

# Rozvoj růstového myšlení u dětí s problémovým chováním

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7506 Speciální pedagogika

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika pro vychovatele

*Autor práce:*

**Nikola Pavlíková**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Anna Semanová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





## Zadání bakalářské práce

# Rozvoj růstového myšlení u dětí s problémovým chováním

*Jméno a příjmení:* **Nikola Pavlíková**  
*Osobní číslo:* P19000624  
*Studijní program:* B7506 Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* Speciální pedagogika pro vychovatele  
*Zadávací katedra:* Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky  
*Akademický rok:* **2020/2021**

### Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zpracování projektu zaměřeného na rozvoj růstového myšlení u dětí s problémovým chováním.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, návržení a tvorba výstupu, popis výstupu a jeho použití, návrh evaluačních kritérií, formulace závěrů.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:  
Rozsah pracovní zprávy:  
Forma zpracování práce:  
Jazyk práce:

tištěná/elektronická  
Čeština



### Seznam odborné literatury:

- GOLDSTEIN, S., ELLISON, T., A., 2002. *Clinician's Guide to Adult ADHD: Assessment and Intervention*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press. ISBN 978-0122870491.
- HUTYROVÁ, M., 2019. *Děti a problémy v chování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J., 2011. *Problémové chování u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3672-3.
- PLAMÍNEK, J., 2016. *Průvodce lidským myšlením a chováním*. 1. vyd. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1995-4.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2017. *Psychologie myšlení a řeči*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1258-4.
- WEHMEYER, L., M., 2019. *Strength-Based Approaches to Educating All Learners with Disabilities*. New York: Teachers' College Press. ISBN 9780807761222.

Vedoucí práce:

Mgr. Anna Semanová, Ph.D.  
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

20. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

13. července 2022

Nikola Pavlíková

### **Poděkování**

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Anně Semanové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zpracování této práce.

**Název bakalářské práce:** Rozvoj růstového myšlení u dětí s problémovým chováním

**Jméno a příjmení autora:** Nikola Pavlíková

**Akademický rok odevzdávání bakalářské práce:** 2021/2022

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Anna Semanová, Ph.D.

### **Anotace**

Tato bakalářská práce pojednává o rozvoji růstového myšlení u dětí s problémovým chováním a následném vytvoření programu, který má sloužit jako prostředek k rozvoji či podpoře růstového myšlení u dětí s problémovým chováním. V teoretické části práce jsou vysvětlené termíny a teorie, které s tímto tématem souvisí. Praktická část bakalářské práce se zabývá vlivem aktivit, které působí na rozvoj růstového myšlení a sebehodnocení dětí s problémovým chováním.

**Klíčová slova:** nastavení mysli, problémové chování, růstové myšlení, sebehodnocení.

**Bachelor thesis title:** Development of Growth Mindset in Children with Behaviour Problems

**Name and surname of the author:** Nikola Pavlíková

**Academic year of bachelor thesis:** 2021/2022

**Bachelor thesis supervisor:** Mgr. Anna Semanová, Ph.D.

### **Annotation**

This bachelor thesis deals with the Development of Growth Mindset in Children with Behaviour Problems and the subsequent creation of a program that should serve as a means to develop or support growth thinking in children with problem behavior. The theoretical part of the thesis explains the terms and theories related to this topic. The practical part of the bachelor's thesis deals with the influence of activities that affect the development of growth mindset and self-evaluation of children with problematic behavior.

**Keywords:** mindset, problem behavior , growth thinking, self-assessment.

# Obsah

Seznam tabulek .....	10
ÚVOD .....	11
1 Problémové chování .....	12
1.1 Rozdíl mezi problémovým chováním a rizikovým chováním .....	12
1.2 Příčiny problémového chování .....	13
1.2.1 Biologické faktory .....	13
1.2.2 Genetické faktory .....	14
1.2.3 Psychologické faktory .....	14
1.2.4 Sociální prostředí .....	14
1.2.5 Skryté problémy .....	15
1.3 Příznaky problémového chování .....	16
1.4 Dělení problémového chování .....	17
1.4.1 Disociální chování .....	18
1.4.2 Asociální chování .....	18
1.4.3 Antisociální chování .....	19
1.5 Problémové chování v období dětství .....	19
1.5.1 Období dětství .....	19
1.6 Možnosti intervence u dětí s problémovým chováním .....	22
1.6.1 Zásady pedagogické intervence .....	23
1.7 Intervenční metoda Funkční analýza chování - FACH .....	24
1.8 Intervenční program – Program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina .....	24
2 Nastavení dvojí mysli .....	26
2.1 Rozdíly mezi fixním a růstovým myšlením .....	27
2.2 Změna nastavení mysli v období dětství .....	28
2.3 Vliv okolí na myšlení dítěte .....	30
2.4 Podpora růstového myšlení u dětí .....	31
2.4.1 Podpora kladného sebehodnocení dítěte .....	32
3 Praktická část .....	34
3.1 Cíl průzkumu a průzkumné otázky .....	34
3.2 Metodologie průzkumu .....	34
3.3 Charakteristika průzkumného vzorku .....	35
3.3.1 Popis prostředí .....	35



3.4	Charakteristika participantů .....	35
4	Průběh průzkumu.....	41
5	Vyhodnocení průzkumu .....	42
6	Diskuze .....	47
7	Navrhovaná opatření .....	48
	Závěr .....	50
	Seznam použité literatury .....	51
	Seznam příloh .....	55
	Přílohy.....	56

## Seznam tabulek

Tab. 1: Charakteristika č. 1 .....	36
Tab. 2: Charakteristika č. 2 .....	37
Tab. 3: Charakteristika č. 3 .....	38
Tab. 4: Charakteristika č. 4 .....	39
Tab. 5: Charakteristika č. 5 .....	40
Tab. 6: Charakteristika č. 1 - vyhodnocení .....	42
Tab. 7: Charakteristika č. 2 - vyhodnocení .....	43
Tab. 8: Charakteristika č. 3 - vyhodnocení .....	44
Tab. 9: Charakteristika č. 4 - vyhodnocení .....	45
Tab. 10: Charakteristika č. 5 - vyhodnocení .....	46

## ÚVOD

Pro zpracování této bakalářské práce jsem si zvolila téma „Rozvoj růstového myšlení u dětí s problémovým chováním“. Důvodem, proč jsem si toto téma vybrala, je, že mě problematika růstového myšlení velmi zaujala a chtěla jsem se o ni proto dozvědět více. Ačkoli není růstové myšlení lidem v současné době tolik známé, myslím si, že je potřeba se zamyslet nad tím, jak velkou roli v našich životech vlastně hraje.

Tato bakalářská práce je zaměřena na rozvoj růstového myšlení u dětí s problémovým chováním. První část práce se zabývá vysvětlením základních termínů, co je to problémové chování, druhy problémového chování, jaké jsou jeho příčiny. Dále pak základními možnostmi intervence. V druhé části práce je popsáno samotné nastavení mysli. Jaké druhy myšlení existují, jaké jsou mezi nimi rozdíly. Dále pak vliv okolí na naše myšlení a také to, jakým způsobem můžeme růstové myšlení podpořit zvláště v dětském věku. Praktická část bakalářské práce je zaměřená na jednotlivé hodiny programu, který byl vytvořen za účelem rozvoje růstového myšlení u dětí s problémovým chováním, ale ne jen u nich.

Naše myšlení nás ovlivňuje už od útlého věku. Již v období dětství u nás převládá jeden daný druh myšlení, a tím je právě myšlení fixní. Důvodem, proč u nás v tomto věku převládá právě myšlení fixní, je to, že nám dodává pocit jistoty. Zajišťuje nám vědění o tom, kdo jsme a čím chceme ve svých životech být. Vytváří a ukazuje nám cestu, po které se máme vydat, abychom mohli dosáhnout toho, co si v životě přejeme. Zároveň nás ale toto myšlení drží zpátky a nastavuje nám jakési hranice, kterých se držíme (Dwecková 2015, s. 18).

Když přemýšlejí samotní dospělí, většinou si neuvědomují, jakým způsobem to dělají, jak je jejich myšlení ovlivňuje. Snaží se přemýšlet nad tím, co ve svém životě opravdu dobře znají, a tím může být rodina, práce či jejich oblíbené zájmy. Tento způsob myšlení pak přenáší i na své děti. Naše myšlení ovlivňují nejen získané zkušenosti, schopnosti, znalosti, ale také věk nebo získané předchozí příležitosti k přemýšlení (Krejčová 2013, s. 7).

# 1 Problémové chování

Je třeba si uvědomit, že každé dítě během svého života projeví nějakou neposlušnost. Je tedy velice důležité, abychom tuto situaci správným způsobem vyhodnotili. Především záleží na době trvání problému, a také na jeho intenzitě. Ne každé nevhodné chování lze označit za chování problémové (Hutyrová, aj. 2019, s. 63). Za problémové chování můžeme označit takový druh chování, který je trvalý, či opakující se vzorec disociálního, agresivního nebo vzdorovitého chování, a to v časovém úseku nejméně šesti měsíců. Významnou roli v posuzování jednotlivých projevů chování zastupují hodnotová měřítká, morální schémata a tolerance posuzovatele, a také osobnostní, sociální či zdravotní aspekty, které se k dítěti vztahují (Hutyrová, aj. 2019, s. 63).

Problémové chování dětí a mládeže se stává jedním z hlavních společenských problémů současné doby. Už v období dětství se u dětí můžeme setkávat s chováním, které neodpovídá určitým normám. Můžeme se setkat s řadou negativních projevů v chování, které lze označit za „problémové chování“. Ne vždy to tak ale je (Hutyrová, aj. 2019, s. 63). Problémové chování je velmi široká oblast, která je doprovázena různorodými projevy. Tyto projevy dále dělíme dle jejich etiologie, motivace a možnosti ovlivnění (Mertin, aj. 2013, s. 34).

Touto problematikou se zabývají například zdravotnická zařízení, pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče a diagnostické ústavy (Hutyrová, aj. 2013, s. 42).

## 1.1 Rozdíl mezi problémovým chováním a rizikovým chováním

Vždy je potřeba klást důraz na jednotlivá rozdělení a druhy v oblasti chování. Velká část populace nerozlišuje problémové chování od chování rizikového. V této kapitole si tedy vysvětlíme rozdíly těmito dvěma termíny.

### Rizikové chování

Rizikové chování je jakýmsi sociálním konstruktem, tak jako problémové chování. Autorka Hutyrová (Hutyrová, aj. 2013, s. 11) uvádí, že: „Poukazuje na takové vzorce chování u jedince, které nemusejí být jednoznačně vymezeny a jejichž důsledkem může docházet k prokazatelnému nárůstu zdravotních sociálních, psychických, edukačních a dalších ohrožení pro jedince a společnost.“

Mezi projevy rizikového chování můžeme řadit například záškoláctví, rasismus, rizikové sporty, šikanu, projevy agrese či negativní působení sekt (Hutyrová, aj. 2013, s. 57). Rizikovými sporty zamýšlíme sporty takové, při kterých jedinec dobrovolně sám sebe vystavuje nějakému nebezpečí – riziku, které může způsobit újmu na zdraví, nebo dokonce vážné ohrožení života. Negativním působením sekt pak rozumíme určitou ohraničenou sociální skupinu, která společně sdílí nějakou ideologii, prostřednictvím které se pak tato skupina determinuje vůči svému okolí (Hutyrová, aj. 2013, s. 61-62).

### **Problémové chování**

Problémové chování neboli syndrom problémového chování, lze vnímat jako stav, kdy se jedinec chová rizikově a má tendence chovat se rizikově i v dalších oblastech. Jednotlivé projevy rizikového chování se vzájemně propojují, a tak následně tvoří problémové chování (Hutyrová, aj. 2019, s. 66). Do oblasti problémového chování můžeme řadit lhaní, krádeže, útěky, projevy verbální a fyzické agrese, nadměrné upoutávání pozornosti, negativismus apod. Nadměrné upoutávání pozornosti lze považovat za projev problémového chování až tehdy, pokud přetrvává do školního věku dítěte. Jedinec se snaží v kolektivu upoutat pozornost šaškováním a zároveň se tak mezi spolužáky prosadit. Negativismus v této oblasti můžeme vysvětlit jako období vzdoru a umíněného chování, které je typické pro raný věk dítěte. Jedná se o nerovnoměrnost v oblasti duševního vývoje jedince, která se projevuje neschopností akceptovat dané normy (Hutyrová, aj. 2013, s. 64).

## **1.2 Příčiny problémového chování**

Problémové chování se velmi často projevuje už od útlého věku dítěte. Příčiny vzniku jsou často spojovány se socioekonomickou úrovní a disharmonickým rodinným prostředím. Rozumíme tím například problémové chování u rodičů, antisociální a kriminální chování v rodině, alkoholismus či nezaměstnanost. Počet rizikových faktorů je zásadní a jejich hromadění pak zvyšuje riziko vzniku právě zmiňovaného problémového chování (Hutyrová, aj. 2019, s. 74).

### **1.2.1 Biologické faktory**

Hovoříme zde o neurologické poruše zpracování nervových impulzů dítěte, jejichž vlivem dochází k jemným odchýlkám ve struktuře a funkcích CNS (Hutyrová, aj. 2019, s. 74). Hutyrová říká, že: „Některé dlouhodobé studie poukázaly na skutečnost, že kombinace perinatálních komplikací a následného rodičovského odmítání v případě projevů poruch chování a hyperkinetického syndromu u dětí se může projevovat jako významná při

předpokladu kriminálního chování jedince v pozdní adolescenci a v dospělosti, což poukazuje na význam kombinace biologických a sociálních faktorů při utváření raných vztahů mezi matkou a dítětem s následným rizikem projevů antisociálního chování u dítěte, pokud se tento vztah nevytváří příznivě“ (Hutyrová, aj. 2019, s. 74-75).

### **1.2.2 Genetické faktory**

Genetické faktory jsou považovány za jedny z nejdůležitějších v oblasti příčin problémového chování. Dědičné faktory se vyznačují tím, že se přenášejí z jedné generace na druhou, mohou proto být předobrazem hyperkinetické poruchy nebo problémového chování i u dítěte. Hyperkinetickou poruchou rozumíme poruchu pozornosti a aktivity, ke které se váže i porucha chování daného člověka (Žáčková, aj. 2017, s. 15-16). V současné době je rozšířen počet studií, které se primárně věnují dětské agresi. Některé studie prokázaly, že například u dětí s problémovým chováním byly u otců pozorovány až ve 38 procentech potíže s alkoholismem a antisociální poruchou osobnosti, dalších 8 procent otců bylo ve výkonu trestu odnětí svobody. Ovšem u dětí s ADHD se ukázalo, že v tomto případě jde pouze o 6 procent otců, kteří trpí alkoholismem, údaje o vězňených však nebyly v této studii doloženy. Jiné studie říkají, že pokud jsou děti trpící problémovým chováním agresivní, je to obvykle proto, že je toto chování odrazem agresivity v rodině (Hutyrová, aj. 2019, s. 75).

### **1.2.3 Psychologické faktory**

Psychologické faktory se mohou sestávat z mnoha záležitostí. Jedním z projevů může být i takzvané hledání náhradního uspokojení, kdy dochází k vyjádření určitých potřeb, které dítě nemůže vyjádřit jiným, situaci přiměřeným způsobem. Hovoříme zde například o potřebě uznání a pozornosti. K této potřebě dochází nejčastěji v důsledku nedostatečného uspokojování základních potřeb člověka. Tento stav může nastat ve chvíli, kdy se dítě ocitá v prostoru plného beznaděje a izolovanosti od svých vrstevníků. Nejčastějším projevem problémového chování můžeme zaznamenat substituční krádeže, popřípadě i sexuální přestupky. Dítě si tímto způsobem získává přízeň vrstevníků a vzbuzuje tak alespoň nějaký zájem ostatních ke své osobě (Hutyrová, aj. 2019, s. 76-77).

### **1.2.4 Sociální prostředí**

Sociální prostředí je velmi důležité a nezbytné pro zdravý rozvoj jedince. Život v nevhodném prostředí může způsobit například riziko vzniku problémového chování. Nejdůležitějším podnětem ke zdravému sociálnímu prostředí, je rodina. Rodina je pro nás primární skupinou v našem životě. Vnímáme ji jako nezbytnou součást našeho žití. Pokud nebude rodinné

prostředí dobré, může se stát, že si dítě pomocí nápodoby osvojí nežádoucí normativní a hodnotový systém. Negativním způsobem mohou ale působit i další sociální skupiny, nejen rodina. Můžeme zde hovořit o skupině vrstevníků, která může na dítě působit negativním dojmem. V tomto věku může jedinec věřit, že se musí nějakým způsobem přizpůsobit své skupině, aby zapadl a stal se tak oblíbeným (Vágnerová 2012).

Pro nestabilní a špatné rodinné prostředí je charakteristická i takzvaná emoční deprivace. Tento projev chování nemá žádný přímý vztah k traumatickým událostem či emočním poruchám, ale přesto je velmi závažný. Tento již zmiňovaný stav může u dítěte do budoucna zapříčinit neschopnost navazovat hlubší vztahy k druhým lidem, cítit lásku nebo pocit viny. Emoční deprivace je velice vážnou těžkostí v životě člověka, ať už hovoříme o dítěti či dospělém člověku. Jedná se o především o dlouhodobou citovou deprivaci v rodině, případně v ústavních či léčebných zařízeních. Pro citovou deprivaci bývá dále charakteristické také nedodržování pravidel a důslednosti při vykonávaných činnostech (Hutyrová, aj. 2019, s. 77).

### **1.2.5 Skryté problémy**

Příčinou problémového chování však mohou být i takzvané skryté problémy. Může se jednat o týrání či zneužívání dítěte. Zneužívání nebo týrání ve většině případů probíhá vědomě, ale tajně. Oběť se brání a odmítá cokoli sdělit svému okolí, protože se bojí či stydí (Train 2000, s. 41).

Dalším skrytým problémem může být i citové týrání. K tomu může docházet ve všech typech rodiny. Většinou se vyskytuje ve chvíli, kdy jsou rodiče přetíženi svými zájmy. K citovému zanedbání může docházet například v rodinách, ve kterých jsou rodiče vystaveni nějakému dlouhodobému materiálnímu či kariéernímu tlaku nebo v rodinách, které tvoří zejména mladí rodiče. Ti se ve svém mladém věku mohou stále vyrovnávat se svou nelehkou situací, všemu se učí. Dítě, které je citově týráno, si ve svém životě není schopno vytvořit citové vazby, a proto v pozdějším životě nebude schopno navázat ani jiné vztahy s dalšími osobami (Train 2000, s. 42).

Jedním ze skrytých problémů může být i tělesné týrání. Pokud je dítě v dětském věku tělesně týráno, může u něj v pozdějším věku dojít k agresivitě a násilí. Stane se z něj společensky nepřizpůsobivý jedinec. Vše se však odvíjí od stupně hrubosti, které byl daný jedinec vystaven nebo kterou pocítil. Také zde závisí na věku dítěte, ve kterém v danou chvíli bylo, na vztahu k násilníkovi, ale i na množství podpory, které se mu v té době dostávalo od jeho blízkých a okolí. Na věku v tomto případě velmi závisí, protože pokud si tělesným týráním

prochází dítě staršího věku, reaguje poněkud odlišně. V tomto případě se dítě spíše uzavře samo do sebe, může trpět depresemi, ba dokonce uvažuje o sebevraždě (Train 2000, s. 43).

Pokud se dítě stane obětí sexuálního zneužívání, může to mít za následek projevení nepřiměřeného zájmu o sex, a to v různých hrách či ve vztazích ke svým vrstevníkům. Ve většině případů má sexuální zneužití dlouhodobé či krátkodobé trauma. Dítě může trpět nočními můrami nebo poruchami spánku. Traumatická událost se jim ve vzpomínkách stále opakuje a stávají se tak velice ustrašenými a zranitelnými osobami. Pro jedince je pak velice náročné někomu důvěřovat, navazovat vztahy s druhými lidmi. U zneužívaných dětí se v pozdějším věku mohou objevit závažné problémy. Chlapci mohou v dospívání trpět například depresemi a sebevražednými sklony, dívky naopak nejsou schopny navázat kontakt s opačným pohlavím (Train 2000, s. 43-44).

Jedním z posledních, avšak důležitých skrytých problémů, může být šikana. Ta může v důsledku zapříčinit i vážné ublížení na zdraví. V dospělosti může mít na jedince šikana veliký vliv. Člověk se stává nedůvěřivým, může mít strach z nových situací, ale také z úspěchu. Jak uvádí Alan Train: „Vysoké procento mužů i žen, kteří byli v dětství šikanováni, se pokusilo o sebevraždu nebo se myšlenkami na ni zabývalo“ (Train 2000, s. 45).

### **1.3 Příznaky problémového chování**

Jak už jsme uvedli výše, problémové chování zastupuje velice silnou škálu projevů, které mají za následek porušování sociálních norem, pravidel či práv druhých. V této kapitole si uvedeme nejčastější příznaky jedince s problémovým chováním.

Mezi příznaky poruch chování můžeme zahrnout:

- 1) agresi vůči lidem zvířatům,
- 2) destrukci majetku a vlastnictví,
- 3) nepoctivost nebo krádeže,
- 4) násilné porušování pravidel (Hutyrová, aj. 2013, s. 43).

U problémového chování se velmi často můžeme setkat nejen s agresí a krádežemi, ale i se šikanou, lhaním, útekou z domova, užíváním návykových látek apod. Vysvětleme si tedy alespoň malý zlomek z nich.



Šikana – šikanou rozumíme násilné či ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže z dané situace žádným způsobem uniknout a není schopen se ani bránit. Šikana může být například fyzická či psychická, ale i nepřímá (pomlouvání, vyloučení ze společenských her apod.) (Hutyrová, aj. 2013, s. 59).

Agrese – tento pojem patří mezi přirozené instinkty člověka, proto je obzvlášť důležité tyto instinkty usměrňovat. Agresivní chování se může objevit i u dětí, u kterých se nejedná o poruchy chování. Důvodem agrese může být touha po emoční odezvě druhých lidí, motivace k morálnímu či nemorálnímu jednání. Může být fyzická a psychická, přímá a nepřímá, přiměřená a nepřiměřená (Hutyrová, aj. 2013, s. 67). Ve výchově pak hraje velkou roli i násilí v rodině. V dítěti může toto nepřiměřené chování vyvolat zlobu či bezmoc řešit problémy jiným způsobem než násilím, protože v rodině nemá žádný vzor (Jedlička, aj. 1998, s. 70).

Lhaní – lhaním můžeme rozumět jakýsi únik ze situace, která není člověku příjemná. Většina lidí v dospívání má charakter zapírání a odmítání. O lhaní jako poruše chování můžeme mluvit až tehdy, pokud je patrný záměr získat nějaké určité výhody anebo poškodit druhého člověka (Hutyrová, aj. 2013, s. 64).

Krádeže – pokud hovoříme o krádeži, lze o ní hovořit jako o záměrném chování. O krádeži jako takové můžeme hovořit až tehdy, pokud dítě (mladistvý) pochopilo pojem vlastnictví a je schopno přijmout normu chování, která vymezuje rozdílný vztah k vlastním a cizím věcem. Krádeže se posuzují podobně jako lhaní, a to z hlediska obecné společenské morálky (Hutyrová, aj. 2013, s. 65).

Vandalismus – hrubé ničení a poškozování cizích věcí či majetku. Může se jednat například o ničení laviček v parku, zaparkovaných automobilů apod., jejichž zničení vyvolá v okolí negativní reakce. Pro okolí bývá nesmyslný a iracionální. Pokud jedinec přitáhne pozornost okolí, cítí se být spokojený. V tento moment jedinec dobře ví, co dělá, a to bez jakéhokoliv pocitu viny (Čírtková 2004, s. 169-170).

#### **1.4 Dělení problémového chování**

V předchozí kapitole jsme se věnovali významu termínu problémového chování, vysvětlili jsme rozdíly mezi problémovým a rizikovým chováním, dále pak příčiny a příznaky v této problematice. V následující kapitole se zaměříme na problémové chování dle určitého dělení.

Problémové chování je velmi široká oblast, která zahrnuje různorodé projevy. Nejčastěji se můžeme setkat s tímto dvojitým dělením. První dělení je do určité míry laické a vychází z konsenzuálního stanovení. V tomto případě se tedy jedná o disociální, asociální a antisociální chování. Druhé rozdělení problémového chování je z pohledu medicinského, vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí, tudíž tyto termíny využívají nejčastěji lékaři. Hovoříme zde o socializované a nesocializované poruše chování (Mertin, aj. 2013, s. 34). V následující podkapitole si jednotlivé typy problémového chování vysvětlíme podrobněji.

Dělení problémového chování dle stupně závažnosti:

- 1) disociální chování,
- 2) asociální chování,
- 3) antisociální chování (Mertin, aj. 2013, s. 34).

#### **1.4.1 Disociální chování**

Disociálním chováním rozumíme lehké poruchy, které se vymykají obvyklým normám. Můžeme je do určité míry vnímat jako nějaké zlozvyky či negativismus, nebo vzdorovitost. Jedná se o typ chování, který sice nikoho závažně nepoškozuje, ale je považován za nespolečenský a nevhodný. Disociální chování bývá ve velké většině případů přechodný stav a vzniká v důsledku touhy po pozornosti. Může se objevit ve chvíli, kdy se jedinec vyskytne v situaci, která mu není příjemná nebo ji nějakým způsobem nezvládá. Je důležité, abychom tyto projevy chování nepřehlíželi, protože pro nás mohou být signálem dalších závažnějších poruch (Klíma, aj. 1978, s. 42).

#### **1.4.2 Asociální chování**

Tento typ chování již vnímáme jako závažnější problém v oblasti chování. Nejčastěji se projevuje zvláště porušováním společenských norem, bývá trvalejšího rázu. V tomto případě se však stále nejedná o útok proti ostatním či společnosti. Intenzita činů nedosahuje přímého poškozování společnosti. V tomto případě jedinci ubližují spíše sami sobě. Můžeme sem zařadit například krádeže, útěky, záškoláctví či nerespektování autorit, ale i osoby, které žijí svůj život nedůstojným způsobem (bezdromovci). V tomto případě je důležité řešit příčiny vzniku. Také je na místě pedagogické působení, neboť tento druh chování se může stupňovat a vést tak k činům, které budou následně poškozovat i společnost. Možným řešením mohou být například výchovné ústavy, Linky důvěry, azylové domy apod. (Klíma, aj. 1978, s. 42).

### **1.4.3 Antisociální chování**

Antisociální chování je formou chování, které můžeme považovat za velmi závažné. Hovoříme zde o jednání, které je mířeno proti jednotlivým lidem, ale i celé společnosti a následně je nějakým způsobem poškozují. Ve většině případů tomuto stavu předchází jakýsi řetěz předešlých problémů. Bývá pouze výjimkou, že by daný jedinec tomuto typu chování propadl okamžitě, bez jakýchkoli předchozích událostí. V tomto případě můžeme říci, že se jedná o takový typ chování, který zahrnuje i násilí a trestnou činnost (Mertin, aj. 2013, s. 34). Je nezbytná a velice důležitá převýchova, na které se podílí mnoho různých institucí. Můžeme sem řadit speciálně pedagogické a zdravotnické instituce, resorty spravedlnosti. Tyto problémy není možné řešit pouze ambulantně. Existují však různá zařízení, která slouží k nápravnému účelu, jedná se o léčebny, vězení a zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy (Blatný, aj. 2005, s. 524—539).

## **1.5 Problémové chování v období dětství**

Období dětského věku zahrnuje určité rozdíly, a to například v oblékání, vyjadřování, nebo postojích vůči dospělým nebo jiným autoritám jim blízkým. Jedinec v tomto věku má potřebu uspokojovat své potřeby okamžitě, bez odkladu. V tomto období obvykle roste tendence různého experimentování a riskování. Důsledkem tohoto chování je podvědomá myšlenka, že jako dítě mohu vše. Jedinec se cítí být silný, avšak zranitelný. Z psychologického hlediska je období dětství bráno jako citlivé období, období emoční labilit. Jedinec může reagovat přecitlivěle vůči určitým podnětům, což může následně vyvolat i konflikt (Koudelková 1995, s. 32).

### **1.5.1 Období dětství**

Období dětství přináší do života dítěte velké změny. Jednou z hlavních změn je i nástup do školy. Dítě si v tomto případě musí osvojit svou novou sociální roli. Jedinec danou situaci vnímá jako velkou změnu, protože už si nemůže jen hrát, ale musí se naučit klidně sedět, poslouchat vyučující, udržet pozornost dostatečně dlouhou dobu. S nástupem do školy přichází i nové sociální prostředí, ve kterém se jedinec seznamuje se svými vrstevníky. Nejen ve škole, ale i doma na dítě začínají být kladeny větší a větší nároky, proto není překvapivé, že je zpočátku dítě zmatené nebo vylekané. Hlavní činností tohoto stádia vývoje je pro dítě učení a sociální učení. Děti se v tomto období stávají hodnějšími a pilnějšími. Ochotně plní požadavky nových autorit, v tomto případě učitelů (Anon 2022b).

Do tohoto vývojového období zahrnujeme jedince ve věku od narození až do pubescence, to znamená do věku 9-11 let, případně do věku 13 let. Velmi významným vývojovým postupem je zde oddělení „Já“ a „svět“. Můžeme si to vysvětlit tak, že v případě dítěte předškolního věku se dosud jednalo o „Já a svět“ dohromady, protože jedinec nedokázal vnímat tyto dvě věci odděleně. V tomto věku je pro děti běžné, vnímat vše reálně. Tak, jak si přejí. V období dětství se však dětská mysl posouvá vpřed a „Já“ a „svět“ se stávají samostatnými obsahy vědomí (Anon 2022b).

Zděněk Helus (Helus 2013, s. 290) uvádí pět bodů, popisujících charakteristiku tohoto období:

- 1) *Školní zralost* – je považována za dosažení určitého stupně ve vývoji takovým způsobem, aby se dítě mohlo dále bez problému zapojit do výchovně vzdělávacího procesu. Školní zralost zahrnuje tři složky. Hovoříme zde o fyzické, psychické a emocionální zralosti. K dosažení školní zralosti je potřeba, aby dítě zvládalo nejen určitou úroveň řeči, ale i úroveň myšlenkových operací, dostatečnou pozornost a soustředěnost. Školní zralost do určité míry zahrnuje zvědavost, sebeovládání, schopnost komunikovat, schopnost spolupracovat a pracovat s ostatním a schopnost jednat s určitým cílem (Helus 2013, s. 290). V oblasti školní zralosti se zaměřujeme nejen na fyzickou zralost, ale také se zaměřujeme na celkovou pozornost, zajímáme se o hrubou a jemnou motoriku, laterální, zrakové a sluchové vnímání, rozvoj fantazie, a také o orientaci v čase a prostoru. Velmi důležitou složkou je i citová a sociální zralost. S touto zralostí je propojena i zralost pracovní. Díky ní si můžeme povšimnout, zda je dítě do školy připravené, jestli se tam těší. V tomto období u dětí ustupuje i emoční labilita a impulzivita, proto jsou děti schopny přijmout sociální normy a přizpůsobit tak své chování (Zormanová 2019).
- 2) *Snaživá pracovitost* – v tomto případě si má žák uvědomit, že školní úspěchy, které jsou pro něj důležité a na kterých mu záleží, se odvíjí od jeho píle a vytrvalosti. Dítě si musí uvědomit, že se vše odvíjí od jeho vynaloženého úsilí a postavení k práci. V tomto období si jedinec uvědomuje, co je to vůle, a co všechno je díky ní možné dokázat. V tento moment je velmi důležité, aby žák podporovala vyučující ve spolupráci s rodiči natolik, aby mu dopřáli co největší a nejsilnější podporu. Jedinec se potřebuje naučit, že pracovitost a píle je klíčem k úspěchu. Pokud dítě v tomto směru dostatečně podporováno, může se stát, že ztratí motivaci se o cokoli snažit, ztratí chuť

do práce a bude si myslet, že svou pracovitostí výsledků nedosáhne (Helus 2013, s. 291).

- 3) *Mezilidské vztahy* – z počátku je toto období pro člověka velice náročné, škola i výuka se pro dítě mohou stát velmi náročnou situací, která jim může způsobit úzkosti nebo snižovat sebevědomí. Velkou roli tu proto hraje učitel, který dané situace rozpozná a včas jim čelí. Tím je pro žáka nejen velkou autoritou, ale i oporou. Do této oblasti však řadíme i mezilidské vztahy ve školní třídě. Dochází zde ke vzniku sociálního citění ke svým spolužákům, od kterého se následně rozvíjí i vzájemná spolupráce, pomoc a komunikace ve třídě. Právě to jsou aspekty, které by ve třídě měly převažovat nad vzájemným srovnáváním či soutěžením v tom, kdo je lepší. Pokud děti ve třídě soutěží, je velmi důležité dbát na to, aby ti stejní stále nevyhrávali a druzí jen neprohrávali (Helus 2013, s. 292).
- 4) *Hodnocení* – V dětském věku je nezbytné dbát na správný způsob hodnocení. Není přípustné, aby hodnocení vyústilo ve zkušenost dítěte, že je horší než někdo druhý. Hodnocení by nemělo být nikdy založeno na porovnávání. Naopak by mělo zdůrazňovat sebemenší pokroky, kterých dítě během svého života dosahuje, ať už se jedná o rodinné či školní prostředí. Dítě se v této oblasti projevuje jako citlivější, i malá výčitka je může přivést do rozpaků. Hodnocení slouží k tomu, aby si dítě uvědomilo, co se naučilo, co umí, co dokázalo. V rámci hodnocení se také jedinec poučí, co je potřeba dělat, aby své výkony zlepšil a byl se sebou ještě více spokojený. Mělo by probíhat v kladném duchu, dělat radost nejen sobě, ale i rodině a učiteli (Helus 2013, s. 292).
- 5) *Pokroky v myšlení a realistickém nahlížení na svět* – jak už bylo v této kapitole předtím zmíněno, myšlení v předškolním věku je ovlivňováno přáními a fantaziemi. V tomto období však začíná patrný sklon k daleko věcnějšímu a realističtějšímu uvažování. Myšlení se mění z mechanického spíše na logické. Po celé období dětství hraje velkou roli názornost. Konkrétní pojmy jsou do paměti nejdříve ukládány mechanicky. Vštěpování látky se ale s přibývajícím poznatkem stává více logické. Také u jedince dochází k nazírání na věci. Tento rozvoj v myšlení způsobuje i ústup zájmu od pohádky k nástupu touhy vědět a poznávat, jak je to vše doopravdy. Dítě se zajímá o to, jaký je opravdový svět, jaký je skutečný život zvířat, co se opravdu ve světě odehrává. Mají zájem poznávat a objevovat věci kolem sebe, rádi si prohlíží naučné knížky či debatují s rodiči o tom, co je opravdové a co je jen fantazie. V tomto období se dítě snaží projevit své znalosti, chce poučovat druhé a vyprávět jim o všem, co se

naučilo. Zjišťuje, že věci a události mají svou logiku, nějaké své uspořádání. Všechna tato odhalení jsou pro dítě velmi silným impulzem pro to, aby své myšlení dále rozvíjel (Helus 2013, s. 292).

Naše osobnost se vyvíjí po celý náš život. To, jakým člověkem se staneme, závisí již na výchově v předškolním období. V tomto čase se u nás formují nejen základní hygienické návyky, ale i návyky pro kontakt se společností a blízkým okolím, návyky pro uspokojování primárních potřeb a také návyky, které souvisejí s etickými zásadami společnosti. Pokud nastane situace, že dítě nemá dostatek podnětů pro osvojení nebo není schopno naučit se v předškolním věku určitá pravidla a základní etické zásady (neodcizovat předměty, nenapadat své okolí, netýrat zvířata aj.), je velkou pravděpodobností, že se v období dětství jedinec bude projevovat poruchami chování, agresivitou či výkyvy nálad. Proto má předškolní výchova velice důležitou roli, ovlivňuje rozvoj naší osobnosti v pozdějším věku (Langer 2001, s. 10).

## **1.6 Možnosti intervence u dětí s problémovým chováním**

U dítěte, které trpí problémovým chováním, jsou tyto projevy většinou dlouhodobé a závažné, tudíž pro své rodiče, vrstevníky, pedagogy, ale i spolužáky nebo společnost tvoří neřešitelný problém. Takové dítě je jen těžko zvladatelné běžnými výchovnými prostředky, a tak možnosti práce s ním často převyšují kompetence nejen rodičů, ale i vyučujících (Hutyrová, aj. 2019, s. 129). Jednou z možností intervence může být změna prostředí a úprava dosavadního režimu jedince. U některých dětí dochází pomocí výchovných a psychologických prostředků k pozitivní změně v projevech chování. Aby však byla pomoc opravdu účinná, je zapotřebí, aby dítě cítilo podporu od svých nejbližších, dostatečně posilovalo svou sebedůvěru a vhodné vzorce chování. Pedagogické a terapeutické intervence však nepůsobí na všechny projevy problémového chování stejnou silou. Větší naději na úspěch mají například při ovlivňování některých projevů chování, jako je třeba krádež nebo lhaní. Méně úspěšnými se pak mohou stávat v oblasti léčby hyperaktivity, impulzivity nebo poruch pozornosti. Proto je velmi důležité, aby bylo každé dítě posuzováno individuálně. Každý z nás je úplně jiný. Je proto nezbytné se každému jedinci věnovat zvlášť a vytvořit takové individuální postupy, které pro jedince budou nejvhodnější (Hutyrová, aj. 2013, s. 51).

Základním doporučením pro práci s žáky, kteří trpí projevy problémového chování, je pozitivní, předvídatelný a opravdu trpělivý přístup pedagoga. Nezbytná je také vysoká míra frustrační tolerance. Frustrační tolerance je jinak také „míra velké či malé snášenlivosti a odolnosti vůči stresům, zátěžím, neúspěchům, zklamání a oddálení uspokojení potřeb“ (Kohoutek 2022a).

Hutyrová říká, že pedagogické postupy je možné shrnout do následujících doporučení:

- pozitivní posilování spolu s mírnými tresty,
- častá zpětná vazba,
- jednoznačné a srozumitelné pokyny,
- respektování různých stylů učení,
- sebekontrola a hodnocení (Hutyrová, aj. 2019, s. 130).

### **1.6.1 Zásady pedagogické intervence**

K pedagogické intervenci se pojí určité zásady, my si teď uvedeme některé z nich. Mezi základní zásady patří například pravidelný režim, stanovení jasných hranic, klidné, ale zároveň důsledné výchovné vedení. Dalším důležitým aspektem je i očekávání stejných nároků na všechny jedince, kteří se účastní výchovy dítěte.

Hutyrová uvádí i další zásady pedagogické intervence, těmi jsou:

- 1) při učení ve škole i doma je vhodné, aby dítě kolem sebe mělo co nejméně rušivých podnětů,
- 2) v rámci vyučovacích hodin je vhodné dítěti umožnit pohybové uvolnění běžnými prostředky (mazání tabule, rozdávání sešitů),
- 3) u emočních problémů, jako je například labilita nebo impulzivita, je potřeba s dítětem mluvit a spolu s ním přehodnotit nastalou situaci tak, aby mělo dítě možnost říct, co by udělalo jinak, jak by reagovalo,
- 4) při obtížích ve vztazích se snažíme dítěti najít vhodnou zájmovou skupinu,
- 5) nezbytná je zvýšená míra tolerance vůči vnějším projevům chování, které jsou zapříčiněné poruchou,
- 6) rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností ve vztahu k dospělým lidem (Hutyrová, aj. 2013, s. 52).

## **1.7 Intervenční metoda Funkční analýza chování - FACH**

Jednou z doporučených intervenčních metod je metoda „Funkční analýza chování“, dále jen FACH, která je založena na funkčním behaviorálně-analytickém přístupu, který předpokládá, že téměř veškeré lidské chování má určitou funkci k okolí a lidé vždy mají nějaký důvod či motiv pro své jednání (Segeťová 2022, s. 10).

Základní principy metody FACH dle Mertina (Mertin, aj. 2012, s. 244):

- metoda FACH je zaměřena na konkrétní dítě či dospívající osobu → jejím cílem je tedy zjistit co nejvíce informací o daném jedinci a poté vytvořit individuální intervenci. Během provádění této metody je velice důležité opřít se od našich domněnek, předsudků a zkušeností, je třeba se soustředit na právě probíhající situaci konkrétního žáka,
- vyhodnocování vzniklých hypotéz a informací na základě jejich přínosu k intervenci → nesnažíme se o zjištění obecné pravdy o hlubších vztazích v rámci žákovi psychiky, ale snažíme se dle určité hypotézy dospět k intervenci, která nám pomůže k odstranění výskytu daného problematického chování (Mertin, aj. 2012, s. 244).

Podstatou metody FACH je zaměření na pozitivní chování dítěte, které je posléze odměněno například pochvalou. Je nezbytné, aby bylo dítě seznámeno s očekávanými projevy chování a my se tak zaměřili na změny a projevenou snahu ze strany žáka (Segeťová 2022, s. 10).

## **1.8 Intervenční program – Program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina**

Příkladem pedagogické intervence může být i tento program, zvaný „Program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina“, dále jako FIE. FIE patří mezi moderní inspirativní programy a metody prevence, jejichž vznik započal už v druhé polovině minulého století. Tento program se zabývá výcvikem různých druhů dovedností jedince v průběhu abstraktního uvažování. Můžeme tedy říct, že se jedná o rozvoj myšlení prostřednictvím materiálů, které nejsou zaměřeny na konkrétní obsah (Hutyrová, aj. 2019, s. 175).

Základním aspektem k porozumění Feuersteinova přístupu je jeho výchozí předpoklad, že kognitivní schopnosti jsou modifikovatelné. Feuerstein tuto teorii nazval strukturální kognitivní modifikovatelností (Hutyrová, aj. 2019, s. 175).



Program FIE je složen z více než 500 stran různých cvičení, která nesou název v duchu „papír a tužka“. Jednotlivá cvičení jsou rozdělena do dvaceti instrumentů, při nichž je každý instrument zaměřen na určitý kognitivní deficit. Pravidelně je však používáno čtrnáct z nich. Tyto instrumenty jsou využívány hlavně ve třídách při hodinových lekcích. Cvičení FIE můžeme při práci s žáky rozdělit do tří kategorií, dle úrovně gramotnosti jednotlivců (Pokorná 2022). Samostatná cvičení obsahují úkoly, které jsou pro žáky sestaveny tak, aby byla postupně zvýšena nejen jejich náročnost, ale i složitost, která napomáhá při rozvoji kognitivních funkcí. S instrumenty je možné pracovat s dětmi ve věku od 8 let. Horní hranice věku pak není uvedena, protože tato metoda se může stát užitečnou i pro děti nadané nebo dospělého člověka (Pokorná 2022).

Jedním z principů Feuersteinovi metody je „Nechte mě chvíli, já si to rozmyslím“. V této metodě se snažíme o to, abychom u dětí podporovali jejich vnitřní motivaci k učení a to prostřednictvím slovní formulace „rozmysli si to“. Děti můžeme během jejich vypracovávání úkolů podpořit například slovy „přemýšlej, jak nad úkolem přemýšlíš“ nebo „všimni si, jaké myšlenkové postupy právě teď používáš“ (Krejčová 2013, s. 94). Žáci jsou tak u každého úkolu, na kterém pracují, vedeni k tomu, aby se nad úkolem nejdříve pořádně zamysleli, a až potom jej dle vlastního uvážení zpracovali. Postupně se tak tento postup při práci stane jejich strategií. Již zmiňovaný způsob práce také zajišťuje větší kontrolu v oblasti hyperaktivity. Během plnění úkolu jsou žáci motivováni způsobem práce. Zajišťujeme, aby bylo každému dítěti umožněno stát se úspěšným. Žáky nehodnotíme známkami a v žádném případě je nerozdělujeme na dobré a špatné. Při práci nevyužíváme soutěžení, protože bychom tak mohli narušit osobnostní tempo žáků. Tolerujeme individuální potřeby každého dítěte (Pokorná 2022).

Metoda FIE nás učí, že jako lidé jsme schopni se učit celý náš život. Zkušenost zprostředkovaného učení spolu s didaktickými principy žákům umožňuje naučení se novým kognitivním strategiím, které pak dále využijí ve svém budoucím životě a budou tyto strategie využívat tam, kde to bude potřeba. Tento proces nazýváme tzv. metakognice (Anon 2022b). Metakognice znamená, že dokážeme porozumět vlastním myšlenkovým procesům a jsme schopni je řídit (Sternberg 2002, s. 502). Krejčová uvádí, že žáci, kteří při řešení úkolů využívají metakognitivní strategie, jsou při práci úspěšnější, dále jsou schopni pracovat v širších souvislostech a pomocí metakognice zkvalitňují své kognitivní procesy. Mezi základní operace, které při těchto procesech využíváme, patří monitorování a sebekontrola. Tyto dva postupy nám zajišťují neustálé spojení mezi řešením konkrétních úkolů a zároveň

způsoby, jak o těchto řešení uvažujeme na vyšší metakognitivní úrovni. Seberegulaci vnímáme jako posun zdola nahoru, dokážeme si díky ní uvědomovat a zároveň porozumět úkonům, které vedou k řešení problémů. Dále Krejčová říká, že: „jinými slovy, něco vykonáváme a přitom sledujeme, proč tak činíme, zda bychom mohli některé kroky vykonávat efektivněji, zda naše práce povede k očekávaným výsledkům“ (Krejčová 2013, s. 95). Při těchto myšlenkových postupech je dobré žáky podpořit cílenou zpětnou vazbou, kterou doložíme účinnost a snahu jeho práce. Monitorování činnosti pak směřuje opačným směrem, a to seshora dolů. Tímto postupem žák realizuje svou práci, přemýšlí o tom, jakým způsobem bude pracovat, snaží se si představit, jak bude práce vypadat, přemýšlí o tom, za jakých okolností dospěje k danému výsledku práce (Krejčová 2013, s. 96).

Hlavním cílem programu FIE je rozvinutí učebního potenciálu u dítěte, a to pomocí přímého vystavení podnětům a zkušenostem, získávaným odhalováním životních událostí, ať už formálními či neformálními příležitostmi k učení. Dětem má předávat zkušenost, že ve svém životě mají velké možnosti a jsou schopny se naučit to, že pokud nějakou dovednost nezkusí, nemohou ji dělat (cizí jazyky, hra na hudební nástroj aj.) (Hutyrová, aj. 2019, s. 179).

## **2 Nastavení dvojí mysli**

Už za dávných dob se od sebe lidé odlišovali tím, jakým způsobem myšlení uvažovali nebo jak se jednotlivým jedincům dařilo. Již v minulosti si společnost pokládala otázky, proč jsou lidé tak různí, jak se od sebe navzájem liší. Začali uvažovat nad tím, zda na světě existuje nějaký rys osobnosti, který tyto vlastnosti nějakým způsobem předurčuje. Začaly se tedy vést debaty o tom, do jaké hloubky nás naše mysl dokáže ovlivnit (Dwecková 2015, s. 12).

Naši mysl můžeme rozdělit na dvě úrovně. V tomto případě se jedná o vědomou neboli racionální úroveň a úroveň nevědomou. Je velmi důležité, abychom se tyto úrovně naučili správným způsobem využívat. V první řadě je nezbytné si uvědomit, jak taková vědomá a nevědomá mysl funguje. Vědomá část myslí má na starost produkování myšlenek. To, o čem obvykle uvažujeme, se pak dále přesouvá do takzvaného podvědomí, které funguje na základě povahy našich myšlenek. Můžeme si to dále vysvětlit tak, že: „Pokud uvažujeme o dobru, přijde dobro; pokud uvažujeme o zlu, přijde zlo“ (Murphy 2008, s. 25).

V této kapitole se však zaměříme na trošku odlišné dělení naší mysli. Carol Dwecková se věnuje dvojímu dělení. Naši mysl rozděluje na růstové a fixní myšlení. Jedná se o dva zcela odlišné typy naší mysli, které ovlivňují celý náš život. Někteří lidé zastávali názor, že určité

vlastnosti pro nás mají silný fyzický základ, tudíž se pro nás stávají neměnnými. Jiní si naopak stáli za tím, že naši mysl z velké části ovlivňují individuální rozdíly, a to v původu, zkušenostech nebo způsobech, jakými se vzděláváme. Jedním ze zastánců tohoto pohledu byl například Alfred Binet, který byl autorem testu IQ. Binet se sice nesnažil popírat jednotlivé rozdíly po intelektuální stránce dětí, věřil však, že se vzděláváním a pílí může inteligence jedince opravdu změnit. Byl toho názoru, že praxí a především metodičností můžeme zlepšit nejen naši paměť či pozornost, ale také úsudek. Můžeme se proto stát inteligentnějšími než jsme byli v minulosti (Dwecková 2015, s. 13).

Jaká je ovšem pravda, na tom se ani dnes odborníci nedokáží shodnout. Nejde totiž jen o přírodu či geny člověka, jeho výchovu nebo prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Všechny tyto faktory se navzájem ovlivňují. Každý z nás je jedinečný a má určitou genetickou výbavu. Zpočátku ve svém životě můžeme mít různé povahy a schopnosti, které nás ovlivňují. Avšak jsou to právě zkušenosti, vzdělání a naše osobní úsilí, které nás posouvá kupředu (Dwecková 2015, s. 13).

Autorka Dwecková říká, že: „přesvědčení, které si osvojíte, silně ovlivňuje způsob vašeho života. Může rozhodnout, zda se stanete tím, kým chcete být, a zda dosáhnete toho, na čem vám záleží“ (Dwecková 2015, s. 14).

Nastavení naší mysli z velké části určuje to, co se odehrává lidem v hlavě. Fixní myšlení spouští jakýsi vnitřní monolog, který je soustředěný na určité hodnocení, říká nám, jací jsme (tohle znamená, že jsem špatný kolega, tohle znamená, že jsem špatný manžel apod.) Dle Dweckové bylo v několika studiích ukázáno, jak lidé s fixním myšlením zacházejí s informacemi, které přijmou. Člověk s fixním nastavením mysli každou informaci pečlivě zhodnotil. Dwecková říká, že: „Něco dobrého vedlo k silně pozitivní nálepce a něco špatného k silně negativní nálepce“ (Dwecková 2015, s. 243). Naopak lidé s růstovým myšlením vnímali přijaté informace z jiného úhlu pohledu. Také neustále sledovali, co se děje, ale jejich vnitřní monolog se netýkal hodnocení jich samotných nebo druhých osob. Jedinci s růstovým myšlením přijali negativní i pozitivní reakce, které byli připraveni využít pro svůj budoucí prospěch a zlepšení (Dwecková 2015, s. 243).

## **2.1 Rozdíly mezi fixním a růstovým myšlením**

Jak už bylo v minulé kapitole zmíněno, naše mysl se skládá z dvou určitých typů, a to z fixního a růstového myšlení. Abychom lépe pochopili a vnímali rozdíly mezi těmito dvěma druhy nastavení mysli, uvedeme si několik příkladů. S odlišným myšlením a jednáním se

můžeme setkat například v případě nějakého riskování či síle vytrvalosti. Na světě existuje mnoha rčení, která říkají, že „kdo nic neriskuje, nic nezkaží“ nebo „když neuspěješ napoprvé, zkus to znovu“. Tyto rčení určitě mnoha z vás znají. V následujícím textu uvedeme, jak tyto rčení ale doopravdy vnímáme nejen my, ale i děti.

Dle Dweckové by jedinci s fixním myšlením ani s jedním rčením jednoznačně nesouhlasili. A proč? Je to prosté. Člověk s fixním myšlením má totiž jakési svoje hranice, které nemůže překonat. Takoví lidé rčení „kdo nic neriskuje, nic nezkaží“ vnímají jako hloupost, protože oni se drží spíše toho, že „kdo nic neriskuje, nic neztratí“. Lidé s fixním myšlením se drží jakési jistoty, o kterou nemohou přijít, a pokud by o ni přišli, vnímali by sami sebe jako méněcenné a neschopné osoby. Věří totiž, že jsou jejich inteligence a talent pevně dané. Naopak lidé, kteří jsou obohaceni růstovým myšlením, se obvykle nevnímají jako velcí myslitelé, kterým byl například Albert Einstein. Jedinec s růstovým myšlením o sobě nemá žádné extrémní a nemožné představy, ale jeho myšlení pracuje tak, že se chce jako osobnost rozvíjet a posouvat dál. Záleží mu na jeho úspěchu, ale spolu s úspěchy vnímá i všechny neúspěchy, které během rozvoje přicházejí. Protože jedinec může posunout dál a být lepším člověkem (Dwecková 2015, s. 18).

Pokud jsme schopni chápat rozdíly mezi fixním a růstovým myšlením, začneme také lépe rozumět tomu, jak spolu tyto dva typy myšlení souvisí a co je spojuje. Naučíme se, jak přesvědčení o neměnnosti našich myšlenek a vlastností může vést k dalším myšlenkám a krokům, které poté činíme (Dwecková 2015, s. 19).

## **2.2 Změna nastavení mysli v období dětství**

Děti, které ve svém životě využívají převážně fixního myšlení, k tomu mají své určité důvody. Fixní myšlení je pro ně jakousi jistotou. Zajistilo jim vědění o tom, kdo jsou, čím chtějí ve svém životě být. Ukázalo jim cestu, po které se mají vydat, aby dosáhli toho, čeho chtějí opravdu dosáhnout například tím, že budou podávat dobré výkony. V praxi toto myšlení funguje následovně. Pro děti je velice zásadní myšlenka ta, že mají nějaké hodnoty a jsou milováni. Pokud se dítěti takové jistoty nedostane, fixní myšlení k ní jedinci poskytne jednoduchou cestu. Změna nastavení mysli od člověka očekává, aby se od tohoto dosavadního vnímání odpoutal. Když se nad tím zamyslíme, je opravdu těžké opustit něco, co nám celý náš život připadalo jako naše „Já“. Na místo toho tento přístup nahradit něčím, co je pro nás nekomfortní a jiné. Přijmout takové nastavení mysli, které nám říká, abychom přijali vše, co

nám doposud připadalo děsivé a nereálné. Přijmout nejen veškeré životní výzvy, ale i boj a kritiku od okolního světa (Dwecková 2015, s. 254).

Uvedeme si několik příkladů, které dokonale zobrazují, jak na nás růstové a fixní myšlení působí, jakým způsobem nás ovládá. Zaměříme se tedy na možné způsoby myšlení dětí ve škole. Žák, který byl ve svém životě veden k růstovému myšlení, Vám odpoví, že úspěchem je pro něj to, že může ve svém životě dělat činnosti, které ho baví a má je rád. Stále se během svého života učí a zlepšuje se. Žáci s růstovým myšlením své neúspěchy vnímají jako poučné, jsou pro ně přínosem toho, aby věděli, na čem ve svém studiu mohou ještě pracovat, co mohou vylepšovat. Pro takové děti jsou prohry motivací, jak být lepším. Jsou odhodlaní pustit se do jakékoliv činnosti, protože vědí, že vyvinout snahu je jediný způsob, jak se v nějaké činnosti zlepšit. Chyby nevnímají jako ostudu, ale naopak je vnímají a přijímají je jako obvyklý proces učení, který je potřebný k odhalení jejich slabých stránek. Děti s růstovým myšlením při práci vyžadují zpětnou vazbu, která jim napomáhá k nápravě chyb, kterých se během své práce dopouštějí. Přemýšlejí nad úspěchy druhých lidí a snaží se zamyslet nad tím, jak budou i oni nadále pracovat, aby svých cílů také dosáhly. (Syed 2020, s. 56-57). Naopak žáci s fixním nastavením myslí vnímají úspěch jako své potvrzení o vlastní nadřazenosti. Těmto dětem jde zejména o to, být někým, kdo své hodnoty má vyšší než nula. Pro žáky s fixním nastavením myslí je neúspěch nálepkou. Nejsou schopni se smířit s prohrou, přijdou si neschopní a bezcenní. Místo chuti se zlepšovat, může u dětí převládat nervozita a vztek z vlastního selhání, které nedokáží potlačit (Dwecková 2015, s. 109-110). Své schopnosti vnímají jako vrozené, neměnné. Zároveň si při práci stydí říci o pomoc, protože je to vnímají jako ponížení a ostudu. Zpětnou vazbu z velké části nepřijímají, je pro ně nepříjemná a bolestivá záležitost. Děti s fixním myšlením vnímají úspěchy druhých dětí jako něco nežádoucího, žárlí a pokud dochází ke srovnávání s dalšími dětmi, často se staví do obranné pozice (Syed 2020, s. 56-57).

To, jaké nastavení myslí máme, může velice ovlivňovat náš dosavadní život. Pojí se s našimi úspěchy i neúspěchy nejen ve škole, ale i v zaměstnání a v dalších oblastech. Každý máme v určitých situacích myšlení fixní i růstové. Druh myšlení se pojí i s motivací a dosahováním úspěchů. Oba typy myšlení ovlivňují naše myšlenky, pocity, cíle nebo chování. Při budování a podpoře růstového myšlení jsou v životě dítěte velmi důležití rodiče i učitelé (Myšková 2019, s. 86).

Člověk, který svůj dosavadní život prožíval a řídil díky svému fixnímu myšlení, se vždy může stát člověkem, který se naučí myšlení růstovému. S naší myslí můžeme pracovat a to díky tomu, že náš mozek je neuroplastický.

### **Neuroplasticita mozku**

Lidský mozek považujeme za základní jednotku lidského těla, která naši osobu řídí. Mozek váží přibližně 1.5 kilogramů a tvoří asi 2% celkové hmotnosti našeho těla. Mozek se skládá ze dvou polovin, které se nazývají pravá a levá hemisféra. Obě hemisféry jsou spolu spojeny, a tak spolu ve všem spolupracují (Jakubelková 2014). Mozek je velmi složitým a komplikovaným. Skládá se z několika miliard propojených neuronů. Každý z nich se pak dále skládá ještě z několika desítek tisíc spojů a synapsí, které mu slouží jako spojení s dalšími neurony. V prvních pěti letech života dochází k velmi silnému vývoji synapsí. Ty se formují geneticky, ale zároveň také náhodně. Jeho rozvoj může být ovlivňován na základě zkušeností, avšak některé aspekty jsou ochotné vliv ze zkušeností přijímat a jiné nikoli (Siegel 2010, s. 61-62).

Mozkovou neuroplasticitou míníme to, že se náš mozek během celého života neustále mění, formuje. Je to tedy schopnost našeho mozku přizpůsobovat se a učit se stále novým věcem. Nejlépe se náš mozek přizpůsobuje a učí novým věcem v mladém věku. Neuroplasticita našeho mozku úzce souvisí s mírou využívání mozku. Můžeme ji podporovat a rozvíjet prostřednictvím učení, ale také paměti za pomoci vnímání nebo motoriky (Anon 2022a).

Pokud hovoříme o neuroplasticitě mozku, zaměřujeme se nejen na možné změny v oblasti učení či přizpůsobování se, ale také na změny v našem vnímání. I když to může znít velice jednoduše, změnit své myšlení ze dne na den, zdá se býti nemožné (Doidge 2011, s. 164). Pravdou je, že lidé, kteří se dozvědí o růstovém myšlení, mají většinou velké odhodlání k tomu, své myšlení ze dne na den změnit. Jsou připraveni čelit novým výzvám a překážkám každodenního života. Není to však tak jednoduché. K růstovému myšlení se člověk dopracovává postupně i několik let během svého života. Učí se přijímat nejen to dobré, ale i to špatné (Dwecková 2015, s. 252).

### **2.3 Vliv okolí na myšlení dítěte**

Naše myšlení se utváří nejen pomocí našeho úsilí, ale souvisí s ním i to, jak nás vnímá naše okolí. K tomuto tématu se vztahuje také takzvaný Pygmalion efekt (Myšková 2019, s. 87). Tento termín je metaforickým označením pro důsledek pozitivního očekávání, pozitivního

hodnocení chování a vlastností osobnosti druhé osoby. Jedná se o jakousi předpověď toho, jaký by měl člověk být. K tomuto pojmu se například vztahuje pozitivní očekávání a kladné hodnocení málo úspěšného žáka, které může postupem času vést ke zvýšení sebedůvěry jedince a třeba i zvýšení jeho pracovní aktivity (Kohoutek 2022b). Rosenthal spolu s Jacobsonem uskutečnili slavný experiment, který spočíval v testování inteligence žáků. Vybrali pro svůj výzkum několik žáků, kteří měli ve svých testech průměrné výsledky, ale vyučujícím řekli, že se jedná o žáky nadprůměrně inteligentní. Výzkum ukázal, že těmto žákům učitelé věnovali větší pozornost, i když nevědomě. Bylo to přirozené. Je totiž zcela normální, že chceme naši energii investovat tam, kde je to vhodné a vidíme v tom budoucnost. Pygmalion efekt však funguje i opačným způsobem. Pokud si o někom myslíme, že je nešikovný a nemůže se dále posouvat kupředu, jedinec si toto přesvědčení nevědomky vsugeruje a i on začne po čase rezignovat. Proto je důležité podporovat růstové myšlení nejen u dětí, ale i u sebe (Myšková 2019, s. 87).

## **2.4 Podpora růstového myšlení u dětí**

Růstové myšlení je potřeba budovat určitý čas. Proto v tomto čase hraje velkou roli vytrvalost a snaha. Myšková uvádí, že: „Podpořit růstové myšlení u dětí můžeme tak, že ho budeme podporovat u sebe, přiměřeně věku jim koncept růstového myšlení představíme, vysvětlíme jim překážky, které nám brání růstově myslet, a řekneme, jak se dají překonat.“ (Myšková 2019, s. 87). Je nezbytné, abychom žáky podporovali při zkoušení nových strategií učení, experimentování. Měli bychom žákům vysvětlit, že není ostuda, pokud si přijdou pro pomoc ke staršímu a zkušenějšímu člověku. Není to známka hlouposti. Naopak jsou odhodlané využít všechny své možnosti k tomu, aby podpořili svůj potenciál. Jednou z možností, jak můžeme růstové myšlení rozvinout, je pochvala. Podpora žáka v podobě pochvaly vede nejen ke zvýšení tohoto myšlení, ale i zvýšení jeho osobnímu růstu a sebevědomí. Během chválení žáka bychom měli být konkrétní a zaměřit se zejména na snahu, nikoli na výsledek práce. Pokud žákovi sdělíme, že je šikovný v Českém jazyce, neznamená to, že podporujeme růstové myšlení. Pokud ale svou pochvalu zaměříme na proces práce a pochválíme dítě například za to, že má většinu cvičení dobře zpracovanou, protože tomu věnovalo hodně času a úsilí, sdělíme mu tím, že má na své výsledky vliv a podporujeme ho tak v překonávání překážek, motivujeme ho k další práci a snaze být lepším (Myšková 2019, s. 86).

Je důležité si uvědomit, že učení je proces. Proto si zapamatujme, že pokud nám žák řekne, že něco neumí, můžeme mu odpovědět, že to JEŠTĚ neumí. Tím, že mu řekneme, že něco ještě neumí, mu dáme najevo, že se právě teď nachází v určitém bodě učení, ze kterého se však

může postupem tréninku a vytrvalosti posunout zase o kousek dál. Aby si dítě proces učení plně uvědomovalo, je dobré mu ukázat cestu neboli způsob, jakým své úspěchy má přijímat. Je důležité, aby se žák naučil vnímat své dosavadní úspěchy. Protože na úspěchy se naše mysl často zaměřuje mnohem méně než na naše neúspěchy. Žákům můžeme pomoci například formou složky úspěchů, do které si jedinci každý týden ukládají informace o tom, co se jim za uplynulé dny povedlo. Složku si poté mohou prohlížet i v situacích, kdy budou čelit nějaké další náročné výzvě (Myšková 2019, s. 86).

#### **2.4.1 Podpora kladného sebehodnocení dítěte**

S růstovým myšlením je úzce spjato i takzvané sebehodnocení. Při výchově dítěte, které bude emočně a sociálně způsobilé, je hodnocení sebe samého velmi důležitým aspektem. Silbert uvádí sedm základních faktorů sebehodnocení dítěte:

- 1) Vědomí, že je dítě v očích svých rodičů vnímáno jako skvělé – děti své rodiče vnímají jako svá zrcadla. Pokud rodiče své děti dostatečně podporují a říkají jim, že jsou skvělé, potom tomu ony samy uvěří. Avšak pokud si o nich budou myslet, že nejsou dostatečně dobré, i samotné děti k sobě tak přistupují.
- 2) Potřeba pocitu bezpečného prostředí – děti pro svůj rozvoj potřebují dobré prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně. Základním aspektem je proto i uspokojení základních fyzických a emočních potřeb. Pro děti je náročné pracovat na jejich seberozvoji, pokud se cítí zanedbané nebo mají strach o své bezpečí. Aby se děti ve svém životě cítily bezpečně, je potřeba zajistit, aby se jim nedostávalo zesměšňujícího a negativního hodnocení nejen od rodičů či blízkých, ale také od jejich vrstevníků, pedagogů či jiných dospělých osob.
- 3) Potřeba cítit se součástí rodiny, školy apod. – čím starší děti jsou, tím více mají potřebu cítit, že patří nejen do rodiny, ale také do školy a dalších skupin, kterých jsou ve svém životě součástí.
- 4) Vědomí, že je dítě dostatečně podporováno ze strany rodiny, ale i školy – rodina je nejsilnějším faktorem, který dítě v jeho rozvoji velmi silně ovlivňuje. Je proto potřeba, abychom děti dostatečně chválili a ukazovali jim, že jsou opravdu dobří.
- 5) Potřeba vzájemného respektu – pokud se k dětem chováme s respektem, naučí se i ony chovat s respektem nejen k nám, ale i k druhým lidem. Silbert uvádí, že: „Opravdový respekt není jen pouhá schovávavost, opravdový respekt zvyšuje sebehodnocení.“



- 6) Nastavení pravidel, učení zodpovědnosti – naučení se odpovědnosti je jedna z hlavních podmínek růstu dítěte. Je důležité být dobrým vzorem, nebát se nechat dítě nám pomáhat, komunikujme s ním o jeho povinnostech a jeho časovém rozvrhu. Dítě bychom měli stále povzbuzovat, ale také mu zdůraznit důsledky, které mohou nastat při nevhodném chování. Při vytváření hranic a pravidel bychom měli být citliví a féroví.
- 7) Vysoké sebehodnocení ze strany rodiny.

Při podpoře sebehodnocení je dobré si uvědomit, jakým způsobem s dětmi hovoříme. Protože způsob, jakým k jedinci promlouváme, může jeho sebehodnocení nejen zvýšit, ale také hlavně snížit. Silbert uvádí příklady vět, které můžeme uplatnit při práci s žáky a přispějeme tak ke zvýšení jejich sebehodnocení:

- „To je ale dobrý nápad!“
- „Věděl/a jsem, že to dokážeš!“
- „To byl ale dobrý pokus!“
- „Nevadí, příště se ti to určitě podaří.“ (Silbert, aj. 2007, s. 27-99).

### **3 Praktická část**

Naše mysl nás ovlivňuje po celý náš život. Každý z nás potřebuje mít v životě pocit jistoty, díky kterému se cítíme schopní. V těchto situacích využíváme takzvané fixní myšlení, které nám zajistí vědění o tom, kdo jsme, čím chceme ve svém životě být a čeho chceme dosáhnout. Ale právě fixní myšlení je to, co nás v životě a v našich rozhodnutích drží zpět. Opakem fixního myšlení je právě myšlení růstové, které nám v životě napomáhá překonávat například naše neúspěchy a učí nás řešit problémy nejrůznějšími způsoby. Je proto důležité vést k růstovému myšlení nejen dospělé, ale i děti od útlého věku.

Všechny děti potřebují pocítit to, že alespoň jedenkrát v životě uspěly. Úspěchy však nemusí být vždy snadné a rychlé, každý úspěch v sobě nosí překonávání nějaké překážky, díky které se potom cítíme být silnější. Holt uvádí, že: „Je to proměna „To neumím“ v „To umím a dokázal jsem to“ (Holt 2003, s. 56). Je proto důležité se již v období dětství naučit, že ne vždy budeme v našem životě úspěšní. Měli bychom se naučit přijímat neúspěchy a zároveň tak usilovat o mnohem více, než si myslíme, že jsme schopni v našem životě dosáhnout. Musíme si uvědomit, že to, co se nám dnes nepodaří, pro nás zítra může být úspěchem (Holt 2003, s. 56).

#### **3.1 Cíl průzkumu a průzkumné otázky**

Cílem tohoto průzkumu je popsat vliv aktivit zaměřených na rozvoj růstového myšlení a sebehodnocení dětí s problémovým chováním.

Průzkumná otázka č. 1 – Zlepšilo se absolvováním aktivit sebehodnocení jednotlivých participantů?

Průzkumná otázka č. 2 – Přijímá participant kritiku lépe než před samotným absolvováním aktivit?

#### **3.2 Metodologie průzkumu**

Tento průzkum byl prováděn kvalitativním způsobem. Při kvalitativním průzkumu využíváme menší počet participantů. Také má procesuální charakter, což znamená, že je jeho postup tvořen v průběhu sběru jednotlivých dat. Tento druh průzkumu využívá ke sběru dat nejčastěji techniky rozhovoru, pozorování či analýzu osobních dokumentů. Cílem kvalitativního průzkumu je vytváření nejen nových teorií, ale i nového porozumění (Olecká, aj. 2010).

V praktické části této bakalářské práce byly využity dvě techniky sběru dat. Primárně byla využita technika pozorování a jako doplňková metoda pak byla využita technika rozhovoru, které byla použita během závěrečné reflexe celého programu. Technika pozorování byla vybrána proto, že pozorování je běžnou součástí života člověka. Tato metoda byla prováděna přirozeným způsobem a snažili jsme se o to, aby byla co nejméně ovlivňována subjektivními pocity a názory samotného průzkumníka. Technika rozhovoru byla zvolena na základě přímého kontaktu s participanty, která nám umožnila zachytit nejen fakta, ale také nám napomohla proniknout hlouběji do přístupů a postojů samotných respondentů (Gavora, aj. 2022).

### **3.3 Charakteristika průzkumného vzorku**

Průzkum probíhal v měsíci březen/duben roku 2022. O pomoc s jeho realizací jsem požádala základní školu ve Středočeském kraji, okres Příbram. Během programu zaměřeného na rozvoj růstového myšlení se mnou spolupracovalo 5 žáků, kteří dochází do 4. a 5. ročníku na již zmiňované základní škole.

#### **3.3.1 Popis prostředí**

Program byl uskutečněn na základní škole, která se nachází ve Středočeském kraji. V této škole je zaměstnáno dohromady 31 pedagogů a 8 asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga zde působí v 1., 2., 4. a 5. ročníku na 1. stupni. Dále pak v 6., 7. a 9. ročníku na druhém stupni. Tato škola sdružuje základní školu, školní družinu a školní klub. Kapacita školy je 600 žáků, nyní jich však vzdělává 440. Každý ročník má na této škole zřízené dvě třídy, kde je průměrně 23 žáků. Zařízení má mnoho prostorů, žáci využívají 35 různých učeben, z nichž je přibližně polovina učeben odborných (vyučuje se zde fyzika, chemie, matematika, zeměpis apod.). Škola také vlastní dvě velké tělocvičny, dvě asfaltová hřiště, sportovní plochu s umělým povrchem, běžeckou dráhu a dráhu pro skok daleký.

Program probíhal v jedné z učeben, která běžně slouží dětem jako školní klub. Pro navození dobré atmosféry se v této třídě kromě lavic také nachází gauče, koberec, interaktivní tabule, společenské hry a matrace pro větší pohodlí.

### **3.4 Charakteristika participantů**

Následující charakteristiky jsou uvedeny v tabulkách a popisují jednotlivé participanty, vysvětlují jejich chování. Jedná se o případové studie, ze kterých jsou vypsány pouze důležité informace z rodinné, osobní a školní anamnézy.

Tab. 1: Charakteristika č. 1

Jméno žáka	O. J. (participant A)
Věk	9 let
Pohlaví	Mužské
Diagnóza	ADHD, poruchy koncentrace, oslabení paměti a pozornosti
Rodinná anamnéza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- úplná rodina</li> <li>- rodiče nevěnují chlapci dostatek času</li> <li>- chybí rodičovská autorita</li> <li>- vztah k rodičům je konfliktní</li> <li>- chlapec nezná hranice a cítí se méněcenný</li> <li>- touží po pozornosti ze strany rodičů</li> </ul>
Školní anamnéza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- časté agresivní chování ke spolužákům</li> <li>- provokace</li> <li>- vykřikování a vyrušování během vyučování</li> <li>- špatná soustředěnost a pozornost</li> <li>- průměrné známky</li> </ul>
Sebehodnocení žáka	Participant o sobě často říká, že je k ničemu, není motivovaný k práci a lepšímu chování. Nedokáže přijmout sebemenší kritiku ze strany druhého člověka.
Předměty, se kterými má žák potíže	Český jazyk, Matematika

Tab. 2: Charakteristika č. 2

Jméno žáka	M. V. (participant B)
Věk	10 let
Pohlaví	Mužské
Diagnóza	ADHD
Rodinná anamnéza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- matka dlouhodobě hospitalizována v psychiatrické léčebně</li> <li>- otec dlouhodobě nezaměstnaný</li> <li>- otec nejeví o chlapce zájem, stýkají se 2x do měsíce</li> <li>- vztah s otcem se nezdá být narušený, ale po příchodu od něj je drzý a divoký</li> <li>- chlapce vychovávají prarodiče – hezký vztah (chová se k nim s respektem)</li> </ul>
Školní anamnéza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vztahy ve škole většinou bez problému, občas se ale stane, že chlapec někomu ublíží</li> <li>- nesoustředěnost během vyučování</li> <li>- potřeba vykřikovat, často zapomíná pomůcky – důsledek lhaní</li> <li>- chlapec pracuje rád ve skupině, při kladném hodnocení je motivován pro další práci</li> <li>- při neúspěchu má chlapec sebedestruktivní rysy</li> </ul>
Sebehodnocení žáka	Participant umí uznat vlastní chybu, avšak jsou situace, kdy ne zcela dobře snáší špatné hodnocení od druhých. Pokud se mu kritika z druhé strany nelíbí, obviňuje ze svých chyb kohokoli jiného.
Předměty, se kterými má žák potíže	Anglický jazyk

Tab. 3: Charakteristika č. 3

Jméno žáka	D. L. (participant C)
Věk	9 let
Pohlaví	Ženské
Diagnóza	ADHD, úzkosti
Rodinná anamnéza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- úplná rodina, dobré sociokulturní prostředí</li> <li>- má staršího bratra, vztah je na dobré úrovni, ale dívka se k němu chová ojedinele nehezky</li> <li>- ze strany rodičů nedostatečná podpora a pozornost (důsledkem jsou potíže nejen v rodinném prostředí, ale i ve škole)</li> <li>- cítí se méněcenná (pocit ovlivněn bratrovými sportovními úspěchy – reprezentace rodiny)</li> <li>- dívka často zlobí za účelem získání pozornosti</li> </ul>
Školní anamnéza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- komunikativní, mezi spolužáky oblíbená</li> <li>- ráda spolupracuje ve skupině, ale nevdá jí pracovat samostatně</li> <li>- bývá drzá na vyučující, neplní přesné pokyny, během výuky vyrušuje v hodině</li> <li>- školní prospěch je průměrný</li> </ul>
Sebehodnocení žáka	Participantka není motivována k další práci, protože má pocit, že se svému bratrovi stejně nemůže nijak vyrovnat, cítí se méněcenná.
Předměty, se kterými má žák potíže	Český jazyk, Tělesná výchova

Tab. 4: Charakteristika č. 4

Jméno žáka	J. Z. (participant D)
Věk	9 let
Pohlaví	Mužské
Diagnóza	ADD, oslabení pozornosti a paměti
Rodinná anamnéza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- úplná rodina, otec dlouhodobě zaměstnán v zahraničí, matka je v domácnosti</li> <li>- chlapec má další tři sourozence</li> <li>- prostředí, ve kterém žije, je velice rušné a nemá dostatek svého soukromí</li> <li>- často se musí o své mladší sourozence starat</li> <li>- ze strany matky nepřichází dostatečná podpora při studiu</li> <li>- s otcem tráví čas jen o víkendech, má s ním velmi silné vazby</li> </ul>
Školní anamnéza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nekonfliktní, se spolužáky má dobrý vztah</li> <li>- je samotář, o přestávkách sedí v lavici a hraje na svém mobilním telefonu hry</li> <li>- při hodinách nesoustředěný, nekomunikuje</li> <li>- není si jistý v zadaných úkolech</li> <li>- často potřebuje pomoci s vypracováním úlohy či vysvětlením pokynů učitele</li> </ul>
Sebehodnocení žáka	Participant je stydlivý, nerad vystupuje na veřejnosti. V kolektivu se necítí komfortně. Velice často si opakuje, že je pro něj daná věc obtížná a že neví, zda jí dokáže zvládnout. Trpí nízkým sebevědomím.
Předměty, se kterými má žák potíže	Český jazyk, Anglický jazyk, Matematika

Tab. 5: Charakteristika č. 5

Jméno žáka	P. R. (participant E)
Věk	10 let
Pohlaví	Ženské
Diagnóza	ADHD, sklony ke krádežím a následnému lhaní
Rodinná anamnéza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- neúplná rodina, vyrůstá s matkou, otec neznámý</li> <li>- vztah mezi matkou a dcerou je na dobré úrovni</li> <li>- matka nevěnuje dceři dostatečnou pozornost kvůli vykonávanému zaměstnání (zdravotní sestra)</li> </ul>
Školní anamnéza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nekonfliktní ve školním prostředí</li> <li>- hezký vztah se spolužáky, spolužákům dívka neubližuje</li> <li>- o přestávkách na sebe snaží upoutat pozornost ostatních – vymýšlí si za účelem získání obdivu a uznání</li> <li>- k vyučujícím se chová s respektem, ale občas vyrušuje v hodinách</li> <li>- po škole je často ve družině, kde si povídá s paní vychovatelkou a svěřuje se jí</li> </ul>
Sebehodnocení žáka	Participantka dokáže přiznat své chyby, avšak nebere si z nich velké ponaučení. Pokud se participantce kritika z druhé strany z nějakého důvodu nelíbí, má sklony ke lhaní a vymýšlení příčin této kritiky.
Předměty, se kterými má žák problém	Matematika, Anglický jazyk



## **4 Průběh průzkumu**

Pro tento průzkum byl vytvořen program, který sloužil jako prostředek k rozvoji růstového myšlení u dětí s problémovým chováním, ale také pro rozvoj růstového myšlení u dětí obecně.

Uskutečněný program pro rozvoj růstového myšlení probíhal v celkovém počtu 7 vyučovacíh hodin, vždy po dobu 45 minut, a to v těchto dnech: pondělí – středa – pátek (dle dohody). Program probíhal v čase 13:00 – 13:45hod.

V průběhu programu byla pro sběr dat jako hlavní využita technika pozorování, dále pak doplňková technika rozhovoru, která sloužila k doplnění celého programu z pohledu pozorovaných participantů.

## 5 Vyhodnocení průzkumu

Následující výsledky průzkumu jsou pro lepší přehlednost a orientaci v textu zaznamenány v jednotlivých tabulkách.

Tab. 6: Charakteristika č. 1 - vyhodnocení

Jméno žáka	O. J. (participant A)
Věk	9 let
Pohlaví	Mužské
Sebehodnocení žáka před absolvováním programu	Participant o sobě často říká, že je k ničemu, není motivovaný k práci a lepšímu chování. Nedokáže přijmout sebemenší kritiku ze strany druhého člověka.
Sebehodnocení žáka po absolvování programu	Na začátku programu si participant držel odstup a při vysvětlování jednotlivých pokynů a činností, měl časté tendence vyrušovat, vykřikovat. Na ostatní žáky ve skupině reagoval přiměřeně, avšak během programu se dvakrát přihodilo, že na dva žáky reagoval agresivněji, protože se mu nelíbil jejich názor. Na otázku, v čem vyniká, anebo by mohl ještě dále vynikat, mi participant odpověděl, že vlastně neví, v čem je dobrý, protože mu nic pořádně nejde. Během programu participant pochopil, že vykřikováním cesta nevede, a tak postupně přestal během výstupů vyrušovat a nenarušoval tak průběh jednotlivých aktivit. S ostatními participanty na začátku komunikoval obezřetně a s odstupem, i to se v průběhu jednotlivých hodin zlepšilo. Aktivity plnil bez větších obtíží, dokonce byl dvakrát mezi prvními, kteří měli splněno. Co se týká přijímání kritiky druhými, participant měl během celého programu potíže s přijímáním názorů ostatních. Negativní kritika v něm vyvolávala velice silné emoce, které nejčastěji vyjadřoval pomocí vzteku. Toto se nezměnilo ani po skončení programu. Na konci celého programu byla participantu položena ta samá otázka, jako na začátku. Odpověděl velmi podobně jako na začátku, protože řekl, že pořad neví, v čem je dobrý.

Tab. 7: Charakteristika č. 2 - vyhodnocení

Jméno žáka	M. V. (participant B)
Věk	10 let
Pohlaví	Mužské
Sebehodnocení žáka před absolvováním programu	Participant umí uznat vlastní chybu, avšak jsou situace, kdy ne zcela dobře snáší špatné hodnocení od druhých. Pokud se mu kritika z druhé strany nelíbí, obviňuje ze svých chyb kohokoli jiného.
Sebehodnocení žáka po absolvování programu	Participant neměl od začátku programu sebemenší potíže s komunikací, a to ať se jednalo o komunikaci mezi mnou a jím či ostatními participanty. Po celou dobu programu velmi zapáleně pracoval na každé aktivitě, která mu byla zadána. Na otázku v čem vyniká, anebo by mohl ještě dále vynikat, odpověděl, že má rád matematiku a myslí si, že mu jde vážně dobře. Přál by si, aby mu takhle šel i anglický jazyk, protože by chtěl udělat radost babičce, ale přijde mu moc obtížný. Během jednotlivých aktivit spolupracoval s ostatními, neměl tendence hodiny narušovat, ba naopak vždy čekal na pokyny, a poté se pustil do práce. Při práci byl velice samostatný, při provedené práci se projevoval radostně. Během programu dokázal přijmout kritiku od ostatních participantů, a to bez sebemenších potíží. Na konci programu byla participantu položena ta samá otázka, jako na začátku. Participant po tak krátké době stále nevěděl, v čem dalším by mohl ještě vynikat, avšak ke svému přání umět lépe anglický jazyk, připojil ještě přání, stát se jednou golfistou.

Tab. 8: Charakteristika č. 3 - vyhodnocení

Jméno žáka	D. L. (participantka C)
Věk	9 let
Pohlaví	Ženské
Sebehodnocení žáka před absolvováním programu	Participantka není motivována k další práci, protože má pocit, že se svému bratrovi stejně nemůže nijak vyrovnat, cítí se méněcenná.
Sebehodnocení žáka po absolvování programu	Během úvodních hodin byla participantka trochu nesmělá, avšak to se v průběhu jednotlivých hodin zlepšilo. Komunikace byla po celou dobu na dobré úrovni, a to jak mezi mnou a jí, tak i mezi dalšími participanty. Během programu neměla potřebu vyrušovat, veškeré aktivity plnila dle pokynů a s nadšením. Na otázku, v čem vyniká nebo by mohla vynikat v budoucnu, participantka neodpověděla. Během programu byla velice vnímavá a dokonce se při aktivitách dožadovala tomu, aby mohla pracovat samostatně. V průběhu programu reagovala na kritiku druhých velice klidně. Na konci programu jsem participantce položila stejnou otázku, jako na začátku. Tentokrát odpověděla. Ráda maluje a tančí. V budoucnosti by se ráda stala tanečnicí.

Tab. 9: Charakteristika č. 4 - vyhodnocení

Jméno žáka	J. Z. (participant D)
Věk	9 let
Pohlaví	Mužské
Sebehodnocení žáka před absolvováním programu	Participant je stydlivý, nerad vystupuje na veřejnosti. V kolektivu se necítí komfortně. Velice často si opakuje, že je pro něj daná věc obtížná a že neví, zda jí dokáže zvládnout. Trpí nízkým sebevědomím.
Sebehodnocení žáka po absolvování programu	V úvodu programu byl participant velice stydlivý, držel si odstup od ostatních a ne příliš komunikoval. Během dalších hodin se však komunikační bariéra mezi jím a ostatními začala zmenšovat. V první polovině programu se participant obtížně zapojoval do aktivit, které byly zaměřeny hlavně na komunikaci ve skupině a vystupování před ostatními. To se ale v dalších hodinách začalo zlepšovat a na konci programu již participant před ostatními vystoupit dokázal, samotnou prezentaci úkolu ale nedokončil. Na otázku, v čem participant vyniká, mi odpověděl, že má opravdu rád zvířata, proto by se jednou chtěl stát veterinářem nebo pracovat v ZOO. Co se týče kritiky, participant neměl potíže s přijímáním kritiky před ani po celou dobu programu. S ostatními vycházel bezkonfliktně, naučil se spolupracovat ve skupině, i když mu to ze začátku působilo jisté obtíže, zvláště v oblasti komunikace. Při řešení některých úkolů měl participant občasné problémy se samotným pochopením zadání, a tak jsme mu dané zadání spolu s ostatními předvedli názorně. Na konci programu jsem participantu položila tu samou otázku, jako na začátku. Odpověď se nelišila od té, kterou mi věnoval na začátku tohoto programu.

Tab. 10: Charakteristika č. 5 - vyhodnocení

Jméno žáka	P. R. (participantka E)
Věk	10 let
Pohlaví	Ženské
Sebehodnocení žáka před absolvováním programu	Participantka dokáže přiznat své chyby, avšak nebere si z nich velké ponaučení. Pokud se participantce kritika z druhé strany z nějakého důvodu nelíbí, má sklony ke lhaní a vymýšlení příčin této kritiky.
Sebehodnocení žáka po absolvování programu	Od samého začátku programu byla participantka velice komunikativní a nápomocná. Při plnění většiny aktivit byla velmi pracovitá a do plnění úkolů opravdu zapálená. S ostatními pracovala na velmi hezké úrovni, ráda pracovala ve skupině. Na otázku, v čem vyniká nebo by mohla vynikat, mi odpověděla, že má nejraději seriály a filmy jejím nejoblíbenějším seriálem je „Ordinace v růžové zahradě“, proto by se jednou chtěla stát slavnou herečkou. Během programu neměla tendence nijak narušovat průběh hodiny, naopak dávala velice dobrý pozor a byla mezi prvními, kteří měli vždy hotovo. I když byla participantka zpočátku trochu nesmělá, během programu se několikrát odvážila vystoupit před ostatními, aby odprezentovala svůj úkol. Co se týká kritiky, dokázala ji velice klidně přijmout, ale přesto měla potřebu hledat toho, kdo je za vzniklou kritiku odpovědný (nejčastěji maminka, babička). Na konci programu se odpověď na danou otázku skoro nezměnila. Participantka si i nadále přeje být slavnou herečkou a chtěla by, aby mohla od příštího roku navštěvovat dramatický kroužek.

## 6 Diskuze

K rozvoji růstového myšlení u dětí s problémovým chováním jsme využili jako prostředek program, díky jehož aktivitám mělo být růstové myšlení u dětí rozvíjeno a podporováno. Vytvořený program dohromady obsahoval 7 hodin, ve kterých jsme se společně s participanty nejen seznámili, ale také se o něco blíže poznali. Se samotným průběhem programu jsem byla velice spokojená, protože se mi podařilo dodržet vytvořený plán nejen z hlediska obsahu, ale i z hlediska času. Jednotlivé hodiny jsme opravdu dodrželi v rozmezí 45 minut.

V tomto průzkumu jsem se věnovala dvěma průzkumným otázkám:

Průzkumná otázka č. 1 – Zlepšilo se absolvováním aktivit sebehodnocení jednotlivých participantů?

U všech zúčastněných participantů byly zaznamenány pozitivní změny v oblasti sebehodnocení. Jednotliví participanti se zlepšili v oblasti komunikace, vystupování před druhými a také spolupráce ve skupině. U dvou participantů z pěti byly navíc vyzorovány pozitivní změny v nárůstu jejich sebevědomí.

Průzkumná otázka č. 2 – Přijímá participant kritiku lépe než před samotným absolvováním aktivit?

Tři participanti z pěti dokázali během probíhajícího programu a po jeho absolvování přijmout kritiku bez jakékoli potíže. Další dva participanti i nadále kritiku druhých zcela nesnesou.

V průběhu programu jsem u jednotlivých participantů zaznamenala pozitivní změny v jejich chování a myšlení, i když nebyly zcela zásadní. Dle mého názoru byla příčinou malých změn nedostatečná délka průzkumného programu, potřebná k dalším zásadním změnám v jejich chování či myšlení. Domnívám se, že i můj osobní přístup nebyl v rozvoji růstového myšlení dostatečně dlouhý na to, aby došlo k zásadnějším změnám v myšlení či chování. Za nedostatek v tomto průzkumu určitě považuji zpětnou vazbu ze strany pedagogů či rodičů, která zde chyběla pro lepší identifikování změn u jednotlivých participantů.

Během programu neměli participanti tendence zásadně narušovat průběh našich sezení, k čemuž dle mého názoru napomohla malá pracovní skupinka a také více pozornosti z mé strany. Menší pracovní skupinka a pozitivní podpora participantů dále napomohla k tomu, že se někteří z participantů stali sebevědomějšími, než jak to bylo na úplném začátku programu.

Důsledkem takto nepatrných změn je dle mého názoru krátký časový rozsah programu, proto bych do budoucna doporučovala program, který bude obsahovat alespoň 15 až 20 hodin.

Překvapilo mě, že dva participanti z pěti by v tomto programu chtěli i nadále pokračovat, protože se jim líbili činnosti, které jsme tu spolu dělali. Další tři byli s programem také spokojeni, ale v budoucnosti by naše hodiny nejspíše neabsolvovali. Nejúspěšnější činností během celého programu se stala „zavařovačka obav“. Důvodem, proč to tak je, je dle mého názoru fakt, že se participanti po čase do zavařovací sklenice mohou podívat a zjistit, zda se jejich obavy po čase pozměnily či úplně zmizely. Aktivita, která byla mezi žáky nejméně oblíbená, se nazývala „Program mého jména“. Všichni participanti se shodli na tom, že bylo těžké k některým písmenům z jejich jména vymyslet pozitivní vlastnost, protože jich tolik neznali a museli se tak hodně ptát. Tři participanti z pěti také velmi kladně hodnotili komunitní kruh. Dle jejich výpovědí se jim líbilo poslouchat, co ostatní zažili a mohli zde říct, co se přihodilo jim samotným.

## **7 Navrhovaná opatření**

Děti a nejen ty, ve svém životě touží po jakési jistotě. Každý z nás potřebuje ujištění, že je vše v pořádku nebo zjistit, jaké máme hodnoty, že jsme někým milováni apod. Toto myšlení však není ovlivňováno pouze námi samotnými. Naše úsilí je ovlivněno nejen našimi výsledky, kterých v životě dosáhneme, ale i naší rodinou a pedagogy, kteří nás v průběhu života ovlivňují.

Naučit se růstovému myšlení znamená vydat se po náročné cestě plné překážek a pochybností. Na druhou stranu nám takový druh myšlení otevírá mnoho dalších dveří, ukazuje nespočet možností. Učíme se nejen překonávat sami sebe, ale také přijímat své chyby a neúspěchy. Každý neúspěch se pro nás stane hnacím motorem, který nás žene kupředu. Právě proto je důležité, aby se k růstovému myšlení vedly děti už od útlého věku jejich života. Nejen rodiče, ale i pedagogové mohou toto myšlení u dětí podpořit a to tak, že ho v první řadě podpoří sami u sebe. Abychom děti naučily růstovému myšlení, musíme i my sami tento způsob myšlení přijmout a naučit se s ním pracovat.

Dle mého názoru bychom se měli zaměřit hlavně na přístup pedagogů k samotným žákům ve školách, protože právě v tomto prostředí žáci tráví opravdu značnou část z celého času. Myslím si, že v současné době se všichni soustředí hlavně na hodnocení v podobě známek, kterým jsou hodnoceny výsledky žáků při jednotlivých pracích či zkouškách. Žáci jsou kvůli



špatnému hodnocení často nervózní a demotivovaní k dalšímu plnění úkolů. Proto bych do budoucna doporučila více využívat slovního hodnocení. Žákům by takové hodnocení mohlo přinést nové pozitivní podmínky pro další učení. Dle mého názoru bychom se měli více soustředit také na celkový postup a snahu při práci než pouze na konečný výsledek. Pedagogové by se také měli zaměřit na správný způsob pochvaly. Je třeba nehledět jen na samotný výsledek práce, ale naopak se zaměřit na celkový proces učení. Za velmi důležité doporučení pokládám i poskytování zpětné vazby k práci jednotlivých žáků. Napomoci rozvoji a podpoře růstového myšlení mohou i různé kroužky či kurzy, které by na školách mohly být zavedeny. Na těchto kroužcích by děti mohly pracovat na svém vystupování, učily by se pozitivní motivaci k práci a také přijímání svých neúspěchů. Dále bych podpořila další vzdělávání pedagogů, a to například formou návštěv na kurzech či školeních, které by se věnovaly právě rozvoji růstového myšlení u dětí a hodnocení žáků.

## **Závěr**

Tato bakalářská práce byla napsána na téma „Rozvoj růstového myšlení u dětí s problémovým chováním“. V teoretické části bakalářské práce jsme se zaměřili na vysvětlení termínů spojené s tímto tématem. Bylo zde popsáno problémové chování, jeho příčiny, dále pak příznaky problémového chování a také problémové chování v období dětství. Další část práce pojednává o nastavení mysli člověka, o rozdílech mezi fixním a růstovým myšlením a následném vysvětlení těchto dvou termínů. Také je zde zmíněna vhodná podpora růstového myšlení a kladného sebehodnocení dítěte.

Praktická část bakalářské práce byla zaměřena na průzkum, který se věnoval vlivu aktivit pro rozvoj růstového myšlení u dětí s problémovým chováním. Pro naplnění průzkumného cíle byl utvořen program, který sloužil jako prostředek právě k rozvoji růstového myšlení. Samotný program byl složený ze sedmi sezení, které měly časový rozsah 45 minut. V průběhu hodin děti pracovaly na různých aktivitách a činnostech, které měly podporovat právě jejich pozitivní přístup k práci a také zvyšovat jejich sebevědomí. Učily se práci ve skupině, ale také samostatně.

Tento program pro rozvoj růstového myšlení probíhal bez sebemenších potíží, avšak naplánování a následné vytvoření celého programu bylo opravdu náročné. Program nebyl dostatečně propracovaný a shledával několik nedostatků. Hlavním nedostatkem tohoto průzkumného programu byla již zmiňovaná nedostatečná délka programu, a také chybějící zpětná vazba ze strany rodičů či pedagogů. V budoucnu by bylo vhodné program vytvořit tak, aby obsahoval nejméně 15 až 20 hodin.

## Seznam použité literatury

- ANON, 2022a. Neuroplasticita – schopnost mozku učit se a měnit. In: *Paměť a učení* [online]. [vid. 9. 1. 2022]. Dostupné z: [Neuroplasticita – schopnost mozku učit se a měnit - Paměť a učení \(pametauceni.cz\)](https://pametauceni.cz).
- ANON, 2022b. Instrumentální obohacování. In: *ATCmetod prof. Feuersteina: autorizované tréninkové centrum* [online]. [vid. 25. 1. 2022]. Dostupné z: [O metodách · ATC Reuven Feuerstein \(atc-feuerstein.cz\)](https://atc-feuerstein.cz)
- BLATNÝ, M., aj., 2005. Problematika rizikového chování vývoje dětí a dospívajících: hlavní témata a implikace pro další výzkum. *Československá psychologie*, roč. 49, č. 6, s. 524—539. ISSN 0009-062X.
- BŘEZINOVÁ, B., aj., 2021. Manuál: Jak pracovat s dětmi v komunitním kruhu [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. [vid. 09. 04. 2022]. Dostupné z: [Jak pracovat s dětmi v komunitním kruhu.pdf \(zapojmevsechny.cz\)](https://zapojmevsechny.cz)
- ČÍRTKOVÁ, L., 2004. *Forenzní psychologie*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-86-4.
- DOIGE, N., 2011. *Váš mozek se dokáže změnit*. 1. vyd. Brno: CPress. ISBN 978-80-251-3331-6.
- DWECKOVÁ, C., 2015. *Nastavení mysli*. 1. vyd. Brno: Jan Melvin Publishing. 978-80-87270-75-2.
- GAVORA, P., aj. 2022. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. [vid. 6. 4. 2022]. Dostupné z: [Elektronická učebnica pedagogického výskumu \(uniba.sk\)](https://uniba.sk)
- HELUS, Z., 2013. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HOLT, J., 2003. *Proč děti neprospívají*. 1. vyd. Volary: nakladatelství STEHLÍK. ISBN 80-902707-6-X.
- HUTYROVÁ, M., aj., 2013. *Prevence rizikového a problémového chování*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3725-5.

- HUTYROVÁ, M., aj., 2019. *Děti a problémy v chování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
- JAKUBELKOVÁ, I., 2014. Jak funguje mozek. In: *Mentem: trénujte svůj mozek* [online]. 6. 9. 2014 [vid. 6. 2. 2022]. Dostupné z: [Trénink mozku a paměti efektivně | Mentem.cz.](#)
- JARMAR, J., K., 2020. Podcast: Neuroplasticita jako schopnost mozku měnit se. In: *Code of life* [online]. 2. 8. 2020 [vid. 10. 1. 2022]. Dostupné z: [Podcast: Neuroplasticita jako schopnost mozku měnit se - Code of Life.](#)
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J., 1998. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolínium. ISBN 80-7184-555-8.
- KLÍMA, J., aj., 1978. *Základy etopedie: uvedení do etopedie, nárys vývoje a organizace péče*. 1. vyd. Praha: SPN.
- KOHOUTEK, R., 2022a. *ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. [vid. 15. 12. 2021]. Dostupné z: [frustrační tolerance - ABZ.cz: slovník cizích slov.](#)
- KOHOUTEK, R., 2022b. *ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. [vid. 23. 12. 2021]. Dostupné z: [Pygmalion efekt - ABZ.cz: slovník cizích slov.](#)
- KOUDELKOVÁ, A., 1995. *Psychologické otázky delikvence*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishling. ISBN 80-7187-022-6.
- KREJČOVÁ, L., 2013. *Žáci potřebují přemýšlet*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.
- LANGER, S., 2001. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a v nižších třídách gymnázia*. 1. vyd. Hradec Králové: Nakladatelství KOTVA. ISBN 80-902210-0-9.
- MERTIN, V., aj., 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MERTIN, V., aj., 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-026-4.
- MYŠKOVÁ, L., ed., 2019. *Možnosti práce s dětmi s poruchami (v) chování v ústavní výchově: vybrané problémy*. [online]. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské

poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. [vid. 26. 11. 2021]. ISBN 978-80-7481-247-7. Dostupné z: [Sbornik z konference 2019.pdf \(nuv.cz\)](#).

OLECKÁ, I., IVANOVÁ, K., 2010. Metodologie vědecko-výzkumné činnosti [online]. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. [vid. 6. 4. 2022]. ISBN 978-80-87240-33-5. Dostupné z: [\(PDF\) Metodologie vědecko-výzkumné činnosti / \(researchgate.net\)](#)

POKORNÁ, V., 2022. O metodě. In: *Učíme se učit se: programy rozvoje osobnosti – Feuersteinovo instrumentální obohacování* [online]. [vid. 23. 1. 2022]. Dostupné z: [O metodě - UČÍME SE UČIT SE - program rozvoje osobnosti \(ucime-se-ucit.cz\)](#).

PORTMANN, R., 2018. *100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí u dětí od 8 do 12 let*. vyd. 1. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-1296-6.

SEGEŤOVÁ, P., 2022. Podpora žáků v riziku a s poruchami chování [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. [vid. 3. 12. 2021]. Dostupné z: [podpora-zaku-s-pouchami-chovani.pdf \(ceskatelevize.cz\)](#).

SIEGEL, D., 2010. *Vnitřní nazírání*. 1. vyd. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-800-9.

SILBERT, L., aj., 2007. *Proč chytré děti dostávají špatné známky*. 1. vyd. Brno: Albatros Media. ISBN 978-80-266-0166-1.

STERNBERG, R., J., 2002. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.

SYED, M., 2020. *Máš na to! 1*. vyd. Praha: PRESCO GROUP. ISBN 978-80-88344-01-8.

TICHÁ, D. 2019. Jsem chyba. In: *Deník N – rozumět lépe světu* [online]. 4. 10. 2019 [vid. 10. 3. 2022]. Dostupné z: [Dělat chyby je potřeba, říká učitelka, jejíž nástěnka zaujala tisíce lidí \(denikn.cz\)](#)

TRAIN, A., 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. Psychopatologie pro pomáhající profese: Poruchy chování v dětském věku a dospívání. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 19. 9. 2012 [vid. 19. 11. 2021]. ISSN 1802-4785. Dostupné z:

[Odborný článek: Psychopatologie pro pomáhající profese: Poruchy chování v dětském věku a dospívání \(rvp.cz\)](#)

ZORMANOVÁ, L., 2019. Složky školní zralosti. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 3. 10. 2019 [vid. 19. 11. 2021]. ISSN 1802-4785.

Dostupné z: [Odborný článek: Složky školní zralosti \(rvp.cz\)](#).

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas rodičů

Příloha č. 2 – Plán jednotlivých hodin programu

## Přílohy

### Informovaný souhlas rodičů

**Pro průzkumný projekt:** Rozvoj růstového myšlení u dětí s problémovým chováním

**Období realizace:** Březen/Duben 2022

**Řešitel průzkumu:** Nikola Pavlíková

Vážená paní, Vážený pane,

Tímto bych Vás chtěla požádat o spolupráci na průzkumném projektu, jehož cílem je zjistit a následně popsat vliv aktivit zaměřených na rozvoj růstového myšlení a sebehodnocení dětí s problémovým chováním. Tento výzkumný program bude realizován formou sezení v celkovém počtu 7 vyučovacích hodin, vždy po dobu 45 minut. Program bude probíhat v těchto dnech: pondělí – středa – pátek (dle dohody), v čase: 13:00 – 13:45hod.

„Souhlasím s tím, že moje dítě.....třída.....

může docházet na program, jehož cílem je zjistit a následně popsat vliv aktivit zaměřených na rozvoj růstového myšlení a sebehodnocení dětí s problémovým chováním.

Dále souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity pouze pro účely tohoto průzkumu a že výsledky průzkumu mohou být anonymně uveřejněny.“

Dne.....

.....

Rodič/zákonný zástupce

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas rodičů



## **Plán jednotlivých hodin programu**

### **1) Seznámení, myšlenková mapa**

- skupinové seznámení,
- komunitní kruh,
- tvorba pravidel,
- myšlenková mapa – individuální práce na téma (V čem jsem dobrý? V čem vynikám?).

### **2) Naše budoucnost**

- komunitní kruh,
- naše budoucnost (Jaké jsou naše sny a přání?),
- kresba – Moje „Já“ za 15 let.

### **3) Já a můj pohled na svět**

- komunitní kruh,
- hra: „Já jsem šťastná Štěpánka“,
- jak se vidím „Já“,
- hra: Jméno – osobní program.

### **4) Zavařovačka obav**

- komunitní kruh,
- zavařovačka obav,
- čtení příběhů z knih od Bena Brookse.

### **5) Jsem chyba**

- komunitní kruh,
- nástěnka: Jsem chyba,
- hra: Historie mého jména.

### **6) Můj životní vzor**

- komunitní kruh,
- diskuze: Můj vzor,
- dopis osobě, která je mým vzorem.

### **7) Sebereflexe**

- komunitní kruh,
- hra: Jsem – mohu – mám,
- závěrečná reflexe,
- rozloučení.

## **Hodina č. 1**

Cíl hodiny:

- seznámení žáků s vytvořeným programem,
- komunitní kruh,
- tvorba pravidel,
- myšlenková mapa.

### **Úvod do programu – seznámení**

Časová náročnost: 5-7 minut

Na začátku hodiny požádá učitel či vedoucí žáky o to, aby se posadili na koberec ve třídě (pokud ve třídě koberec není, postačí, když si děti na zemi utvoří kruh). Následně žáky seznámíme s programem. Žáky poučíme o bezpečnosti chování v dané učebně a také o pravidlech, kterými se po celou dobu programu všichni zúčastnění budou řídit.

### **Komunitní kruh**

Časová náročnost: 10 minut

Tato metoda práce slouží k vybudování vztahů, dále pak k rozvoji slovní zásoby dítěte, rozvoji emoční inteligence. Dítě se během této aktivity učí naslouchat druhým, vyjadřovat své názory a naučí se projevovat své city. Cílem komunitního kruhu je zlepšování vztahů mezi jednotlivými žáky, ale i v samotné třídě. Snaží se o rozvoj spolupráce nejen mezi samotnými dětmi, ale i mezi dětmi a učitelem. V komunitním kruhu se velmi často používá nějaký drobný předmět, který symbolizuje takzvané „právo mluvit“. To znamená, že žák, který předmět drží ve svých rukou, povídá na dané téma, ostatní mají za úkol ho nepřerušovat a snaží se mu po celou dobu naslouchat (Březinová, aj. 2021, s. 1).

Komunitní kruh dodržuje čtyři hlavní zásady:

- 1) Naslouchání
  - hovoří ten, kdo má v rukou daný předmět,
  - předávání předmětu jde vždy po kruhu tak, aby měli možnost mluvit všichni žáci,
  - pokud je potřeba ze strany učitele vstoupit mluvčímu do řeči, je důležité, aby se i on sám přihlásil o rituální předmět, sdělil vše potřebné a následně předmět vrátil zpět mluvčímu (Březinová, aj. 2021, s. 2)

## 2) Právo nemluvit

- žák, který drží daný předmět ve svých rukou, ho následně posílá dál,
- pokud dítě, které přijde na řadu, nechce z nějakých svých důvodů hovořit, nemusí a pošle předmět dál,
- v této situaci na žáka nijak nenaléháme,
- právo nemluvit platí nejen pro děti, ale i pro učitele.

## 3) Právo na úctu

- během komunikace v komunitním kruhu nereagujeme na to, co řekl někdo před námi,
- nikdo nesmí být v komunitním kruhu zesměšňován.

## 4) Soukromí

- Po této aktivitě si žáci o daném průběhu mohou povídat, musí však respektovat soukromí jednotlivých účastníků, a tak nesmí říkat žádná jména ani soukromé informace o jiných jedincích (Březinová, aj. 2021, s. 2).

Žáci se usadí do kruhu, tak aby se cítili příjemně. Učitel zahájí komunitní kruh tím, že vezme již předem vybraný symbolický předmět ke komunikaci a podá ho některému z žáků, ten komunitní kruh zahájí. Dále žáka vyzve k tomu, aby o sobě vybraný žák něco pověděl. Může se jednat například o to, odkud pochází, v jaké žije rodině, jestli má sourozence, jaké má koníčky, jestli má ve svém životě nějaké sny, popřípadě jaké, jak se mu daří ve škole, jaké jsou jeho oblíbené předměty apod. Pokud žák odmítne začít s komunitním kruhem jako první, může začít hovořit sám vyučující. Následně se pak v komunikaci vystřídá každý žák. Pokud nastane situace, že některý žák odmítne před ostatními hovořit, například z důvodu, že je mu to nepříjemné, respektujeme to a žáka hovořit nenutíme.

## **Pravidla třídy**

Časová náročnost: 10 minut

Učitel s žáky společně určí pravidla třídy, na jejichž tvorbě se podílí všichni zúčastnění. Učitel žákům poskytne papír o velikosti minimálně A3, na který budou žáci spolu s vyučujícím zaznamenávat jednotlivá pravidla, která si pro tuto třídu určí (například: Nehádáme se, nesmějeme se druhému, pomáháme si apod).

Pravidla si mohou žáci libovolně dozdobit dle vlastních představ.

## **Myšlenková mapa – V čem můžeme být dobří? V čem vynikám Já?**

Časová náročnost: 20 minut

Tato aktivita slouží pro lepší poznání každého žáka individuálně. Učitel žákům rozdá čisté papíry o velikosti A4, k dispozici jim může nabídnout například i pastelky a fixy. Úkolem žáků je, aby se samostatně každý žák pokusil o vytvoření myšlenkové mapy na dané téma. Před začátkem aktivity je důležité žákům vysvětlit zadání a to, na co se v tomto úkolu mají zaměřit. Důležité je zamyšlení nad otázkami „V čem můžeme být dobří? V čem vynikám já?“. Žáky požádáme o to, aby si tyto dvě otázky znázornili nejlépe doprostřed svého papíru. Následovně žáci na papír heslovitě zapíší co nejvíce svých myšlenek, které je napadnou při těchto dvou položených otázkách (například: tělesná výchova, kreslení, tanec, vstřícnost, ohleduplnost, laskavost, v počítačové hře apod.). Žáci nemusí během tvorby myšlenkové mapy využívat jen psanou formu svých nápadů, ale mohou do mapy malovat třeba i obrázky.

## **Hodina č. 2**

Cíl hodiny:

- komunitní kruh,
- naše budoucnost – Jaké jsou naše sny a přání?
- kresba – Moje „Já“ za 15 let.

### **Komunitní kruh**

Časová náročnost: 5-7 minut

Zahajovací aktivita každé hodiny Cílem komunitního kruhu je navození dobré atmosféry na začátku hodiny a také uvolnění žáků. Žáci se na začátku hodiny usadí na koberci do kruhu (koberec není podmínkou, ale cítíme se zde příjemněji) a vyučující či vedoucí zahájí komunitní kruh podáním symbolického předmětu jednomu z žáků. Každý z žáků má prostor pro vyjádření svých pocitů, své nálady, zážitků. Postupně se při této aktivitě vystřídají všichni zúčastnění včetně vyučujícího. Stále platí respektovat pravidlo nemluvit. Pokud některý z žáků odmítá hovořit, nenutíme jej a vyzveme ho, ať pošle symbolický předmět dál.

### **Naše budoucnost – Jaké jsou naše sny a přání?**

Časová náročnost: 20 minut

Tato aktivita spočívá hlavně v dobré komunikaci mezi žáky a vyučujícím. Žáci mohou sedět v lavicích nebo na koberci, rozhodnutí je na samotném učiteli. Cílem této aktivity je získat bližší informace o jednotlivých žácích, o jejich snech, čím by se jednou chtěli stát nebo kde se za několik let oni sami vidí, jaké jsou jejich sny. Tuto činnost vedeme tzv. řízenou diskuzí. To znamená, že se do aktivity snažíme zapojit všechny žáky, kterým na dané téma pokládáme již předem připravené otázky a necháváme je na ně odpovídat. Žáci mohou nad položenou otázkou diskutovat mezi sebou či s učitelem.

Žáci se posadí na koberec tak, aby se cítili příjemně. Vyučující zahájí diskuzi tím, že žákům položí otázku „Jaké jsou vaše sny? Jaká jsou vaše přání?“ Od těchto dvou otázek se odvíjí následující diskuze. Učitel může žákům poskytnout pár minut na přemýšlení, aby si každý utřídil své myšlenky. Poté se začne žáků ptát.

*Příklad:*

- Čím bys chtěl jednou být? Jaké je tvé vysněné povolání?
- Co by sis v životě přál/a mít?
- Chtěl/a bys ve svém životě cestovat?
- Chtěl/a bys mít rodinu?

Žáci nad jednotlivými otázkami přemýšlí a snaží se na ně dle svých vlastních pocitů odpovědět.

Důležité je žákům při této činnosti připomenout pravidlo „Nikomu se nesmějeme“, protože každý z nás má své určité sny a představy, do kterých lze zapojit i svou fantazii.

### **Kresba – Moje „Já“ za 15 let**

Časová náročnost: 20 minut

Úkolem žáků je namalovat sebe samého, tak jak se oni sami vidí za 15 let. Učitel klade důraz na detaily. Žáci se snaží zachytit nejen jejich povolání, ale celkový život. Jejich rodinu, úspěšnost/neúspěšnost, místo, kde žijí apod.

### **Hodina č. 3**

Cíl hodiny:

- komunitní kruh,
- hra: Já jsem šťastná Štěpánka“, Jak se vidím „Já“,

- hra: Jméno – osobní program.

### **Komunitní kruh**

Časová náročnost: 5-7 minut

Zahajovací aktivita každé hodiny. Cílem komunitního kruhu je navození dobré atmosféry na začátku hodiny a také uvolnění žáků. (viz hodina č. 1 a hodina č. 2).

### **Já jsem šťastná Štěpánka**

Časová náročnost: 10 minut

Hra je inspirována školní psycholožkou Rosemarií Portman.

Všichni žáci utvoří na koberci kruh. Postupně každý z žáků ostatním představuje své silné stránky (například: ohleduplný, laskavý, trpělivý, usměvavý, veselý apod.). Důležité je, aby žáci nejprve uvedli své jméno a k němu pak přidali „silnou“ vlastnost, o které si myslí, že jí mají.

*Příklad:*

- Já jsem silný Adam.
- Já jsem veselá Klára.
- Já jsem zábavný Petr.

Žáci se snaží o zapamatování nejen svých vlastností, ale i ostatních žáků. V dalším kole hry pak žák před uvedením vlastního jména se silnou vlastností bude mít za úkol říct všechna jména a vlastnosti, které zazněly předtím, než přišel na řadu on sám.

*Příklad:*

- To je silný Adam. To je veselá Klára. Já jsem zábavný Petr (Portmann 2018, s. 34).

## **Jak se vidím „Já“**

Časová náročnost: 15 minut

Tato aktivita může probíhat v lavicích nebo na koberci, záleží na samotném rozhodnutí vyučujícího či vedoucího.

Učitel s žáky vede diskuzi, při které se žáci mají zamyslet nad sebou samým. Otázky mohou být během diskuze různé:

- Je něco, co mi opravdu jde? Co je to?
- Je něco, co mi nejde? Co je to?
- Proč si myslím, že se mi daná věc nedaří?
- Co bych mohl udělat proto, abych se v dané činnosti/aktivitě zlepšil?

Žákům se během této diskuze snažíme dokázat, že „žádný učený z nebe nespadá“. Každý z nás je v životě v něčem úspěšný a každému z nás se něco nedaří. Je potřeba, aby učitel žákům vysvětlil, že je v pořádku neuspět ve všem, že chyby nejsou našim nepřítelem, nýbrž učitelem. Díky chybám se učíme novým věcem a stáváme se silnějšími.

## **Jméno – osobní program**

Časová náročnost: 15 minut

Hra je inspirována školní psycholožkou Rosemarií Portman.

Učitel každému z žáků rozdá papír o velikosti A5. Žáci mají za úkol napsat svisle své jméno na papír. A ke každému počátečnímu písmenu svého vlastního jména pak vymyslí své dobré vlastnosti či schopnosti, o kterých si myslí, že ho vystihují nejlépe.

*Příklad:*

K – kouzelná,

L – laskavá,

Á – aktivní,

R – radostná,

A – andělská

Vytvořené programy pak žáci mohou přidat na nástěnku nebo tabuli tak, aby si je i ostatní mohli přečíst. Při tvorbě mohou žáci využívat fixy, pastelky. Kreativita je zde vítána (Portmann 2018, s. 36).

## **Hodina č. 4**

Cíl hodiny:

- komunitní kruh,
- zavařovačka obav,
- čtení příběhů z knih od Bena Brookse.

### **Komunitní kruh**

Časová náročnost: 5-10 minut

Zahajovací aktivita každé hodiny. Cílem komunitního kruhu je navození dobré atmosféry na začátku hodiny a také uvolnění žáků. (viz přechozí hodiny).

### **Zavařovačka obav**

Časová náročnost: 20 minut

*Pomůcky:*

- zavařovací sklenice,
- barevné papíry,
- nůžky,
- psací potřeby,
- lepidlo.

Žáci mají za úkol se zamyslet nad tím, co je v jejich životě trápí, z čeho mají strach, obavy. Jednotlivé obavy či starosti napíší vždy na jeden kousek papíru, který poté zmuchlají a dají ho do zavařovací sklenice. Až budou mít žáci pocit, že vypsali všechny své obavy a starosti, zavřou své zavařovací sklenice. Následně je mohou dle své fantazie ozdobit, zkrášlit. Poté své sklenice vezmou a společně s vyučujícím je schovají například do skříně.

Po určité době by si žáci měli vzít své zavařovací sklenice zpět k sobě a podívat se dovnitř. Žáci posoudí sami, zda jejich starosti a obavy přetrvávají, nebo jsou už některé z nich dávno jinak.



## **Čtení příběhů – Příběhy pro děti, které se nebojí být výjimečné/ Příběhy pro kluky, kteří se nebojí být výjimeční (Ben Brooks)**

Časová náročnost: 15 minut

Žáci se mohou libovolně usadit na koberec, tak aby se cítili příjemně. Učitel jim následně čte vybrané příběhy z knih od Bena Brookse. Tyto příběhy slouží jako motivační a mají dětem ukázat, že k úspěchu je potřeba velké množství síly a trpělivosti.

Vybranými příběhy mohou být:

- Patch Adams – Příběhy s. 151 (šikanovaný chlapec, který nesouhlasil s rasismem, a tak za svůj krátký život skončil 3x v nemocnici. Přes všechny své překážky dokázal v dospělosti vybudovat vlastní nemocnici, stát se lékařem a také klaunem, aby lidé nebyli jen zdraví, ale také šťastnější),
- Rain s. 156 (malý chlapec, který pocházel z velmi chudé rodiny v Koreji. Přes všechny své starosti a bolesti byl rozhodnutý se nevzdát, proto začal tvrdě trénovat, tancoval, a postupně se probojoval až ke slávě zpěváka),
- Andrea Bocelli s. 15 (chlapec, který v důsledku úrazu přišel o zrak. To mu však nezabránilo dělat v jeho životě to, co miloval. Andrea miloval hudbu, a tak se postupem času naučil hrát dle not v Braillově písmě. Díky své vytrvalosti a pílí se stal slavným operním pěvcem).

Po přečtení příběhů může být zahájena diskuze.

### **Hodina č. 5**

Cíl hodiny:

- komunitní kruh,
- nástěnka: Jsem chyba,
- hra: Historie mého jména.

#### **Komunitní kruh**

Časová náročnost: 5-10 minut

Zahajovací aktivita každé hodiny. Cílem komunitního kruhu je navození dobré atmosféry na začátku hodiny a také uvolnění žáků. (viz přechozí hodiny).

## **Nástěnka: Jsem chyba**

Časová náročnost: 10-15 minut

Tato aktivita je inspirována paní učitelkou Denisou Machoňovou Tichou, která pro své žáky vytvořila právě nástěnku s názvem „Jsem chyba.“ Ta má za úkol pomoci nejen žákům, ale i učitelům, rodičům apod. naučit se přijímat své vlastní chyby (Tichá 2019).

Žáci se usadí do lavic a učitel či vedoucí jim rozdá jeden papír A4 a dále pak papíry o velikosti A5. Žáci mají za úkol společně na papír A4 vytvořit siluetu chyby. Tak jak si jí oni sami představují. Tu společně namalují, vybarví a dle potřeby ji mohou nůžkami vystříhnout. Ve druhé fázi pak mají žáci za úkol na papíry o velikosti A5 vymyslet, proč je pro nás chyba důležitá, v čem nám pomáhá, kde ji můžeme naleznout, kde se s ní můžeme střetnout. Následně učitel připevní vytvořenou chybu na nástěnku a žáci k ní poté přidávají nápady, které vymysleli.

Na konci této aktivity může učitel zahájit doplňující diskuzi o tom, jakým způsobem jsou pro nás chyby v životě prospěšné a také o tom, proč se chyb nemáme bát.

## **Historie mého jména**

Časová náročnost: 20 minut

Hra je inspirována školní psycholožkou Rosemarií Portman.

*Pomůcky:*

- internet.

Každé jméno s sebou nese určitou historii. Pojí se s pozitivními věcmi, nese v sobě nějaké přání či sílu ke zvládnutí života.

Při této aktivitě mohou žáci využít svůj mobilní telefon s přístupem k internetu nebo školní počítač. Žáci mají za úkol pomocí internetu vyhledat své jméno a k němu také jeho příslušnou historii. Každý si o svém jméně zaznamená na papír nějaké zajímavosti, které pak bude prezentovat před ostatními žáky.

Pomocné otázky:

- Jaký význam má mé jméno

- Jak staré je mé jméno?
- Jaké osobnosti mají stejné jméno jako Já? (Portmann 2018, s. 46).

## **Hodina č. 6**

Cíl hodiny:

- komunitní kruh,
- diskuze: Můj vzor,
- dopis mému vzoru.

### **Komunitní kruh**

Časová náročnost: 5-7 minut

Zahajovací aktivita každé hodiny. Cílem komunitního kruhu je navození dobré atmosféry na začátku hodiny a také uvolnění žáků. (viz přechozí hodiny).

### **Můj vzor**

Časová náročnost: 15 minut

Žáci se mohou posadit na koberec či zůstat v lavicích, záleží na rozhodnutí učitele či vedoucího. Učitel zahájí s žáky diskuzi o tom, kdo je pro žáky jejich vzor. Každý z nás má ve svém životě nějaký vzor, a jaký je ten Váš? Během diskuze se učitel táže:

- Kdo je pro vás ve vašem životě vzorem?
- Kým se inspirujete?
- Kdo vás motivuje na sobě pracovat?
- Proč právě on/ona?

Od této aktivity se pak odvíjí následující aktivita.

### **Dopis mému vzoru**

Časová náročnost: 25 minut

Žáci mají za úkol napsat dopis svému největšímu vzoru. Může to být kdokoli, na koho si vzpomenou. Žáci se v textu snaží zachytit tyto myšlenky:

- Kdo je mým vzorem,

- Proč je to právě on/ona,
- Čím mě tato osoba inspiruje,
- Co mohu udělat proto, abych mohl/a být jako on/ona.

Následně mohou žáci napsané dopisy prezentovat před ostatními žáky. Respektujeme to, pokud některý z žáků svůj dopis nechce číst. Necháváme žákům prostor pro jejich vyjádření. Své dopisy mohou žáci vyvěsit na nástěnku, aby se mohli navzájem inspirovat.

## **Hodina č. 7**

Cíl hodiny:

- komunitní kruh,
- hra: Jsem – mohu – mám,
- závěrečná reflexe, rozloučení.

### **Komunitní kruh**

Časová náročnost: 5-7 minut

Zahajovací aktivita každé hodiny. Cílem komunitního kruhu je navození dobré atmosféry na začátku hodiny a také uvolnění žáků. (viz přechozí hodiny).

### **Jsem – mohu – mám**

Časová náročnost: 20 minut

Hra je inspirována školní psycholožkou Rosemarií Portman.

Hra slouží jako motivační prostředek. Učitel či vedoucí připevní každému z žáků na záda list papíru pomocí izolepy. Na každém papíru jsou předem napsané tři začátky věty:

- Jsem ...
- Mohu ...
- Mám ...

Poté si všichni žáci vezmou do ruky nějaké pero, tužku či fixu a chodí po třídě. Žáci mají za úkol si navzájem doplnit všechny tři věty. Zároveň se snaží o to, aby věty obsahovaly silné poznámky o tom, co se k danému žákovi opravdu hodí.

*Příklad:*

- Jsem milý.
- Mohu se naučit hrát na klavír.
- Mám dobré srdce.

Učitel zkontroluje, aby měl každý žák vyplněné všechny tři věty, poté si žáci mohou papír ze svých zad sundat. Následuje prezentace jednotlivých listů papíru. Každý z žáků přečte, co o něm ostatní žáci napsali a zkusí říct, jak se cítí po přečtení svého papíru a zda je doplněné věty potěšily či překvapily.

### **Závěrečná reflexe**

Časová náročnost: 15-20 minut

Učitel se spolu s žáky usadí na koberec a následně s žáky začne hovořit o tom, jak se jim během celého programu pracovalo. Jaké pocity z programu mají, zda se jim líbily jednotlivé aktivity a činnosti, jaká činnost se jim líbila nejvíce a jaká pro ně byla naopak ta nejméně příjemnou. Nakonec položí otázku, zda si žáci myslí, že jim program přinesl něco dobrého, popřípadě co to bylo.

Příloha č. 2 – Plán jednotlivých hodin programu