen o nepřesné odlišení skutečnosti a fantazie. S tím spojená je i možná nezralost kognitivních funkcí. Může se pak stát, že si dítě vezme něco, co mu nepatří, není to však vědomé překročení pravidel. Ve středním školním věku (10-12 let) začíná být pro děti velmi důležitá skupina, ve které se pohybují, např. školní třída. Začínají si silně osvojovat normy a těmi pak prosívat jednotlivé členy skupiny. Dítě, které se do těchto norem nevešlo, je odmítáno. Při skupině dětí této věkové skupiny, která dokáže jednat jako celek, je možný i projev útočného chování (Vágnerová, 2010; Ptáček & Kutelová, 2013).

Podobně jako Vágnerová, také Lechta (2010) hovoří o problémech v mladším školním věku a o příčinách, které k nim vedou. Jako příčiny uvádí nedostatek zkušeností, nedostatečné sociální dovednosti, impulzivní jednání a experimentování s různými předměty ze zvědavosti a touhu být přijat jinými dětmi.

### 3 Vhodná intervence

V této kapitole budeme hovořit o tom, co vše má vliv na snižování problémů v chování, jaké jsou zásady správné intervence, neboť právě na takových zásadách stojí základní pilíře prostředí průzkumu této práce.

#### 3.1 Zásady intervence u dětí s Hyperkinetickou poruchou

Pokorná (2010) se zmiňuje o praktických příručkách s konkrétními doporučeními (např. Jenet, 2013; Carter, 2014; Taylor, 2012), jež jsou pouze souhrnem strategií a nezaměřují se primárně na porozumění a pochopení chování určitého dítěte v jeho kontextu. Vymezila proto teoretický základ zásad pro intervenci u dětí s hyperkinetickou poruchou.

U všeobecných zásad se Pokorná (2010) zmiňuje o třech základních. První z nich je **věnování se zklidnění dítěte**, jako účelné uvádí omezování podnětů či relaxační techniky. Neklid totiž pramení z neschopnosti odpoutat se od nedůležitých podnětů. Mysl takového dítěte je v jednom kuse zahlcována vším, co působí na jejich smysly. Další zásadou je **klidné a důsledné vedení**, kdy důslednost znamená i řád. Vychovatel musí sám být klidný a laskavě důsledný, včleňovat do struktury vnější řád. Ten pomáhá následně dítěti vytvořit si řád vnitřní, který napomáhá organizaci a předjímání událostí. K tomu by měla napomáhat i zásada **změny**, na kterou by mělo být dítě předem upozorňováno, neboť se na změny takové děti obtížně adaptují. Je proto vhodné dodržování určitého řádu, ve kterém se situace opakují a ve kterém jsou přítomny rituály.

Mimo všeobecné zásady staví Pokorná (2010) intervence ve škole a v rodině. Je důležité je zde uvést, protože ačkoliv není prostředí průzkumu škola ani rodina, jsou mnohdy platné i zde a je třeba na ně myslet při vedení skupinových tematických aktivit. Uvádím zde proto jejich výčet:

- Mít prostředí s útulným, harmonickým a klidným dojmem.
- Mít v zorném poli pouze pomůcky, které potřebuje pro splnění svého úkolu.
- Pozitivně hodnotit, pokud dítě prokáže určitou schopnost, má být upozorněno na to, co přesně udělalo správně.
- Vkládat spíše činnosti, které nejsou spojeny s rychlostí a závoděním.

- Dávat úkoly přiměřené věku a relativně kratší.
- Přesvědčovat se, zda dítě správně rozumí instrukcím.
- Pracovat s dítětem systematicky a důsledně.
- Řád a určité rituály, při průběhu hodiny.
- Zapojit nácvik sociálních dovedností.
- Poskytovat porozumění a podporu dítěti při aktivitách, aby se zklidnilo a bylo přijímáno ostatními dětmi.
- Vytváření dobrého a vzájemného vztahu jak mezi dospělým a dítětem, tak mezi dětmi.
- Uvědomění si, že dítě je jen nositelem problému, není problémovým dítětem. Např. používat místo věty „Jak to, že jsi to udělal“ větu „Co se stalo, že k tomu došlo?“
- Netrestat dítě za to, co nedokáže, nebo co neudělalo vědomě špatně.
- Vzájemné respektování se všech vychovatelů. Dítě potřebuje vidět, že si dospělí přes různé postoje, někdy i rozdílné názory, projevují vzájemně úctu.
- Zlozvyky a nežádoucí chování dítěte relativizovat, protože pokud stále očekáváme nevhodné chování dítěte, pak se dítě našemu očekávání přizpůsobí.
- Pokusme se s dítětem domluvit na vzájemných postupech a možnostech.

V MKN 10 se můžeme dočíst, že *„Nadměrná aktivita a nepozornost (spíše jiného druhu, než který je charakteristický pro hyperkinetickou poruchu) mohou vzniknout jako symptomy úzkostných nebo depresivních poruch.“* (2006, p. 204). Proto je vhodné, abychom zde uvedli alespoň tři okruhy navrhovaných doporučení, které uvádí Matějček (2011)

- Dodat dítěti jistotu, čili sebevědomí a také pocit bezpečí ve svém životním prostředí – podchytit snahu dítěte, být mu oporou, postupně v bezpečném prostředí vystavovat dítě frustračním situacím
- Učit dítě účelně hospodařit se svými silami a ovládat své slabosti
- Vybudovat systém pojistek, které dítěti včas signalizují nebezpečí selhání

## 3.2 Zásady intervence u dětí s poruchou chování

Intervenční opatření mají za cíl vytvořit u žáka rozdílné způsoby v chování, než jaké měl před jejich zavedením. Rozdíl v chování před zavedením intervence a po její aplikaci by měla být zřetelná. (Vojtová, 2008)

Definice a vysvětlení poruchy chování jsme si již vysvětlili v kapitole č. 2, musíme však dodat, jak poukazuje Matějček (2011), že se tyto definice vztahují jen výjimečně na děti předškolního věku, směrem k adolescenci se možnost zvyšuje. Uvedeme si zde tedy zásady k projevům, které jsou méně pravděpodobné u mladšího školního věku. Mějme tedy na paměti, že se v rámci tohoto průzkumu pohybujeme v mírné, popř. středně těžké závažnosti poruchy, ne-li pouze v rámci symptomů.

*„Mírná. Mírné nebo žádné další problémy v chování kromě těch, které jsou nutné pro stanovení diagnózy. Problémy v chování mají za následek pouze mírné poškození druhých (např. lhaní, záškoláctví, útoky z domu přes noc, jiné porušování pravidel).“*

***Středně těžká.** Střední frekvence problémového chování, vliv chování na druhé se pohybuje mezi „mírným“ a „těžkým“ (např. krádež bez konfrontace s obětí, vandalismus).*

***Těžká.** Mnoho dalších problémů kromě těch, které jsou vyžadovány pro stanovení diagnózy, nebo problémy způsobující značné škody druhým lidem (např. přinucení k sexuálním aktivitám, fyzická krutost, užití zbraně, krádež s konfrontací s obětí, vloupání).“ (DSM-V, 2015, p. 495)*

Vojtová (2008) nastínila koncept intervence ve čtyřech zásadách následovně:

1. Na problémy v chování se musíme zaměřit předtím, než chování dítěte přesáhne hranici tolerance.
2. Přistupujeme k dítěti v celém jeho kontextu osobnostním, sociálním a edukačním.
3. Intervence je postavena na dialogicko-kooperativním vztahu, jeho prostřednictvím pedagog zprostředkovává dítěti jeho vnitřní svět, aby si mohlo budovat své vlastní životní postoje a perspektivy.
4. Čerpáme z interdisciplinární spolupráce.

Pod takto určeným komplexním rámcem zásad uvádí Vojtová (2008a) ještě tři důležité kroky v postupech a pravidlech, které platí v intervenci dodržovat:

## Postupy

1. Poznání a určení toho, čeho chce jedinec dosáhnout.
2. Vypracování postupu pro dosažení.
3. Vyzdvižení těch aspektů v chování, které již k cíli vedou.

## Pravidla

1. Co není rozbité, nespravovat.
2. Co funguje, častěji používat.
3. Když něco nefunguje, hledat jiné postupy.

Ptáček (2006) pak zmiňuje zásady volnočasových aktivit, které by měl vést alespoň minimálně poučený odborný pracovník. Pro dítě jsou v nich důležité prvky:

- Relaxace – jako soubor technik, vedoucí k fyzickému a psychickému uvolnění. Napomáhají dítěti se zklidnit, zlepšit výkonnost, posílit sebekontrolu, zlepšit sebeovládání a zvýšit schopnost zvládat zátěžové situace (Michalová, 2007)
- Aktivní zapojení do kolektivu vrstevníků

Stejný autor pak přidává následující doporučení:

- Podporovat a chválit dítě za žádoucí projevy v chování
- Stanovit jasná pravidla
- Namísto zákazu nežádoucího, definovat jasně cestu k žádoucímu
- Na nežádoucí chování poskytovat klidnou a důslednou zpětnou vazbu
- Od nežádoucího chování dítě rozptýlit
- Vyhnout s hádkám a dodatečnému poučování
- Zorganizovat čas, aby se předešlo potížím (např. dostatečné množství aktivit)

Při porovnání zásad v této podkapitole se zásadami v podkapitole s hyperkinetickými poruchami můžeme pozorovat, že se často shodují nebo jsou podobné. Avšak i v literatuře (např.: Severe, 2000), která je určena i rodinám s dětmi bez diagnózy, nacházíme analogie.



# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## **4 Cíle průzkumného šetření**

Cílem praktické části této práce je prozkoumání jednotlivých specifických stránek skupinových tematických aktivit pro děti ze zvoleného rodinného centra. Prozkoumání možných závislostí v problémovém chování jednotlivých dětí na skupinových aktivitách a naopak také prozkoumání vhodné specifické intervence. Cílem bude také zjistit funkčnost metody zkoumání a položit základ pro další možný výzkum v dané oblasti.

### **4.1 Definování průzkumných otázek**

1. Ovlivňuje počet dětí na Klubu specifické projevy chování?
2. Jaký vliv má prostředí, ve kterém se odehrává program Klubů na jejich průběh?
3. Jaké jsou účinné metody intervence v Klubu?

Otázky byly postaveny do souladu s cirkulární povahou kvalitativního výzkumu, stejně jak uvádí Švaříček & Šedřová (2014). Byly prověřeny jak při vstupu do terénu, tak v průběhu sběru dat i při samotné analýze a to zejména z důvodu zvolené metody průzkumu.

## 5 Metodologie

V průzkumné části této práce je nutno říci, že ačkoliv se metodologie opírá z větší části o pozorování a kvalitativní metody, byl použit i kvantitativní aspekt u výpočtu korelace. Mluvíme tedy o smíšeném průzkumném šetření, které může být chápáno, jak popisuje Vlčková (2011), jako design, kdy je s kvalitativním přístupem, sběrem dat či analýzou dat kombinován alespoň jeden kvantitativní aspekt. To pak vede k předpokladu kvalitnějšího porozumění zkoumaného problému.

### 5.1 Metody sběru dat

Při výběru vhodné metody k průzkumu, jsem se zaměřil na možnosti, které mi dává prostředí, na to aby nebyla snížena kvalita služby a také na to, zda nenaruším průběh sociálně terapeutických aktivit.

Výzkumník je v průzkumu účasten a má roli vedoucího aktivit (podobně jako učitel se svou třídou). Proto byla v tomto prostředí zvolena metoda **zúčastněného pozorování**. Protože je výzkumník plně účasten dění ve skupině, figuruje v participaci jako Úplný účastník – nejvyšší participace. Hendl (2012) charakterizuje takového výzkumníka jako rovnoprávného člena skupiny, který neinformuje o své pravé totožnosti. Jako příklad udává učitele pracujícího ve škole, ve které zároveň provádí výzkum. Výzkumník se tedy dostává do dvojrole vychovatele a výzkumníka.

Náš zkoumaný jev je málo prozkoumaný, rozdíly mezi pohledy členů sledované skupiny a nečlenů a jev není přístupný pohledu osob mimo skupinu, podle Hendla (2012) je proto vhodné použít právě zúčastněné pozorování.

Výzkumník je součástí zkoumaného jevu v aktuálním čase průběhu, pozorování je tedy přímé. Pozorované jevy nebyly předem určené, proto je toto pozorování nestrukturované. U takového byl získáván popis jednání, které nebylo předem určené. Na základě poznámek byla později objevena nová témata a neočekávané situace (Švaříček & Šedřová, 2014).

Jako Základ a hlavní prostředek pro zapisování dat jsem použil terénní poznámky. Tyto poznámky jsem zapisoval, jak doporučuje Hendl (2012), do dvou částí:

**Popisné poznámky** – popisují prostředí, lidi a jejich činnosti. V našem případě zejména strukturu programu každého dne, mezilidské vztahy, problémy v chování

a zajímavosti u každého dítěte, které se můžou později opakovat a mohou mít určitý důležitý význam. Poslední zmíněné, a to jak nové tak i už určitou dobu opakující se jevy, byly zapisovány po celou dobu výzkumu. Stejně na to nahlíží Hendl (2012), který apeluje na vnímavost výzkumníka po celou dobu v nových i nalezených segmentech.

**Reflektující poznámky** – týkají se hlavně úvah výzkumníka o tom, co pozoruje.

Nebylo možné zapisovat poznámky průběžně během celého pozorování, protože takovýto model by byl vzhledem k specifické skupině velmi rušivý. Zápisy pozorování byly tedy zhotovovány bezprostředně po opuštění zkoumaného terénu, jak doporučuje Gavora (2010).

Při zápisu byl kladen důraz zejména na sociální chování, vztah aktéra k sobě a ostatním a řeč. Jde tedy částečně a v určitých pasážích i o zapisování rozhovoru, neboť i spontánní rozhovory mohou být součástí pozorování (Gavora, 2010).

Jelikož se jedná o zúčastněné pozorování a data byla zapisovaná až po aktivitách, je zde vhodné uvést, že zápisy byly vždy sepisovány z postřehů obou vedoucích osob skupinových aktivit.

## 5.2 Metoda analýzy dat

Analýza takto popsaných dat, byla zpracovávána po krocích, jaké uvádí Gavora (2010). Pro **zapisování a uspořádání** byl použit program MS Word 2013. Patříčně uspořádaná data byla **opakovaně prohlížena**. Přitom hlavní zájem spočíval v tom, o co v datech jde, co vyjadřuje daná situace, co se zde děje. Poté byly vyhledány **segmenty**, úseky, které se týkají nějaké věci, určitého okruhu.

Takovéto segmenty nám vytvořily **významové kategorie**. Ty byly následně pojmenovány a každá taková kategorie označena číselným **kódem**, aby se nemusely používat zdlouhavé celé názvy. Pro další práci s daty byl použit program Ms Excel 2013 pro jeho přehlednost, možnost práce s grafy a funkcemi.

Pro občasné vyjádření vztahů mezi významovými kategoriemi byly využity grafy, tabulky a funkce.

Kvůli zachování co největší anonymity bylo u dětí namísto jmen použito číselné kódování. Chlapec 1, Dívka 1, Chlapec 2, Dívka 2 atd. (v textu už pouze jen jako CH1, D1, CH2, D2).

### 5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen skupinou dětí ve věku 7-11 let. Tyto děti jsou členy rodin, které vyhledaly službu daného rodinného centra (dále jen RC) a pracovní tým RC uznal jejich účast na Klubu jako vhodnou. Každé dítě chodí na tento Klub dobrovolně. Skupina je otevřená, dbá se však na dlouhotrvající docházku.

Tyto děti pocházejí z rodiny v sociálně nepříznivé situaci. To znamená, že mohou mít problémy v komunikaci s okolím, narušené vztahy v rodině, málo podnětné domácí prostředí. V rodinách se mohou objevovat témata působení dlouhodobého stresu, traumata či sociální vyloučení.

U dětí se nejčastěji objevují syndrom hyperaktivity, poruchy v chování, nesamostatnost, nedůvěřivost, různé stupně deprivace.

Společným faktorem všech těchto problémů je fakt, že rodiče nedokáží situaci sami bez pomoci překonat a existují další rizika ohrožení vývoje dítěte.

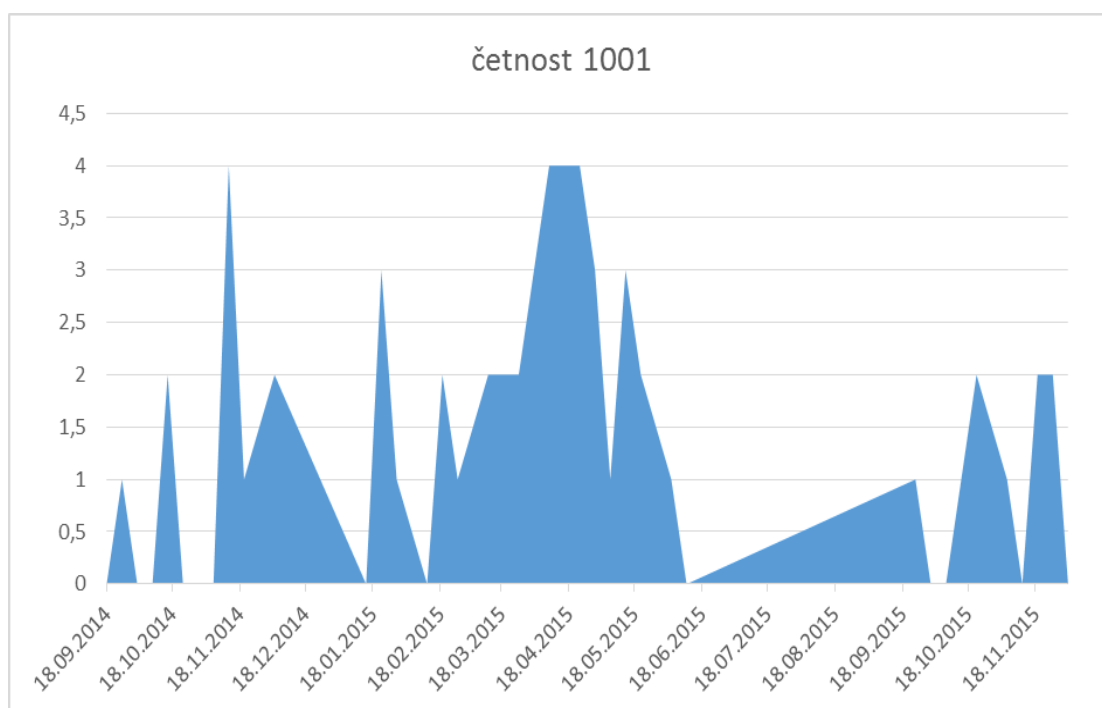
Klub je soubor skupinových tematických aktivit pro děti z RC. Je realizován v jasně daný čas, jednou týdně v odpoledních hodinách a trvá 2 hodiny. Naplňuje také funkci sociálně terapeutickou a pomáhá dětem řešit jejich problémy. Např. začleňovat se, lépe komunikovat s ostatními, prosazovat se, chápat hranice a pravidla.

## 6 Výsledky

Pozorování probíhalo od září roku 2014 do prosince roku 2015. První z významových kategorií, která se objevuje velmi často, je chování, kdy dítě odmítá společné hry. Chování, které vypadá, jako by dítě nechtělo být součástí kolektivu. Přesto se často po chvíli přidá. Stává se tak z něj částečně nezúčastněný účastník skupinových tematických aktivit.

Bylo pozorováno, že tato kategorie je hodně výrazná a objevuje se téměř na každém setkání. Protože se o této významové kategorii budeme bavit v textu víckrát, označíme ji pro přehlednost kódem 1001.

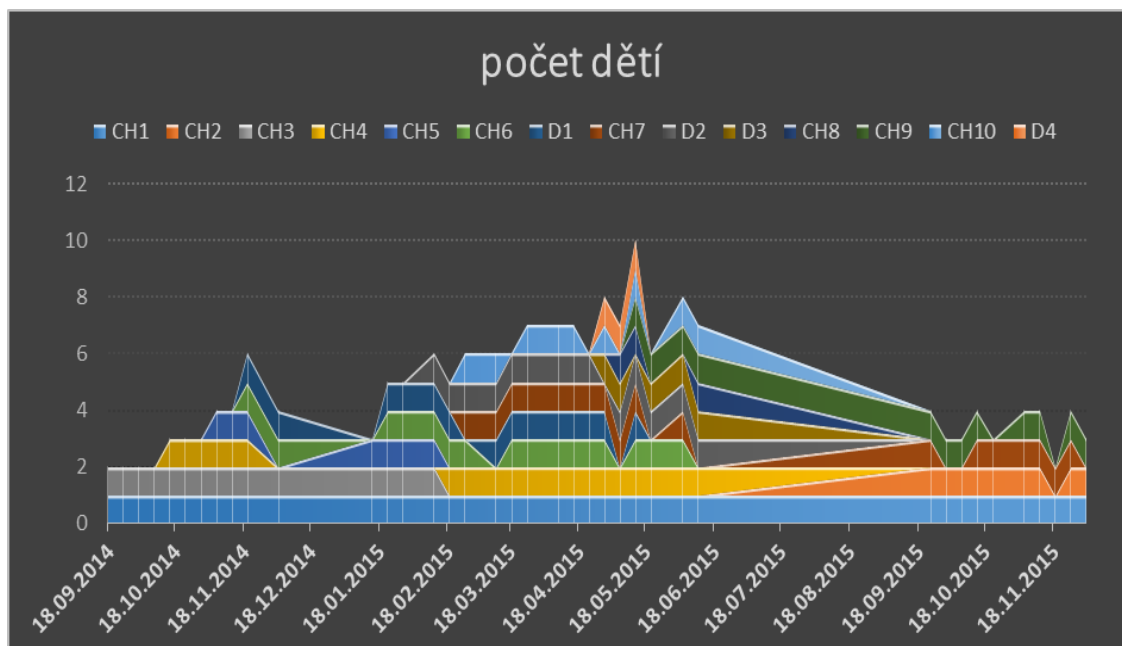
Všechny segmenty v dokumentech byly označeny a následně zapsány do tabulky pro lepší orientaci četnosti jevu. Upozorňuji, že graf 1 není vyobrazením četnosti všech případů neúčasti na aktivitě, nýbrž počtu dětí, které se v daný den neúčastnily.



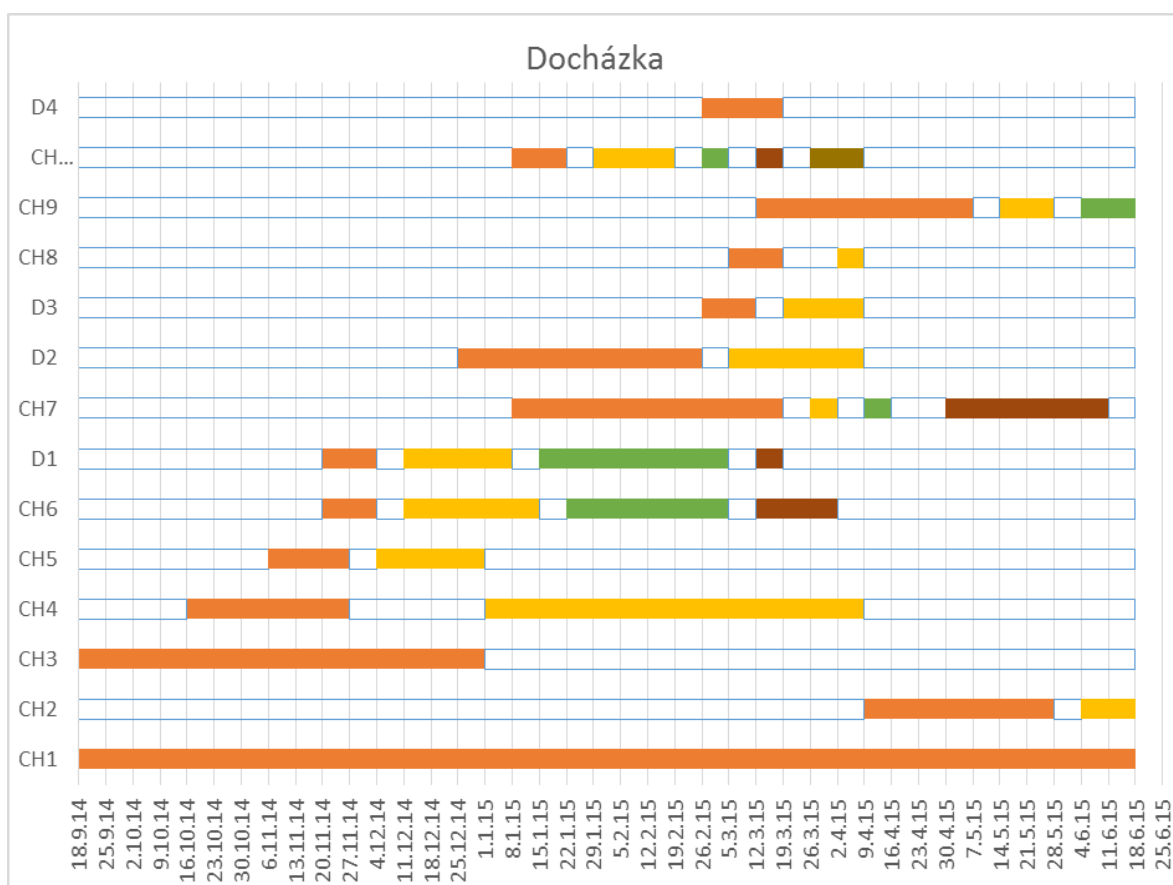
Graf 1.: Počet dětí, které se v daný den neúčastnily alespoň jedné aktivitě

Z uvedeného grafu bylo zaznamenáno, že četnost významové kategorie je výrazná v rozmezí únor až červen. V následujícím grafu č. 2 je vyobrazen počet dětí na

jednotlivých klubech. Pro hlubší přehled je pod následujícím grafem vložena tabulka, zaznamenávající docházku.



Graf 2.: Počet dětí na klubu



Tabulka 1.: Docházka dětí na klub

Při srovnání grafu 1 a grafu 2 je vidět podobnost. Když byly tyto skutečnosti porovnány s pozorováním, jeví se jako pravděpodobné, že pokud některé z dětí nehrají aktivitu, vyrušuje to ostatní členy skupiny natolik, že odběhnou od aktivity také, že se tedy objevuje skupinové konformní jednání. Aby byla potvrzena tato teorie, že počet dětí na Klubu má souvislost s procentem dětí, které se neúčastnily aktivit, byla použita metoda korelace, která se zaměřuje na zjišťování souvislostí mezi proměnnými.

Výsledkem korelace těchto proměnných je  $r=0,064$ . Takovýto výsledek vyjadřuje velmi slabou závislost. Můžeme tedy říci, že počet dětí v daný den na Klubu nemá souvislost s tím, jaké procento dětí se neúčastnilo aktivit.

Další zjištění, které vyplývá z pozorování, je, že CH1 je se svou stoprocentní účastí většinou prvním, který v daný den odmítne spolupracovat a podílet se na aktivitě. Na to pak často reaguje jiné dítě a jakoby po vzoru CH1 také odejde od aktivity. Tento jev byl častý, hlavně ve školním roce 2014/2015, tedy 18.9.2014 – 11.6.2015.

datum:			
16.10.2014	CH3		
13.11.2014	CH3	CH5	
04.12.2014			CH6
22.01.2015		CH5	CH6
19.02.2015			CH6
12.03.2015		CH10	
19.03.2015	CH7		
26.03.2015	CH7		
09.04.2015	CH7	CH10	CH6
16.04.2015	CH7	CH10	CH6
23.04.2015	CH7	CH4	D2
30.04.2015	CH7	D3	
14.05.2015	CH7	CH10	
21.05.2015	CH9		
04.06.2015	CH4		
15.10.2015	CH7		
22.10.2015	CH7		
05.11.2015	CH7		
19.11.2015	CH7		
26.11.2015	CH7		

Tabulka 2.: Neúčast na aktivitách v porovnání s CH1

V tabulce 2 jsou zobrazena jména a data. V těchto dnech se kromě CH1, neúčastnilo aktivit i jiné dítě. Pole označena světle modrou jsou děti, které se nechaly strhnout CH1,



nebo odešly od aktivity po jeho vzoru. Tmavší barvou jsou pak vyznačeny ty samé situace, ne však s počátkem u CH1. Můžeme pozorovat, že v období od 16.10.2014 do 24.4.2015 se velmi často objevoval strhovací efekt.

Z pozorování je zřejmé, že jakékoliv motivační strategie vedoucích, byly často málo efektivní. Vedoucí přitom motivovali a vytvářeli bezpečné prostředí při každé možné příležitosti a náznaku nechuti hrát společnou aktivitu.

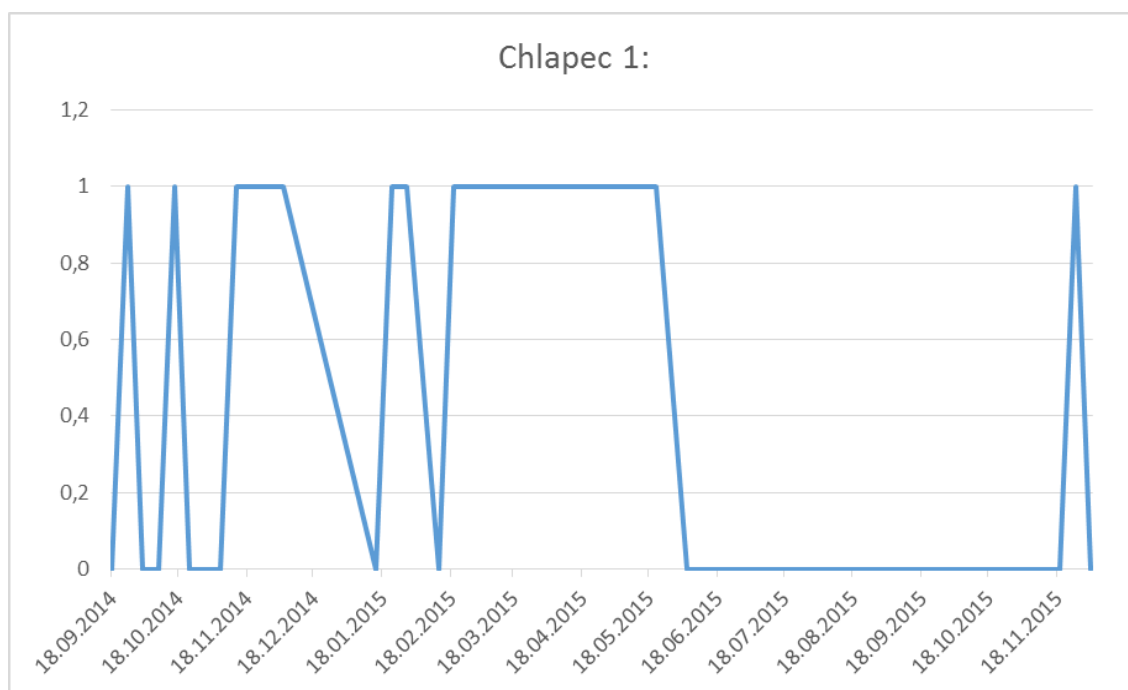
Na tento jev nám pak navazuje další zjištění z pozorování. A sice to, že v takovéto skupinové dynamice jsou pro děti důležitá slova dospělých, kteří nejsou aktivními vedoucími Klubu, ale např. jiný pracovník RC, zastupující roli garanta některé z rodin. Od 30.4.2015 se totiž strhovací efekt neopakoval. Při prozkoumání zásadních věcí, které se staly, je patrný právě vstup takové osoby. 23.4. byl na Klubu namísto hlavní vedoucí, vedoucí zástupný. V RC je garantem rodin a vede skupinové tematické aktivity pro starší děti. Bylo vidět, že k němu děti vzhlížejí. Využili jsme toho a týden potom, hned příští setkání na Klubu 30.4. jsme před Klubem vedli motivační rozhovor s CH1 a CH7. Šlo o domluvu individuální zakázky, kterou s CH1 a CH7 řešil mimo Klub, v rámci práce s rodinou. Připomenutí si a ujasnění individuální zakázky bylo pro děti velmi motivující k spolupráci. Můžeme proto také předpokládat, že větší spolupráce a propojenost jednotlivých pracovníků a sdílení informací může vést ke kvalitnější intervenci.

Z pozorování bylo dále patrné, že přístup ke Klubu CH1 jako skupinovým tematickým aktivitám a jeho chování na Klubu v školním roce 2015/2016 výrazně pokročilo směrem k zlepšení. Tento jev si také vysvětlují lepší komunikaci mezi pracovníky. CH1 si na první Klub donesl papír s nově propracovanou individuální zakázkou, týkající se spolupráce, motivace, pozornosti a pravidel. Papír zůstal v místnosti, ve které Kluby probíhají, v průběhu následujícího roku, jsme měli možnost se na něj v rozhovorech a při začátcích možných konfliktních situací u CH1 odkazovat. Domluva s CH1 pak byla po celé následující období mnohem jednodušší než ve školním roce 2014/2015.

Nejlépe to můžeme vidět na výskytu u významové kategorie 1001, kde jsme pozorovali účast na aktivitách. Ve školním roce se na celkem 19 Klubech nezúčastnil jedné, či více aktivit a ve školním roce 2015/2016 (od září do prosince) je u CH1 k této významové kategorii pouze jeden záznam, navíc byly také evidovány 3 záznamy, kdy se CH1 snažil:

<p>24.9.2015 ...velice se těšil na Klub, donesl sebou papír s individuální zakázkou – co se chci na Klubu naučit, na základě toho byl mnohem více motivovatelný, lépe udržoval pozornost, sám se staral o dodržování pravidel, naslouchal instrukcím.</p>
<p>22.10.2015 ...od počátečního infokolečka se hodně snažil, seděl, poslouchal, vnímal, což jsme náležitě slovně komentovali.</p>
<p>19.11.2015 ...CH1 sám nachystal polštáře a první si sednul do kolečka. Kolečko bylo příjemné, všichni jsme si v klidu jeden po druhém povídali a sdíleli své zážitky...</p>
<p>26.11.2015 ...během Klubu CH1 fungoval ale zhruba v polovině byl pro všechny děti Klub energicky náročný, před poslední aktivitou se nechal strhnout, vzal si míček a pátku a řekl, že nepůjde hrát poslední aktivitu. Nakonec se k aktivitě připojil a v kolečku pochval poslouchal a sám od sebe ocenil Kubu za to, že: „byl kreativní při vytváření u stolu“. V kolečku pochval měl i náhled na své chování a řekl, že ví, že zlobil.</p>

U grafu č.3 vidíme množství výskytu jevu, kdy se CH1 neúčastnil některé z aktivit. Můžeme zde pozorovat rozdíl mezi školním rokem 2014/2015 a 2015/2016.



Graf 3.: Neúčast na aktivitách CH1

Klub probíhá celý školní rok, jednou týdně vyjma prázdnin. Základním prostředím Klubu je místnost RC. Při pěkném počasí však využíváme situace, a jdeme mimo budovu

RC, většinou do parku. V období průzkumu jsme byli celkem 7 krát v parku na hřišti. Při sondování dat bylo patrné, že Kluby mimo budovu RC jsou méně konfliktní. Příkládám výtah z terénního deníku. V ohraničené části jsou popisné poznámky dne, pod touto částí pak vždy reflexní poznámky (dále jen RP).

18.09.2014 Děti na Klubu byly 2, vedoucí 3 (vč. dobrovolníka). Na začátku jsme hráli stolní fotbálek. Dobrovolník udělal šťávu. Po 15. hodině jsme si posedali do kroužku a nechali prostor na zážitky z prázdnin pomocí předvádění - pantomimy. Potom jsme si s dětma prošli pravidla z minulého roku, které si výborně pamatovaly. Kluci byli velmi klidní, takže jsme v pohodě vsedě vydrželi do půl čtvrté. Dle oznámení na začátku jsme šli po úvodu vevnitř ven na hřiště do parku, kde jsme si vzali skate, míč, pálky a fresbee. Po cestě do parku i z parku jsme hráli hry za chůze: "myslím si" a "na otázky" **Celkově Klub probíhal velmi klidně a pohodově.**

RP: Venku jsme je nemuseli ani moc napomínat, pravidla stačilo říci jednou, případně je opakovat minimálně. Je dobré se zmínit o tom, že půjdeme ven, co nejrychleji, pokud je to ale týden předem, je třeba jednat opatrně. Může nastat nečekaná změna, a kdybychom ven nemohli, může být pro děti velká změna představa celého Klubu venku ve srovnání s představou programu vevnitř.

09.10.2014 Na Klubu jsme se sešli v celkovém složení 4 lidí, 2 vedoucí a 2 děti. Venku bylo hezké počasí, rozhodli jsme se ho využít. Na začátek jsme měli naplánované klasické hry na koberci – místa si vymění, upír, předvádění povolání. Po nich jsme měli naplánované, a dětem předem oznámené, aktivity venku (skate, fresbee). V parku jsme nakonec hráli i na honěnou. Po cestě zpátky z parku na Klub jsme hráli hru na otázky.

RP: Děti tyto hry na koberci baví a vždy se u nich uvolní. Jsou to hry, které dobře znají, mají možnost se v nich všechny prosadit plnou měrou a nejsou koncipované na vítězství. U aktivit venku je dobré předem děti připravovat na to, jak to bude venku vypadat. Jak pravidla, tak i hlavně aktivity - jestli bereme míč, kola, skateboardy či něco jiného a jak se na nich budou střídat. Hra na otázky kluky baví a bystrí to mysl. My se tím snažíme u nich uchovávat v paměti zážitky a poznatky z předešlých Klubů. Mají také funkci vyplnění volného prostoru v přecházení z parku do RC. **Ve výsledku si venkovní aktivity všichni užili.** Jako skupina jsme začali (krom her na zemi ještě v místnosti) fungovat až na hřišti v parku, kde jsme hráli fresbee. Jako velké pozitivum venkovních her vnímáme možnost pořádně se vyběhat, takže jsme hráli i honěnou.

11.06.2015 Na Klubu bylo 7 dětí a čtyři vedoucí. V tři hodiny jsme udělali Úvodní kolečko, ve kterém jsme si zopakovali pravidla pro chození ven. Následně jsme se přesunuli do parku, vzali jsme kolečkové brusle, skateboardy, luk a šípy, létající talíř. CH1 si nechtěl moc brát helmu, vysvětlovali jsme mu, proč je to důležité. Nakonec si ji vzal se slovy k vedoucí: "Aby ses neposrala." **Venku žádný konflikt**, sám upozorňoval na pravidla. Po návratu na Klub jsme hráli „na schovávanou“, poté proběhlo závěrečné kolečko a rozloučení.

RP: Klub byl ze začátku živý, nechali jsme volnější prostor pro výběr sportovních pomůcek, venku jsme jezdili na skateboardu, bruslili, stříleli z luku a házeli s létajícím talířem. **Jakmile jsme byli na hřišti, nebyl problém se s dětmi domluvit.** U střílení z luku se děti hodně zkoncentrovaly, všechny děti si našly aktivitu, která je bavila. Nebyly to skupinové aktivity, děti se samy slučovaly po dvojicích do různých aktivit.

01.10.2015 Na začátku proběhlo info v kolečku, pantomima, připomenutí proč jsme na Klubu, zopakování si pravidel pro ven. Protože máme málo dětí (dnes 3 děti a čtyři vedoucí) mohlo si každé dítě vybrat, jestli chce skateboard nebo kolečkové brusle.

RP: **Venku nebyl žádný problém**, pouze CH2, když mu nešlo jezdit na bruslích, tak se chtěl domluvit s CH1 na půjčení skateboardu. CH1 výměnu nechtěl, CH2 byl proto chvíli naštvaný. Byli jsme pak chvíli spolu dál od ostatních, kde jsem mu vysvětloval, co jsem viděl, že se stalo - říkal, že to chápe, ale že ho štve, že si nevezl taky skateboard, že nevěděl, že mu nepůjde jezdit na bruslích. Pojmenoval si situaci a uklidnilo ho, když si sám sobě řekl, že příště si vezme skateboard.

08.10.2015 Sešli jsme se ve složení 3 děti a 4 vedoucí. Po úvodních informacích v kolečku, kdy jsme dětem říkali, že půjdeme ven a že nás tam čekají starší kluci, kteří jezdí moc dobře na skateboardu a na kole BMX, jsme si jen zopakovali pravidla pro přesun do parku a vyrazili jsme ven. Děti ke klukům vzhlíželi s respektem, nechávali se od nich učit jak jezdit na skateboardu a BMX.

RP: **Tento Klub jsme vnímali jako velmi pohodový.** Děti se tak těšily a pak si tak užívaly přítomnost kluků, kteří je chtěli učit, že jsme se téměř nemuseli jako vedoucí zapojovat.

05.11.2015 Na Klubu jsme se sešli ve složení 4 děti a 4 vedoucí. Zopakovali jsme si pravidla pro přemístění do parku a vyšli ven. CH1 si nechtěl brát helmu, nakonec si ji vzal, ale nenasadil, pouze ji vezl s sebou. Ještě v budově říkal, že chce vzít po cestě zpět batoh. Po cestě zpátky říkal, že batoh brát nebude, nedalo se s ním domluvit. CH2 se chtěl domluvit s CH7 na ježdění na kole, CH7 se ale domlouvat nechtěl, což CH2 naštvalo. Odešel pak z dohledu ostatních se slovy, že se jde uklidnit na své místo. Vrátil se pak zcela klidný.

RP: Když si CH1 nechtěl brát helmu, moc dlouho jsme na něj nedoléhali, jen jsme mu dali znát, že se nám to nelíbí. CH2 si s největší pravděpodobností našel strategii zvládnání svého naštvání.

12.11.2015 Sešli jsme se ve stejném složení jako minule. I struktura Klubu byla stejná jako minulý týden, pouze pro přesun do parku jsme vytvořili stopovací hru. Rozdělili se na dvě skupinky, první skupinka plánovala a malovala křídou trasu té druhé, která vyšla o deset minut později. **CH1 se hned na začátku Klubu omluvil vedoucím za své chování na Klubu před týdnem a za to že si nevezl helmu.** Říkal, že chce být hodný. Při cestě zpět z parku došlo ke konfliktu, kdy CH7 vzal CH9 klacík, který vyřezal pro vedoucí. Toho si první všiml CH1 a velmi emotivně to komentoval, CH7 se také velmi emotivně bránil. Konflikt proběhl jen slovně, padaly vulgarismy jako "kokot" a "buzerant". Jeden vedoucí si pak promluvil s CH1 a druhá vedoucí s CH7. **V místnosti na Klubu už potom vše proběhlo v klidu.**

RP: CH9 v parku pomáhal Vedoucí s vlastní iniciativy uklízet odpadky a vyřezal ji klacík jako dárek, potřebuje hodně pozornosti a ocenění. Po konfliktu CH1 s CH7, CH1 přidal do kroku, nešel tak blízko CH7. Dohnal jsem CH1 a mluvili jsme o tom, co se stalo. Říkal, že ho CH7 hrozně naštvál, když mu začal nadávat a tak to dělal taky. Řekl jsem mu, že on byl taky hrozně výbušný a často nevěděl co s vlastní energií, když na Klubu začínal a CH7 to teď může mít podobně. CH1 pak řekl, že si na to vzpomíná, ale že on už přece takové problémy nemá.

Pro přehlednost v záznamech jsou zvýrazněná místa významové kategorie č. 1004, kde jsem v datech zaznamenal, že se jevilo dané setkání či část jako klidné či bezkonfliktní. Pokud se konflikt vyskytl, řešení či vysvětlení proběhlo rychle. Tento jev je odlišný od setkání, která proběhla čistě v prostorách RC. Vysvětluji si jej v první řadě větším

prostorem, kdy při vzniku konfliktu, má dítě možnost odejít vzdálenostně dál od druhého dítěte.

K tomu se váže v druhé řadě možnost jiné aktivity. Pro příklad: pokud jsem se jako dítě dostal do konfliktu s jiným dítětem, či si nedokáži poradit s jeho energií a samotného mě rozjíždí, můžu odstoupit od házení si létajícím talířem a jít na druhou stranu velkého hřiště jezdit na skateboardu s někým jiným. Nejsem nucen setrvat, můžu jít do klidnějšího a bezpečnějšího prostředí. Jako klidný pak mohu lépe přemýšlet nad tím, co se stalo.

Pro program v místnosti je situace jiná. Místnost není příliš velká, a proto koncipujeme program na jednu společnou aktivitu. Pokud nastane konflikt, je pro děti situace komplikovanější, je těžší se od konfliktu vzdálit a získat nadhled. Pokud někdo nechce dělat danou aktivitu, musí si sednout na nějaké místo v té samé místnosti, mlčet a nerušit. Zůstává pořád na dohled a hlavně na doslech ostatním.

## 7 Závěry k praktické části

V první průzkumné otázce se ptáme, zda počet dětí na Klubu ovlivňuje specifické projevy chování dětí. Z průzkumu dat bylo patrné, že by počet dětí mohl ovlivňovat procento dětí, které se v daný den nezúčastnily jedné nebo více aktivit. Pro tuto výzkumnou otázku byla použita smíšená metoda. Data z pozorování byla podrobena metodou korelace a výsledkem je velmi slabá závislost. Podle této závislosti nemá počet dětí v daný den na Klubu souvislost s tím, jaké procento dětí se neúčastnilo aktivit. Neobjevuje se zde skupinové konformní jednání.

Možné vysvětlení výsledku korelace můžeme chápat tak, že existuje vyrovnaný vztah mezi silou motivací dětí ke skupinovým tematickým aktivitám a silou odbíhání pozornosti společně s neuchopením své vlastní energie u dětí na Klubu.

V otázce číslo dvě jsme se ptali, jaký vliv má prostředí, ve kterém se odehrává program Klubů na jejich průběh. Jako základní stavební kámen pro tuto otázku bylo zjištění, že některé Kluby jsou více bezkonfliktní a než jiné. Jako společná kategorie, která byla nejčastější a šla zároveň s tímto jevem, se ukázalo to, že méně konfliktní Kluby jsou mimo budovu RC. Jako možný nástin vysvětlení se pak dle pozorování jeví jednoduše větší prostor a také větší výběr aktivit. Limitem pro zkoumání této otázky je to, že pouze málo Klubů v zkoumaném roce a půl proběhlo na hřišti mimo budovu RC. Bylo jich pouze 7.

V otázce číslo 3 jsme se ptali na to, jaké jsou účinné intervence Klubů. Stejně jako u otázky číslo dvě se po screeningu ukázala nejvýznamnější kategorií velký pokrok v sebenáhledu, sebehodnocení a uvědomění, u dětí v určitém časovém období. Vysvětlení pak dle našeho názoru může spočívat u práce s dětmi mimo Kluby, v ostatních programech RC. A to hlavně v sestavení individuální zakázky, tzn.: S čím mám problém? Co bych se chtěl na Klubu naučit?

## 8 Doporučení pro praxi

K otázce využití výsledků pro praxi vyšlo najevo, že samotné tvoření, uchovávání a následné pročitání dat má zásadní význam pro kvalitu této služby. Uchované záznamy byly vyhotovovány ihned po programu aktivit, a vzhledem k náročnosti skupiny dětí a programů, byl prostor pro zapsání dat, avšak většinou už nezbyla kapacita pro okamžitou reflexi a porovnání. Při samotném programu také nebylo mnoho času na přemýšlení, vedení skupiny bylo náročné (většinou mají alespoň dvě děti ze skupiny příznaky ADHD). Proto bylo zapisování dat velkou pomocí při takovýchto skupinových aktivitách.

Doporučením, které vychází z terénních zkušeností, by mohlo vést k upravení vnitřních pravidel Klubu a programu tak, aby dával dětem větší prostor pro vyřešení konfliktů, či možnost vzdát se od osoby či aktivity, které dítě zneklidňuje. V praxi by to mohlo vypadat tak, že by probíhalo realizování dvou aktivit současně probíhajících na jednom Klubu. Jednalo-li by se o aktivity otevřené s možností přidat se ve kterékoliv části, byl by prostor i pro komunikaci s dětmi. Vytvoření jakési jiné druhé skupiny ve stejné místnosti, ve které by si v bezpečnějším prostředí mohlo dítě získat nadhled nad případným konfliktem, který se stal ve skupince první, ze které odešlo. Při následném sloučení podskupin by potom byl prostor na to dořešit věc či situaci s danou osobou.

Velký vliv na zlepšující se koncentraci a sebereflexi u dětí bylo vytvoření individuálních zakázek – co se chci na klubu naučit, v čem se chci zlepšit. Vytvoření takových zakázek u všech dětí by pak mohlo vést ke kvalitnějšímu průběhu aktivit, lepšímu náhledu, sebenáhledu a korekci v chování u dětí.



## 9 Diskuze

Jedním z cílů bylo zjistit funkčnost metody zkoumání a položit základ pro další možný výzkum v dané oblasti. V budoucím možném výzkumu by bylo vhodné při zkoumání vlivů na specifické projevy v chování dětí podpořit výzkum větším počtem metod. Navrhovali bychom například podpořit metodu pozorování daty z videozáznamu anebo zvolit menší participační účast. Datům často chyběla komplexnost a sestavování popisných i reflexních poznámek bylo časově velmi náročné a vznikaly mnohdy ne zcela přesné zápisy. To právě na úkor nejvyšší participace v metodě. Což bychom chtěli podotknout také u výsledku první zkoumané otázky. Výzkum s obdobnou cílovou skupinou, ačkoliv v jiném věkovém rozpětí (8-15 let), realizoval ve své diplomové práci Buchta (2013), který ve svém výzkumu popsal jako účinnou metodu rozhovor s imaginací pohádkové postavy, kdy dítě připisuje své charakterové vlastnosti právě této postavě. Zamezí se tím problému, kdy dítě není schopno pojmenovávat své vlastnosti a hodnotit zároveň své chování. Předpokládáme, že právě pozorování s kombinací takovéto metody by mohlo přinést zajímavější výsledky. Otázkou zůstává, zda by se nasbíralo dostatečně mnoho použitelných výsledků z takového rozhovoru, vzhledem k věku cílové skupiny.

V kapitole doporučení pro praxi uvádíme, že je zapisování dat z pozorování po každém programu Klubu je velkým plusem kvůli pozdější možnosti data porovnat a reflektovat a dále s výsledky pracovat na dalších programech. Je totiž velmi obtížné uvědomovat si všechny specifické významy projevů jednotlivých dětí v jednu chvíli. Skoumalová (2015) ve své bakalářské práci na téma Metody sociální práce v SASRD uvádí výsledky výzkumu kdy podle pracovníků organizací SASRD je vhodné věnovat se dítěti individuálně, protože nejsou nikým rušeny a dokážou dítěti určitou věc pořádně vysvětlit a dítě schopno větší pozornosti, kterou udrží delší čas. Dítě jako jediné v místnosti je zároveň středem pozornosti. Dále autorka poukazuje na zajímavost, že jedním z cílů práce s jednotlivcem v organizacích SASRD, ve kterých probíhal výzkum je, že se snaží dítě začlenit do kolektivu. Stejný cíl se objevuje i v RC. Zapisování dat a následná analýza by mohla částečně řešit problém, že při složitosti komunikace nedokážeme řešit objevující se témata všech dětí najednou. Pokud si však zapíšeme, že se tento jev stal, učiníme tím prevenci zapomenutí, můžeme naplňovat cíl spolupráce a zapojování se do kolektivu a k případnému problému se vrátit později, ve vhodné chvíli.

U zkoumané druhé otázky jsme došli k závěru, že Kluby mimo budovu RC jsou méně konfliktní a vzniká v nich kvalitnější řešení konfliktů u dětí. Pokud však vezmeme pod úvahu i specifika prostředí místnosti pro Klub, mohly by být výsledky jiné. Místnost totiž neodpovídá zásadám prostoru, které uvádí Pokorná (2010) a to:

- Mít prostředí s útulným, harmonickým a klidným dojmem.
- Mít v zorném poli pouze pomůcky, které potřebuje pro splnění svého úkolu.

Koncept tak nesplňuje 2 zásady z 16 (viz kapitola č. 3), které Pokorná uvádí. Otázkou je, zda by byly výsledky jiné, byla-li by místnost Klubu upravena podle těchto zásad. Tato problematika by byla určitě zajímavým tématem v dalším možném výzkumu pro skupinové aktivity tohoto rázu.

U třetí otázky jsme došli k nalezení kategorie, která je stejná i u výzkumu který popisuje Buchta (2013) ve své diplomové práci. Ve svém výzkumu, který provádí ve výcviku sociálních dovedností pro obdobnou cílovou skupinu, došel k závěru, že výcvik sociálních dovedností ovlivňuje zvýšení schopnosti sebereflexe u dětí.

Došli jsme také k závěru, že vypracování individuální zakázky dítěte pro Klub je jedním z nejlépe fungujících metod intervence. Stejně zásady doporučuje v odborné literatuře i Vojtová (2008a), která uvádí za jeden z nejpodstatnějších bodů postupu zjistit a určit to, čeho chce jedinec dosáhnout.

## Závěr

Na základě prozkoumání cílů této práce Jsme získali představu o specifických stránkách skupinových tematických aktivit pro děti z rodinného centra, o možných souvislostech v specifickém chování jednotlivých dětí na skupinových aktivitách a účinných metodách intervence.

Po komplexním vhledu do problematiky jsme si na základě cílů určili tři průzkumné otázky. Ptali jsme se, zda počet dětí na klubu ovlivňuje jejich specifické projevy chování. Z triangulace metod pozorování a výsledků velmi slabé závislosti výpočtu korelace jsme došli k závěru, že množství dětí na Klubu nemá souvislost s procentem dětí, které se daný den neúčastnily alespoň jedné aktivity.

Po prozkoumání vlivu prostředí, ve kterém se Klubu odehrává, na jeho průběh, jsme došli k vysokému procentu Klubů, ve kterých se objevovaly prvky dobrého řešení konfliktů a také méně konfliktních situací. Tyto programy byly realizovány mimo obvyklé prostředí Klubu, probíhaly pod širým nebem mimo budovu RC.

Průzkum poslední otázky jsme organizovali do sledu nalezení největších změn v projevech chování dětí v longitudinálním pozorování trvajícím 16 měsíců a následném hlubším proniknutí do těchto specifik. Po prozkoumání můžeme říci, že nejúčinnější metodou intervence na Klubu je vytvoření individuální zakázky s dítětem na Klub a následné držení, a odkazování se právě na tento dokument.

Výsledky práce shledávám užitečnými, neboť již teď tvoří základ změn v konceptu a přístupu na skupinových aktivitách v RC. Věřím, že se stanou inspirací pro další možné výzkumy v této zatím ne příliš probádané oblasti.

## Seznam použitých zkratk

<b>SASRD</b>	Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi
<b>RC</b>	Rodinné centrum, ve kterém probíhal průzkum
<b>Klub</b>	Skupinové tematické aktivity pro děti ze zvoleného rodinného centra
<b>RP</b>	Reflexní poznámky

## Seznam tabulek a grafů

- Tabulka 1.:** Docházka dětí na klub
- Tabulka 2.:** Neúčast na aktivitách v porovnání s CH1
- Graf 1.:** Četnost dětí, které se v daný den neúčastnily alespoň jedné aktivity
- Graf 2.:** Počet dětí na klubu
- Graf 3.:** Neúčast na aktivitách CH1

## Seznam bibliografických citací

BUCHTA, Jan. *Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi v Pardubickém kraji* [online]. Brno, 2013 [cit. 2016-04-11]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Mgr. Tomáš Čech, Ph.D. Dostupné z: <http://theses.cz/id/5fv1dj/>

CARTER, Cheryl R. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0621-7.

DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. *Hyperkinetická porucha / ADHD*. 1. vyd. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-419-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

JENETT, Wolfdieter. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0158-6.

LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0398-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 s. ISBN 8004252362.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-075-8.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-430-4.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.

PTÁČEK, Radek a Hana KUTELOVÁ. *Vývojová psychologie pro sociální práci* [online]. Neuvedeno: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2013, 64 s. [cit. 2016-01-31]. ISBN 978-80-7421-060-0. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/14812/VP\\_nahled.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/14812/VP_nahled.pdf)

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK (eds.). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. První české vydání. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

SEVERE, Sal. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-368-4.

SKOUMALOVÁ, Šárka. *Metody sociální práce v sociálně aktivizačních službách pro rodiny s dětmi* [online]. Olomouc, 2015 [cit. 2016-04-11]. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Vladislava Závorská Dostupné z: <http://theses.cz/id/uulhpe/>

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. *Hry pomáhají s problémy: hry a hrátky pro rodiče a dítě*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0053-6.

ŠVAŘIČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TAYLOR, John F. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: rádce pro děti s ADHD a ADD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0068-0.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

Ústav veřejného zdravotnictví a medicínského práva. *Potřeby, požadavky, práva a povinnosti dětí* [online]. [cit. 2016-02-12]. Dostupné z: [http://usm.lf1.cuni.cz/download/4p\\_deti.pdf](http://usm.lf1.cuni.cz/download/4p_deti.pdf)

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008a. ISBN 978-80-210-4573-6.

VLČKOVÁ, Kateřina. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In: *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Masaryk University Press, 2011, s. 1-6 [cit. 2016-03-21]. DOI: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-84. ISBN 9788021057746. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf>

*Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka : mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize*. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80-85121-11-5.

*Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. [online], MPSV, 14. 3. 2006, [cit. 2016-04-11]. Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108.pdf>



## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Tomáš Lakota
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Michal Růžička, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi v Olomouckém kraji a jejich specifika
<b>Název v angličtině:</b>	Social activation services for families with children and their specifics in the Olomouc region
<b>Anotace práce:</b>	Práce se zabývá zkoumáním skupinových tematických aktivit pro děti z rodinného centra, ve věku 6-11 let. Teoretický vhléd popisuje sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, specifika Poruchy chování a Hyperkinetické poruchy, jejich příčiny a vhodné intervence. Cílem praktické části je prozkoumání jednotlivých specifických stránek skupinových tematických aktivit pro děti ze zvoleného rodinného centra
<b>Klíčová slova:</b>	Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, skupinové tematické aktivity, poruchy chování, hyperkinetické poruchy, ADHD, rodinné centrum, děti
<b>Anotace v angličtině:</b>	This work examines the thematic group activities for children from the family center, at the age of 6-11 years. Theoretical part describes social-activation services for families with children, the specifics of behavioral disorders and hyperkinetic disorder, their causes and appropriate interventions. The practical part explores particular aspects of thematic group activities for children in the selected family center.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	social-activation services for families with children, thematic group activities, behavioral disorders, hyperkinetic disorder, ADHD, family center, children
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	48
<b>Jazyk práce:</b>	Český Jazyk