



## **Diplomová práce**

# Sociálně patologické jevy u žáků vybrané základní školy a možnosti jejich prevence z pohledu vychovatele

*Studijní program:*

N0922A190002 Vychovatelství

*Autor práce:*

**Bc. Adéla Školová**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



## Zadání diplomové práce

# Sociálně patologické jevy u žáků vybrané základní školy a možnosti jejich prevence z pohledu vychovatele

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Bc. Adéla Školová</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P21000429
<i>Studijní program:</i>	N0922A190002 Vychovatelství
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

## Zásady pro vypracování:

Cílem práce je charakterizovat a popsat sociálně patologické jevy objevující se u dětí mladšího školního věku. Dále pak na vybrané škole sledovat jejich zastoupení a následně vytvořit program zaměřený na prevenci těchto jevů.

- metody: pozorování, polostrukturované rozhovory s vychovatelkami a dalšími pedagogickými pracovníky vybrané základní školy, skupinové rozhovory s žáky navštěvující školní družinu a školní klub
- požadavky: práce s odbornou literaturou, konzultace s vedoucí diplomové práce.

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:* tištěná/elektronická

*Jazyk práce:* čeština

### **Seznam odborné literatury:**

- BENDL, Stanislav. Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-08-9.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2781-3.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JEDLIČKA, Richard. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

*Vedoucí práce:*

PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:*

29. dubna 2022

*Předpokládaný termín odevzdání:* 8. prosince 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

## Prohlášení

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

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou 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 diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou 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 diplomová 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.

28. listopadu 2023

Bc. Adéla Školová

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat Radce Harazinové, PhDr. Ph.D. za vedení, konzultace a užitečné rady při vypracování této diplomové práce, dále také pedagogickým pracovníkům ZŠ Lesní, kteří mi umožnili realizaci výzkumné části práce a v neposlední řadě mé rodině, která mne během studia podporovala.

## Anotace

Diplomová práce vysvětluje čtenáři hlavní pojmy a souvislosti týkající se problematiky výskytu sociálně patologických jevů u žáků prvního stupně základní školy. Zaměřuje se na osobnost dítěte mladšího školního věku, konkrétní projevy sociálně patologického chování a možnosti vychovatele vykonávat primární prevenci sociálně patologických jevů ve školní družině. Praktická část práce obsahuje kvalitativní výzkumné šetření probíhající na vybrané základní škole. V návaznosti na výzkumné šetření je následně vytvořen primárně preventivní program pro školní družinu.

**Klíčová slova:** sociálně patologické jevy, dítě mladšího školního věku, vychovatel, školní družina, primárně preventivní program.

## Annotation

The diploma thesis explains the main concepts and contexts related to the problem of socially pathological phenomena in primary school. It focuses on the personality of the child of younger school age, specific types of socially pathological behaviour and the possibilities of the educator to carry out primary prevention of socio-pathological phenomena in the school club. The practical part of the thesis includes a qualitative research investigation conducted in a selected primary school. Following the research survey, a primary prevention programme for the school club is subsequently developed.

**Keywords:** socially pathological phenomena, a child of younger school age, an educator, a school club, a primary prevention programme.

## Obsah

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	10
ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST .....	12
<b>1 Sociálně patologické jevy.....</b>	<b>12</b>
1.1 Obecná charakteristika .....	12
1.2 Rizikové faktory.....	15
1.3 Příčiny výskytu sociálně patologických jevů .....	19
1.4 Možnosti prevence a nápravy.....	24
<b>2 Dítě mladšího školního věku .....</b>	<b>28</b>
2.1 Vznik sociálně patologického chování u dětí.....	30
2.2 Charakteristika vybraných sociálně patologických jevů.....	33
2.2.1 Agresivita.....	33
2.3.2 Šikana .....	34
2.3.3 Kyberšikana .....	36
2.3.4 Krádeže.....	37
2.3.5 Vandalismus .....	37
2.3.6 Poruchy příjmu potravy .....	38
2.3 Možnosti a význam prevence z pohledu pedagogického pracovníka .....	39
<b>3 Pedagogika volného času .....</b>	<b>43</b>
3.1 Hlavní principy a metody práce pedagoga volného času .....	45
3.2 Zájmové vzdělávání jako součást školního vzdělávání.....	47
3.2.1 Školní družina (ŠD).....	48
3.2.2 Školní klub (ŠK).....	49
3.3 Činnosti a aktivity školní družiny .....	49
3.4 Role vychovatelky, vychovatele .....	51
PRAKTICKÁ ČÁST .....	54
<b>4 Cíle a metody výzkumného šetření.....</b>	<b>54</b>
<b>5 Charakteristika vybrané základní školy.....</b>	<b>56</b>
5.1 Charakteristika ŠVP ZŠ Lesní.....	56
5.2 Charakteristika ŠVP ŠD a vnitřního řádu ŠD při ZŠ Lesní .....	57
<b>6 Plán výzkumného šetření .....</b>	<b>59</b>



6.1 Vymezení výzkumné situace.....	59
6.1.1 Rozhovor č. 1 - metodik prevence.....	60
6.1.2 Rozhovor č. 2 - vychovatel ŠD.....	63
6.2 Primárně preventivní program ZŠ Lesní.....	66
6.3 Primárně preventivní program pro děti navštěvující ŠD.....	67
6.3.1 Lekce č. 1 - „Bezpečná družina” .....	69
6.3.2 Lekce č. 2 - „Naše emoce a jejich sdílení” .....	74
6.3.3 Lekce č. 3 - „Jak se správně rozhodnout?” .....	78
6.3.4 Lekce č. 4 – „Prožívání je vidět” .....	82
6.3.5 Lekce č. 5 – „Máme se rádi takoví, jací jsme!” .....	85
6.4 Výsledky výzkumného šetření .....	87
6.4.1 Zhodnocení vytvořeného preventivního programu .....	89
ZÁVĚR .....	90
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY: .....	94

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

CNS – centrální nervová soustava

ADHD – attention deficit hyperactivity disorder

SVP – speciální vzdělávací potřeby

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MPP – minimální preventivní program

ŠVP – školní vzdělávací program

ŠD – školní družina

ŠK – školní klub

ŠPP – školní preventivní program

## ÚVOD

Vyskytující se sociálně patologické jevy mezi žáky základní školy se bohužel stávají aktuálnějším a závažnějším tématem v oblasti vzdělávání a výchovy. Tato problematika není pouze předmětem akademické diskuse, ale stává se každodenní realitou ve školách.

Právě i v průběhu svých pedagogických praxí navazujícího studia jsem se s nežádoucím chováním dětí mladšího školního věku několikrát setkala, což mě motivovalo k tomu, abych svou diplomovou práci zaměřila na hledání hlubšího porozumění příčin, projevů a řešení tohoto chování.

Důvody, proč se sociálně patologické jevy objevují v životě dětí, jsou mnohdy komplexní a náprava může být velmi složitá. Myslím si však, že vychovatel působící ve školní družině v rámci mimoškolního vzdělávání může hrát v prevenci sociálně patologických jevů klíčovou roli. Může být současně jedna z prvních osob, která projevy nežádoucího chování u dítěte objeví. Pravidelně s dětmi totiž tráví jejich volný čas a má možnost pozorovat jejich přirozené chování a jednání v mimoškolním prostředí.

Jako velkou výhodu při práci vychovatele vnímám skutečnost, že může ve spolupráci s ostatními odbornými pedagogickými pracovníky cíleně předcházet výskytu nežádoucích jevů zábavnou a nenásilnou formou. Naskytuje se tak velká pravděpodobnost, že se žáci do preventivních činností a aktivit dobrovolně a se zájmem zapojí.

V průběhu psaní této práce jsem měla možnost diskutovat s odborníky, kteří se specializují na problematiku sociálně patologických jevů, s vychovatelkami, které jsou v přímé pedagogické práci s žáky a v neposlední řadě s dětmi, které navštěvují školní družinu a s nežádoucím chováním se setkávají na vlastní kůži.

Jsem si vědoma, že úplné vymýcení sociálně patologických jevů je téměř nereálné, ale zároveň také věřím, že hledání efektivních metod a systematická a cílená primární prevence může vytvořit bezpečnější a podpůrnější prostředí pro všechny žáky. Proto jsem se rozhodla vytvořit program primární prevence pro žáky navštěvující školní družinu, který může sloužit vychovatelkám jako účinná pomůcka při vytváření prostředí podporující zdravý sociální vývoj dětí na prvním stupni základní školy.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Sociálně patologické jevy

### 1.1 Obecná charakteristika

Tato kapitola se věnuje prvním zmínkám a popisu sociálně patologických jevů mezi odborníky. Následně představuje definice a pohledy na tyto jevy, včetně rozdílu mezi sociální patologií a sociální deviací. Kapitola také popisuje druhy deviantního chování a diskutuje o snaze jedince přizpůsobit se proměňujícím se společenským normám. Teoretické základy nám pomáhají k porozumění a řešení aktuálních sociálních problémů ve společnosti.

Pojem sociální patologie byl poprvé odborně popsán v polovině 19. století anglickým filozofem a sociologem Herbertem Spencerem (1820-1903) jako paralela k chorobám biologickým. Sociálně patologické jevy chápal jako tzv. choroby společnosti. Také francouzský zakladatel vědecké sociologie Emil Durkheim (1858-1917) zmiňoval sociální patologii jako vědu o chorobách a nepříznivém chování, které se vychylují normě, i přesto se však stávají organickou součástí lidské společnosti. Významným českým autorem zabývajícím se touto problematikou byl sociolog Inocent Arnošt Bláha (1879-1960), který tento pojem objasnil až v první polovině 20. století. Bláha vnímal sociální patologii jako „*úchylné jevy sociálního života*“. Ve svých publikacích zmiňoval, že sociální povaha těchto jevů je důsledkem špatného uspořádání sociálních poměrů a poruch v sociálních zařízeních. Mezi tyto poruchy, které negativně ovlivňují individuální životy jedinců, řadí např. rodinné, výchovné a socializační poruchy, různé formy diskriminace, náboženskou nenávisť a další. V období po konci druhé světové války se řešení sociálně patologických jevů mezi odborníky téměř vytrácí. Nejen z důvodu ideologických, ale také z důvodu toho, že společnost opravdu výskyt těchto jevů značně potlačovala. Po roce 1989 se u nás situace zcela mění a výskyt sociálně patologických jevů se razantně zvyšuje. Proto se odborníci opět vracejí k otázkám sociální patologie, vznikají nové publikace, sociální patologie se postupně přednáší jako vědní disciplína a vzniká také nový stejnojmenný studijní obor (Kraus, 2015).

Abychom mohli zkoumat sociálně patologické jevy vyskytující se u dětí na základní škole, nejprve je nutné zmínit základní definice a pohledy několika autorů. Fischer a Škoda (2014, str. 15) definují sociálně patologické jevy následovně: „*Jedná se o variabilní*

*škálu jevů, které vnímáme z hlediska společenského hodnocení jako nechtěné, nežádoucí, nebo až nepřijatelné.*” Tito autoři neoznačují sociální patologie jako samostatný vědní obor, protože se popis těchto jevů neobejde bez dalších vědních disciplín jako jsou např. sociologie, psychologie, medicína, speciální pedagogika, etopedie a další. Bez mezioborové spolupráce by nebylo možné tyto jevy vyhledávat, zkoumat, cíleně s nimi pracovat a následně je eliminovat. Jeden z dalších pohledů na popis sociálně patologických jevů mají autoři Pokorný a spol.: *„sociálně patologickým jevem se obecně rozumí takové chování jedince, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot, chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím“* (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003, str. 9).

Pojem sociální patologie je v některých mylných případech zaměňován se související sociální deviací. Mezi těmito slovními spojeními je však zásadní rozdíl. *„Sociální deviace označuje každé sociální chování, které porušuje nějakou sociální normu, a je proto určitou částí společnosti odmítáno. Toto označení je neutrální, nevypovídá o tom, zda je odchylka pozitivní nebo negativní“* (Bělík, 2017, str. 80). Sociálně patologické jevy jsou tedy nejen pro jedince, ale také pro jeho okolí vždy negativní, zatímco deviantní chování může, ale nemusí být pro společnost nežádoucí. Jako pozitivní deviaci můžeme vnímat například úplné omezení pití alkoholu. Oproti tomu negativní deviací by byl jedinec závislý na alkoholu.

Sochůrek (2009) zmiňuje ve své publikaci druhy sociálních deviací:

- *sociální deviace* – v souvislostech se vztahy mezi lidmi,
- *nesociální deviace* – nepřímo ovlivňují sociální vztahy (př. obdržení špatné známky může vyvolat v jedinci agresi),
- *skryté deviace* – nezjištěné či nerozpoznané okolím, popř. je okolí v danou chvíli za deviantní nepovažuje.

Ve vztahu k sociálním normám společnosti rozděluje Ondrejkovič (2009) chování do tří základních skupin, a to na:

- *normokonformní chování,*
- *nonkonformní chování,*
- *deviantní chování:*
  - *disociální chování* (př. vzdorovitost, kázeňské přestupky),
  - *asociální chování* (př. záškoláctví, závislostní chování),
  - *antisociální chování* (př. malé krádeže, šikana, vandalismus),

- *delikventní* chování (př. drogová závislost, prostituce),
- *kriminální* chování (př. loupeže, ublížení na zdraví).

Při normokonformním chování je sociální jednání člověka v souladu s normami společnosti. Jedinec dodržuje obecně platná stanovená pravidla a nijak viditelně na sebe neupozorňuje. Nonkonformní chování může být na rozdíl od normokonformního chování navenek viditelné, stále je však při povšimnutí okolím akceptovatelné. Jedinec se pouze odchyluje od většinového chování. Nejzávažnějším stupněm je chování deviantní. Toto jednání je společensky nepřijatelné a výrazně se vymezuje normalitě. Dále je možné ho dělit dle poruch chování na disociální, kdy je chování nespolečenské, ale v mnoha případech také krátkodobé a běžnými pedagogickými postupy napravitelné. Asociální chování je chování v rozporu s morálními a sociálními pravidly a hodnotami, jedinec však svým jednáním ubližuje nejvíce své osobě. Pokud již jedinec neubližuje svým chováním pouze sobě, ale také svému okolí či prostředí, jedná se o chování antisociální, tj. protispolečenské, které se děje ve většině případů cíleně, opakovaně a dlouhodobě. Delikventní jedinci ohrožují svůj život příp. životy ostatních a určité sociální blaho. V případě kriminality jedinci cílevědomě porušují trestní právo (Ondrejko, 2009).

K porušování norem přirozeně dochází nejen při výskytu sociálních deviací či sociálně patologických jevů, ale také při každodenním životě ve společnosti běžného vyrovnaného jedince. Pravděpodobně každý někdy porušil alespoň jedno z nepsaných společenských pravidel. V tomto případě hovoříme o tzv. nepsaném tolerančním limitu. Tento limit se proměňuje v závislosti na průběhu moderní doby či dané sociokulturní společnosti. Je individuální, každý jedinec má jinou míru snášenlivosti k chování ostatních (Fisher, Škoda, 2014). Rozdílnost ve snášenlivosti chování je možné vnímat napříč generacemi. To, co se jeví normální skupině dospívajících kamarádů, nemusí být normální pro jejich prarodiče. Mladí lidé mají v dnešní době velké možnosti cestování, při kterém mohou na vlastní oči pozorovat rozdíly ve společenském chování různých národů. Také zvyky a tradice, které jsou u nás přirozenou součástí již mnoho let, jsou v jiných zemích nepřijatelné a naopak. S ohledem na normy dané společnosti či skupiny je také důležité se zabývat otázkou konformity. Ve slovníku sociální patologie je tento pojem popsán jako sociální strategie jedince. Jeho chování se totiž přizpůsobuje převládajícím normám skupiny, organizace či společnosti, ve které se v danou dobu nachází. Jedinec se takto nechová díky vlastnímu mínění, nýbrž proto, aby se vyrovnal a zavděčil sociálnímu okolí dané skupiny lidí (Bělík a kol., 2017). Vlivy skupinového chování mohou být pozitivní, ale také negativní. Je na jedinci, jestli se

rozhodne pro to, aby přijímal normy ostatních za své nebo se spoléhal sám na sebe. Děti v mladším školním věku jsou ve fázi, kdy si postupně tvoří své vlastní názory a mění se jejich postoje k věcem i lidem. Mohou být skupinou či jedincem lehce ovladatelné a manipulovatelné. V průběhu zkoumání sociálně patologických jevů se postupně na problematiku nahlíželo několika pohledy. Pohled absolutistický je velmi striktní. Sociální normy jsou jednoznačné a srozumitelné pro všechny. Seběmenší odlišnost v chování je nepřipustná a jedinec je s takovým chováním ihned označen za deviantního. Moralizující pohled je také relativně extrémní, společnost se dle kritérií tohoto pohledu dělí na dvě skupiny. První skupina (tzv.- morální nedevidanti) se řídí normami a za žádných okolností je neporušuje, oproti tomu druhá skupina (tzv. nemorální devianti) je tvořena asociálními jedinci, kterým je nemorálnost připisována jako vrozená dispozice. Z medicínského pohledu je deviace posuzována jako nemoc a nesoulad mezi částmi sociálního systému. Nárůst patologických jevů signalizuje, že společnost není v pořádku. Dalším pohledem je pohled statistický, který lze využít při empirických výzkumech využívající kvantitativní výzkum. Odchylku od normy popisuje jako vzdálenost od průměru. Tento pohled však dostatečně nezachycuje všechny interpersonální reakce, chápání veřejnosti či konformitu. Současně využívaný relativistický pohled pro zkoumání sociálně patologických jevů způsobu chování posuzuje na základě kontextu konkrétního sociokulturního prostředí. Zároveň také nevyklučuje, že pokud je chování v- jednom kontextu vyhodnoceno jako deviantní, v jiné společnosti může být posouzeno pozitivně (Fischer, Škoda, 2014).

## 1.2 Rizikové faktory

Jestliže je jedinec ohrožen některým ze sociálně deviantních jevů více, než ostatní populace, řadíme ho do sociálně rizikové skupiny. Tato skupina se svým chováním a jednáním vymyká z norem společnosti a může být vnímaná jako nebezpečná. Jedinec může být dlouhodobým nositelem daného sociálně patologického jevu, nebo je jeho sociální selhání pouze výjimečně se opakující a nemusí vždy nutně překračovat meze práva (Sochůrek, 2009). Sociálně patologické skupiny můžeme rozdělit podle Sochůrka (2009) na:

- příležitostnou skupinu,

Vzniká neplánovaně v důsledku momentální situace, členové se nemusí vzájemně znát, společný zájem je krátkodobý, chování může být na hranici tolerančního limitu. Pokud dojde k antisociálnímu chování, vznik skupiny se uskuteční těsně před pácháním trestné činnosti.

Typicky se ve skupině, kromě několika vůdců, objeví i jedinci, kteří by sami trestnou činnost nepáchali.

- partu,

V této skupině jsou již vztahy mezi jedinci bližší, členové mají stejný či podobný cíl, vzájemně si pomáhají. Party mohou být bezesporu pozitivní a pro společnost zcela neškodné. Naproti tomu se však vyskytují party negativní, které zaujímají antisociální postoje a dopouštějí se trestné činnosti. Členové si tvoří vlastní systém hodnot a zpravidla se snaží chovat nezávisle. Kriminální činností si obstarávají prostředky k životu, či vyplňují svůj nenaplněný život. Tento druh party můžeme nazvat také jako delikventní skupinu či v závažnějším případě gang.

- organizovanou kriminální skupinu,
- zločineckou organizaci.

Třetí a čtvrtá skupina se zpravidla nevyskytuje mezi dětmi zkoumané věkové kategorie.

Rizikových faktorů podílejících se na vzniku sociálně patologických jevů je velké množství a různí autoři je dělí do několika skupin. Matoušek (2011) popisuje ve své publikaci jak příčiny exogenní, související s vnějšími činiteli, tak příčiny endogenní související s vnitřními činiteli. Mezi exogenní příčiny spadají vlivy okolí, které na jedince působí zvnějšku. Řadíme mezi ně zejména rodinu, vrstevníky, školu, média a další organizace, které jedinec navštěvuje. Endogenními příčinami mohou být např. vrozené osobnostní vlastnosti či dědičné vlohy. Výskyt nežádoucích jevů se určitými způsoby projevuje v chování samotného jedince, v jeho působení v rodině, ve školním prostředí, ve skupině vrstevníků apod.

Rizikové faktory projevující se u daného jedince jsou zapříčiněny buď geneticky (endogenní příčiny), člověk se s nimi narodí, nebo je v průběhu vývoje osobnosti získává (exogenní příčiny), pak hovoříme o faktorech psychologických. Je však třeba upozornit na fakt, že dědičnost a konstituce člověka mohou být odpovědné za vznik sociálně patologických jevů jen částečně. Tyto faktory mohou způsobit např. sníženou sebekontrolu, vyšší impulzivitu, sebestřednost, hyperaktivitu a další. Neznamena to však, že jedincovo chování se tak následně stává automaticky deviantní. Genetické vlohy pouze zvyšují šanci, že na jednání budou mít vliv další činitelé, bez nichž by deviantní chování nevznikalo. Jedinec může být také ovlivněn pohlavím, úrovní rozumových schopností či způsobem trávení volného času. Matoušek ve své knize zmiňuje také jisté předsudky o typické osobnosti delikventa. Představu o typické osobnosti podporují zejména média a široká veřejnost, ale překvapivě také někteří sociální a pedagogičtí pracovníci, kteří jsou s rizikovými jedinci v kontaktu. Tento nepřesný popis osobnosti delikventa Matoušek přisuzuje četným negativním zkušenostem, které následně



pracovníci zjednoduší a zobecní. Každá osobnost je jedinečná, proto ani tzv. typická osobnost s rizikovým chováním neexistuje. Bylo vytvořeno mnoho výzkumů a studií zkoumajících spojitosti osobnosti a deviantního chování, nikdy však nelze s přesností hovořit o striktních rysech devianta. Obecně jsou však za objevující se rizikové faktory osobnosti považovány poruchy chování, nezralost, nízká rozumová úroveň, špatná sebekontrola a impulzivita, neodpovědnost za své chování, negativní sebehodnocení, nezdravý životní styl, chuť experimentovat a další. Pozorovány jsou i rozdíly mezi pohlavími (Matoušek, 2011).

Vágnerová (2004) hovoří o rodině, jako o nejdůležitějším sociálním prostředí, protože za ideálních podmínek poskytuje dítěti základní sociální zkušenosti. V opačném případě může za své dítě od rodičů přijímat také poruchové chování, odlišný hodnotový systém či zažívat ranou citovou deprivaci. To vše výrazně mění dětskou osobnost a jeho prožívání.

Vliv rodiny, přes všechny vzrůstající vlivy dalších činitelů, je hlavním faktorem, který na dítě zejména v období raného dětství působí. Kvalitní ovlivňování rodiny prakticky není nahraditelné žádným jiným zařízením. Každé dítě by mělo v prostředí rodiny zažívat plnění základních funkcí, mezi které patří mimo jiné pocit bezpečí, lásky či příznivého podmiňování (Kučerová in Pešatová, 2007).

Matoušek (2011) ve své knize píše o tom, že mezi rodiny, ve kterých se sociálně patologické jevy objevují nejvíce, řadí právě ty, ve kterých se rodiče nemohou o své děti starat z důvodu nedostatečné ekonomické situace. Dále to jsou rodiny, ve kterých se rodiče nemohou starat z důvodu nemoci, či zranění, ale také rodiče, kteří výchovu nezvládají, nebo se výchovy zřeknou a o své děti se starat vůbec nechtějí. Obecně jsou mezi základní rizikové faktory rodiny považovány: nízké sociální postavení rodiny ve společnosti, nízká kvalifikace vzdělání rodičů, nezaměstnanost rodičů, nízký rodinný příjem, slabé rodinné vazby, nedostatečná výchova a disciplína v rodině, špatné emoční prostředí, či nedostatečný dohled rodičů nad dětmi v jejich volném čase.

Škola je, či byla podstatnou součástí života každého z nás. Doba vzdělávání ve školním prostředí se stále prodlužuje, narůstá úroveň vzdělanosti populace a počet vysokoškolsky vzdělaných lidí. Narůstají také požadavky na školu a její zaměstnance. Škola má na jednu stranu obrovskou moc děti pozitivně ovlivňovat, na druhou stranu není a nemůže být všemocná. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci jsou vystavováni stále se zvyšujícím nárokům nejen na úroveň předávání vědomostí, ale také na určitou povinnost žáky vychovávat. Žáci by tak podle společnosti měli školy absolvovat s cílem být vzdělání, kvalifikovaní pro budoucí vzdělávání či zaměstnání a vychováni k občanské angažovanosti. Pedagogičtí pracovníci však jistě vědí,

že tomuto cíli je možné se přiblížit pouze v úzké spolupráci s rodinou. Co se týká předaných informací, vývoj vědy je v posledních několika letech tak rychlý, že má školství problémy určovat, co vlastně žáky a studenty učit a na co je připravovat, aby jim byly předané vědomosti a dovednosti v jejich budoucím životě platné. Mimo jiné školy také řeší vyskytující se problémy v oblasti soutěživého prostředí. Každé dítě chce zažívat ve škole pocit úspěchu, ale ne každé dítě k tomu má předpoklady a prostředky (Matoušek, 2011). Osobně vnímám problém v tom, že žáci, rodiče i učitelé jsou zaměřeni více na předané znalosti a obdržené známky. Přitom by děti mohly úspěch zažívat i ze schopnosti s někým dobře spolupracovat, vymýšlet jiné postupy, uvažovat a diskutovat nad problémy ve společnosti aj.

Mezi rizikové faktory školního prostředí zařazuje Matoušek (2011) negativní vztahy ve třídě, negativní klima, vzrůstající agresivitu dětí, špatný prospěch dítěte, nezúčastnění se mimoškolních aktivit, nespravedlivé hodnocení učitele, nevhodné působení učitele, nepřipravenost učitele na práci s rizikovými dětmi, nedostatečnou spolupráci s odborníky, absenci preventivních programů, postoj vrstevníků k nevhodnému chování a další.

Ve škole i mimo ni tráví děti a dospívající stále více času ve vrstevnických formálních i neformálních skupinách. Do formální skupiny bychom mohli zařadit například školní třídu či zájmový kroužek. Jako neformální skupinu můžeme považovat např. několik kamarádů scházejících se po škole ve svém volném čase. Neformální skupina často vzniká vyčleněním několika jedinců ze skupiny formální. Novodobá kriminologie prokazuje, že kriminalita dětí a mládeže je velmi často páchána právě ve vrstevnických skupinách, protože se členové skupin vzájemně podporují, pomáhají si, mají větší odhodlání. Právě v průběhu dospívání dochází k tomu, že vrstevnické skupiny mají na dítě mnohem větší vliv než učitel, vychovatel, a dokonce i jeho rodina. Mezi děvčaty a chlapci jsou při dospívání spatřovány rozdíly. Dívky bývají více kontrolovány svými rodiči a mají také povinnost vykonávat domácí práce dříve a častěji než chlapci. Chlapci tak mají více prostoru na trávení volného času se svými kamarády. Pokud se dítě stane součástí party, která se chová deviantně, je velké riziko, že se tomuto chování bude přizpůsobovat. V případě, že pochází z rodiny, která je dysfunkční a nekontroluje, co dítě ve svém volném čase dělá, deviantní chování mu postupem času přijde naprosto normální (Matoušek, 2011).

Posledním nejčastějším jevem, který může velmi zásadně podporovat výskyt sociálně patologických jevů jsou média. Matoušek (2011) ve své publikaci věnuje několik stran televiznímu vysílání. Popisuje, jak negativním způsobem na děti působí sledování nevhodných programů. Tyto pořady často samoúčelně zobrazují násilí a zlehčují ho, vulgárně zobrazují lidské tělo a snižují tím tak lidskou důstojnost, agresivně se zaměřují proti náboženským,

politickým, sociálním či etnickým skupinám a celkově ohrožují psychický, morální a sociální vývoj dětí a mladistvých.

Myslím si, že v dnešní době naopak děti sledují televizi ze všech médií nejméně. Do popředí se však dostávají sociální sítě. Celý virtuální svět je tak mocné a neuhlídatelné médium, že nejsme schopni kontrolovat, co všechno na internetu děti sledují. Sociální sítě tedy musíme zcela jistě zařadit mezi činitele, které se mohou podílet na vzniku nežádoucích jevů u dětí. Téměř každé dítě mladšího školního věku vlastní svůj mobilní telefon a má tak bezprostřední přístup k sociálním sítím. Nejčastěji využívanými sítěmi současných dětí mladšího školního věku jsou TikTok, Snapchat, Instagram, YouTube, Messenger, WhatsApp atd. Sociální sítě slouží primárně jako komunikační prostředek, ale mají i mnoho dalších funkcí. Virtuální svět poskytuje dětem únik z reality, neomezené množství nových informací, nepřetržitý kontakt se svými kamarády, ale také kontakt s cizími lidmi. Rizikem se pak stává fakt, že si nemůžeme být nikdy jisti, kdo se za displejem jiných zařízení opravdu nachází a zda je cizí osoba tou, za kterou se skrze komunikaci přes sociální sítě vydává.

Děti patří do kategorie vysoce ohrožených v oblasti využívání internetu a sociálních sítí. Zejména z toho důvodu, že nerespektují své vlastní soukromé informace a sdílejí tato data veřejně na svém profilu. Soukromí řeší zpravidla pouze z toho hlediska, aby informace, které sdílí, neviděli jejich rodiče. Dochází také k dezinformacím, protože děti nejsou v takové vývojové fázi, ve které jsou schopné kriticky uvažovat o mylných informacích, které jim jsou na internetu poskytnuty. Jedinci v tomto věku jsou také častými oběťmi manipulace a podvodů (Děti a rizika sociálních sítí, 2018).

Je žádoucí dále zmínit hraní počítačových her. Ty jsou pravděpodobně oblíbenější u chlapců, ale i děvčata u nevhodných her mohou trávit podstatnou část svého volného času. Násilné hry jsou u dětí návykové a do reálného života se promítají v případech, kdy děti nedomyslí nežádoucí chování na druhých, protože na počítači stačí hru jedním tlačítkem obnovit.

### **1.3 Příčiny výskytu sociálně patologických jevů**

Příčiny vzniku sociálně patologických jevů označujeme za multifaktoriální, protože deviantní chování je důsledkem působení několika různých biopsychosociálních faktorů působících v čase ve vzájemné interakci. V průběhu zkoumání etiologie těchto jevů byly vytvořeny tři přístupy popisující příčiny jejich výskytu:

- 1) teorie, které předpokládají, že se ve společnosti vyskytují určití lidé, kteří volí své chování mimo společenskou normu (kinds of people theory),
- 2) teorie situační, která popisuje, že určité situace podporují vznik a rozvoj sociálních deviací,
- 3) teorie konjunktivní, které jsou spojením předchozích dvou přístupů a to tak, že v určitých situacích se daný typ lidí může chovat stejným nežádoucím způsobem.

Bohužel není možné přesně statisticky zjistit, měřit a porovnávat jak často, jakým způsobem a jak velké množství lidí se dopouští patologického jednání. Nejen že mnoho z nich zůstane neodhalených, a tak by kvantita nebyla odpovídající. Není také možné, abychom dávali do srovnání četnost jednotlivých patologických jevů. Důvodem je to, že každý z jevů má jinou závažnost a je závislý na konkrétním sociokulturním prostředí, ve kterém se jedinec s určitým deviantním chováním vyskytuje. Nelze tedy bezpečně říci, jaký přístup nejlépe vystihuje možnost vzniku těchto jevů (Fischer, 2014).

Pro pochopení výskytu příčin vzniku sociálně patologických jevů odborníci nejčastěji využívají propracované teorie objasňující kriminalitu. Tyto teorie jsou podloženy mnoha výzkumy a jsou dobře aplikovatelné i pro zkoumání dalších sociálně patologických jevů. Jedná se o následující tři hlavní přístupy:

- a) *biologicko-psychologické teorie*,
- b) *sociálně psychologické teorie*,
- c) *sociologické teorie*.

Tyto teorie v běžné praxi nelze aplikovat samostatně, vzájemně se doplňují a prolínají. I to potvrzuje již zmíněnou informaci, že příčiny vzniku jsou označovány za multifaktoriální (Fischer, 2014).

Biologicko-psychologické základy teorie pramení již v antice, kdy byl výskyt nemocí a poruch přisuzován nerovnováze tělních tekutin. Ve středověku byly ukazatelé jedinců s výskytem nemorálního chování viditelné fyzické anomálie. Na konci 18. století byla uznávána teorie F. J. Galla, nazývána frenologie, která příčiny protisociálního chování přisuzovala určitým částem mozku. V 19. století byly společenské vědy značně ovlivněny vědami přírodními. Kriminologie vycházela z principů evoluční biologie a zločinec byl považován za jedince, jehož narušený vývoj se projevuje v tělesné, duševní a morální oblasti člověka. H. H. Goddard považoval za jednu z hlavních příčin delikvence, řadících se do biologicko-psychologických teorií, oligofrenii (nízkou úroveň mentálních schopností). Zkoumáním nižší

mentální úrovně deviantů se zabývali i jiní odborníci, kteří ve svých výzkumech potvrdili výsledky, které ukazují, že mezi delikventy zpravidla nalezneme vyšší počet osob s podprůměrnou inteligencí oproti většinové populaci. Jednou z dalších teorií stejného přístupu byla teorie E. A. Hootona, který na základě svého šetření konstatoval, že se u delikventů vyskytují dané specifické zvláštnosti a znaky, které je odlišují od lidí bez delikventního chování. Současné biokriminologické přístupy se zaměřují na fyzické aspekty psychologických poruch a onemocnění (např. změny ve vývoji CNS, biologická podmíněnost ADHD, vliv léčiv a další) a jejich závěry nejsou tak jednostranné a odvážné. Akceptují relativistický pohled i přes to, že jejich primárním významem jsou biologické determinace lidského chování (Fischer, 2014).

V sociálně psychologických teoriích, podobně jako v biologicko-psychologických, popisují autoři devianty za nositele jistých odchylek v jednání. Vzhledem k tomu, že v každé společnosti se vyskytují jedinci s úchylným, deviantním, nemorálním, či společensky nebezpečným chováním, je třeba tyto jedince vyhledávat, věnovat se jim, kontrolovat jejich chování, popř. je léčit. K sociálně psychologickým teoriím přiřazuje Fischer ve své publikaci teorii sociálního učení, teorii charakteru a temperamentu a teorii odlišného kognitivního stylu. Původní psychologické teorie, vycházející z psychoanalytické teorie S. Freuda a z behaviorismu, vidí původ deviací v psychice člověka a nahlízejí na deviaci jako na nemoc, kterou musí léčit lékaři. V dalších koncepcích autoři popisují, že deviace nejsou dědičné, ale důvodem jejich vzniku je nesprávné dětské začleňování se do společnosti. Velmi známou je např. teorie J. Bowlbyho, který se zabýval vazbou matky a dítěte a s ním spojené vývojové potíže při utváření si postojů vůči pravidlům společnosti. Rozvoj deviantního chování zkoumá dále také psychologie morálního vývoje. Ta považuje za devianty jedince, kteří mají nedostatečně rozvinutou morální úroveň. Mezi představitele patří např. L. Kohlberg a jeho typologie morálního vývoje (Fischer, 2014). Kohlberg navázal svým výzkumem na Piagetovo dělení tří základních mravních stádií, dále je však doplnil o níže zmíněné mezistupně. Podle Kohlbergovy teorie se jedinec obvykle začíná vyvíjet v morálním myšlení během dětství a tento vývoj pokračuje během adolescence a dospělosti.

1) ***předkonvenční úroveň*** (*typ I – heteronomní stádium, typ II - st. naivního instrumentálního hedonismu*),

Jedinec na předkonvenční úrovni vývoje jedná zpravidla tak, aby byl za své chování odměněn nebo tak, aby se vyhnul trestu. V heteronomním stádiu je dítě plně závislé na poslechnutí či neuposlechnutí dospělého člověka a zjišťuje, za jaké chování je

pochválené či naopak. Ve druhém typu tohoto stádia dítě jedná konformně, očekává za své chování určité výhody, nebo předpokládá, že se vyhne pokárání. Jeho chování je nástrojem k dosažení cíle. Předkonvenční úroveň morálního stádia se týká období dětství. Již děti předškolního věku (3-6 let) se seznamují s pravidly společnosti, zjišťují, že jsou za své určité chování chváleny, napomenuty či potrestány. Druhý typ této úrovně se týká zpravidla dětí mladšího (6-9 let) a středního školního věku (9-12 let).

2) ***konvenční úroveň*** (typ III – *morálka „hodného dítěte“*, typ IV – *morálka svědomí a autority*),

Ve druhém stádiu se dítě nejprve chová tak, jak to po něm okolí vyžaduje pro to, aby mohlo být pochváleno, aby udržovalo s ostatními dobré vztahy. Následně dospívající jedná takovým způsobem, aby se vyvaroval kritice autority a zároveň ho netrápilo vlastní svědomí, v případě, že by normy porušoval.

Konvenční úroveň morálního vývoje člověka obvykle nastává v průběhu středního a staršího školního věku (12-15 let) a přechází až do období adolescence (15-20 let) a dospělosti (20+ let).

3) ***postkonvenční, principiální úroveň*** (typ V – *morálka jako forma určité společenské smlouvy či užitečnosti na straně jedné a individuálních práv na straně druhé*, typ VI - *morálka vyplývající z univerzálních etických principů*).

Jedinec na úrovni třetího morálního stádia jedná podle vlastního přesvědčení a vlastních přijatých principů. Typ V je definován tak, že jedinec se chová podle společenských pravidel a norem, je vzájemně respektován okolím. Chování jedince typu VI je shodné s obecnými morálními pravidly proto, aby jedinec sám sebe neodsuzoval. Mravní principy jsou nastavené pro celou společnost, tedy i pro něho samotného.

Třetí úroveň morálního vývoje se týká pouze určité části dospělých jedinců (Langmeier, 2006).

Kohlberg sice potvrdil Piagetovo dělení tří základních stádií mravního vývoje, nesouhlasil ale s výsledky jeho empirických výzkumů. Tyto výsledky popisovaly, že stádia probíhají u všech dětí podle věkového stupně stejným způsobem a také to, že děti za všech okolností jednají podle typických zásad daného stupně. Kohlberg naopak zastával myšlenku, že se u dětí vyskytují individuální rozdíly a dochází k překrývání všech šesti typů. U dítěte také nastávají situace, kdy určité chování nejprve posuzuje ve smyslu jednoho typu mravního stádia, podruhé využívá stádia či typu jiného. Dále také

ve svých poznatcích zdůrazňuje, že přibližně pouze jedna čtvrtina dospělých Američanů docílí postkonvenční úrovně (Langmeier, 2006).

Sociologické teorie zkoumají sociálně patologické jevy ve vztahu k různým společenským kontextům. Jedná se o výskyt problémů různých skupin a subkultur a o řešení otázek společenské struktury moderní doby. Současná literatura nám nabízí následující základní dělení teorií sociálně deviantního chování:

- *teorie kulturního přenosu,*
- *teorie diferenciální asociace,*
- *teorie anomie,*
- *teorie subkultur,*
- *teorie etiketizace (labelling).*

Teorie kulturního přenosu tvrdí, že deviance se u jedinců projeví kvůli tomu, že se deviantnímu chování dítě naučí v primární skupině (rodině) a v interakcích s vrstevnickými a jinými skupinami lidí. V subkulturách, kde deviantní chování vzniká, je toto chování považováno za normální. Představitelem teorie diferenciální asociace je E. H. Sutherland. Předložil názor, že člověk se stane delikventem po setkávání se s dalšími jedinci delikventního chování. V průběhu vývoje se tomuto chování učí a nevnímá ho nijak negativně, protože v subkultuře, ve které k chování dochází, je bráno za žádoucí. Hlavním představitelem teorie anomie je autor E. Durkheim. Pojmem anomie vysvětlil Durkheim stav společnosti, ve kterém přestávají platit právní i morální zákony. Jeho teorie hovoří o rychlých sociálních změnách, při kterých se ruší tradiční hodnoty a normy dříve, než jsou utvořeny a přijaty hodnoty nové. Následný chaos způsobený absencí pravidel vede k utváření patologického jednání ve společnosti. Teorie subkultur propojuje poznatky předchozích dvou teorií. Základním motivem delikvence v subkulturách je společné odmítání společenských hodnot. Jedinci zpravidla hodnoty a normy chápou, ale nedodržují je z důvodu, že nejsou určitým způsobem uznávány společností a dostatečně se tak nemohou seberealizovat. Tito jedinci se následně vyčlení z většinové skupiny a tvoří menší partu jedinců s podobným osudem (teorie A. Cohena, R. A. Clowarda, L. E. Ohlina). Poslední teorií je teorie etiketizace neboli labelling theory. Zastánci této teorie tvrdí, že deviantní chování vzniká teprve v sociálních procesech, při kterých jsou připisovány určité významy různým vzorcům chování a jednání. Je tedy žádoucí, abychom se nezaměřovali pouze na devianty a jejich chování jako takové. Je nutné zkoumat interakce mezi jedinci

s deviantním chováním a jedinci, kteří normy určují, zastávají je a následně devianty subjektivně hodnotí. E. Lemert rozpracoval tuto teorii a následně rozdělil deviaci na primární a sekundární (Fisher, 2014). Primární deviací by mohlo být např. určité porušení pravidla či normy ve skupině kamarádů. Tato deviace nemusí být vždy cílená či dlouhodobého charakteru. K sekundární deviaci by tedy nemuselo v tomto případě dojít, pokud by jedinec své chování obhájil a nepřijal nálepku jedince s deviantním chováním. V případě, že by se tomu tak ale nestalo a jedinec by důvod svého chování ve skupině kamarádů nevysvětlil, ostatní by mohli jedince vyloučit z party a přiřadit mu nálepku devianta. Když tento jedinec označení postupně přijme a podlehne tlaku skupiny, stane se z něj zpravidla delikvent, který nevyhovující chování následně opakuje a přijímá za své.

#### 1.4 Možnosti prevence a nápravy

Třídní kolektiv je jedním z rizikových faktorů výskytu sociálně patologického chování. Sociálně patologické jevy se objevují mezi žáky již na prvním stupni základní školy, proto je další kapitola věnovaná různým možnostem předcházení tohoto nežádoucího chování.

Slovník sociální patologie definuje prevenci jako: „*soustavu opatření, která mají předcházet nějakému společensky nežádoucímu jevu, např. agresivnímu chování, delikvenci, záškoláctví, závislostnímu chování.*“ (Bělík, 2017, str. 67). Definice pedagogického slovníku prevenci pojmenovává jako: „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejm. onemocnění, poškození, sociálně-patologickým jevům.*“ (Průcha, 2017, str. 219). Průcha dále dělí prevenci do dvou typologií:

1)

- **primární prevence** – předcházení vzniku nežádoucích jevů,
- **sekundární prevence** – včasné odhalení nežádoucích jevů, postupy práce směřující k eliminaci nežádoucích jevů,
- **terciární prevence** – zábrana dalších komplikací při probíhajících nežádoucích jevech,

2)

- **nespecifická prevence** – zaměřená na celou populaci (podpora určitých forem chování, smysluplně využitý volný čas, sport apod.),
- **specifická prevence** – pro jedince v riziku výskytu nežádoucích jevů (cílená péče zaměřená na předcházení konkrétním problémům),



- **indikovaná prevence** – pro jedince s nežádoucí jevy (minimalizace dopadů, recidivy) (Průcha, 2017).

Pod pojmem primární prevence si můžeme představit určitý soubor opatření zaměřený na všechny jedince bez ohledu přímého výskytu nežádoucích jevů. Směřuje k upevnění zdraví, dodržování pravidel a zákonů, posilování morálních hodnot, ale samozřejmě také k předcházení výskytu sociálně patologických jevů. Do primární prevence dále řadíme zkoumání konkrétních rizik a snahu o porozumění příčin možného výskytu těchto jevů. Formou primární prevence může být vedení ke zdravému způsobu života, posilování odolnosti vůči stresovým situacím, smysluplné trávení volného času, pozitivní vztah k lidem a přírodě, různé pedagogické programy z oblasti mimoškolní či sociální pedagogiky. Tyto programy se v praxi běžně prolínají s prevencí sekundární. Sekundární prevence se zaměřuje na jedince, kteří jsou již určitými nežádoucími jevy ohroženi či vystaveni riziku. Na školách to jsou zpravidla děti se SVP či děti ze sociálně slabších a znevýhodněných rodin. Důležitou součástí sekundární prevence jsou depistáž (vyhledávání rizikových znaků) a krizová intervence (psychologická první pomoc). Krizovou intervencí poskytují nejen školní poradenské a preventivně výchovné služby, ale také pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče, popř. nízkoprahová centra. Terciární prevence se zaměřuje na jedince, kteří trpí sociálně patologickými jevy, v některých případech jsou vyloučeni ze společnosti, jsou stigmatizováni. Jejím cílem je snížení problémů vyskytujících se následkem vadného způsobu života, poskytuje nápravná opatření s vidinou snížení, či úplné eliminace nežádoucích jevů. Součástí nápravy u dětí a mladistvých je reedukace, dále jsou hojně využívány různé druhy terapií. Jedním z hlavních cílů terciární prevence je zabránění opakované recidivě. Zařízení zabývající se terciární prevencí jsou zejména střediska výchovné péče a zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy (Jedlička, 2015).

Jedlička (2015) ve své publikaci k výše zmíněnému dělení dále zmiňuje:

- **pozitivní prevenci** – účinné formy a metody pozitivního přístupu,
- **negativní prevenci** – represivní opatření a sankce (odstrašující tresty, bezpečnostní pomůcky, složky apod.).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se významně podílí na realizaci politiky primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže v České republice. V návaznosti na hodnocení předchozí strategie vznikla 8. března 2019 Národní strategie primární prevence rizikového

chování dětí a mládeže na období 2019–2027. Spolu s ní byl vydán také Akční plán realizace zmíněné Národní strategie na období 2019–2021. Na tvorbě strategie se podílelo několik odborníků z řad primární prevence rizikového chování, zástupci státní správy a samosprávy, zástupci několika škol a školských zařízení, neziskových organizací atd. Národní strategie je základním strategickým dokumentem MŠMT, který stanovuje rámec primární prevence rizikového chování v České republice. V tomto dokumentu je vymezeno šest pilířů (systém, koordinace, legislativa, vzdělávání, financování, monitoring, hodnocení a výzkum), ve kterých jsou následně vypsány základní cíle a priority strategie. Dále jsou zde zmíněny funkce, východiska, principy, či formy rizikového chování (MŠMT 2019).

Základními formami rizikového chování jsou:

- *agrese, šikana, kyberšikana, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobie, homofobie, krádeže, loupeže, vydírání, vyhrožování,*
- *záškoláctví,*
- *závislostní chování, užívání návykových látek, netolismus, gambling,*
- *rizikové sporty, rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,*
- *poruchy příjmu potravy,*
- *negativní působení sekt,*
- *sexuální rizikové chování (MŠMT 2019).*

Školský poradenský systém je velkou součástí realizace prevence rizikového chování na školách. Mezi hlavní pedagogické pracovníky poradenských pracovišť patří výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psychologové a speciální pedagogové. Ti se nachází přímo ve školním prostředí. Tito pracovníci spolupracují s externími pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry a středisky výchovné péče. Škola zajišťuje mimo jiné v rámci poradenské péče právě také prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci rizikového chování, odbornou podporu při integraci žáků se SVP, žáků se sociálním znevýhodněním, péči o žáky s neprospěchem a metodickou podporu učitelů (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Jednou z dalších povinností školního metodika prevence je zpracování tzv. minimálního preventivního programu (MPP). Tento program by měl být tvořen metodikem pro každý školní

rok a slouží jako modelový rámec pro dlouhodobý školní preventivní program, který je součástí ŠVP dané školy. Aby byl MPP efektivní, je nutná aktivita školního metodika ve spolupráci s žáky, všemi učiteli, pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci dětí navštěvujících školu. Obecně by měl minimální preventivní program obsahovat pravidla pro zajištění bezpečnosti na školním pozemku, programy pro rozvoj dovedností uplatnitelných v běžném životě, programy pro podporu sociálních dovedností, dovedností sebeovlivnění a programy zaměřující se na jednotlivé formy rizikového chování (Miovský, 2015).

## 2 Dítě mladšího školního věku

Tato práce se dále konkrétně zaměřuje na skupinu žáků mladšího školního věku. Prevence sociálně patologických jevů u dětí mladšího školního věku je dle autorky zásadní, protože v této rané fázi života se formuje jejich chování a hodnoty, což má dlouhodobý vliv na jejich budoucnost. Prevence jim pomáhá budovat zdravé vzory chování, snižuje riziko sociálního vyloučení a dalších vážných problémů v dospívání a dospělosti.

Vstup na základní školu je pro jedince jednou z nejvýznamnějších událostí dětského věku. Dítě vstupuje do nové sociální role, stává se žákem. Přechod z mateřské školy však může být pro dítě velmi stresující. Jako velkou výhodou dnešní doby autorka práce vnímá fakt, že od školního roku 2017/2018 je pro děti povinný poslední předškolní rok v mateřské škole. „*Zákonem č. 178/2016 Sb., ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, je s účinností 1. 9. 2016 stanoveno, že zákonný zástupce dítěte je povinen přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání (§ 34 odst. 2) v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání dítěte.*” (zákon č. 178/2016 Sb., školský zákon). Učitelky mateřských škol připravují předškolní děti cílenými činnostmi k snadnějšímu přechodu na základní školy a mají tak velký podíl na úspěšném vstupu na první stupeň. Před zavedením tohoto zákona se běžně stávalo, že některé děti, zejména z dysfunkčních či socio-kulturně odlišných rodin, přicházely k zápisu do prvních tříd nepřipravené.

Věk dětí, ve kterém zpravidla nastupují na základní školu nebyl určen nahodile. Dochází k vývojovým změnám, které jsou pro úspěšné zvládnutí školní docházky podstatné. Aby děti zvládly nástup do prvních tříd, měly by být školsky zralé a připravené. V oblasti školní zralosti je podstatné zejména zrání centrální nervové soustavy jedince, které ovlivňuje jeho emoční stabilitu, odolnost vůči zátěži, pozornost, soustředěnost či motorickou a senzomotorickou koordinaci. Zrání oblastí mozku ovlivňuje zrakové a sluchové vnímání či vývoj regulačních schopností, které dále ovlivňují kognitivní funkce. Chování dítěte však může být ovlivněno také jeho temperamentem či množstvím podnětů, ne pouze jeho aktuální vývojovou fází. Dostatečná školní zralost je předpokladem pro efektivní využívání schopností pro účinné učení. Školní připravenost je druhá oblast, která nám napomáhá k určení, zdali je dítě schopné absolvovat nástup na ZŠ bez komplikací. Dítě by se mělo do školy těšit, mělo by vědět, co ho

čeká, jeho rodina by ho měla ve vzdělávání motivovat a podporovat. Od dětí je vyžadována také určitá míra sociálních dovedností (komunikace s vrstevníky a dospělými, respektování pravidel apod.).

Langmeier (2006) dělí školní věk do dvou období, a to na mladší a starší. Jako mladší školní věk považuje věk dětí v rozmezí mezi 6-7 a 11-12 lety. Obecně charakterizuje, že je to doba, kdy pro jedince začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodnými psychickými projevy. Oproti předškolnímu období se může zdát, že vývojové změny nejsou tak markantní a viditelné, dítě však právě i v tomto období dosahuje ve všech směrech významných pokroků, které jsou důležité pro jeho budoucí život. Autor označuje tento věk jako věk střízlivého realismu. Dítě je zpravidla velmi zvědavé, snaží se pochopit okolní svět, zajímá ho, jak opravdu vše okolo něj funguje. Často dává přednost reálným věcem, kresbám, příběhům před věcmi abstraktními či nadpřirozenými. Dítě je stále velmi velkým podílem ovlivněné rodinou a přejímá její postoje a názory. Postupem času, i díky novým školním autoritám a vrstevníkům, si však pomalu tvoří vlastní myšlenky a hodnoty.

Z oblasti vývoje schopností a dovedností vnímáme rozvoj v hrubé i jemné motorice. Ta se po celou dobu mladšího školního věku zlepšuje. Dítě je schopné své pohyby zrychlit, zpřesnit, má větší sílu, výdrž a celkově se zlepšuje jeho koordinace celého těla. To umožňuje mimo jiné i pokroky v psaní, kresbě či manuálních činnostech. Pohybové výkony jsou však také značně ovlivněny tím, jak jsou děti individuálně či hromadně motivovány, podporovány a vedeny. Dále jsou pozorovatelné pokroky smyslového vnímání. Dítě je schopné vydržet delší dobu soustředěné, je pozornější a pečlivější. Jeho vnímání již není tak závislé na jeho momentálních přáních a potřebách. Je schopné vědomého pozorování, věci nevidí pouze jako celky, zkoumá je také detailně. Přesnější a konkrétnější je také vnímání prostoru a času. Další pokrok dělají děti mladšího školního věku v oblasti řeči. Řeč je nedílnou součástí úspěšného školního učení. Díky pokročilé řeči jsou děti schopné zapamatovat si více informací. Slovní zásoba se rozšiřuje, děti používají složitější a delší věty, chápou významy slov, automatizují si gramatická pravidla. U některých dětí je zjevný posun v artikulaci. Je běžné, že postupně mizí, i bez cílené logopedické péče, např. patlavost. S rozvojem řeči souvisí již zmíněný rozvoj paměti. Ta se z krátkodobé postupně mění na dlouhodobou pomocí různých individuálních paměťových strategií. V oblasti učení nastávají změny zejména v cíleném a plánovitém učení, které nahradilo učení nahodilé. V rámci kognitivního vývoje je v průběhu mladšího školního období dítě schopné logického uvažování. Jedná o přechod do Piagetova stádia konkrétních operací. Nejen rodiče a nejbližší rodina, ale také učitelé a spolužáci obklopující dítě ve škole ovlivňují jeho emoční vývoj a socializaci. Zejména děti navzájem na sebe mají velký vliv, protože k sobě

mají věkově blíž. Vrstevníci mají podobné zájmy, tráví spolu volný čas, ale sdílejí například i podobné starosti a problémy. Učí se tak navzájem od sebe pomoci druhým, spolupráci, fair play apod., aniž by o tom vědomě přemýšleli. Více se zde prosazují dominující a podřizující se typy. Je na pedagogických pracovnících, aby nenechali tyto tendence zajít do extrémních situací a měli o dětech přehled. S rozvojem socializací souvisí také narůstající schopnost seberegulace a volního sebeřízení. Jedinec lépe rozumí vlastním i cizím pocitům, není tolik vznětlivý, reguluje své prožitky, v případě vysoké emoční vyrovnanosti lépe zvládá plnění školních nároků (Langmeier, 2006).

Vágnerová (2012) školní věk nerozdělila pouze na mladší a starší školní věk, toto období charakterizuje ve třech fázích:

- raný školní věk – období od vstupu na ZŠ do přibližně 9 let věku dítěte, kdy se mění jeho sociální postavení, které stimuluje jeho budoucí vývoj celé osobnosti a vývoj budoucích schopností a dovedností. Dítě se také postupně učí základy vzdělanosti (číst, psát, počítat).
- střední školní věk – období od 9 let do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň ZŠ či na víceleté gymnázium (11-12 let). V tomto období dochází pouze k nepatrným změnám, které vedou k dospívání. Dítě si tvoří postavení ve školní i mimoškolní skupině vrstevníků a dospělých.
- starší školní věk – období pubescence. Trvá od přestupu na 2. stupeň ZŠ do skončení povinné školní docházky (15 let dítěte). Dochází ke změně v prožívání a uvažování dospívajícího. Postupně se také osamostatňuje a není tak závislý na rodině.

## 2.1 Vznik sociálně patologického chování u dětí

Nikl (2000) popisuje ve své publikaci několik možných příčin vzniku sociálně patologických jevů u dětí. Děti, u kterých je možný vznik a projev těchto jevů, nazývá jako *ohrožené a poškozené*. „*Děti ohrožené a poškozené jsou ty děti, které potřebují zvláštní pozornost a pomoc společnosti právě pro své ohrožení a poškození bez ohledu na jejich charakter či příčiny.*“ (Nikl, 2000, str. 5). Příčiny dělí na vnitřní, vnější a smíšené nejen z důvodu přehlednosti, ale také pro usnadnění hodnocení situace a následné pomoci pro daného jedince, příp. jeho rodinu.:

- a) vnitřní příčiny – zahrnují vrozenou genetickou složku, či příčiny získané během porodu či bezprostředně po porodu. Do této skupiny řadí autor děti tělesně, duševně a smyslově poškozené, děti chronicky nemocné a s vadami a děti znevýhodněné svým etnickým nebo zvláštním sociálním původem.
- b) vnější příčiny – dále dělí na nedostatky ve funkcích, fungování celé společnosti (chudoba, bída, hlad, civilizační faktory – ekologické problémy, vliv médií), nedostatky ve funkcích společenských skupin (špatné funkce rodiny, týrání dítěte) a nedostatky ve funkcích mimorodinných společenství a skupin (negativní party, šikana na školách a dalších zařízeních)
- c) smíšené příčiny – spojení vnitřních a vnějších příčin, nejčastěji poruchy v adaptaci, odchylky, poruchy a nemoci (psychózy, neurózy, psychopatické rysy, poruchy chování, sebevražedné sklony, delikventní jednání) (Nikl, 2000, str. 6-11).

Patologické chování a značné množství sociálně patologických jevů si děti přebírají již od útlého dětství z rodinného prostředí, od svých rodičů či zákonných zástupců. Děti jsou velmi rychle součástí světa dospělých a podvědomě přejímají jejich návyky chování a jednání. Ze sociologického pohledu se u dětí a dospívajících v posledních letech zvyšuje potřeba uznání. V ideálním případě se dítě stává členem pozitivní skupiny vrstevníků, která svůj čas tráví smysluplně. Jestliže je však dítě z nějakého důvodu vyčleněno, je kvůli dosažení potřeby uznání schopné volit nesprávné řešení a mnohdy se stává členem problémové party, která ho přijímá za podmínek sdílení nežádoucího chování. Jedinec toto chování přijímá, protože nesnese pocit odmítnutí. Dalším častým negativním vlivem ohrožující děti je nadměrné užívání počítačů. Násilné počítačové hry vyvolávají u dětí agresivitu, všemocnost a pocit nesmrtnosti (Kunák, 2007).

Mezi základní činitele, které se podílejí na vzniku rizikového chování u dětí, řadíme dle odborníků **rodinu, školní prostředí a prostředí vrstevníků**. V obklopení těchto činitelů se děti mladšího školního věku vyskytují nejčastěji. Na rizikovém chování se dále podílejí **sociální sítě a poruchy chování**. Důsledky působení těchto činitelů stručně popisují v následujících odstavcích.

Chování rodičů či zákonných zástupců, jak na dítě působí, jakým stylem ho vychovávají, to vše ovlivňuje, zdali bude jeho jednání agresivní a asociální, nebo přátelské a prosociální.

Mnohé rodiny nesplňují základní funkce a přenechávají tuto povinnost jiným sociálním institucím (př. škole, školní družině, zájmovým kroužkům apod.). Další problémy jsou také snižující se stabilita rodiny (vysoká rozvodovost) a zvyšující se časové nároky na čas rodičů strávený v práci. Následkem toho je celý životní styl rodiny narušen, dítěti chybí dostatek podnětů, může tak citově strádat a být zanedbáváno (Pešatová, 2007).

Pešatová (2007) ve své publikaci shrnuje hlavní rizika vyskytující se v rodinném prostředí:

- **anomální osobnosti rodičů** – emoční chladnost jedinců, nezájem o své děti, asociální jedinci, rodiče s poruchou osobnosti, agresivní rodiče, rodiče závislí na alkoholu apod.,
- **rizikové rodiny** – rodiny s nevlastním dítětem, rodiny s dítětem s postižením, rodiny, ve kterých se objevuje nový partner jednoho z rodičů a rodiny, kde byl některý z rodičů v dětství zneužíván,
- **neúplné rodiny** – rodiny, ve kterých chybí jeden z rodičů,
- **subdeprivační zkušenosti dítěte** – absence nastavených pravidel, citové akceptace, tolerují se zlozvyky a podvody,
- **nuda, nedostatek životního smyslu a cíle v rodině** – pro nedostatek podnětů v rodině dítě hledá místo v negativních partách (Pešatová, 2007, str. 126-128).

Fischer a Škoda (2009) ve své knize popisují, že pokud v rodině dochází k psychické deprivaci dítěte, týrání, zneužívání či zanedbávání, velmi to ovlivňuje následné projevy a vývoj dítěte. Deprivovaný jedinec následně řeší problémy se školní úspěšností, může mít také opožděné kognitivní funkce. Děti mohou reagovat agresivně, snižená je jejich emoční stabilita. Dalšími projevy mohou být podceňování sebe sama či neschopnost navazovat lidské vztahy. Zmiňují také objevující se cyklické vzorce chování zděděné z generace na generaci.

Ve školním prostředí se dítě musí podřizovat novým pravidlům. Stává se, že tato pravidla se neztotožňují s těmi, která jsou nastavena v rodině dítěte. I to je jednou z příčin, proč se škola stává činitelem, který má vliv na potenciální vznik sociálně patologických jevů u dětí. Skupiny dětí tvoří v rámci třídního kolektivu určité subkultury, které mohou být v některých případech zdrojem vzniku protizákonného chování. Velkou roli ve školním prostředí hrají učitelé. Zejména třídní učitel, který by své žáky měl znát nejlépe, měl by včas preventivně zasáhnout, pokud dochází k sebemenším náznakům výskytu těchto jevů (Matoušek, 2011). Postoj ke škole a školní úspěšnosti závisí na hodnotách rodiny a později na vlastních hodnotách dítěte. Proto



by měla škola s rodinou úzce spolupracovat. Škola je pro dítě určitou zátěží, která by však měla být přiměřená. Nepřiměřená učební zátěž, problematická osobnost učitele, nepřijetí sociální role žáka mezi spolužáky atd., to vše může vést ke vzniku negativních jevů (Pešatová, 2007). Třetím vybraným základním činitelem je prostředí vrstevníků. To se zčásti překrývá s prostředím školy, kde se jedinec s vrstevníky setkává. Být součástí nějaké skupiny je pro rizikovou mládež velmi důležité, mnohdy důležitější než patřit k vlastní rodině. Aby mohl být jedinec součástí party, do které chce patřit, je schopný měnit své chování, svoje hodnoty, své vyjadřování, svůj vzhled atp. V některých případech dítě projevuje sociálně patologické jevy pouze v mimoškolním prostředí s partou, se kterou se jedinec ve škole nestýká. Později se však toto chování zpravidla projeví také ve škole, kdy dítě nedokáže prostředí školy a prostředí volného času oddělit (Matoušek, 2011).

Posledním zmíněným činitelem, který může hrát roli ve vzniku sociálně patologických jevů jsou poruchy chování. Tyto psychiatrické poruchy se dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) projevují disociálním, agresivním a vzdorovitým chováním jedince. Zároveň je toto chování opakující se a přetrvávající minimálně šest a více měsíců. MKN-10 zmiňuje jako příklady nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem či zvířatům, ničení majetku, opakované lži, časté a silné výbuchy vzteku atd.

## **2.2 Charakteristika vybraných sociálně patologických jevů**

V následující kapitole jsou stručně charakterizovány sociálně patologické jevy, které se dle zmiňovaných autorů a odborníků zabývajících se touto problematikou nejčastěji vyskytují mezi dětmi na prvním stupni základní školy. Jak již bylo zmíněno, výskyt nežádoucích jevů je závislý na mnoha konkrétních a aktuálních faktorech, některé z jevů také nemusí být vůbec odhaleny. Nelze proto obecně přesně určit, jaké druhy sociálně patologických jevů jsou nyní nejčetněji zastoupeny na školách u žáků mladšího školního věku. V této práci jsou popsány jevy: agresivita, šikana, kyberšikana, krádeže, poruchy příjmu potravy a vandalismus.

### **2. 2. 1. Agresivita**

Martínek (2009, str. 9) definuje agresivitu jako: „*útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem.*“ Do jisté míry přivlastňuje

agresivitu k charakteristickému znaku jedince. Někteří jedinci mají vysokou míru agresivity, která ovlivňuje jejich chování a prožívání. Tito lidé jsou náchylnější k impulzivnějšímu chování, jsou více urážliví, popřípadě s nimi může být náročná komunikace. Naopak člověk s nízkou mírou agresivity je schopný se shodnout na kompromisech, záležitosti komunikuje klidně, respektuje názory druhých. Agresivitu však nemusíme vždy nutně považovat za negativní. Autor si uvědomuje, že pokud je agresivita přijatelná, může vést např. k posílení autority či sebevědomí. Dále upozorňuje na častou záměnu agresivity s pojmem agrese. Tento pojem již vnímáme jako negativní projev jedince. Agrese je považována za násilné narušení práv druhého člověka či asertivní chování vůči druhým lidem (Martínek, 2009).

### 2.3.2 Šikana

Bendl (2003) hovoří o šikaně jako o jednom z nejzávažnějších negativních jevů současného školství. Šikanu obecně popisuje jako dlouhodobé a opakované obtěžování druhého člověka. Zároveň však upozorňuje na problematické určení toho, jaké chování lze považovat za šikanu a jaké ještě ne. Důvodem je fakt, že šikana má mnoho projevů, které jsou očima druhých mnohdy velmi těžce pozorovatelné. Nejsou to jen hmotné škody či bolestivá zranění, ale také posměšky, výhrůžky či nadávky, které jsou schopni žáci velmi dobře skrývat a tajit. „*Šikanu můžeme stručně definovat jako fyzické nebo psychické, popř. kombinované ponižování, až týrání „slabších“ jedinců (většinou ve skupině) „silnějšími“.* Jedná se o chování, jehož cílem je ublížit, ohrozit nebo zastrašit jiného člověka, popř. skupinu lidí.“ (Bendl, 2003, str. 26).

Šikana má svůj specifický vývoj. Zpravidla začíná lehkými projevy a v případě, že není nikým zastavena, pokračuje a stupňuje se k nejzávažnějším projevům. Fáze šikany lze obecně rozdělit na pět stupňujících se fází:

#### 1) ostrakismus

Kolář (2000, str. 32) definoval první fázi následovně: „*Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíben a neuznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, sprádaají proti němu intriky, dělají na jeho účet „drobné“ legrácky apod.*“ Izolovaný jedinec pocítuje osamělost a zpravidla není oblíbený mezi vrstevníky ve třídě. Ti ho haní, nevyjadřují zájem o jeho společnost, odmítají jeho názory a tajně proti němu intrikují. Dochází k výhrůžkám, urážkám, ponižování, ignorování a izolaci oběti. V této fázi šikany převládá verbální forma obtěžování, fyzické násilí zatím obvykle není přítomno. Přesto může tato psychická forma násilí být mnohdy závažnější než fyzická šikana, a způsobit tak rozsáhlejší problémy. Někteří jedinci nemohou unést tento psychický tlak a bohužel mohou směřovat až k sebevraždě.

## 2) *fyzická agrese a přitvrzování manipulace*

V této fázi šikany přechází psychický tlak do fyzické agresivity, kdy agresor zesílí své manipulace s obětí. Vznikají situace, kdy agresor pod tlakem napětí přistupuje k oběti s větší surovostí. Kritické jsou např. situace, kdy v kolektivu žáků existují agresivní jedinci, kteří hned na začátku sáhnou po fyzickém násilí k dosažení svých cílů. Tito jedinci si hravě hrají se svým násilím za účelem zábavy a získávání obdivu svých kamarádů. Následný vývoj šikany významně závisí na tom, jak zbytek skupiny reaguje, a jaké postoje zaujímají zbývající žáci k aktům šikany.

## 3) *vytvoření jádra*

V tomto stádiu dochází ke klíčovému momentu, kdy je rozhodující, zda se počáteční fáze šikanování zastaví nebo přejde do pokročilé fáze. Jestliže někdo zasáhne proti jádru agresorů, což je jádro osob zapojených do šikanování, může se situace ještě obrátit a zlepšit. V této fázi nemusí reagovat pouze spolužáci, ale také vnímavý pedagog, který dokáže rozlišit rozdíl mezi žertováním a určitou formou šikanování. Včasným zásahem se do dalších stadií dostane jen omezený počet školních skupin.

## 4) *přijímání normy agresorů*

V předposlední fázi se stává zásadním jevem, že většina kolektivu přijímá postoje a činy agresorů za nové akceptovatelné normy. Tyto normy se stávají tichým kodexem, jehož dodržování je nezbytné pro zachování vlastního postavení ve skupině. Klíčovým prvkem je zákaz vyjadřování nesouhlasu. Dochází k přetvářce celého kolektivu, kdy kruté chování neomezují pouze agresori, ale přidávají se k nim i jedinci s podobnými sklony, a dokonce i ti, kteří byli dříve vnímáni jako mírní a zodpovědní žáci. Objevuje se dokonce pocit uspokojení z této aktivity. Skupinu jednoznačně ovládá tento nový kodex a většina členů se podřizuje jeho pravidlům. Ve skupině zůstává pouze několik jednotlivců, kteří se s tímto chováním neidentifikují. Dokonce i mezi oběťmi, pokud jich je více, mizí vzájemná soudržnost a přátelství. Tyto jednotlivé oběti začínají mezi sebou soupeřit a hledat chyby u druhých, čímž se snaží odvést pozornost od sebe samých a stát se méně nápadnými cíli pro agresory.

## 5) *totalita, dokonalá šikana*

V poslední a nejzávažnější fázi šikany je charakteristickým rysem obecné přijetí nebo minimálně respektování norem stanovených agresory všemi příslušníky kolektivu. Extrémní násilí zde nabývá statusu normálního jevu a zavádí se absolutní režim šikanování. Agresori si přisvojí tituly vůdců nebo expertů, zatímco oběti jsou označovány za podřadné bytosti nebo pouhé objekty. Agresori způsobují obětem intenzivní utrpení, využívají je ve všech aspektech, zotročují je s různými formami týrání a oběti jsou zbaveny schopnosti bránit se nebo se vzepřít.

V případě agresorů tato fáze vede ke stupňujícímu se násilí a zdokonalování forem týrání, což v některých případech může vyústit v závislost na aktu šikany (Kolář, 2000).

Hlavními účastníky šikany jsou agresoři (šikanující) a oběti (šikanovaní), avšak ovlivňována je celá skupina dětí, ve které k šikaně dochází. Další účastníci šikany mohou mít k šikanování přímý, nepřímý či neutrální vztah. Bendl zmiňuje ve své knize dělení autorů Glover a spol.:

- a) *agresivní neoběti* (šikanující),
- b) *agresivní oběti* (šikanující, kteří jsou zároveň také šikanovaní),
- c) *pasivní oběti* (šikanovaní jedinci),
- d) *nezúčastněné osoby* (Glover a spol in Bendl, 2003, str. 42).

### 2.3.3 Kyberšikana

Pokrokem technologických vlivů, poměrně rychlou produkcí mobilních telefonů a jejich snadným připojením k internetu, vzrostl v posledních letech také výskyt kyberšikany skrze tato zařízení. Autorka Hollá (2016, str. 9) definuje kyberšikanu jako: „*správanie, ktoré zahŕňa sužovanie, ohrozovanie, prenasledovanie, ponižovanie alebo iné negatívne správanie jednotlivca alebo skupiny s využitím internetu, interaktívnych a digitálnych technológií alebo mobilných telefónov.*” Důvodem takového chování agresora je, stejně jako při šikaně, ublížení oběti formou urážek, výhrůžek či předsudků (Hollá, 2016).

Vzhledem ke stálému přibývání nových forem a druhů tohoto negativního jevu, typologie kyberšikany pravděpodobně stále není definitivní. Hollá ve své publikaci zmiňuje např. klasifikaci podle N. Willarda:

- „*vytáčení*”, *online útoky (flaming)* - skrze elektronické zprávy na sociálních sítích, v diskusních skupinách apod., mají urážlivý či vulgární obsah a cílí na provokaci oběti, či přimějí k tomu, aby se přidala k podobnému chování,
- *obtěžování (harassment)* - opakované posílání zpráv s urážlivým obsahem skrze různé komunikační prostředky (př. email, sms zprávy, komentáře pod příspěvky atd.)
- *očerňování (denigration)* - internetové šíření výmyslů o oběti,
- *zosobňování (impersonating)* - agresor zasílá urážlivé zprávy jménem oběti, tím poškozují jak oběť, tak osobu, které jsou zprávy odeslány,
- *odhalování (outing)* - zveřejňování osobních a intimních informací, fotografií či videí prostřednictvím internetu,
- *podvádění a manipulování (trickery)* - přinucení oběti k určitým činům, sdělení osobních informací či tajemství, různé online způsoby,
- *vyločení z online skupiny (exclusion)* - bezdůvodně či kvůli vymyšlené nepravdě,

- *pronásledování (stalking)* - zneužívání online prostředků k sledování a následnému obtěžování či zastrašování oběti (Willard in Hollá, 2016, str. 23).

#### 2.3.4 Krádeže

Vágnerová (2008) píše, že o krádeži ve spojitosti s dítětem můžeme hovořit jen tehdy, pokud je dítě vývojově schopné chápat pojem vlastnictví a uvědomovat si normy chování ve spojitosti s vlastními a cizími předměty. „*V případě krádeže jde o formu omezení vlastnického práva jiného člověka nebo společnosti.*” (Vágnerová, 2008, str. 282). Krádeže nejprve dělí na:

- *příležitostné krádeže* – nejčastěji u nejmladších dětí školního věku, důvodem je často impulzivní nepromyšlená reakce a potřeba vlastnit věc, kterou mají ostatní, ale samo dítě ne.
- *předem promyšlené krádeže* – tyto krádeže jsou již plánované, dítě si uvědomuje, čeho se tímto činem dopouští. Tyto krádeže jsou často spojené s dalšími nežádoucími jevy.
- *opakované krádeže v partě* – nejzávažnější typ krádeže, dítě má podporu u ostatních členů party a vnímá krádež jako běžnou věc, neuvědomuje si, že porušuje normy.

Dále zmiňuje dělení dle motivace a cíle, kdy dítě:

- *krade pro sebe* – v tomto případě je krádež nejčastěji důsledkem třech situací:
  - a) dítě si tímto způsobem uspokojuje své potřeby (jiným způsobem se to nenaučilo),
  - b) dítě tímto nepřijatelným činem získává předměty, které by jinak samo nezískalo,
  - c) pud sebezáchovy – v případě, že rodina není schopna zajistit základní potřeby pro dítě (strava, pití, oblečení apod.)
- *krade pro někoho druhého* – důvodem krádeže pro druhé je většinou touha zavděčit se vrstevníkům, kterými není jedinec akceptován a zvýšit tak své postavení ve skupině.
- *krade pro partu* – jedinec si pravidelnými krádežemi udržuje své místo v partě, kde je asociální chování bráno jako povinnost. Pokud by krást přestalo, mohlo by být z party vyloučeno (Vágnerová, 2008).

#### 2.3.5 Vandalismus

Autoři Kraus a Hroncová (2010) popisují vandalismus jako jednání, kterým jedinec ničí majetek cizí osoby, aniž by mu to přinášelo jakékoliv materiální zisky. Jedinec v mnoha případech necílí na danou věc či objekt záměrně, jeho jednání je nepochopitelné. Pocit uspokojení mu primárně přináší agrese, která je s ničením předmětů spojená. Právě proto řadí autoři vandalismus k jednomu z druhů agrese. Jako vyskytující se příklady uvádí: žhářství, ničení zaparkovaných automobilů, autobusových zastávek apod.

Fischer a Škoda (2009) uvádí, že vandalové ve většině případů nejsou schopni seberealizace, způsobených škod cizího majetku nelitují. Jedinci, kteří se vandalismu dopouštějí opakovaně na sebe často chtějí upozornit nebo nevědí, jak jinak vyplnit svůj volný čas, a tak likvidují věci kolem sebe.

Ve školním prostředí dochází k vandalismu zpravidla na místech, kde se děti mohou skrýt a myslí si, že je nikdo nemůže vidět (př. toalety, zákoutí školní zahrady, okolí školy atd.)

### 2.3.6 Poruchy příjmu potravy

Poruchy příjmu potravy jsou spojeny s poruchou rozumového a emočního vztahu k jídlu a proporcím vlastního těla. Potrava v těchto případech nahrazuje uspokojení či potlačení potřeby, kterou dítě po delší dobu strádá. Dříve se tento jev vyskytoval spíše u žáků druhého stupně základních škol. V posledních letech se však věková hranice dětí s výskytem poruch příjmu potravy snižuje a objevuje se také u dětí mladšího školního věku. Tyto poruchy se nejčastěji projevují odmítáním jídla, nebo naopak jeho přebytnou konzumací, ze které má jedinec následně špatný pocit, a tak se jídla násilně zbavuje. Projevy těchto poruch se častěji vyskytují u dívek, ale i chlapci tomuto jevu podléhají. Mezi základní druhy poruch příjmu potravy u dětí řadíme: mentální anorexii a mentální bulimii (Vágnerová, 2008).

Mezi další sociálně patologické jevy řadíme také kriminalitu, sekty, sebevražednost, prostituci, alkoholismus, nikotinismus, toxikomanii a další. Ty se však mezi dětmi mladšího školního věku nevyskytují, či se některé z nich objeví pouze ojediněle, a proto jim v této práci nebudeme věnovat bližší pozornost.

Autorka práce se dále domnívá, že by mezi výše zmíněné typy sociálně patologických jevů měla být zařazena také lež, kterou zmiňuje autor Vybíral (2008).

Vybíral dělí lži na dvě základní skupiny a to na:

- *lži ve prospěch druhých* - tzv. nevinné lži, ve společnosti jsou většinou tolerovány, protože jedinec lže za účelem bránit, chránit či pomáhat někomu druhému. Tyto lži jsou součástí běžných mezilidských vztahů.
- *lži ve vlastní prospěch* – lhaní přináší výhody pro sebe sama, člověka lži chrání nebo se díky nim vyhýbá trestu.

Dodává však také, že je nutné brát v potaz stav vědomí či nevědomí jedince při jeho záměru lhát. Proto dále dělí lhaní na:

- *nevědomé* – obranné mechanismy jako je např. zapomínání či vytěsnění, dále pak ustálené vzorce či zautomatizovaný zvyk lhát. U řady pozdravů, pochval a ritualizované řeči (bezmyslenkovité ráze).
- *uvědomělé* – *vědomé* vymyšlení si, předstírání, utajování, slib nesplnitelného či uklidňování nepravdivými slovy (Vybíral, 2008).

Na začátku mladšího školního věku by dítě mělo být již schopné rozlišovat realitu od fantazie, avšak neznamená to, že fantazii dítě ztrácí. Do světa fantazie se stále obrací skrze hru a snění. Prostřednictvím hry má dítě možnost zpracovávat různé situace či jednat jako někdo jiný. Může se stát, že tyto role, a částečné lži s nimi spojené, následně podvědomě přenáší i do reálného života, i přes to, že plně rozumí tomu, že lhaní je nežádoucí. V jiném případě se děti mohou uchýlit ke lži, pokud chtějí uniknout potenciálnímu trestu za nějaké přestupky, které se snaží zakrýt. To vše je spojené s vývojovým stádiem dítěte, vnitřním prožíváním, výchovou, postavením ve třídě apod. Pokud dítě opakovaně nelže s cílem ublížit druhému nebo od něj něco získat, dá se problém řešit běžnými pedagogickými postupy. V mnoha případech však nejsou tyto neškodné lži vůbec odhaleny (Vágnerová, 2012).

Tak jako všechny ostatní projevy sociálně patologického chování, je nutné pohlížet na lhaní dítěte individuálně, rozpoznat, o jaký typ lhaní se konkrétně jedná a jaký důvod pro lhaní jedinec má. Pokud se nejedná o dlouhodobé a uvědomělé lhaní spolužákům, učitelům či vychovatelům, nemusí být lež ve všech případech sociálně patologickým chováním.

### **2.3 Možnosti a význam prevence z pohledu pedagogického pracovníka**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ukládá školám a školským zařízením povinnost realizovat primárně preventivní aktivity (MŠMT, 2005).

Hlavní roli v efektivním průběhu primární prevence na základních školách zastávají školní poradenská pracoviště ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky. Mezi pracovníky školních poradenských pracovišť, kteří sídlí přímo v budovách škol, patří školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog. Tito pracovníci mají absolvované odborné vzdělání, které předurčuje úspěšnost při vytvoření a aplikování

minimálního preventivního programu, který vzniká individuálně pro každou školu a vychází z příslušného rámcového vzdělávacího programu. Samotná práce školního poradenského pracoviště by však nebyla úplná bez spolupráce s vedením školy, třídními učiteli, rodiči, zákonnými zástupci, vychovateli a externími subjekty poskytující primární prevenci (Knotová, 2014).

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže navrhuje, aby třídní učitel:

- a) spolupracoval se školním metodikem při zachycování varovných signálů a náznaků rizikového chování, spolupracoval při vytváření preventivního programu a pedagogické diagnostice třídních vztahů,
- b) motivoval žáky k vytvoření třídních pravidel v souladu se školním řádem a dohlížel na to, aby byly dodržovány,
- c) byl prostředníkem v komunikaci mezi ostatními členy pedagogického sboru, rodiči (popř. zákonnými zástupci) a žáky třídy,
- d) měl přehled o aktuální situaci rodinného prostředí žáků a jejich osobních zvláštностech (MŠMT, 2010).

Třídní učitelé nemají v požadavcích na profesi žádné speciální vzdělání zaměřující se na prevenci sociálně patologických jevů, i přes to jim jsou tyto aktivity doporučeny. Oproti pracovníkům školních poradenských zařízení totiž tráví s dětmi mnohem více času přímou pedagogickou prací a mohou tak mít na žáky v této oblasti velký vliv. To stejné můžeme říci také o vychovateli, kteří zejména s dětmi mladšího školního věku sdílí podstatnou část dne mimoškolním vzděláváním.

Prevence má v pedagogickém kontextu zásadní význam, jelikož směřuje k tomu, aby se minimalizovaly problémy a potíže u dětí před jejich vznikem nebo aby se zmírnily v jejich raných stádiích. Právě i třídní učitel či vychovatel hraje klíčovou roli v procesu prevence a má několik možností, jak tuto roli plnit. Pedagogičtí pracovníci mohou sledovat chování jedinců, jejich školní výkony a sociální interakce mezi spolužáky, aby identifikovali potenciální rizika nebo obtíže. Sledování těchto faktorů umožňuje časnou intervenci a snížení negativních dopadů. Dále také mohou začlenit do výuky aktivity, které podporují rozvoj sociálních dovedností, jako je komunikace, spolupráce a empatie. Silné sociální dovednosti totiž mohou snížit pravděpodobnost konfliktů a problémového chování. Pedagogové by samozřejmě měli být sami dobře informovaní o různých tématech týkajících se prevence, jako je např. duševní



zdraví, prevence závislostí, online bezpečnost atd. Tato znalost jim umožní efektivněji pracovat s žáky a poskytovat jim relevantní informace (Knotová, 2014).

Z pohledu autorky práce se náplň nespécifické a efektivní primární prevence přímo nabízí pro přípravu činností vychovatelů školních družin.

Tyto dva typy prevence se zaměřují na aktivity podporující zdravý životní styl, osvojování si sociálního chování prostřednictvím volného času (sportovní, zájmové a další aktivity), osvojování si společenských pravidel, zdravý rozvoj osobnosti, programy ve skupinách, vytváření dobrého klimatu třídy, zvládání zátěžových situací, zvyšování zdravého sebevědomí a další (MŠMT, 2010).

Vzhledem k tomu, že jsou vychovatelé s dětmi navštěvující školní družiny v každodenním kontaktu, u nejmladších ročníků zpravidla i s rodiči, mají vysokou šanci zaznamenat různé náznaky, popř. přímý výskyt sociálně patologického chování. Právě proto by se také vychovatelé měli na průběhu prevence na školách účastnit, pravidelným a soustavným pedagogickým působením pozitivně ovlivňovat jejich volný čas a v případě problémového chování problémy řešit ihned. Pravidelné, příležitostné, odpočinkové i spontánní aktivity se ve školní družině mohou vyvinout v činnosti podporující prevenci rizikového chování. Vychovatel je může sám iniciovat a připravit či v daný moment flexibilně reagovat na vzniklé situace a problémy a následně je rozvést v různé aktivity s dětmi (Pávková, 2002). Také pohybové aktivity mohou mít preventivní charakter. Vychovatel však musí důkladně promyslet jejich průběh a hlavní smysl. Slepíčková (2000) podotýká, že organizovaná pohybová aktivita není pouze fyzickou zátěží, ale také emocionální a mentální. Děti by se neměly orientovat pouze na vítězství a nejlepší výkon, ale také na zábavu, uvolnění, zdraví a fair play. Doporučuje také propojení dalších prvků souvisejících s prevencí nežádoucího chování, jako např. multikulturní výchovu, environmentální výchovu a další.

Pávková (2002) shrnuje v několika základních bodech, jakým obecným způsobem mohou vychovatelé v rámci mimoškolního vzdělávání přispět k primární prevenci:

- **vytvořit podpůrné prostředí** – bezpečné a inkluzivní prostředí, podpora pozitivních vztahů, vzájemný respekt, empatie, stanovená pravidla,
- **učit sociálním dovednostem** – komunikace, spolupráce, společné řešení konfliktů, vyjadřovat své pocity, naslouchat ostatním,
- **podporovat osobní rozvoj dětí** – individuální potřeby žáků, zájmy, podpora v rozvoji a sebevědomí, zvládání stresu,
- **spolupracovat s rodiči** – pravidelná komunikace, informace o dítěti, zpětná vazba,

- ***sledovat a hodnotit*** – všímat si pokroků, motivovat, průběžně hodnotit,
- ***profesně se rozvíjet*** – sebevzdělávání, školení, semináře.

Body týkající se vytvoření podpůrného prostředí, učení sociálních dovedností, podpory osobního rozvoje žáků, průběžného sledování a hodnocení jsou součástí vytvořeného preventivního programu pro žáky školní družiny v praktické části diplomové práce.

### 3 Pedagogika volného času

Na základech pedagogiky volného času je v praktické části práce vytvořen primárně preventivní program sociálně patologických jevů pro školní družinu. Proto je považováno za důležité, aby byly teoreticky vymezeny základní pojmy týkající se tohoto oboru pedagogiky.

*„Pedagogika volného času se zabývá pojetím a cíli, obsahem a způsoby výchovného zhodnocování volného času, organizacemi a institucemi, které tyto aktivity uskutečňují nebo pro ně vytváří podmínky, a koncepcemi jeho dalšího vývoje propracovanými na základě vývoje společnosti a oboru samého.“* (Hájek, Hofbauer, Hájková 2011, str. 14).

Volný čas Hájek, Hofbauer a Hájková (2011, str. 10) definují jako: *„část lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biofyziologické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygiena), chod rodiny, provoz domácnosti, péči o děti, dojíždění za prací a další mimopracovní povinnosti. Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnosti sebeurčující a sebevytvářející.“*

H. W. Opaschowski funkce a možnosti volného času rozdělil na:

- *rekreaci (zotavení a uvolnění),*
- *kompensaci (odstraňování zklamání a frustrací),*
- *výchovu a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení),*
- *kontemplaci (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavbu),*
- *kommunikaci (sociální kontakty a partnerství),*
- *participaci (angažování se ve vývoji společnosti),*
- *integraci (stabilizace života rodiny, vrůstání so společenských organismů),*
- *enkulturaci (kulturní rozvoj sebe sama, kreativita) (Opaschowski in Hájek, 2010).*

V roce 2005 se u nás konala první mezinárodní konference o výchově a volném čase. Tato událost přinesla diskusi o zásadním tématu pedagogiky volného času. Hlavním referentem této konference byl dr. Michael Pries, pozvaný z Hamburku, žák pedagogického odborníka H. Opaschowského. Priesova přednáška na konferenci vyvolala debatu a podnětila k přemýšlení nad podstatou pedagogiky volného času a jejím dalším vývojem v České

republice. Pedagogika volného času v ČR se věnuje reflexi a rozvoji pedagogického zhodnocování a ovlivňování volného času, zejména u dětí a mládeže. Rozvíjí se také novými přístupy a metodami, jako je např. pedagogika zážitku, která nabízí aktivity s důrazem na zážitky, sebepoznání a týmovou spolupráci. Podle tvrzení H. Opaschowského by měl cíl pedagogiky volného času korespondovat s cílem veškeré pedagogiky. Pedagog volného času působí jako průvodce, který pomáhá jedinci k efektivnímu nakládání s časem v rámci jeho smyslu. Tento přístup ke vzdělávání ve volném čase má schopnost propojit individuální svobodu s kolektivním prospěchem a reflektovat význam volného času v moderní společnosti. Pedagogika volného času by neměla degradovat na pouhé volnočasové aktivity, stejně jako školská pedagogika by neměla být redukována jen na předávání znalostí. Nová reforma vzdělávacího systému umožňuje školám a školským zařízením zvolit si edukační cíle a přizpůsobit plány své činnosti. Tato svoboda však zároveň také vyžaduje od pedagogických pracovníků velkou zodpovědnost. Celkově lze konstatovat, že pedagogika volného času se vyvíjí směrem k začleňování volného času do celkového životního kontextu a podporuje rozvoj osobnosti a kreativity jedince. Informální edukace nabývá na významu a vzdělávání se stává mnohem komplexnějším procesem, který se týká celé společnosti. Výzkum chování člověka ve volném čase je motivován různými důvody, jako je zkoumání vnitřního světa jednotlivce (psychologie) a změn ve společnosti spojených s volným časem (sociologie) (Kaplánek, 2010). Aby byla výchovně vzdělávací činnost ve volném čase dětí efektivní, musí pedagog respektovat obecné pedagogické zásady (např. přiměřenost, názornost, posloupnost a další), cíleně ovlivňovat činnosti motivací, pestrou nabídkou aktivit, pomůcek a prostředí, umožnit dětem se dobrovolně účastnit, přizpůsobovat aktivity zájmům dětí, vytvářet a podporovat kladné emoce atp. Cíle výchovy ve volném čase jsou odvozeny od obecných cílů výchovně vzdělávací činnosti, reagují na potřeby společenského vývoje a směřují k naplnění výchovné, zdravotní, relaxační, regenerační, kompenzační a sociální funkce. Postupem času byla k předchozím funkcím připojena také funkce sociálně patologické prevence. Výchovné působení bylo nuceno reagovat na dlouhodobé nežádoucí trendy ve společnosti a zájmové vzdělávání se tak stalo komplexní specifickou formou primární prevence sociálně patologických jevů (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010).

### 3.1 Hlavní principy a metody práce pedagoga volného času

Dle Pávkové (2002) má pedagogické ovlivňování volného času v době mimo vyučování nezastupitelné místo v oblasti výchovného působení. Mimo jiné vede jedince ke smysluplnému využití volného času, formuje a rozvíjí jeho zájmy, uspokojuje potřeby dítěte, rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti a upevňuje jeho morální vlastnosti. Obsah a způsob využívání volného času, odpočinek, rekreace, zábava značně ovlivňují duševní zdraví jedinců. Pávková ve své publikaci dále zmiňuje, že vhodná a efektivní práce pedagoga volného času přispívá k prevenci společensky nevhodných a škodlivých forem chování.

Mezi základní funkce pedagogiky volného času řadíme:

- *výchovně vzdělávací funkci* – rozvoj individuálních schopností a dovedností, uspokojování zájmů a potřeb, formování vlastností, získávání vědomostí a návyků, rozvoj poznávacích procesů, seberealizace a další prostřednictvím zájmových činností,
- *zdravotní funkci* – usměrnění režimu dne, zdravý životní styl, různý charakter činností, pobyt a pohyb na čerstvém vzduchu, tělovýchovné činnosti, hygienické návyky, příjemné a bezpečné prostředí, zábava, možnost zažívání úspěchu apod.,
- *sociální funkci* – zajištění ochrany dětí v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání, možnost vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s nestejným sociálním zabezpečením rodiny, podpora sociálních vztahů, komunikačních dovedností, dodržování společenských pravidel apod. (Pávková, 2002).

Práce vychovatele se může na první dojem zdát jednoduchá. Pokud ji však vychovatel chce vykonávat úspěšně a dle určitých kvalitativních nároků na realizaci výchovy mimo vyučování, měl by dodržovat následující zásady a požadavky:

- *soustavnost a cílevědomost* – připravuje zájmové činnosti, které se doplňují a prolínají, jsou systematické a pravidelné dle určitého plánu a směřují k dlouhodobému cíli,
- *posloupnost* – připravené aktivity na sebe navazují dle vzrůstající složitosti a logické návaznosti,
- *aktivnost* – vychovatel vybírá činnosti, kterých se mohou účastnit všichni žáci a snaží se vhodnou motivací všechny zapojit,
- *přiměřenost* – zohledňuje při výběru činností věkovou kategorii dětí, jejich individuální zvláštnosti a jejich momentální stav, podle kterých volí vhodnou náročnost,

- *vzdvihování kladných rysů osobnosti* – všímá si a oceňuje kladné rysy dětí, díky tomu jim zvyšuje sebevědomí a motivuje k dalším činnostem,
- *pedagogické ovlivňování volného času* – vychovatel citlivě a smysluplně ovlivňuje volný čas dětí, čas po vyučování ovlivňuje prostředím, pomůckami, motivací či vlastním chováním v zájmových činnostech,
- *jednota a specifčnost vyučování a výchovy mimo vyučování* – maximální možný rozvoj osobnosti dítěte je společným výchovným cílem vyučování a výchovy mimo něj, při kterém by měla probíhat spolupráce učitelů a vychovatelů,
- *dobrovolnost* – děti se účastní činností s relativní dobrovolností, tzn. že vychovatel respektuje potřeby a přání žáků, ale účinnou motivací navozuje situace tak, aby se zapojili i žáci, kteří si svou účastí nejsou jisti,
- *aktivita* – děti se podílí na všech fázích činností (plánování, příprava, realizace, hodnocení), vychovatel děti podporuje a vede je k samostatnosti,
- *seberealizace* – každé jedno dítě by mělo zažívat při určitých činnostech pocit úspěchu, úkolem vychovatele je příprava takových aktivit, u kterých může uplatnit své vlohy a schopnosti každý žák,
- *pestrost a přitažlivost* – vychovatel střídá obsah, metody a formy práce tak často, aby byly zájmové aktivity pro děti atraktivní a chtěly se jich účastnit, dále střídá činnosti organizované a spontánní, dbá také na zařazení oddechových činností,
- *zajímavost a zájmovost* – zájmové činnosti jsou nejdůležitější složkou volnočasové pedagogiky, rozvíjí, podněcují a kultivují zájmy dětí, které se s věkem mění, proto je třeba činnosti postupně proměňovat,
- *citlivost a citovost* – citlivost pedagoga při motivaci a řízených činnostech měla být zvýšená, cílem vychovatele by dále mělo být vytváření zejména kladných emocionálních zážitků u dětí,
- *orientace na sociální kontakt* – vychovatel ve třídě vytváří prostor, ve kterém má každý žák své nezastupitelné místo,
- *efektivita* – dosahování správných cílů vhodnými prostředky, součást trhu volného času,
- *kvalita a evaluace* – vychovatel pravidelně hodnotí svou práci a její výsledky (Pávková, str. 47, 48, 2002).

Pávková (2010, str. 76) označuje výchovné metody a formy volnočasové pedagogiky jako: „*způsoby a cesty, jimiž vychovávající dosahují stanovených cílů.*” Upozorňuje na to, že výchovně vzdělávací metody lze třídit podle několika kritérií, např. podle míry aktivity

vychovávaných či dle fází procesu, ve kterých se příslušné metody využívají, avšak za nejběžnější označuje dělení na metody:

- *slovní* – monologické (vyprávění, popis), dialogické (rozhovor, debata), práce s textem,
- *názorné* – předvádění, instrukce, práce s obrázky/tabulí/interaktivní tabulí,
- *praktických činností* – nácvik, experimenty, umělecké a pracovní činnosti apod.

Z výše zmíněných metod klade autorka zvláštní důraz na metody praktických činností, které prokazatelně povzbuzují děti k vlastní aktivitě.

S výchovně vzdělávacími metodami dále úzce souvisí formy práce. Mezi nejčastěji využívané řadí autorka *hru, soutěž, vycházku, zájmový kroužek, exkurzi, tréninkovou jednotku* a další.

### **3.2 Zájmové vzdělávání jako součást školního vzdělávání**

Školní družina a školní klub jsou školskými zařízeními pro zájmové vzdělávání a jsou součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky a jsou součástí téměř každé základní školy. Tato zařízení poskytují žákům neformální zájmové vzdělávání před a po školním vyučování, účast v nich je dobrovolná, zpravidla zpoplatněná. Školní družinu obvykle navštěvují žáci 1. - 4. ročníků, školní klub je určen dětem 5. a vyšší třídy základní školy. Vychovatelé, kteří ve školních družinách a školních klubech působí, se obecně zaměřují na přípravu aktivit, které rozvíjí schopnosti, dovednosti a upevňují sociální vztahy mezi dětmi. Všímají si jejich individuálních zvláštností, zaměřují se na talent.

Zájmové vzdělávání neplní pouze funkci výchovnou a vzdělávací, ale také kulturní, preventivní, relaxační a regenerační či sociální funkci (MŠMT, 2018). Obě tato zařízení jsou právně ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a řídí se vyhláškou č. 163/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Výše zmíněná vyhláška stanovuje, že výchovně vzdělávací obsah v zájmovém vzdělávání má náplň:

- a) pravidelných či příležitostných zájmových, výchovných, rekreačních nebo vzdělávacích činností, možná je také příprava na vyučování,
- b) táborové či obdobné činnosti,

- a) osvětových činností, získává a zveřejňuje informace pro děti, žáky a studenty, popř. také pro další osoby,
- b) preventivních činností rizikového chování a výchovu k dobrovolnictví,
- c) umožňující individuální práci, vytváří podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů,
- d) využívající různé nabídky spontánních činností,
- e) vzdělávacích programů, které souzní s rámcovým vzdělávacím programem dané školy.

### 3.2.1 Školní družina (ŠD)

Hájek s Pávkovou (2011) považují školní družinu za nejčtenější zařízení zájmového vyučování s nejvíce zaměstnanými vychovateli u nás. Je to místo, které tvoří určitý přechod mezi vyučováním a prostředím domova dětí mladšího školního věku. Není pravidlem, že je ŠD v provozu pouze v průběhu školních dní. Může být pro děti k dispozici také v průběhu letních prázdnin či organizovat různé speciální akce ve volných dnech. Školní družina nabízí ve známém prostředí dobrovolné spektrum činností, což je předpokladem pocitu bezpečí pro děti. Školní družiny jsou nejčastěji zřizovány při základních školách, nebo samostatně jako školská zařízení. Není podmínkou, aby školní družina sloužila pouze jedné škole, se souhlasem vedení a zřizovatelů může být k dispozici dětem z více zařízení. Do jednoho oddělení je však možné zapsat maximálně 30 pravidelně docházejících žáků.

Každá družina je povinna vydat Řád školní družiny, který zpravidla obsahuje informace o:

- provozní době (ranní a odpolední družina, příp. další aktivity),
- základní lokalizaci a místnostech, které jsou ŠD k dispozici,
- způsobu přihlášení, odhlášení a vyloučení žáků,
- platbách za pobyt v ŠD,
- podmínkách docházky, době odchodu a možnosti vyzvedávání dětí,
- odpovědnosti za žáky v době pobytu ve ŠD,
- zajištění ochrany a bezpečnosti žáků,
- pitném režimu a stravování,
- užívání a podmínkách dalších navštěvovaných prostorů (včetně venkovních),
- postupu řešení situace, pokud si rodič nevyzvedne dítě do dané doby,
- pravidlech podmínek spojování oddělení ŠD,
- dalších činnostech a akcích pořádaných školní družinou aj. (vyhláška č. 163/2018 Sb.)



Ředitel školy dále stanovuje Vnitřní řád školní družiny, který je obvykle součástí Řádu ŠD, ale může být vydán i samostatně. Hlavní funkcí vnitřního řádu je poskytnutí základních informací rodičům, závazný je také pro vychovatele. Všechna ustanovení musí být v souladu s obecně platnými právními normami a zákony. Povinností školní družiny je, aby všichni rodiče a zákonní zástupci byli s oběma Řády prokazatelně seznámeni.

Školní družina by měla ke své činnosti využívat vlastní prostory uzpůsobené pro děti mladšího školního věku, o příchozích je povinna vést docházku. Mezi základní vybavení patří stavebnice, stolní hry, sportovní vybavení, knihy a další (MŠMT, 2002).

### **3.2.2 Školní klub (ŠK)**

Školní kluby jsou stejně jako školní družiny zařazeny mezi zařízení zájmového vzdělávání. Toto vzdělávání poskytují žákům jedné či více škol dle svého vlastního školního vzdělávacího programu. Činnost ŠK je přednostně nabízena žákům druhého stupně základních škol, dále také žákům nižšího stupně šestiletého či osmiletého gymnázia (popř. konzervatoře). Aktivity a činnosti pořádané školním klubem vychází z individuálních potřeb a zájmů dětí navštěvující klub. Pokud některé z dětí není zapsáno do školní družiny z důvodu plné kapacity, může být se souhlasem vedení zapsáno do školního klubu. „*Dnem 1. června 2016 nabývá účinnosti vyhláška č. 54/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 274/2009 Sb., o školských zařízeních, u nichž se nejvyšší povolené počty dětí, žáků a studentů nebo jiných obdobných jednotek vedených v rejstříku škol a školských zařízení neuvádějí.*” (MŠMT, 2016).

Oproti školní družině jsou obvykle činnosti ve školním klubu méně často řízené vychovatelem, děti mají větší prostor k samostatným nabízeným činnostem. Další zájmové činnosti, které školní kluby nabízejí jsou např. hromadné akce, soutěže, turnaje, kroužky a spontánní aktivity. Pokud žáci chtějí být součástí školního klubu, je nutné, aby byli přihlášení, jejich následná docházka však nemusí být pravidelná. Školní klub a školní družina mohou být provozovány v rámci jedné organizační skupiny a mohou pořádat společné aktivity (Hájek, Pávková, 2011).

### **3.3 Činnosti a aktivity školní družiny**

I přes to, že jsou školní družiny zařazeny do sítě školských zařízení, nebyl pro ně vytvořen žádný Rámcový vzdělávací program. Proto není ani žádný obecně platný předpis, kterým by

bylo určeno, jak má vypadat Školní vzdělávací plán družiny a jak přesně mají být činnosti a aktivity ve družinách strukturovány. Tuto pravomoc přebírá ředitel školy, který je za zpracování ŠVP zodpovědný.

Obsah činností školní družiny má výchovně vzdělávací charakter, přípravy vychovatelů musí být v souladu se školním vzdělávacím programem dané školy. MŠMT dělí hlavní činnosti školních družin na odpočinkové, rekreační, zájmové, přípravu na vyučování, veřejně prospěšné a sebeobslužné činnosti.

Hlavním cílem odpočinkových činností je odstranění únavy. V denním režimu jsou obvykle zařazeny bezprostředně po obědě, dále také po náročnějších aktivitách či dle potřeby dětí. Funkci odpočinku nemusí zastávat pouze klid na lehátkách, odpočinkových pytlích apod. Dětem mohou být nabídnuty klidové hry, zájmové činnosti u stolu, poslechové činnosti atd. Organizace a náplň těchto činností plní psychohygienické poslání, neměly by být náročné po fyzické i psychické stránce.

Rekreační činnosti slouží k regeneraci sil, děti odpočívají aktivně. Mezi tyto činnosti zařazujeme hry s pravidly a aktivity s náročnějšími pohybovými prvky. Tyto aktivity nejčastěji probíhají ve školních tělocvičnách či ve venkovních prostorách školy a nejbližšího okolí. Pohybové aktivity lze prokládat také činnostmi manuálními. Činnosti lze organizovat hromadně, ve skupinách či individuálně dle potřeb žáků. Další formou rekreační činnosti jsou vycházky, ke kterým můžeme připojit sportovní, přírodovědné a další zájmové prvky.

Pávková (2011, str. 92) popisuje zájmové činnosti jako: „*cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností, mající silný vliv na rozvoj osobnosti.*“ Mezi základními druhy zájmových činností patří tělovýchovné, sportovní a turistické, společenskovední, pracovní-technické a esteticko výchovné aktivity, v posledních letech také činnosti s využitím výpočetní techniky. Volný čas nenaplněný určitým zájmem může být jeden z důvodů vzniku sociálně patologických jevů u dětí. Proto je důležité dětem naplnit volný čas smysluplnými aktivitami, které vedou ke společensky žádoucímu a zdravému způsobu života.

Přípravou na vyučování jsou rozuměny aktivity související s plněním školních úkolů a povinností. Se souhlasem rodičů si děti ve školní družině mohou vypracovávat zadané domácí úkoly, další formou mohou být zábavné metody procvičování aktuálně probíraného učiva (didaktické hry). Děti mohou také prostředkem různých exkurzí, představení, výstav apod. upevňovat školní poznatky v praxi.

Veřejně prospěšné činnosti spočívají ve vykonávání činů a aktivit, které prospívají kolektivu, blízkému okolí či společnosti. Tyto činnosti můžeme považovat také jako jeden z výchovných prostředků, který pozitivně ovlivňuje zejména psychický a sociální rozvoj žáků.

Poslední skupinou jsou sebeobslužné činnosti, pomocí nichž se děti učí samostatnosti, osobním a kulturním návykům, osobní hygieně, zájmu o pořádek a čisté prostředí kolem sebe.

### **3.4 Role vychovatelky, vychovatele**

Vychovatelky a vychovatelé školních družin řadíme mezi pedagogické pracovníky. Zákon o pedagogických pracovnících, definuje činnost vychovatele následovně: „*vychovatel vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zařízení pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo středisku výchovné péče, získává kvalifikaci příslušným vzděláním.*“ (zákon č. 563/2004 Sb.)

Osobnosti vychovatelek a vychovatelů se utváří v průběhu výchovné praxe vlivem mnoha činitelů, jako jsou např. osobnostní vlastnosti, sebevzdělávání, prostředí školní družiny, složení skupiny žáků, rodičů, pedagogického sboru atd. Ve školní družině je vychovatel hlavní osobou, která ovlivňuje její průběh. Vychovatel by měl na děti působit přirozeně, klidně, rozhodně a pozitivně. Jeho vnitřní nastavení, postoj k životu a vystupování ve společnosti budují základní atmosféru školní družiny. Vztahy s dětmi by měly být partnerské, zároveň však musí budit určitou autoritu a zachovat tak svoji profesionalitu. Mezi základní kompetence vychovatelů patří dobré plánovací, organizační, realizační a hodnotící schopnosti. Vychovatel by měl být schopen děti různými způsoby motivovat k činnostem, pružně reagovat na aktuální situace a být schopen je řešit, přistupovat k dětem individuálně i hromadně, využívat vhodné pedagogické metody, postupy a formy, stanovovat si reálné a vhodné cíle, orientovat se v legislativě či reflektovat a hodnotit svou pedagogickou činnost. „*Úspěšná výchova může probíhat pouze v klidné, radostné a pohodové atmosféře, naplněné porozuměním a kladnými emocemi. Vychovatelka svým naladěním a životními postoji vytváří základní atmosféru školní družiny.*“ (Hájek, Pávková, 2011).

Vychovatelé mají také podstatnou úlohu ve vztahu dítěte k riziku vzniku sociálně patologického chování. Vytváření kvalitních mezilidských vztahů a pozitivních interpersonálních vztahů mezi dětmi ve třídním kolektivu a skupině školní družiny je jedním

z hlavních úkolů vychovatelů. Vytvářejícími se vztahy mezi vychovatelem a žáky, je ovlivněno pedagogické působení současně s rozvojem osobnosti dětí. Ovlivňování by samozřejmě mělo být vždy pozitivní, ale dochází k případům, že vliv může být také negativní. Pokud však dítě cítí k vychovateli důvěru, mají spolu vybudované určité pouto, vychovatel může mít zásadní podíl na odhalení a případném řešení vzniku a výskytu sociálně patologických jevů (Hájek, Pávková, 2011).

Pávková (2002) ve své publikaci podrobněji zmiňuje, že pokud je dítě schopno s vychovatelem navázat vztah, popř. k němu dokonce určitým způsobem vzhlíží, žák postupně poznává hodnoty vychovatele a přejímá je za své. K tomu by měla výchova ve školní družině cílit. Vytváření těchto vztahů však není pro vychovatele jednoduchou záležitostí. Ke spontánnějšímu vzniku pevných vztahů však pomáhají situace, při kterých má vychovatel příležitost k tomu, aby se dětem věnoval v malých skupinách či individuálně, nabízí dětem možnost sdílení zájmových činností a her, spoluvytváření průběhu programu ŠD, umožňuje jim sdílet své zážitky a pocity před ostatními dětmi nebo jim dá najevo, že se mohou svěřit přímo vychovateli, který jejich sdělení vždy vyslechne.

Dle autorů by žádnému vychovateli neměly chybět následující základní vlastnosti a požadavky:

- všeobecně rozvinutá osobnost,
- požadovaná hodnotová orientace,
- kladný vztah k dětem,
- pedagogické a všeobecné vzdělání,
- komunikativní dovednosti, které zajišťují kontakt s vychovávanými,
- demokratické vedení (Hájek, Pávková, 2011).

Tyto a další vlastnosti bychom mohli zařadit mezi profesní kompetence vychovatele. Kompetence lze interpretovat jako spojení pojmů dovedností, znalostí a schopností, které vychovatel při praxi uplatňuje. Tyto kompetence mohou vyjádřit jeho připravenost a výbavu, lze je však snadno zaměňovat nebo nahrazovat slovy jako schopnosti, kvalifikace, dovednosti, způsobilost, efektivnost atd. Tento výčet slov tak často přináší terminologickou nepřesnost (Vašutová, 2004).

Malach (2003) dělí profesní kompetence pedagogických pracovníků na:

- *komunikační* (dorozumívání se, sdělování, srozumitelné vysvětlování),
- *motivační* (vnitřní prožívání, chování, odhodlání něco udělat),

- *prezentační* (nabízení, předvádění, zprostředkování informací a výkonu),
- *diagnostické* (zpětná vazba, vstupní a výstupní charakteristika),
- *organizační* (příprava, realizace, hodnocení sebe sama i ostatních).

Kesner (2009) kompetence klasifikuje pouze do tří skupin, a to na kompetence:

- *k výchově* (komunikativní, diagnostické, psychopedagogické),
- *osobnostní* (profesní akceptace sebe i druhých, odpovědnost za rozhodování),
- *rozvíjející* (autoreglativní, výzkumné, informační a sebereflexní dovednosti).

Jedlička (2015) navíc zmiňuje další podstatnou kompetenci vychovatele – rozpoznat *potencionální ohrožení dítěte*, která se úzce pojí s probíranou problematikou této práce.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Cíle a metody výzkumného šetření

Hlavními cíli diplomové práce jsou charakteristika a popis sociálně patologických jevů, které se vyskytují u dětí mladšího školního věku. Dále pak na vybrané základní škole sledovat jejich zastoupení a v návaznosti na zjištěné informace vytvořit preventivní program pro školní družinu, který je zaměřený na předcházení objeveného nežádoucího chování. Program je v rámci práce z části realizován, popsán a vyhodnocen.

V souladu s hlavními cíli práce byly autorkou stanoveny následující otázky výzkumného šetření:

- 1) Jaké sociálně patologické jevy se nejčastěji vyskytují u dětí mladšího školního věku na vybrané základní škole?
- 2) Jakým způsobem probíhá prevence sociálně patologických jevů ve školní družině zvolené základní školy?

V rámci dosažení stanovených cílů práce a otázek výzkumného šetření byla v teoretické části provedena rešerše odborné literatury českých a zahraničních odborníků. Tento požadavek zahrnoval také analýzu dostupných odborných internetových textů, článků a zdrojů, které se zabývají zkoumanou tematikou. Zpracování použitých zdrojů posloužilo k získání hlubších teoretických znalostí autorky práce a stalo se základem pro následné vypracování části praktické.

V praktické části diplomové práce byly zvoleny základní výzkumné metody kvalitativního přístupu. Hendl ve své publikaci zmiňuje definici Creswella, o tom že: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* (Creswell in Hendl, str. 48, 2016).

Pro zjištění výše zmíněného komplexního obrazu situace zkoumané problematiky autorka práce využila následující metody získávání dat:

- **Analýza školních dokumentů,**
  - Porozumění celkového systému a aktuálně platných informací o školním vzdělávacím programu vybrané ZŠ a školní družiny při ZŠ, vnitřním řádu ŠD a preventivním programu školy.
- **Kvalitativní dotazování,**
  - V rámci výzkumného šetření byly realizovány dva polostrukturované rozhovory. Nejprve byl dotazován metodik prevence působící na vybrané škole, následně byl proveden rozhovor s vychovatelem školní družiny při ZŠ.
- **Pozorování,**
  - Pozorování žáků probíhalo během přirozených situací v prostředí školní družiny. Autorka práce byla při pozorování součástí skupiny, zapojovala se do všech činností mimoškolního vzdělávání dvou tříd žáků 3. ročníku ZŠ.
- **Vytvoření primárního programu,**
  - Na základě zjištěných informací byl vytvořen preventivní program pro žáky 3. ročníků navštěvující školní družinu. Cílem vytvoření je podpora primární prevence výchovně vzdělávacím působením mimo vyučování. Program byl ve ŠD z části realizován.
- **Skupinová diskuse,**
  - Skupinová diskuse s žáky probíhala v průběhu realizace preventivního programu. Diskuse byla zpravidla součástí vnitřní evaluace konkrétní lekce programu.

Návaznost zmíněných metod nebyla nahodilá. Autorka práce nejprve analyzovala potřebné školní dokumenty, aby porozuměla opatřením, právům a povinnostem, které jsou v rámci školy stanoveny, dále také jakým způsobem probíhá prevence nežádoucího chování na škole. Následně kontaktovala školního metodika prevence a kvalitativním rozhovorem získala konkrétní informace o vyskytujících se sociálně patologických jevech a postupu jejich řešení dané školy. Druhý rozhovor s vychovatelkou doplnil zjištěné informace o postřehy, které vychovatel získává při přímé pedagogické práci s žáky. Pozorování vybrané skupiny žáků při spontánních a řízených činnostech pomohlo k propojení zkušeností odborníků s realitou chování a jednání žáků v prostorách školní družiny. Na základě těchto dat byl autorkou práce vytvořen primárně preventivní program zaměřující se na konkrétní zjištěné nežádoucí jevy a podporu spolupráce, rozvoj sebedůvěry, sociálních kompetencí a posilování vztahů v kolektivu. Jeho částečná realizace dopomohla k celkovému zpracování problematiky výskytu sociálně patologických jevů mezi žáky mladšího školního věku.

## 5 Charakteristika vybrané základní školy

Pro vykonávání praktické části práce byla zvolena Základní škola Lesní, nacházející se poblíž centra města Liberce. Zřizovatelem této školy je statutární město Liberec. Součástí plně organizované školy a školního areálu s kapacitou 600 žáků je školní družina, školní klub, školní poradenské centrum, školní jídelna, tělocvična a zahrada se sportovním hřištěm. ZŠ Lesní je jedním ze zakládajících členů podporující zdraví (Zdravá škola), účastní se dlouhodobých projektů („Začít spolu“, „Pomáháme školám k úspěchu“, ekologické projekty apod.) a spolupracuje se zahraničními školami v rámci projektu Erasmus+.

Prostory školní družiny jsou součástí základní školy. Žáci prvních tříd navštěvující ŠD mají určené speciální prostory, ve kterých tráví s vychovatelkami volný čas bezprostředně po vyučování. Starší žáci zpravidla využívají tento čas v rámci pobytu ve školní družině v kmenových třídách, kde probíhá vyučování.

Autorka práce zvolila základní školu Lesní z důvodu předešlého vykonávání odborných výchovných praxí. Tyto praxe proběhly v rámci navazujícího magisterského studia v několika odděleních školní družiny zmíněné základní školy. Autorka práce tak znala prostředí školní družiny, byla seznámena s vnitřními předpisy a pedagogickým sborem působícím ve školní družině již před zahájením výzkumného šetření této diplomové práce.

### 5.1 Charakteristika ŠVP ZŠ Lesní

Školní vzdělávací program základní školy je kurikulární dokument vybrané školy vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. ŠVP ZŠ Lesní nese motivační název „Škola pro život“. Školní vzdělávací program vznikl v roce 2021 v rámci revize RVP ZV a byl vypracován pedagogy ZŠ Lesní. Program vychází z osvědčených pedagogických principů školy, zároveň se také snaží reflektovat aktuální trendy a potřeby současného světa. Důkladná autoevaluace, evaluace školy, příprava pedagogických pracovníků a analýza úrovně vzdělávání byly prováděny jako první kroky před tvorbou tohoto vzdělávacího programu. ŠVP byl kolektivním úsilím učitelů školy, kteří společně pracovali a konzultovali se navzájem v rámci skupinové spolupráce a diskuzí. *„Posláním školy je zajistit žákům kvalitní základní všeobecné vzdělání orientované na praktické dovednosti pro celoživotní učení. Vzdělávací*



*a výchovné strategie jsou voleny tak, aby napomáhaly utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, zejména pak vedly žáky k samostatnosti, tvořivosti, přemýšlení, vzájemné toleranci a úctě, k rozvoji komunikačních dovedností a spolupráci, učí žáka, jak se učit. Školu chápeme jako komunitu, která podporuje fyzické a psychické zdraví.*” (ZŠ Lesní, online). ŠVP je pravidelně hodnocen a postupně upravován tak, aby se zvyšovala jeho efektivita a zlepšovala kvalita vzdělávání na škole.

Obsahem ŠVP ZŠ Lesní jsou základní identifikační údaje, charakteristika školy, žáků a pedagogického sboru, informace o zřizovateli a platnosti dokumentu, způsoby autoevaluace školy, možnosti spolupráce se zákonnými zástupci, sociálními partnery a dalšími institucemi, výchovné a vzdělávací strategie, zabezpečení výuky žáků se SVP a žáků nadaných, učební plán daných ročníků, začlenění průřezových témat do jednotlivých předmětů v určitých ročnících, učební osnovy, způsoby a kritéria hodnocení žáků, charakteristiky, klíčové kompetence a konkrétní výstupy vyučovaných předmětů a další podstatné informace popisující průběh výchovy a vzdělávání na základní škole.

## **5.2 Charakteristika ŠVP ŠD a vnitřního řádu ŠD při ZŠ Lesní**

Ředitel školy vydává školní vzdělávací program školní družiny v souladu s ustanovením z. 561/2004 Sb. v platném znění a ustanovením vyhlášky MŠMT č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání v aktuálním znění.

Obsah programu zpracovává hlavní vychovatelka školní družiny ve spolupráci s ostatními vychovatelkami. Vzdělávací program školní družiny pro školní rok 2023/2024 nese motto: „Stroj času”. Program je veřejně přístupný a čtenáři se v něm můžou dočíst o charakteristice školní družiny, materiálních, personálních a ekonomických podmínkách, délce a časových plánech vzdělávání, podmínkách pro vzdělávání žáků se SVP, podmínkách přijímání a podmínkách průběhu vzdělávání, cílech vzdělávání, formách vzdělávání, podmínkách BOZP či obsahu vzdělávání. V podmínkách bezpečnosti a ochrany zdraví při práci škola stanovuje, že: *„školní družina zajišťuje bezpečnost fyzickou, sociální a emocionální. Vytváří zdravé zázemí pro rozvoj žáků a bezpečné prostředí, ve kterém se všichni cítí dobře. Žáci jsou chráněni před násilím a patologickými jevy. Podporuje dobré vztahy nejen mezi žáky, zaměstnanci a rodiči, ale i s širokou veřejností.*” (ZŠ Lesní, online).

Celoroční plán školní družiny nese stejný název „Stroj času“. Tento plán je dále podrobněji členěn na měsíční vzdělávací plány, ve kterých jsou obsažena hlavní témata, která budou děti ve školní družině v průběhu školního roku provázet.

Vychovatelky, žáci a zákonní zástupci žáků, navštěvující ŠD při ZŠ Lesní, mají dále povinnost se řídit vnitřním řádem školní družiny, který rovněž vydává ředitel školy v souladu s ustanovením zák. 561/2004 Sb. v platném znění a ustanovením vyhlášky MŠMT č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání v aktuálním znění. Vnitřní řád určuje organizační podmínky školní družiny, práva a povinnosti žáků ve školní družině, práva a povinnosti zákonných zástupců, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků a vedení potřebné dokumentace.

Níže jsou vybrány práva a povinnosti žáků, související se zkoumanou problematikou sociálně patologických jevů:

- *Žáci mají právo na odpočinek a dodržování základních psychohygienických podmínek.*
- *Žáci mají právo na zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví, na život a práci ve zdravém životním prostředí.*
- *Žáci mají právo na ochranu před jakoukoliv formou diskriminace a násilí.*
- *Žáci mají zakázáno používat mezi sebou a vůči dospělým osobám hrubých slov, urážek, psychického a fyzického násilí. (ZŠ Lesní, online).*

Charakteristika školního preventivního programu viz. kapitola 6.2.

## 6 Plán výzkumného šetření

### 6.1 Vymezení výzkumné situace

První metoda, která byla využita, byla analýza školního vzdělávacího programu základní školy Lesní a školního vzdělávacího programu školní družiny při ZŠ Lesní. Dále byl analyzován vnitřní řád školní družiny při ZŠ Lesní a primární preventivní program ZŠ Lesní. Primární program přiblížil způsoby prevence nežádoucího chování dané školy. Zkoumání těchto dokumentů dále pomohlo k lepšímu seznámení se s průběhem školního i mimoškolního vzdělávání vybrané školy. Některé další důležité informace poskytly školní webové stránky.

Druhou využitou metodou k získávání dat o základních informacích základní školy Lesní a školní družině při ZŠ Lesní, bylo pozorování. Pozorování bylo prováděno v přirozeném prostředí žáků během běžného provozu ŠD. Děti byly nejprve pozorovány během mé předchozí souvislé praxe v rámci studia a následně během týdenní návštěvy ŠD. Pozorování probíhalo při spontánních a řízených činnostech v prostorách družiny, pobytu ve školní jídelně, pobytu na školní zahradě, pobytu venku apod. Cílem tohoto pozorování bylo zachycení projevování žáků ŠD, jejich chování k druhým a celkové atmosféry a klimatu skupiny žáků třetích ročníků navštěvujících danou školní družinu. Pozorování bylo dále soustředěno na komunikaci mezi žáky ve třídě a možné vyskytující se nežádoucí chování.

Třetí metodou, která byla využita, byly polostrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky zvolené základní školy. Nejprve proběhl rozhovor s metodikem prevence, následně s vychovatelkou školní družiny, která pracuje s žáky, pro které byl později vytvořen a z části realizován preventivní program. Oběma respondentkám byla přislíbena anonymita. První rozhovor byl proveden přibližně tři týdny před týdnem pozorování žáků a sloužil k získání informací ohledně konkrétního řešení sociálně patologických jevů vyskytujících se na základní škole. Druhý rozhovor probíhal na konci týdne pozorování žáků.

Po analýze školních dokumentů, zjištění potřebných informací pomocí rozhovorů a pozorování žáků, byl autorkou práce vytvořen program primární prevence pro žáky navštěvující školní družinu, který je určen k předcházení výskytu konkrétních zjištěných sociálně patologických jevů a nežádoucího chování dětí mladšího školního věku dané školy. V rámci realizovaných lekcí probíhaly také skupinové diskuse s žáky.

### 6.1.1 Rozhovor č. 1 - metodik prevence

Pro vytvoření základní představy o tom, jakým způsobem je řešena problematika rizikového chování a vyskytujících se sociálně patologických jevů na ZŠ Lesní, byl proveden polostrukturovaný rozhovor s metodikem prevence ZŠ Lesní.

Metodička prevence byla tázána následujícími otázkami:

- 1) Jak dlouhou praxi máte na pozici školního metodika prevence a jaká je Vaše konkrétní hlavní náplň práce?
- 2) Objevují se sociálně patologické jevy již na prvním stupni základní školy? Jaké nejčastější projevy SP jevů u dětí pozorujete?
- 3) Jak často řešíte výskyt nežádoucích jevů u dětí mladšího školního věku? Jak se tyto děti projevují?
- 4) Jaký projev SP jevů osobně považujete za nejnebezpečnější?
- 5) Jakým způsobem spolupracujete s dalšími pedagogickými pracovníky na škole? Jak se vám spolupráce daří?
- 6) Jakým způsobem probíhá na škole primární prevence SP jevů? Probíhá cílená primární prevence také ve školní družině?
- 7) S jakými externími organizacemi nejčastěji probíhá spolupráce v této oblasti?
- 8) Myslíte si, že se škola věnuje prevenci SP jevů dostatečně?

Výše zmíněné otázky mají otevřený charakter, metodička prevence byla předem vyzvána k případnému doplnění důležitých informací, které by chtěla zmínit v souvislosti s položenými otázkami. V některých případech byly otázky doplněny v reakci na odpověď metodičky. Před uskutečněním rozhovoru byly otázky předem elektronicky zaslány.

Rozhovor probíhal v prostorách ZŠ Lesní, současně byl se souhlasem metodika prevence nahrán zvukový záznam, který byl následně autorkou práce přepsán. Dotazování trvalo přibližně třicet minut.

Předpokladem k činnosti metodika prevence je studium podle § 9 písm. c) vyhlášky č. 317/2005 Sb., o DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) (MŠMT, 2005). Metodička na ZŠ Lesní působí na této pozici přibližně šest let, v průběhu přerušila svou činnost v období, kdy nastoupila na mateřskou dovolenou. Předtím než začala paní metodička studovat požadované odborné dvouleté dálkové studium na Karlově univerzitě, působila na druhém

stupni jako učitelka. Nyní zastává obě tyto role – učitelka 2. stupně a současně také metodik prevence. „*Věděla jsem, že náplň práce nebude jednoduchá, zvláště pro ženu, matku, mohou být tato témata psychicky vyčerpávající a příběhy dětí velmi smutné. Cítila jsem však jistou vnitřní potřebu se tímto směrem ubírat a jsem ráda, že jsem tak udělala.*“

Hlavní náplní práce metodika na ZŠ Lesní je zpracování školního preventivního programu, který je tvořen pro každý nový školní rok. Dále má na starost pořádání dílčích schůzek s krizovým týmem, na kterých řeší záležitosti aktuálních problémů a spolupráci s dalšími členy školního poradenského centra. Dle potřeby dále konzultuje různé případy s třídními učitelkami, rodiči či jednotlivými žáky.

Členové krizového týmu jsou: ředitel školy, zástupci ředitele, dva psychologové pro 1. a 2. stupeň školy, výchovní poradci pro 1. a 2. stupeň a zmiňovaný metodik prevence.

Co se týká konkrétních vyskytovaných projevů sociálně patologických jevů a rizikového chování, metodička odpověděla následovně: „*Mezi dětmi je určitě zvýšená nepřiměřená agresivita. Děti často své chování nedomyslí, jednají zbrkle, i když si v mnoha případech následně uvědomí své nevhodné chování. V mnoha případech jim takové chování přijde jako naprosto normální. Agrese je totiž obklopuje téměř všude. Sledují nevhodné filmy, hrají nevhodné hry, internet je takového chování plný. Dělají to ostatní, tak se tak budou chovat také oni. Jakmile některé děti opustí lavice, jejich chování se zcela mění.*“ O problémech virtuálního světa se společně diskutovaly více: „*V posledních letech se děti přesunuly z reálného světa do toho internetového. Problémy s ním spojené mají velmi náročná řešení. Naším primárním úkolem je řešení záležitostí, které se odehrávají ve škole, a ne mimo ni, dokonce mimo realitu. Následky se však ve škole projevují, takže není možné jen tak říci, že co se děje mimo školu, není v našem zájmu. Náročné je však odhalení těchto problémů. Děti jsou s internetem, mobily a chytrými hodinkami mnohdy zručnější než my.*“ Jako další příklady byly zmíněny zřídka objevující se začáteční fáze šikany, a ještě méně časté poruchy příjmu potravy a sebepoškozování. Poslední dva zmíněné projevy se však dle slov metodičky vyskytují spíše na druhém stupni.

V této práci se autorka zaměřuje na mladší školní věk, proto je další otázka specifikována pouze na první stupeň ZŠ. Paní metodička potvrdila, že se bohužel rizikové chování a sociálně patologické jevy stále častěji vyskytují již u dětí mladšího školního věku. „*Jsem si jistá, že velký podíl na tom má rozhodně příchod mobilních telefonů. Pozorují také to, že někteří rodiče mají na své děti stále méně času a nejeví o ně takový zájem, jako tomu bylo dříve. S tím souvisí také to, že nejsou schopni hlídat aktivitu dětí na internetu.*“ Vazby mezi dětmi a rodiči považuje metodička jako stěžejní. V návaznosti na tuto odpověď, mne napadla otázka ohledně období

covidu. Zda vnímala toto období a období návratu dětí zpět do škol jako určitou změnu v chování a projevech žáků. *„Izolace dětí doma a nemožnost klasické školní docházky napáchaly na dětech velké zlo. V rámci jednotlivců nebyly projevy tak zjevné, ale v rámci socializace ve skupinách nastávaly velké problémy, jejichž následky řešíme v rámci jednotek doposud. Některé děti měly velkou potřebu fyzického doteku a blízká, jiné děti naopak neuměly znovu navázat kontakty a chovaly se asociálně. Některé děti se v rámci sociálního vývoje zastavily či dokonce vrátily o etapu zpět. Důvodem byla absence vývoje skupiny. Nyní se již téměř všechny děti navrátily do normálu, ale předpokládali jsme, že následky tohoto období nebudou tak závažné a dlouhodobé.“*

Nad otázkou ohledně nejzávažnějšího SP jevu musela metodička delší dobu přemýšlet. Každý jev považuje za velmi nebezpečný, pokud se dostane do extrémní situace nebo se této situaci blíží. *„V některých případech víte, že stav dítěte spěje k hospitalizaci a ohrožuje jeho fyzické či psychické zdraví. V tu chvíli je opravdu nutné, aby byla dítěti věnována maximální možná péče a bylo nad dítětem dohlédnuto po celou dobu pobytu ve škole.“* Podotýká také fakt, který je nutné si uvědomit, a to skutečnost, že všechny náročné případy se zrodí z těch méně závažných. Proto je nutné věnovat pozornost všem projevům.

Spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky probíhá průběžně, ale také neplánovaně v případě aktuálních složitějších problémů. *„Třídní učitelé mají každý týden svoji třídnickou hodinu, kde řeší běžné situace sami, popř. si mohou pozvat do třídy speciální pedagogy, kteří tvoří speciálně vedené hodiny. Se speciálními pedagogy a výchovnými poradci se průběžně scházíme v rámci krizového týmu, zároveň mají všichni učitelé samozřejmě možnost se kdykoliv poradit s postupem řešení jakékoliv záležitosti.“* Dále byla paní metodička dotazována na spolupráci s vychovatelkami školních družin. Ty mají v rámci primární prevence pravidelné schůzky, konzultace či příklady ukázkových studií se speciálním pedagogem. *„Nebyla to jednoduchá cesta, vytvořit smysluplné a efektivní postupy při předcházení či řešení nežádoucího chování, ale myslím si, že nyní můžu s klidným svědomím říci, že celý tým dělá všechno proto, abychom výskyt těchto jevů u našich dětí minimalizovali.“*

Průběh prevence na prvním stupni ZŠ Lesní ve většině případů neprobíhá pomocí speciálních primárních programů externími organizacemi, tyto programy jsou právě skrze třídnické hodiny nahrazeny programy pro třídy na míru podle záležitostí, které se momentálně řeší. Tyto programy vedou speciální pedagogové ve spolupráci s třídními učiteli. Dále mohou probíhat s dětmi individuální konzultace, v případě nutnosti také konzultace s rodinami dětí.

Jak již bylo zmíněno, škola spolupracuje s externími organizacemi, které zajišťují podpůrné programy primární prevence. Škola nejčastěji využívá služby poskytované organizacemi:

Maják o. p. s. - pro 4. ročníky program Jsme parta, Společnost MP Education, s.r.o., Krajská nemocnice Liberec, a.s., DDM Větrník – Program pro ukrajinské žáky.

Na otázku, zda je metodička prevence spokojena s řešením prevence rizikového chování a výskytu sociálně patologických jevů na škole, odpověděla následovně: „*Rozhodně ano, myslím si, že škola má nyní velmi dobře nastavená pravidla, vedeme pravidelné diskuze a v případě nějakého výskytu ihned cíleně zasahujeme. Cítím velkou podporu vedení, které klade velký důraz na tuto problematiku. Jak jsem již naznačovala, výborně také probíhá spolupráce celého pedagogického sboru. Je důležité, aby všichni členové pedagogického sboru táhli za jeden provaz.*” Metodička také podotkla, že škola má obecně výhodu svou lokací a spektrem dětí, které školu navštěvují. Většina dětí je z dobře zabezpečených rodin, rodiče spolupracují se školou a účastní se akcí pro rodiče s dětmi. Zároveň si váží toho, že na škole působí další dva speciální psychologové, kteří spolupracují na třídnických hodinách, individuálních konzultacích a podílí se na prevenci nežádoucích jevů.

### **6.1.2 Rozhovor č. 2 - vychovatel ŠD**

- 1) Jak dlouhou praxi máte na pozici vychovatelky na této škole?
- 2) Kolik času přibližně denně trávíte s dětmi, které máte ve školní družině na starost?
- 3) Jak byste zhodnotila vztahy ve skupině mezi spolužáky a mezi vedlejší třídou stejného ročníku?
- 4) Setkáváte se ve školní družině s výskytem některých sociálně patologických jevů? (např. násilí, agrese, šikana, záškoláctví apod.) Pokud ano, jakých nejčastěji?
- 5) Probíhá ve školní družině prevence těchto jevů? (tj. předcházení výskytu nežádoucích jevů) Jakým konkrétním způsobem?
- 6) Jak často během školního roku spolupracujete v rámci této oblasti se školním metodikem prevence, speciálním pedagogem či výchovným poradcem?
- 7) Myslíte si, že je důležité provádět prevenci sociálně patologických jevů také v průběhu mimoškolního vzdělávání? Uveďte důvod, proč ano/ne.
- 8) Čerpáte z nějakých zdrojů konkrétní volnočasové aktivity, hry a činnosti zaměřené na primární prevenci? Myslíte si, že jich je dostatečné množství?

Pro druhý rozhovor byla vybrána vychovatelka, která má v době výzkumu na starost žáky třetích tříd. Obě třídy tohoto ročníku jsou, vzhledem k nižšímu počtu přihlášených žáků do ŠD, spojené. Druhý rozhovor probíhal stejným způsobem jako s metodikem prevence. Otázky mají

otevřený charakter, vychovatelce byly předem zaslány. Rozhovor probíhal ve školním kabinetě pedagogických pracovníků, zvukový záznam byl nahrán a poté přepsán. Délka dotazování činila přibližně 25 minut.

Vychovatelka, se kterou rozhovor probíhal, působí na ZŠ Lesní čtvrtým rokem. V jiné školní družině nebyla zaměstnaná. Před nástupem do školní družiny pracovala rok v zahraničí, konkrétně ve Švédsku, v přípravné třídě základní školy. *„Tato zkušenost mi dala hodně. Moc se mi líbí přístup, který k dětem ve Švédsku učitelé mají a jak je tam vzdělávání nastaveno. Některé metody a postupy uplatňuji právě i ve školní družině.“*

Na otázku ohledně náplně práce odpověděla paní vychovatelka následovně: *„Ono je to vcelku pestré, a možná trochu odlišné od jiných škol. Má práce je především o volnočasových aktivitách, snažím se, aby byly dané aktivity a program nejen v souladu s plánem ŠD, ale také s látkou, kterou děti probírají ve výuce. Osobně vidím jako stěžejní takové průvodcování v mezilidských vztazích, při kterém děti poznávají své místo v kolektivu. Každá z vychovatelek má možnost vedení různých zájmových kroužků. Já vedu například kroužek kresby. Dále také v kontextu velikosti úvazku probíhají hodiny tzv. asistence, kde po domluvě s třídním učitelem realizuje vychovatel dopomoc při výuce.“* Poprosila jsem paní vychovatelku, aby mi tuto dopomoc přiblížila: *„V praxi to vypadá například tak, že při dvouhodinových předmětech máme možnost s paní učitelkou rozdělit třídu na polovinu a s dětmi procvičovat látku v menší skupině. Taková příležitost se mi moc líbí. Zejména z toho důvodu, že člověk pozná děti také při vyučování a mnohem lépe si s nimi následně tvoří vztah mimo něj.“*

K této odpovědi se váže také následující otázka ohledně přímé pedagogické práce s dětmi. Vychovatelka s dětmi tráví průměrně přibližně čtyři hodiny denně. Pokud však probíhá zmiňovaná asistence či zájmový kroužek, může vychovatelka s dětmi trávit až o čtyři hodiny více času za týden.

Na třetí otázku ohledně vztahů ve skupině žáků školní družiny vychovatelka odpověděla: *„Ve třídách jsou z mého pohledu ve velké většině zdravé vztahy. Mnoho dětí se vidá také na různých zájmových kroužcích či sportovních trénincích po vyučování. Ve družině neřešíme pravidelně výskyt nějakého závažného nežádoucího chování. Děti jsou již od první třídy vedeny k tomu, aby se o případných problémech svěřily. Netvrdím však, že se u nás nevyskytují žádné problémy. To bychom si určitě všichni moc přáli, ale myslím si, že zejména v dnešní době je to téměř vyloučené. Pokud bych se měla zaměřit na vztahy mezi vedlejšími třídami, je pravdou, že při volné hře jsou děti většinou ve skupinkách ze své třídy. Mezi třídou A a B však nepanují nějaké viditelné negativní vztahy.“*



Otázkou č. 4 se autorka tázala na určitý konkrétní výskyt sociálně patologických jevů: „*Musím říct, že toto je spíš otázka na třídní učitele, kteří častěji spolupracují se školními specialisty a rodiči. Stává se však, že některé jevy vyplynou na povrch mimo výuku. Pokud zaznamenanám náznak něčeho takového, upozorním vždy nejprve třídního učitele a rodiče. V případě trvání jsou následně na řadě schůzky s výchovným poradcem a reflexe chování daného dítěte. Pokud bych měla konkrétní jevy vyjmenovat, myslím si, že ve družině narážíme nejvíc na přílišnou vznětlivost, vulgarismy a vědomé nedodržování pravidel z hlediska porušování školního řádu.*“

Způsoby předcházení výskytu sociálně patologických jevů nemají vychovatelé na ZŠ Lesní jasně stanovené. Každá z vychovatelek volí jiné metody, jak nežádoucímu chování zamezit. „*Nejvíc se mi osvědčilo si po obědě na chvíli sednout do komunikačního kruhu, zároveň děti převést ke klidové činnosti a tam si o všem možném povídat. Co je trápí, co jim vadí nebo naopak co jim dělá radost a kde vidí pozitivní změny. Také jsem informovaná o třídnických hodinách vedených speciální pedagožkou, kde cílená preventivní část práce probíhá. Přimo ve družině tedy určitě pravidelná komunikace a pozorování. Snažím se všimnout si a vnímat, kdy se něco oddaluje od normálu, kdy s dětmi o těchto věcech mluvit hromadně, popř. individuálně.*“

Spolupráce vychovatele s výchovným poradcem již byla zmíněna v rozhovoru č.1 viz. kapitola 6.1.1. K této spolupráci vychovatelka dodala, že mají možnost hovořit o problematice také se speciálním pedagogem: „*Speciální pedagogové jsou vždy ochotní poradit, pokud je oslovím a poprosím o soukromou supervizi. Musím uznat, že jsem tuto službu už několikrát využila, protože cítím, že je nutné se v této oblasti orientovat a více vzdělávat. Další poznatky a podněty také pochytím právě na třídnických hodinách s odborníky, kterých jsem mnohokrát do roka součástí.*“

Předposlední otázka pojednává o zařazení prevence nežádoucích jevů do mimoškolního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se tato oblast cíleně a pravidelně řeší na ZŠ Lesní ve vyučování, vychovatelka nad touto otázkou přemýšlela déle než nad ostatními. „*Řekla bych, že konkrétně na naší škole by nějaká větší cílená prevence nebyla tak žádoucí, jako třeba na jiných školách. Nedokážu to osobně zcela objektivně porovnávat, vzhledem k tomu, že nemám přímou zkušenost na jiných školách. Podle toho, co však slýchávám od kolegyně např. na školeních, myslím si, že naši učitelé ve vyučování této problematice věnují maximální možný čas a tuto oblast nepodceňují. Je však pravdou, že některé jevy se objeví právě v době, kdy jsou děti mimo vyučování a jejich činnost není tolik řízena. Takže abych odpověděla na otázku, i přes to, že prevence probíhá dostatečně ve vyučování, myslím si, že by ničemu neuškodilo, kdyby byla zařazena také ve školní družině.*“

Poslední otázkou byl dotaz na využívané zdroje preventivních her a činností. „*Pár aktivit jsem převzala z třídnických hodin, jinak další zdroje nevyužívám. Jak jsem již zmínila, v mé třídě převažují spíše rozhovory a diskuse, ale určitě bych nějakou praktickou pomůcku či sborník činností a her využila.*“

## **6.2 Primárně preventivní program ZŠ Lesní**

Pro zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků v oblasti školní prevence se pedagogičtí pracovníci řídí školním preventivním programem, který je vytvořený pro ZŠ Lesní.

*„Cílem minimálního preventivního programu je ve spolupráci s rodiči formovat takovou osobnost žáka, která je s ohledem na svůj věk schopná orientovat se v dané problematice, zkoumat ji, ptát se, dělat rozhodnutí, která si bude vážit svého zdraví a zdraví všech zaměstnanců a spolužáků na území školy v době vyučování a bude umět nakládat se svým volným časem a zvládat základní rizikové chování.“* (ZŠ Lesní, online).

Školní preventivní program ZŠ Lesní je dělen na několik částí. V kapitolách věnovaným dětem mladšího školního věku čtenář nalezne možnosti vzdělávání zaměstnanců školy v této oblasti, formy a cíle primární prevence, témata školní prevence v určitých ročnících, možnosti nespécifické primární prevence (kurzy, výlety, akce a volnočasové aktivity), spolupráci odborníků a externích organizací, evaluaci programu, postupy řešení rizikového chování, vyskytující se projevy sociálně patologických jevů, nápravná opatření, odpovědnost rodičů, způsob komunikace školy se zákonnými zástupci žáků a určitá právní hlediska (ZŠ Lesní, online).

Součástí výše zmíněného preventivního programu školy však nejsou konkrétní činnosti a aktivity primární prevence, které by mohly pedagogičtí pracovníci zařadit do průběhu vzdělávání žáků. Proto byl vytvořen následující primárně preventivní program s konkrétními činnostmi a hrami zaměřenými na primární prevenci vyskytujících se sociálně patologických jevů dané školy, posílení vztahů v kolektivu, spolupráci mezi spolužáky a žáky druhé třídy stejného ročníku, rozvoj sebedůvěry či sociálních kompetencí žáků.

### 6.3 Primárně preventivní program pro děti navštěvující ŠD

Preventivní program byl vytvořen na základě zjištěných vyskytovaných sociálně patologických jevů a obecných zásad a metod práce pedagoga volného času (viz. kap. 3.1). Dále podporuje primární prevenci základním výchovně vzdělávacím působením mimo vyučování (viz. kap. 2.3).

Program obsahuje pět lekcí, které lze realizovat v rámci jednoho školního týdne či více dní s ohledem na časové možnosti školní družiny. Každá lekce je členěna do čtyř hlavních bodů (motivační činnost, aktivizační hra, hlavní aktivita, vnitřní evaluace). Tato struktura se každý den opakuje, díky tomu jsou žáci první den připraveni na podobný průběh dalších lekcí. Tento preventivní program je s ohledem na vývojové zvláštnosti, předpokládané schopnosti, dovednosti žáků a časové náročnosti lekcí vytvořen primárně pro žáky třetích a čtvrtých ročníků základní školy.

Každý den je společně zahájen v komunikačním kruhu, kde probíhá sdělení obsahu lekce, motivace dětí, možnost pro sdílení prožitků ze školního dne apod. Následně pokračujeme s krátkou nenáročnou hrou pro aktivizaci dětí, během níž si všímáme, jak jsou žáci daný den naladěni, jak reagují, jak se zapojují. Hlavní částí programu je aktivita, která je cíleně vedená k prevenci sociálně patologických jevů vyskytujících se mezi dětmi daného věku, na stmelení kolektivu, spolupráci, posilování vztahů, rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí, vnímání a pozorování emocí atd. Posledním bodem je činnost vnitřní evaluace, díky které získává vychovatel zpětnou vazbu a hodnocení od žáků.

V následující tabulce jsou vyznačena témata lekcí primárně preventivního programu, jejich hlavní cíle a výstupy, které od absolvovaných lekcí očekáváme. Dále jsou zde vypsány body podpory primární prevence v mimoškolním vzdělávání dle Pávkové (viz. kap. 2.3), které se autorka práce snažila implementovat do všech lekcí programu.

Tabulka č.1: Program primární prevence ve školní družině

lekce	téma	hlavní cíle	podpora primární prevence	očekávané výstupy
1.	<b>„Bezpečná družina“</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák rozpozná vhodné a nevhodné chování k druhým</li> <li>• žák ví, na koho se může obrátit při výskytu šikany</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vytvořit podpůrné prostředí</li> <li>• učit sociálním dovednostem</li> <li>• sledovat a hodnotit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák dodržuje pravidla chování</li> <li>• žák se v případě výskytu nežádoucího chování obrátí na pedagogického pracovníka</li> </ul>
2.	<b>„Naše emoce a jejich sdílení“</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák si uvědomuje, že každý projevuje a prožívá emoce jiným způsobem</li> <li>• žák si uvědomuje rizika sdílení osobních informací</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vytvořit podpůrné prostředí</li> <li>• podporovat osobní rozvoj dětí</li> <li>• učit sociálním dovednostem</li> <li>• sledovat a hodnotit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák se nerozhoduje pouze na základě emocí, ale také na základě rozumových schopností</li> <li>• žák nesdílí osobní informace s cizími osobami</li> </ul>
3.	<b>„Jak se správně rozhodnout?“</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák se rozhoduje podle vlastního přesvědčení</li> <li>• žák hledá různá řešení problému</li> <li>• žák dokáže verbálně obhájit svůj názor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vytvořit podpůrné prostředí</li> <li>• učit sociálním dovednostem</li> <li>• podporovat osobní rozvoj dětí</li> <li>• sledovat a hodnotit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák řeší problémy verbálně, ne násilím</li> <li>• žák odpovídá za své chování a jednání</li> </ul>
4.	<b>„Prožívání je vidět“</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák si uvědomuje, že je normální prožívat negativní emoce</li> <li>• žák dokáže spolupracovat ve skupině, kterou si sám nevybral</li> <li>• žák rozlišuje vhodné a nevhodné chování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vytvořit podpůrné prostředí</li> <li>• podporovat osobní rozvoj dětí</li> <li>• učit sociálním dovednostem</li> <li>• sledovat a hodnotit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák přiměřeně reguluje prožívání svých negativních emocí</li> <li>• žák rozlišuje nežádoucí chování a volí jeho vhodné řešení</li> </ul>
5.	<b>„Máme se rádi takoví, jací jsme!“</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák si uvědomuje hodnoty a vlastnosti sebe i ostatních</li> <li>• žák rozlišuje a uvědomuje si své vlastní pozitivní a negativní vlastnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vytvořit podpůrné prostředí</li> <li>• učit sociálním dovednostem</li> <li>• podporovat osobní rozvoj dětí</li> <li>• sledovat a hodnotit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák vnímá své pozitivní a negativní vlastnosti</li> <li>• žák volí vhodnou strategii pro odstranění negativních vlastností</li> </ul>

Zdroj: vlastní tvorba

### 6.3.1 Lekce č. 1 - „Bezpečná družina”

#### 1. aktivita – Zlatá pravidla

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žák dokáže vymyslet alespoň dvě pravidla chování, která jsou pro něj důležitá při pobytu ve školní družině,
  - žák dokáže spolupracovat ve skupině, která mu byla přiřazena,
  - žák dokáže sdělit svůj názor ostatním,
- **pomůcky:** A4 papíry, A1 papír, magnety, pastelky, fixy
- **časová dotace:** 15-20 minut
- **organizace skupiny:** v kruhu na koberci, ve skupinách podle pohlaví
- **motivace:** „Máte nějaká pravidla třídy nebo družiny? Jaká? Pojďme společně vytvořit naše nová pravidla, kterými se budeme řídit celý týden po dobu, co se budeme spolu vídat. Pravidla by měla určovat, jak se budeme k sobě chovat, abychom si tady mohli otevřeně povídat o důležitých a zajímavých věcech, zahrát nějaké hry, spolupracovat atd.”
- **popis aktivity:** Nejdříve se zamyslí každé dítě samo a své nápady nikomu nesdělí. Když dítě vymyslí alespoň dvě pravidla, přesune se do skupiny. Děti rozdělíme do dvou skupin na chlapce a děvčata a v těchto skupinách se budou muset společně dohodnout na pěti nejdůležitějších pravidlech. Vybraná pravidla napíší na papír a poté je sdělí druhé skupině. Dohromady následně vybereme šest zlatých pravidel, o kterých společně rozhodneme, že jsou pro naše setkávání nejdůležitější. Pravidla napíšeme na velký papír a nabídneme dětem, aby je do příštího setkání vyzdobily pastelkami.

Možná pravidla:

-> Mluví jen ten, kdo má slovo.

-> Nikomu se neposmíváme.

-> Co si řekneme v místnosti, zůstane v místnosti.

-> Nemusím se bát říct vlastní názor.

-> Pomáháme si navzájem.

-> Pokud se nechci zúčastnit nějaké aktivity, nemusím ...

- **reflexe:** Myslíte si, že jsme na žádné důležité pravidlo nezapomněli? Jaké je pro vás to úplně nejdůležitější? Máme to všichni stejně? Co uděláme, když vidíme, že někdo pravidlo porušuje?

## 2. aktivita – „Já a moje gesto“

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žák si uvědomuje rozdíl mezi žádoucími a nežádoucími gesty,
  - žák udrží pozornost a dokáže poslouchat druhé.
- **časová dotace:** 5-10 minut
- **organizace skupiny:** v kruhu na koberci
- **motivace:** „Byla bych ráda, abychom se tady všichni ještě jednou hezky přivítali. Ale pozdrav nemusí být vždy jen o slovech. Může to být i o gestech. Víme všichni, co to jsou gesta? Nechám vás chvíli přemýšlet, jaké by mohlo být právě vaše poznávací gesto. Moje by bylo například toto: Ahoj, já jsem Adéla a toto je moje gesto ...”
- **popis aktivity:** Děti upozorníme na to, aby gesto/pohyb nedoprovázely slovy či zvuky. Všichni se posadí v kruhu do tureckého sedu. Paní vychovatelka se představí jako první: Ahoj, já jsem ... a toto je mé gesto (předvede své gesto). Poté se posadí zpět na své místo. Další na řadě je dítě po levé ruce. Toto dítě nejdříve představí paní vychovatelku následně i sebe a své gesto: Toto je paní vychovatelka, současně předvede její gesto a já jsem ... a také předvede své gesto/svůj pohyb. Tímto způsobem se vystřídají všechny děti v kruhu. V momentě, kdy se všichni představí a ukážou svůj pohyb, pozdraví se i se svým gestem všichni hromadně v jednu chvíli.
- **reflexe:** Proč jste si vybrali právě toto gesto? Myslíte si, že by vám toto gesto přiřadili i ostatní? Proč vlastně gesta používáme? V jakých případech? Jsou všechna gesta pozitivní?

## 3. aktivita – „Nedokončený příběh“

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žáci se sami dokáží rozdělit do skupin,
  - žák udrží pozornost a vnímá příběh,
  - žák dokáže vymyslet možné pokračování příběhu,
  - žák rozpozná vhodné a nevhodné chování k druhým,
  - žák ví, na koho se může obrátit při výskytu šikany.
- **pomůcky:** vymyšlený příběh z reálného života, pracovní list, psací potřeby, (desky na psaní, pokud není dostatečný počet lavic)
- **časová dotace:** 25-35 minut
- **organizace skupiny:** dle prostoru ŠD – děti mohou sedět u stolu nebo mohou být rozmístěné po třídě tak, aby viděly a slyšely paní vychovatelku

- **motivace:** „Před chvílí jsme si ukázali mnoho hezkých gest, kterými jsme se představili a pozdravili ostatní. Gesta však nemusí být vždy hezká. A právě o tom si přečteme jeden příběh, který nakonec snad dopadne dobře.”
- **popis aktivity:** Dětem rozdáme pracovní listy a sdělíme jim, aby se libovolně rozdělili do skupin po dvou nebo třech dětech. Vysvětlíme jim, jak budou pracovat: Paní vychovatelka bude číst příběh O chlapci jménem Tonda. Děti musí dávat pozor, protože paní vychovatelka příběh několikrát v průběhu přeruší slovem **STOP** a úkolem dětí bude dopsání následující situace, která by mohla v příběhu nastat. Tuto situaci si každý sám запиše do pracovního listu a následně sdělí svůj nápad spolužákovi/spolužákům ve skupině. Paní vychovatelka poté může vybrat pár dobrovolníků, kteří by se chtěli o svůj nápad podělit před celou třídou. Následně pokračujeme se čtením příběhu. Pokud by se někdo trefil a uhodl, jak příběh opravdu následuje, dohodneme se s dětmi, že v tomto případě zvednou ruku.

### **Začalo to špatným gestem**

Tonda Veselý chodil na základku do 4.A. Do školy chodil rád, měl tam hodně kamarádů a bavilo ho se i učit. Nejraději měl matematiku a tělocvik. Když neměl odpoledne fotbal, chodil po vyučování do školní družiny. I tam to měl rád, jejich vychovatelka byla fajn. Jednoho dne, když přišli všichni po obědě do šatny a chystali se ven na zahradu ... **STOP**

... uviděl Tonda dva starší kluky, jak ukazují něco na Tomáše z „béčka” a Tomáš vypadal nějak smutně. Trochu se tomu divil. S Tomášem občas hraje na zahradě fotbal, ale nevěděl o tom, že by tihle dva kluci byli jeho kamarádi. ... **STOP**

... Řekl si, že to nebude řešit, oblékl se a šel čekat ke dveřím. Obě třídy šly společně na zahradu. Tonda šel samozřejmě hrát s klukama fotbal. Byl kapitán a už dal dokonce jeden gól. Když se šel napít, vzpomněl si na Tomáše ... **STOP**

... a rozhodl se ho jít hledat. Zahrada není moc velká, a tak ho po chvíli viděl na houpačce. Seděl tam a ani se nehoupal. „Čau Tome, jak to jde?” Tomáš neodpověděl, jen pokývnul hlavou. „Co ti chtěli ti kluci v šatně?” „Nic. Nic nechtěli. Běž si radši hrát fotbal!” odpověděl našťavaně Tomáš. Tonda se tedy otočil, šel zpátky a nic neřešil. Pomyslel si, že má asi špatnou náladu.

Druhý den však v šatně zase viděl ty starší kluky a ... **STOP**

... nemohl věřit vlastními očima. Strkali do Tomáše tak silně, že se praštil do ruky o skříňku a vypadalo to, že ho to hodně bolelo. „Co teď budu dělat?“ Opakoval si Tonda v hlavě. ... **STOP**

... Nenapadlo ho nic jiného, než se rozběhnout proti klukům a strčit do nich taky. To však způsobilo jenom to, že se začali prát všichni čtyři dohromady. Odrhla je až po chvíli paní vychovatelka s paní učitelkou, které slyšely křik. Když se situace trochu uklidnila, paní vychovatelka řekla, aby ... **STOP**

... s ní šli kluci okamžitě do třídy a vysvětlili jí, co se stalo. Tomáš mlčel a mluvit se mu nechtělo. Starší kluci tvrdili, že si začal Tomáš a o ničem vlastně nevědí. Ještě, že tam byl i Tonda! Ten řekl, co viděl včera i dnes v šatně, tím dodal odvalu Tomášovi a ten se paní vychovatelce svěřil a řekl, co se stalo. Starší kluci byli potrestáni a od té doby se stal Tomáš nejlepším kamarádem Tondy.

- **reflexe:** Řešili byste problém stejným způsobem, jako Tonda? Co byste udělali jinak? Už se vám někdy něco podobného stalo? Kdyby vám někdo ve škole ubližoval, víte, na koho se můžete obrátit?

#### 4. vnitřní evaluace

Sedneme si s dětmi do kruhu a postupně se zeptáme každého, co se mu na dnešním programu nejvíce líbilo nebo jestli bylo něco, co ho nebavilo nebo se mu nelíbilo. Dále se můžeme děti zeptat na to, co je při lekci překvapilo, jestli se naučily něco nového atd.

Nakonec děti vyzveme k tomu, aby nám na povel ukázaly celkové hodnocení aktivit pomocí paží:

- vzpažené ruce – aktivity mě bavily, vše se mi líbilo a cítil/a jsem se komfortně,
- předpažené ruce – bavilo mě jen něco, některou aktivitu bych příště vynechal/a,
- připažené ruce – nebavilo mě to, necítil jsem se příjemně.

Připomeneme dětem, že mají možnost vyzdobit Zlatá pravidla.

#### **Realizace a hodnocení lekce č. 1:**

Hlavními stanovenými cíli první lekce s názvem „Bezpečná třída“ jsou, aby žáci rozpoznali vhodné a nevhodné chování k druhým a aby věděli, na koho se ve družině, popř. školním prostředí mohou obrátit v případě výskytu šikany či dalších projevů sociálně patologického chování. Žáci byli již v průběhu pozorování seznámeni s tím, že pro ně budou v následujících dnech připraveny aktivity, kterých se budou moci dobrovolně účastnit. V den realizace první



lekce bylo ve třídě školní družiny 21 žáků, všichni tito žáci se zapojili do prvních dvou aktivit, následně čtyři žáci odešli na školní kroužek. Poslední aktivity se tedy účastnilo 17 žáků.

Aktivita „Zlatá pravidla“ provází vychovatelku s dětmi všemi pěti lekcemi, proto bylo důležité, aby byla dětem vysvětlena srozumitelně a aby se všichni zúčastnění podíleli na její tvorbě. Žáci neměli s vymýšlením pravidel téměř žádný problém, podobná pravidla již tvořili s paní třídní učitelkou ve své školní třídě. Dětem tak bylo navíc zadáno, aby se snažily vymyslet odlišná pravidla od těch, které mají vypsána ve třídě. V porovnání obou skupin, dívky pracovaly klidněji, více diskutovaly a seznam pravidel vytvořily dříve než chlapci. Chlapci se nejprve na dvou pravidlech nemohli shodnout, ale později úlohu společně zvládli bez dopomoci. Na dvou pravidlech se skupiny shodly. O dalších třech proběhlo hlasování. S vybranými pravidly byla třída ve výsledku s pouze pár připomínkami spokojena. Konečná pravidla zněla: 1. Nepřekřikujeme se., 2. Neběháme po třídě, děláme, co máme., 3. Pomáháme si, nehádáme se., 4. Posloucháme p. vychovatelku., 5. Neposmíváme se ostatním. Krátká reflexe aktivity proběhla hromadně u tabule, kde jsme společně vybírali výsledná pravidla. Žáci reagovaly na otázky, uvědomili si a vysvětlili, proč jsou pro nás pravidla důležitá a vymysleli více vhodných řešení, jak řešit situaci v případě porušení pravidel.

Druhá aktivita „Já a moje gesto“ měla za cíl děti aktivovat, mírně rozpohybovat a připravit na následující činnost. Na otázku, jestli všichni vědí, co to je gesto, si nebyly všechny děti jisté. Bylo za potřebí krátké vysvětlení. Zpočátku bylo trochu náročně žáky zklidnit a opravdu trvat na tom, aby nepoužívali slova či zvuky při předvádění gesta. Po dvou upozorněních však bylo již představování s gesty klidné a splnilo svůj účel. Některé děti opakovaly gesta předchozích spolužáků, po vyzvání a krátkém přemýšlení však byly všechny děti schopné vymyslet odlišná gesta. Při reflexi děti souhlasily s tím, že ne všechna gesta jsou vhodná. Některé děti dokonce sdílely své zkušenosti o tom, kdy je někdo urazil či nepotěšil, i přes to, že nepoužil žádná slova.

Poslední aktivita první lekce byla z pohledu vychovatelky pro děti nejzajímavější. Při „Nedokončeném příběhu“ děti samostatně pracovaly v lavicích. Dále svá pokračování příběhu sdílely před ostatními nebo v lavici ve dvojici. Doporučuji na tuto aktivitu vyhranit více času, protože mnoho dětí chtělo svůj nápad sdílet nahlas a tento prostor zabral více času, než jsem očekávala. Z časových důvodů bylo nutné v průběhu příběhu stanovit nové pravidlo, že sdílení možného pokračování příběhu bude povoleno vždy maximálně třem žákům. Zároveň si také myslím, že pokud by byl příběh přerušen na delší dobu, děti by se v příběhu náročněji

orientovaly. Po ukončení příběhu probíhala reflexe v komunikačním kruhu. Společně jsme se zkusili vžít do role Tondy, Tomáše a agresorů. Žáci rozpoznali nevhodné chování, sdíleli své myšlenky, někteří se podělili o své zážitky, které s příběhem souvisely. Na otázku ohledně případného požádání o pomoc děti zmínily vychovatelku a třídní učitelku. Společně jsme si ujasnili, že k vyřešení problému s výskytem ubližování nám může pomoci jakýkoliv učitel či zaměstnanec školy, ale také spolužák či rodič.

V rámci vnitřní evaluace děti hodnotily jako nejlepší aktivitu č. 3. Díky ní se dokázaly vcítit do role oběti šikany, uvědomily si, že v případě výskytu podobné situace je nutné její vhodné řešení. Dále byly také ubezpečeny, komu by si měly říci o pomoc.

### 6.3.2 Lekce č. 2 - „Naše emoce a jejich sdílení“

#### 1. aktivita

- přivítání se v komunikačním kruhu (zeptáme se dětí, jak se cítí, jaký měly den, na co se odpoledne těší atd.)
- zopakování si Zlatých pravidel (můžeme se zeptat dětí, jestli je přes noc nenapadlo nějaké důležitější pravidlo, které by mělo být na papír připsáno)
- pokud děti pravidla vyzdobily, zeptáme se na podrobnosti, popř. oceníme práci

- **časová dotace:** 5-10 minut

#### 2. aktivita – „Emoce“

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žák rozumí slovu emoce,
  - žák dokáže neverbálně projevit určitou emoci,
  - žák si uvědomuje, že každý projevuje a prožívá emoce jiným způsobem.
- **pomůcky:** lístečky s emocemi (do dvojice jedna emoce)
- **časová dotace:** 15-20 minut
- **organizace skupiny:** v kruhu na koberci, ve dvojicích
- **motivace:** „Už jsem se vás před chvílí ptala, jak se dneska máte, jakou máte náladu. Ne vždy máme dobrou náladu, a to je naprosto normální.“

Hra, kterou si teď zahrajeme, se jmenuje Naše emoce. Uměl by mi někdo vysvětlit, co to jsou emoce?

Já bych emoce vysvětlila jako něco, co je uvnitř nás. To, jak vnímáme určité situace a věci, jak je prožíváme, jak je dokážeme zpracovat a jak se při nich cítíme. Emoce může být např. strach, láska, smutek, překvapení, bolest atd.”

- **popis aktivity:** Děti si vytvoří libovolné dvojice či trojice. Každá skupina dostane jeden (do trojice dva papírky) papírek s určitou emoci, kterou nebude nikomu sdělovat. Děti dostanou chvíli na to, aby vymyslely, jak určitou emoci zahrát ve skupině pantomimou. Následně každá skupina postupně předvede svou emoci a ostatní mají úkol uhodnout, jaká emoce by to mohla být. Pokud ostatní děti emoci neuhodnou, skupina, která předváděla pantomimu, emoci prozradí.
- **reflexe:** Předvedli byste všechny emoce stejným způsobem nebo byste něco vymysleli jinak? Jaké emoce prožíváte nejraději a jaké naopak rádi nemáte? Proč?

### 3. aktivita – „Svěřit se/nesvěřit se, sdílet/nesdílet“

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žák se rozhoduje dle vlastního přesvědčení,
  - žák si uvědomuje rizika sdílení osobních informací,
  - žák vnímá rozdílné názory druhých.
- **pomůcky:** kartičky sdílet (zelené), nesdílet (červené), soubor vystřižených vět
- **časová dotace:** 25-30 minut
- **organizace skupiny:** v kruhu na koberci
- **motivace:** „Většinou se nám stává, že věci a situace, ze kterých máme radost sdílíme s ostatními. Ať už to je naše rodina nebo to jsou naši kamarádi nebo i ostatní, kteří nám ani nejsou tak blízcí. Je vždy jen na nás, s kým své emoce sdílíme. Jen se musíme vždy zamyslet nad tím, že některé informace proti nám mohou ostatní následně použít v nedobré úmyslu. My si nyní zahrajeme hru, u které zjistíme, že to máme se sdílením určitě každý jinak.”
- **popis aktivity:** Sedneme si s dětmi do kruhu na koberec a rozdáme každému jednu červenou kartičku – NESDÍLET a jednu zelenou kartičku – SDÍLET. Dětem vysvětlíme, že na následující otázky není žádná správná ani špatná odpověď. Paní vychovatelka bude postupně číst věty, na které všechny děti současně odpovídají pomocí zelené, či červené kartičky. Pokud se dítě rozhodne, že by danou situaci sdílelo s někým dalším, položí před sebe do kruhu zelenou kartičku, pokud by se naopak rozhodlo, že by si informaci nechalo pro sebe, položí před sebe červenou kartu. Pokud

si dítě není jisté, položí před sebe obě karty najednou. Po přečtení věty dá paní vychovatelka text doprostřed kruhu.

Paní vychovatelka k větám může pokládat doplňující otázky či sdělit vlastní komentář. Tím dětem pomáhá v zamyšlení se a rozhodování se.

Abychom rozvedli diskuzi, doptáváme se děti na další otázku ohledně sdílení. Děti se nerozhodují pouze o tom, jestli informace sdílet. Vybírají také, s kým by se o své emoce podělily.

- 1) nesdílet,
- 2) sdílet s rodinou,
- 3) sdílet s kamarády,
- 4) sdílet s paní vychovatelkou/paní učitelkou.

Paní vychovatelka se postupně ptá na výše zmíněné možnosti a děti zvedají ruce podle svého přesvědčení. Ruku mohou zvednout vícekrát. Pokud chce někdo své rozhodnutí komentovat, dostává k tomu následně prostor.

Návrhy vět:

- Zvolili mě v týmu kapitánem a mám z toho radost.
  - Nejde mi moc matematika a stydím se.
  - Mám problém se s někým skamarádit a je mi smutno.
  - Nemůžu v noci spát a jsem často unavený.
  - Lhal/a jsem mamince a teď mě to mrzí.
  - Pomohl jsem včera pánovi v obchodě a udělalo mu to radost.
  - Spolužák si ze mě dělá občas srandu a není mi to příjemné.
  - Rodiče mi nechtějí koupit značkové oblečení a mě to štve.
  - Jeden kluk mi řekl, že jsem tlustý/tlustá a já nevím, jestli přestat jíst.
  - Na internetu mi píše kamarád a nutí mě dělat věci, které dělat nechci.
- **reflexe:** Všimli jste si, že každý je ochoten sdílet informace s někým jiným nebo vůbec? Proč si myslíte, že to má každý jinak? Je lepší problémy řešit s ostatními nebo se snažit je neřešit? Sdílíte své prožitky také na internetu? Je to vždy bezpečné?

#### 4. vnitřní evaluace

Sedneme si s dětmi do kruhu a každému rozdáme papírek a psací potřebu. Děti poprosíme o to, aby zhodnotily dnešní den pomocí hotelových hvězdiček. Pokud na papírek nakreslí jednu

hvězdičku, aktivity se jim nelíbily a nebavilo je to. Pět hvězdiček naopak znamená nejlepší hodnocení. Následně dají hvězdičky před sebe a kdo chce, může svou volbu komentovat.

### **Realizace a hodnocení lekce č. 2:**

Hlavními stanovenými cíli druhé lekce s názvem „Naše emoce a jejich sdílení“ jsou, aby si žáci uvědomili, že každý projevuje a prožívá své emoce jiným způsobem a že existují určitá rizika při sdílení osobních informací ostatním lidem.

V den realizace druhé lekce bylo ve třídě školní družiny 23 žáků, kteří se zapojili do prvních dvou aktivit, následně pět žáků odešlo na školní kroužek. Poslední aktivity se tedy účastnilo 18 žáků.

Úvodní aktivitou bylo přivítání se v komunikačním kruhu a připomenutí si „Zlatých pravidel“. Děti do druhého dne dokreslily k pravidlům obrázky a zvýraznily písmo různými barvami. Jejich dobrovolná aktivita byla oceněna. Žáci převážně sdíleli, že mají dobrou náladu, povídali jsme si o předmětech, které tento den absolvovali, komu chutnal oběd a jaký plán mají po školní družině. Kdo chtěl, dostal dostatečný prostor pro sdílení. Po vyzvání k doplnění nějakého důležitého pravidla, na které se předešlý den zapomnělo, nikdo nechtěl nic připsat.

Po ukončení diskuze následovala aktivita s názvem „Emoce“. S žáky jsme si nejprve vysvětlili, co emoce znamenají, kdy je prožíváme, jak se projevují, jaké jsou příklady apod. Děti po vysvětlení samy zkoušely jmenovat další druhy. Následně děti dostaly na výběr, jestli budou chtít předvádět pantomimu nebo budou chtít pouze hádat. Zapojit do pantomimy se chtělo 17 dětí. Tyto děti se rozdělily do trojic a jedné dvojice. Do každé skupiny dostaly jeden papírek s emoci a jejich úkolem bylo vymyslet pantomimu emoce, kterou ostatní děti hádaly. Dvě skupiny požádaly o pomoc, která jim byla předem nabídnuta. Pouze jedna skupina nakonec musela slovně sdělit, o jakou emoci se jednalo (*důvěra*). Ostatní žáci pantomimu předvedli úspěšně. V rámci reflexe jsme roztřídili všechny lístečky s emocemi na kladné a záporné a povídali jsme si krátce o tom, že je normální prožívat emoce pozitivní i negativní a že každý prožívá emoce jinak.

Třetí aktivita nese název „Svěřit se/nesvěřit se, sdílet/nesdílet“. Jejím hlavním cílem bylo upozornit na rizika sdílení druhým lidem. Tato aktivita mne mile překvapila, protože se děti hojně zapojily do komentování svých i ostatních odpovědí a vznikaly diskuze, které považuji za velmi důležité a pro děti obohacující. Všimla jsem si, jak ostatní děti při hovoření

zvoleného spolužáka přikyvuji se souhlasem či neshodou. Námitky i souhlasy vzbuzovaly v komunikačním kruhu zajímavé emoce. Myslím si, že rozdílné názory podpořila skutečnost, že bylo dětem předem sděleno, že žádná odpověď není chybná a nemusí být zcela správná, že záleží pouze na jejich samotném rozhodnutí. Všichni žáci se zapojili do kladení kartiček a případného zvedání rukou, přibližně tři čtvrtiny dětí se zapojily do diskuze. Po přečtení všech vět jsme si s žáky společně zopakovali rizika sdílení svých emocí a osobních informací v reálném životě a na internetu. Žáci souhlasili s tím, že každý má jinou míru toho, co a komu svěřujeme.

Vzhledem k tomu, že jsem viděla, že pro některé je již sezení dlouhé, vnitřní evaluace proběhla jiným způsobem. Děti nekreslily hotelové hvězdičky na papírky v kruhu, ale byly vyzvány k tomu, aby počet hvězdiček nakreslily na tabuli. Převažoval počet pět a čtyři, v jednom případě byly nakreslené tři hvězdy. Oblíbenost druhé a třetí aktivity byla v druhé lekci téměř vyrovnaná. O dvě zvednuté ruce zvítězila při hodnocení dětí pantomima.

### 6.3.3 Lekce č. 3 - „Jak se správně rozhodnout?“

#### 1. aktivita

- přivítání se v komunikačním kruhu (zeptáme se dětí, jak se cítí, jaký měly den, co jim dnes udělalo radost nebo je rozčílilo, jak situaci vyřešily atd.)
- zopakování si Zlatých pravidel – připomenutí si, proč jsme je vytvořili

- **časová dotace:** 5 minut

#### 2. aktivita – **Tři rohy místnosti**

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žák si uvědomuje, že něco nevědět, je běžné,
  - žák se rozhoduje podle vlastního přesvědčení,
  - žák dokáže verbálně obhájit svůj názor,
  - žák vnímá názory ostatních,
  - žák si uvědomuje, že se nemusí bát změny svého názoru.
- **pomůcky:** karty s čísly 1-3
- **časová dotace:** 10-15 minut
- **organizace skupiny:** v prostoru místnosti
- **motivace:** „Stane se vám někdy, že se neumíte rozhodnout? Že nevíte, co pro vás bude nejlepší volba? To je naprosto normální, máme to tak každý. Co vám může pomoci

v rozhodování? Spoléháte se vždy jen na sebe, rozhodujete se podle většiny nebo například podle rady svého kamaráda? Zkusíme si nyní v krátké hře vyzkoušet, co všechno rozhodování obnáší.”

- **popis aktivity:** Úkolem dětí je rozhodnout se a vybrat nejlepší možnost pro vysvětlení či popis určitých vlastností a situací. Na začátku každého rozhodování stojí všechny děti s paní vychovatelka uprostřed místnosti. Po přečtení věty a třech možností pro výběr, se děti rozhodnou, s jakou variantou souhlasí nejvíce a přejdou do rohu odpovídající jedné možnosti. Tam budou s dalšími dětmi chvíli debatovat o své společné volbě. Skupiny poté vyberou svého mluvčího a zdůvodní před ostatními svůj výběr. Pokud chce někdo sdělit svou zkušenost, dostane možnost pro sdílení. Všichni poté mají možnost změnit svou volbu.

Návrhy vět a možností:

- **Silný je ten, kdo ...**
  1. má vždy poslední slovo.
  2. nikdy nepláče.
  3. se snaží do poslední chvíle.
- **Když ve škole něčemu nerozumím, ...**
  1. zeptám se na to doma mamky nebo taťky.
  2. zeptám se v hodině paní učitelky.
  3. zeptám se po hodině paní učitelky.
- **Pokud vidím, že se někdo někomu ve třídě posmívá, ...**
  1. vynadám mu.
  2. nebudu se do toho radši míchat.
  3. budu se snažit mu vysvětlit, že se to nedělá.
- **Když mě spolužák do něčeho přemlouvá, ale mně se to nelíbí, ...**
  1. Zkusím místo mě přemluvit někoho jiného.
  2. Udělám to jen jednou a příště řeknu ne.
  3. Řeknu ne a odejdu.
- **Není v pořádku, když ...**
  1. mi někdo nadává zprávou přes mobil.
  2. do mě spolužák opakovaně strká a tvrdí, že je to omylem.
  3. se mi někdo posmívá před ostatními.

- **reflexe:** Jak ses cítil/a, když jsi nevěděl/a, jaká je nejlepší volba? Řídili jste se ve výběru vždy jen podle sebe? Přesvědčil tě někdo o jiné volbě? Myslíte si, že byla vždy jen jedna správná odpověď?

### 3. aktivita – „Opust’te rychle loď!“

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žák dokáže spolupracovat ve skupině.
  - žák hledá různá řešení problému,
  - žák dokáže verbálně obhájit svůj názor,
  - žák vnímá názory druhých a porovnává je se svými,
  - žák prezentuje společné nápady před ostatními.
- **pomůcky:** papíry, psací potřeby
- **časová dotace:** 25-35 minut
- **organizace skupiny:** v prostoru třídy, ve dvojicích, ve skupinách, hromadně
- **motivace:** „Představte si, že je léto, je krásné počasí, vy máte prázdniny a jedete luxusní lodí na dovolenou. Když v tom najednou loď do něčeho narazí a začne se pomalu potápět! Vy nemáte moc času a můžete si s sebou na blízký pustý ostrov vzít jen několik důležitých věcí. Jaké to budou?“
- **popis aktivity:** Každé dítě dostane svůj papír a psací potřebu. Jeho úkolem bude, aby vymyslelo šest nejdůležitějších věcí, které by mohlo na ostrově využít. Dětem umožníme dostatek času na sepsání těchto předmětů.

**„Najednou jste však v dálce zahlédli svého kamaráda, a tak běžíte za ním.“**

Následně dětem sdělíme, aby se spojily do libovolných dvojic (popř. trojic). Jejich dalším úkolem je, aby se ve dvojici domluvily a vybraly společně šest předmětů z obou seznamů. Tomu druhému vysvětlují a argumentují, proč jsou právě jejich věci důležité.

**„Vybrali jste společně šest předmětů a plavete na blízký ostrov. Cestou vidíte další ztroskotance, a tak se spojíte také s nimi. Ostrov je však dále, než si myslíte, takže se některých věcí musíte vzdát.“**

Děti se spojí do skupin po čtyřech-pěti a opět argumentují a vybírají pouze tři nejdůležitější předměty.

Následně skupiny prezentují a zdůvodňují před ostatními svůj výběr.

**„No, a protože jsme jedna parta a měli bychom držet při sobě i ve družině, budeme se společně muset domluvit, jaké tři předměty odneseme na ostrov jako jedna velká skupina.“**



Děti opět společně argumentují a domlouvají se na nejlepší volbě. Po společném hlasování odsouhlasíme tři předměty.

- **reflexe:** Vybral jste někdo na začátku sám tři stejné předměty, na kterých jsme se domluvili teď? Jak jste se cítili, když někdo ocenil váš nápad? Jak jste se cítili, když se ostatním váš nápad nelíbil? Oceňujete nápady ostatních i v běžném životě (ve škole, doma, na kroužku)?

#### 4. vnitřní evaluace

Postavíme se s dětmi do kruhu a vyzveme je k tomu, aby pomocí těla zhodnotily dnešní aktivity:

- stoj – aktivity mě bavily, vše se mi líbilo a cítil/a jsem se komfortně,
- dřep – bavilo mě jen něco, některou aktivitu bych příště vynechal/a,
- leh – nebavilo mě to, necítil jsem se příjemně.

Následně si sedneme do kruhu a vyzveme děti k tomu, aby každý řekl jednu větu o tom, co dnes jedinec při aktivitách dokázal. „Dnes jsem ...“

#### **Realizace a hodnocení části lekce č. 3:**

Hlavními stanovenými cíli třetí lekce s názvem „Jak se správně rozhodnout?“ jsou, aby se žáci rozhodovali dle vlastního přesvědčení, aby dokázali verbálně obhájit svůj názor a aby hledali různá řešení určitého problému. Vzhledem k tomu, že v odpoledních hodinách probíhal ve venkovních prostorách školy jarmark, na který se žáci později přesouvali, absolvovali žáci pouze první dvě aktivity a hodnocení. Zaměřila jsem se tak mimo jiné na první dva hlavní cíle. V den realizace třetí lekce bylo ve třídě školní družiny 23 žáků.

Úvodní aktivitou bylo opět přivítání se v komunikačním kruhu a připomenutí si našich vytvořených „Zlatých pravidel“. Děti byly v dobré náladě a těšily se, až se půjdou podívat na jarmark. Pravidla měli žáci zažitá a zapamatovaná. Když byl papír s pravidly otočen a děti byly vyzvány k tomu, aby pravidla společně vyjmenovaly, podařilo se jim vzpomenout si na všechna.

Následovala aktivita „Tři rohy místnosti“. Po motivaci a krátkém vysvětlení průběhu činnosti se žáci shromáždili uprostřed třídy. Aktivity se chtěli účastnit všichni žáci. Karty s čísly byly z hlediska uspořádání třídy umístěny do dvou rohů a k tabuli. V průběhu aktivity bylo nutné opakovat zadání a jeho možnosti několikrát, aby se děti mohly v klidu rozhodnout, která možnost je pro ně opravdu ta nejlepší. Ani v jednom z pěti případů se všichni žáci neshodli na jedné stejné odpovědi, což vedlo k tomu, že si uvědomili, že každý může mít na situace jiný

názor, a to je v pořádku. Diskuze ve skupinách byly spíše krátké, většinou měly děti se stejnou odpovědí podobný pohled na věc. U druhé a čtvrté věty se stalo, že po zdůvodnění vybrané odpovědi, někteří žáci přehodnotili svou odpověď. V těchto případech jsme si ujasnili, že je důležité poslouchat názory ostatních a není nic špatného, když s nimi souhlasíme nebo naopak nesouhlasíme.

Následovala reflexe a hodnocení části lekce v komunikačním kruhu. Některé děti se svěřily, že se často řídí podle svých kamarádů v případě, že si nejsou něčím jisté. Vysvětlili jsme si, že nám samozřejmě někdo v rozhodování může pomoci, ale výsledné rozhodnutí by mělo být vždy podle vlastního úsudku. Tato zkrácená lekce se žákům ve většině případů líbila, všichni se zapojili a oceňovali, že mohli svůj názor sdělit ostatním a některé spolužáky nenásilně přesvědčit o další možné či dokonce lepší možnosti.

Následně jsem se s dětmi rozloučila a zadala jim „Tajného rozdávače radosti“, který je popsán v 5. lekci.

#### **6.3.4 Lekce č. 4 – „Prožívání je vidět“**

##### **1. aktivita**

- přivítání se v komunikačním kruhu (zeptáme se dětí, jaký měly den, jestli se naučily něco nového ve škole, jaký předmět byl dnes nejlepší, co bylo k obědu atd.)
- zopakování si Zlatých pravidel

##### **2. aktivita – „Uvědomuju si, jak se cítím“**

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žák si uvědomuje různé fyzické projevy vlastních emocí,
  - žák reaguje na změnu zadání,
  - žák si uvědomuje, že je normální prožívat negativní emoce.
- **časová dotace:** 5 minut
- **organizace skupiny:** v prostoru třídy
- **motivace:** „Abychom se trochu rozpohybovali a připravili se na další aktivitu, poprosím vás, abyste se postavili do prostoru třídy a vydáme se na procházku. Nebude to ale jen taková normální procházka. Měnit svou chůzi, její tempo a styl budete určitým způsobem podle toho, jaké budeme prožívat emoce a v jaké náladě zrovna budeme.“
- **popis aktivity:** Děti se začnou v různém směru po prostoru třídy procházet. Po určité chvíli paní vychovatelka změní náladu ve třídě. Podle toho, jakou náladu vychovatelka

určí, děti mění styl své chůze. Každý ji volí podle sebe a uvědomuje si, jak se jeho pohyby mění.

Příklady:

Procházej se po třídě ...

- jako když jsi dostal nejlepší známku ve třídě,
- naštvaně, protože jsi při tělocviku upadl na koleno,
- jako když máš hlad,
- stydlivě, protože jsi na hudebce zpíval falešně,
- smutně, protože se ti stýská po mamince,
- jako když tě bolí břicho ...

- **reflexe:** Jak ses cítil při tom, když ti někdo říkal, jak se máš cítit? Dělal ti něco problém? Jakým způsobem se můžeme zbavit nepříjemného pocitu? Co vám pomáhá zlepšit náladu?

### 3. aktivita – „Co s tím?“

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žák dokáže spolupracovat ve skupině, kterou si sám nevybral,
  - žák dokáže přijmout a dramaticky ztvárnit určitou sociální roli,
  - žák rozlišuje vhodné a nevhodné chování,
  - žák vnímá názory druhých a porovnává je se svými.
- **pomůcky:** papírky s různými scénáři do skupin, losovací čísla
- **časová dotace:** 30-40 minut
- **organizace skupiny:** skupiny po 3-5 dětech (podle celkového počtu a druhu scénky)
- **motivace:** „Chodíte někdy do divadla? Zkoušeli jste někdy něco zahrát podle scénáře? My si dneska všichni zkusíme zahrát několik scének jako herci. Nebude to ale žádná komedie!“
- **popis aktivity:** Děti si vylosují číslo a rozdělí se podle něj do skupiny. Všem skupinám přečte paní vychovatelka stejný začátek scénáře, ale následně si každá skupina vylosuje jiné pokračování společného úvodu scénky. Úkolem dětí bude, aby si ve skupině rozdaly role (nemusí představovat pouze hlavní postavy, ale také vedlejší nezmíněné role či předměty) a zahrály začátek i pokračování situace uvedené na vylosovaném

papíru. Poté, co všechny skupiny zahrají před ostatními svou scénku, proběhne hromadné hlasování o tom, jak by to ve skutečném životě mělo probíhat.

Navrhované scénáře:

- **Chlapec uvidí slečnu na chodbě, jak sedí na zemi a pláče.**
  1. Nevšímá si jí a půjde dál.
  2. Řekne to svým kamarádům a budou se jí posmívat.
  3. Projde kolem ní, nezastaví se, ale řekne jí, aby nebrečela.
  4. Jde za ní, vyzve jí, aby se postavila a zeptá se, co se stalo.
- **Spolužáci tě ráno cestou přemlouvají, abys dnes nešel do školy.**
  1. Zeptáš se jich, co budete místo školy dělat, odpoví ti a budeš souhlasit.
  2. Chvilku jim budeš říkat, že nevíš, jestli ano nebo ne, ale potom se necháš přemluvit.
  3. Zkouší tě přemluvit několikrát, stále dokola. Ty jim vždy řekneš, že ne. Oni tě neposlouchají, tak do nich strčíš, aby si to uvědomili.
  4. Vysvětlíš jim, že to není dobrý nápad, protože by se to dozvěděla hned paní učitelka a rodiče a byl by z toho problém. Navrhneš se sejít odpoledne.
- **Spolužák ti na internetu opakovaně píše, abys pro něj dělat určité věci (přinesl svačinu, napsal mu úkol, vyčistil ve škole boty apod.).**
  1. Necháš si to pro sebe a raději mu odepíšeš, že to uděláš, aby na tebe nebyl zlý.
  2. Napíšeš mu, že to uděláš, ale mezitím se domluvíš s dvěma dalšími kamarády, abyste mu šli ve škole pohrozit.
  3. Nevíš, co dělat. Nebudeš mu nic odepisovat a uvidíš, co se stane ve škole.
  4. Nechceš mu odepisovat ani pro něj nic dělat. Řekneš o tom raději mamince.
- **reflexe:** Bylo pro vás jednoduché vybrat správnou scénku? Jak jste se cítili, když jste hráli scénku, která by se neměla ve skutečném životě odehrát? Stalo se vám někdy něco podobného?

4. vnitřní evaluace:

S dětmi se postavíme do kruhu a využijeme hodnocení pomocí tleskání a pleskání:

- běžné tleskání – aktivity mě bavily, vše se mi líbilo a cítil/a jsem se komfortně,
- pleskání o stehna – bavilo mě jen něco, některou aktivitu bych příště vynechal/a,
- pleskání o zem – nebavilo mě to, necítil jsem se příjemně.

Začne paní vychovatelka a postupně se přidávají všechny děti.

Každé dítě poté dostane papírek a psací potřebu. Úkolem je, aby každý na svůj papírek na jednu stranu napsal, co se mu dnes při aktivitách povedlo nebo ho příjemně překvapilo. Na druhou stranu napíše naopak věc, která ho nemile překvapila, co se mu nepovedlo či nelíbilo. Papírky děti odevzdají paní vychovatelce s tím, že si jejich odpovědi nikdo kromě jí samé nepřečte.

### 6.3.5 Lekce č. 5 – „Máme se rádi takoví, jací jsme!”

#### 1. aktivita

- přivítání se v komunikačním kruhu (zeptáme se dětí, jakou mají dnes náladu, jestli chce někdo něco sdílet, jestli již jsou po celém týdnu unavené, jestli si chtějí ještě zahrát nějaké hry apod.)
- zopakování si Zlatých pravidel

#### 2. aktivita – Tak tě vidím já

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žák si uvědomuje hodnoty a vlastnosti sebe i ostatních,
  - žák dokáže slovně popsat vlastnosti a chování spolužáka.
- **pomůcky:** papír a psací potřeba pro každé dítě
- **časová dotace:** 15-20 minut
- **organizace skupiny:** v kruhu na koberci
- **motivace:** „Když se ráno podíváte do zrcadla, koho tam vidíte? Myslíte si, že vás ostatní vidí úplně stejně? Je důležité pouze to, co u ostatních spatříme navenek? V této hře zjistíme, jestli nás naši kamarádi a spolužáci vidí a znají tak, jako my známe sami sebe.”
- **popis aktivity:** Každé dítě si vezme papír, psací potřebu a sedne si do kruhu na koberec. Prvním úkolem je, aby každé dítě napsalo jméno někoho jiného, kdo také sedí v kruhu. Jméno nikomu nesdělují. Dalším úkolem je, aby děti na druhou stranu papíru krátce a výstižně popsaly někoho jiného, než napsaly na první straně. Dětem vysvětlíme, aby nepsaly to, jak popisovaná osoba vypadá zvnějšku, ale spíše jaký je, jak se chová k druhým, jaké jsou jeho kladné vlastnosti. K popisu nikdo nepíše ani neříká, o koho z kruhu se jedná.  
Až všichni dopíší, každý postupně sdělí, koho jméno vybral na první stranu a proč. Poté, co se všichni vystřídají, přichází na řadu druhé strany papírů. Děti postupně

přečtou popis druhého spolužáka, ale nesdělují jeho jméno. Pokud si někdo z kruhu myslí, že se jedná o něho, zvedne ruku. Čtenář následně potvrdí, jestli je to pravda. V případě, že zvedne ruku více dětí, ostatní hlasují, na koho se popis nejvíce hodí.

- **reflexe:** Vidí vás ostatní stejně, jako vidíte vy sami sebe? Dozvěděli jste se o sobě něco nového? Udělal vám popis o sobě radost? Bylo pro vás jednoduché popsat někoho jiného a uvědomit si jeho vlastnosti?

### 3. aktivita – „**Plusy a mínusy**“

- **výchovně vzdělávací cíle:**
  - žák rozlišuje a uvědomuje si své vlastní pozitivní a negativní vlastnosti,
  - žák dokáže ocenit svoji pozitivní vlastnost,
  - žák si uvědomuje, že je přirozené mít negativní vlastnosti.
- **pomůcky:** papíry, psací potřeby, (desky na psaní, pokud není dostatečný počet lavic)
- **časová dotace:** 25-30 minut
- **organizace skupiny:** u stolu, v prostoru třídy
- **motivace:** „Před chvílí jsme se dozvěděli, jak by nás popsali naši spolužáci. Někdy je to mnohem jednodušší, všimnout si, jací jsou ostatní a uvědomovat si, jak se k nám chovají. Co bychom si ale také měli uvědomovat je to, jací jsme my a jak se chováme k ostatním my. Není to vždy jednoduché, ale vy to jistě zvládnete!“
- **popis aktivity:** Řekneme dětem, aby si na jednu stranu papíru nakreslily co největšího usměvavého smajlíka a na druhou stranu co největšího mračícího se smajlíka. Dalším úkolem bude, aby se každé samo nad sebou zamyslelo a do usměvavého smajlíka napsalo alespoň pět vlastností, které má na sobě rádo a do mračícího se smajlíka napsalo alespoň dvě vlastnosti, které na sobě rádo nemá. Až budou postupně děti dopisovat, jejich posledním úkolem bude, aby zakroužkovaly vlastnost, kterou na sobě mají nejraději a puntík udělaly u takové vlastnosti, kterou by u sebe chtěly odstranit. Postupně si navzájem sdělíme zakroužkované vlastnosti. Pokud budou děti chtít, mohou si následně smajlíky vybarvit.
- **reflexe:** Bylo pro vás jednodušší vymyslet vlastnosti, které na sobě máte rádi nebo nerádi? Máme to všichni stejně? Jsou naše vlastnosti podobné, jako u ostatních dětí? Jakým způsobem bychom se mohli zbavit vlastností, které na sobě nemáme rádi?

#### 4. závěrečná vnitřní evaluace

Sedneme si do kruhu a vyzveme děti k tomu, aby v duchu přemýšlely o tom, jaké mají pocity z aktivit, které jsme spolu všichni zažili. Oceníme jejich spolupráci a zapojení se do činností a zeptáme se, jestli chce někdo své pocity sdílet.

Následně využijeme hodnocení ukázání palce nahoru (kladné hodnocení), či palce dolů (záporné hodnocení).

#### + „Tajný rozdavač radosti“

Motivujeme děti k tomu, aby si vybraly alespoň jedno dítě z kruhu, nechaly si jeho jméno pro sebe a během příštího týdne mu udělaly čímkoliv radost.

## 6.4 Výsledky výzkumného šetření

Autorka práce stanovila v rámci výzkumného šetření dvě základní výzkumné otázky:

- 1) Jaké sociálně patologické jevy se nejčastěji vyskytují u dětí mladšího školního věku na vybrané základní škole?
- 2) Jakým způsobem probíhá prevence sociálně patologických jevů ve školní družině zvolené základní školy?

První výzkumná otázka zaměřená na téma výskytu nejčastěji se objevujících sociálně patologických jevů na vybrané škole je zkoumána prostřednictvím rozhovorů s metodikem prevence a vychovatelkou školní družiny a analýzy relevantních školních dokumentů. Ve snaze získat komplexní pohled na problematiku jsou využity dva hlavní zdroje informací. Prvním z nich je školní preventivní program, který poskytuje přehled o identifikovaných sociálně patologických jevech. Mezi tyto jevy patří **šikana, kyberšikana, agresivita, krádeže a vandalismus** ve školním prostředí.

Druhým zdrojem jsou rozhovory s dvěma respondenty, konkrétně s metodikem školní prevence a vychovatelkou školní družiny při ZŠ Lesní. Z těchto rozhovorů vyplývá, že nejčastěji řešenými problémy ve školní družině vybrané školy jsou záležitosti spojené s nepřiměřenou **agresivitou, začáteční fází šikany**, projevy **kyberšikany** ve virtuálním světě či méně časté případy **sebepoškozování** a **poruch příjmu potravy**. Paní vychovatelka potvrdila výskyt **přílišné vznětlivosti**, dále **nadměrného používání vulgarismů** a **vědomého porušování pravidel školního řádu** mezi žáky mladšího školního věku.

Tyto výsledky poskytují detailní pohled na specifické projevy objevujících se sociálně patologických jevů ve vybrané základní škole a její školní družině.

Zdá se mi důležité připomenout skutečnost, kterou zmínila v rozhovoru metodička prevence, že každý extrémní projev sociálně patologického jevu se rodí z malého projevu nežádoucího chování, který se nemusí zdát na první pohled tak vážný. Proto je nutné si sebemenších zmíněných náznaků všimnout a začáteční problémy s nimi spojené ihned řešit.

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na způsoby průběhu primární prevence ve školní družině vybrané základní školy.

**Školní metodik prevence** je klíčovým aktérem při předcházení, popř. řešení výskytu sociálně patologických jevů na škole. Metodik prevence je odpovědný za **tvorbu školního preventivního programu** ve spolupráci s krizovým týmem školy. Tento program však necílí na průběh primární prevence ve školní družině, specifikuje se pouze na dobu, kdy se žáci účastní vyučování, popř. bezprostředně před a po vyučovacích hodinách.

V rámci primární prevence ve školní družině při ZŠ Lesní sehrává klíčovou úlohu **speciální pedagog**, který v případě potřeby úzce spolupracuje s vychovatelkami. Poskytuje jim **konzultace, příklady ukázkových studií, supervize** a účastní se **asistenčních třídnických hodin**, na kterých vede speciální programy s prvky primární prevence určené pro konkrétní třídu.

Přesné postupy primární prevence ve školní družině nejsou školou stanoveny. Dotazovaná vychovatelka ve své třídě pro podporu primární prevence nejčastěji využívá **komunikační kruh** a **přímé pozorování** dětí. Vychovatelky mají dále možnost zmíněné **asistence na třídnických hodinách**, kde mohou pozorovat děti při vyučování a všimnout si rozdílů v jejich chování oproti pobytu ve školní družině. Dále také mohou v průběhu školního roku vést **zájmové kroužky**, kde žáky učí využívat volný čas smysluplně.

V případě odhalení výskytu nežádoucího jevu ve školní družině vychovatelka nejprve kontaktuje třídního učitele a rodiče či zákonného zástupce žáka. Následně provádí **pravidelné konzultace s výchovným poradcem** a průběžně **reflektuje chování** daného žáka.

Výše zmíněné zjištěné informace jsou klíčové pro následné vytvoření primárně preventivního programu pro třídu žáků 3. ročníků navštěvující školní družinu, dále pak pro formulaci doporučení, která mohou přispět k vylepšení preventivních opatření a celkové podpoře zdravého školního prostředí.



#### 6.4.1 Zhodnocení vytvořeného preventivního programu

Na základě zjištěných informací ohledně výskytu aktuálně se objevujících sociálně patologických jevů mezi žáky mladšího školního věku a pozorování konkrétní skupiny dětí navštěvující školní družinu byl vytvořen primárně preventivní program. Tento program byl následně částečně realizován ve třídě třetích ročníků.

Realizace první lekce „Bezpečná třída" byla úspěšná v dosažení svých hlavních cílů. Při tvorbě "Zlatých pravidel", která nás provázela celým programem, se děti aktivně zapojily a rozdily ve skupinové dynamice poskytly zajímavý pohled na jejich komunikaci a spolupráci. Aktivita „Já a moje gesto" úspěšně aktivizovala děti a podpořila jejich sociální povědomí. Z první lekce byla pro žáky nejzajímavější aktivita „Nedokončený příběh". Děti zde projevily svou kreativitu a schopnost reflektovat sociální situace. Evaluace ukázala, že tato část byla klíčová pro vcítění se do role oběti šikany či jejího pozorovatele, dále také pro ujištění se, že je v pořádku požádat o pomoc konkrétní osobu.

Pro příště bych u třetí aktivity vymezila delší časovou dotaci, aby bylo všem žákům umožněno dostatečné sdílení svých odpovědí.

Pokud by chtěla vychovatelka lekci rozšířit, doporučovala bych aktivitu, při které děti vymýšlí vlastní příběh se zápletkou nežádoucího chování a jeho možného řešení, popř. dramatické ztvárnění Nedokončeného příběhu.

Druhá realizovaná lekce „Naše emoce a jejich sdílení" taktéž úspěšně splnila stanovené cíle. Tato lekce rozvíjela povědomí žáků o svých a cizích emocích a rizicích sdílení osobních informací.

Některé děti před mým příchodem vyzdobily „Zlatá pravidla“ programu i přes to, že jim tento úkol nebyl zadán jako povinnost a nebyl vychovatelkou připomenut. Úvodní komunikační kruh s připomenutím těchto pravidel aktivoval a motivoval žáky k dalším aktivitám. Aktivita „Emoce“ byla interaktivní, skupiny pantomimy úspěšně prezentovaly různé emoce, což vedlo k diskusi o různorodosti emocí a jejich individuálních projevech. Třetí aktivita „Svěřit se/nesvěřit se, sdílet/nesdílet" přinesla překvapivě bohatou diskusi o rizicích sdílení osobních informací. Děti aktivně komentovaly odpovědi svých spolužáků, což podporovalo různorodé názory a emocionální projevy. Důležité bylo zdůraznění, že každá odpověď je platná, i přes to,

že s ní nemusí všichni spolužáci souhlasit. Vnitřní evaluace ukázala, že program upoutal dětskou pozornost.

Pro možné rozšíření lekce bych pracovala např. s výtvarným ztvárněním emocí a detailnějším zaměřením se na rizika sdílení informací na internetu.

Třetí lekce „Jak se správně rozhodnout?“ byla z časových důvodů realizována pouze částečně. Soustředila se na rozvoj schopnosti žáků rozhodovat se dle vlastního přesvědčení, verbálně obhajovat svůj názor a hledat různá řešení problémů. Cíle realizovaných aktivit byly splněny. Úvodní komunikační kruh s připomenutím "Zlatých pravidel" ukázal, že společně stanovená pravidla programu mají žáci zažitá a snaží se je dodržovat. Aktivita "Tři rohy místnosti" poskytla žákům možnost rozhodovat se a vyjadřovat své názory. Diskuze během aktivity zdůraznila rozmanitost názorů a důležitost respektování odlišných postojů spolužáků. Přehodnocení odpovědí některých žáků ukázalo, že otevřená komunikace a naslouchání ostatním může v některých případech pomoci. Reflexe v komunikačním kruhu odhalila, že někteří žáci následují své kamarády bez vlastního úsudku. Zde se naskytl příležitost k další diskusi. I přes zkrácenou lekci a vidinu následující se blížící školní akce se žáci aktivně zapojili a oceňovali možnost sdílet své názory před spolužáky.

Zajímalo by mě, jaký vývoj by nastal při aktivitě „Opusťte rychle loď!“. Myslím si, že by byla aktivita pro děti atraktivní, protože je doposud skupinové činnosti bavily a aktivně se zapojovaly.

Jako možné rozšíření lekce by mohla druhá aktivita být prodloužena způsobem, že by žáci mohli mít šanci vymyslet vlastní situace a možnosti jejich řešení. Další navazující aktivitou by mohlo být hledání pozitiv a negativ nabízených možností s následnou diskuzí.

Následující dvě lekce nebyly z časových důvodů umožněny realizovat. Vzhledem k tomu, že jsou však vytvořené na podobných základech a principech jako výše realizované, do kterých se žáci ve většině činností aktivně zapojili a pochopili jejich význam, myslím si, že by své cíle také splnily.

Paní vychovatelka si vyžádala přeposlat program jako pomůcku, kterou by ráda v budoucnu využila.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo charakterizovat a popsat sociálně patologické jevy objevující se u dětí mladšího školního věku. Dále pak na vybrané základní škole sledovat jejich zastoupení a následně vytvořit program zaměřený na prevenci těchto jevů.

V teoretické části byly prostřednictvím rešerše odborné literatury a analýzy dostupných článků a textů autorů zabývajících se touto problematikou charakterizovány sociálně patologické jevy, jejich možné příčiny a způsoby prevence těchto jevů. Dále se autorka práce zaměřila na vymezení vývojové fáze dítěte mladšího školního věku a popis nejčastěji se vyskytujících nežádoucích jevů s tímto věkem spojených.

V odborné literatuře byly jako nejčastěji se vyskytované sociálně patologické jevy u dětí mladšího školního věku zmíněny: agresivita, šikana, kyberšikana, krádeže, vandalismus a poruchy příjmu potravy.

Teoretická část práce je zakončena kapitolou o vychovateli, jeho metodách a principech práce a možnostech zapojení primární prevence do mimoškolního vzdělávání.

Zpracování této části pomohlo k prohloubení znalostí této problematiky a poskytlo určité základy pro vypracování části praktické.

Výzkumná část práce byla umožněna realizovat na základní škole Lesní, preventivní program byl uskutečněn ve školní družině s žáky třetích ročníků.

Pro zjištění konkrétních objevujících se projevů sociálně patologických jevů na vybrané základní škole, jejich předcházení a případného řešení v praktické části využila autorka práce základní výzkumné metody kvalitativního přístupu. Analýzou školních dokumentů byl zjištěn celkový systém a aktuálně platné informace chodu základní školy Lesní a její školní družiny. Dále byl analyzován školní preventivní program, u kterého bylo zjištěno, že se nezaměřuje na pobyt žáků ve školní družině. Zde vznikl prostor pro možné zařazení cílené primární prevence do mimoškolního vzdělávání na ZŠ Lesní. Následně proběhly polostrukturované rozhovory s metodikem prevence a vychovatelkou působící ve školní družině třetích ročníků. První rozhovor objasnil konkrétní systém a způsoby primární prevence na ZŠ Lesní, spolupráci pedagogických pracovníků školy či externích organizací a aktuální časté projevy nežádoucího chování. Druhý rozhovor doplnil informace z pohledu pedagogického pracovníka, který je s žáky v přímém kontaktu v rámci mimoškolního vzdělávání.

Mezi vyskytující se sociálně patologické jevy na vybrané škole metodik prevence a vychovatelka školní družiny zařadili: nepřiměřenou agresivitu, začáteční fáze šikany, projevy kyberšikany či používání vulgarismů a vědomé porušování pravidel školního řádu. Za méně časté případy bylo doplněno sebepoškozování a poruchy příjmu potravy.

Další využitou metodou bylo pozorování. Autorka měla možnost pozorovat žáky při běžném chodu školní družiny a všimnout si jejich chování, způsobů komunikace, řešení problémů a konfliktů apod. Na základě výše zmíněných dat a metod byl následně vytvořen primárně preventivní program pro konkrétní skupinu žáků navštěvující školní družinu.

Vytvořený program podporuje primární prevenci základním výchovně vzdělávacím působením mimo vyučování. Program byl cílený nejen na prevenci konkrétních sociálně patologických jevů, ale také na stmelení kolektivu, spolupráci, posilování vztahů, rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí, vnímání a pozorování svých i cizích emocí. To však nebyl jediný požadavek pro vytvoření lekcí, který si autorka stanovila. Podstatné pro ni také bylo, aby byly lekce pro děti atraktivní, aby pochopily jejich význam a přiměly je k zamyšlení a diskuzi. Současně také, aby se program stal praktickou pomůckou primární prevence pro vychovatelky. Částečnou realizací byly výše zmíněné požadavky splněny.

I přes to, že byl program vytvořen pro konkrétní skupinu žáků, myslím si, že většina činností, které tvoří lekce programu, je možné využívat také v jiných odděleních školní družiny, nejen na ZŠ Lesní. Program je z hlediska jeho náročnosti doporučen pro žáky třetích ročníků, pokud by však vychovatelka zařazovala do plánu školní družiny aktivity samostatně, myslím si, že by s případnou dopomocí mohly aktivity absolvovat také žáci nižších ročníků. Naopak je také reálné, pokud by to plán školní družiny časově umožnil, aby se lekce doplnily o navrhované rozšiřující činnosti a program by tak mohl trvat např. dva školní týdny. Zapojit by se tak mohly i starší ročníky prvního stupně. Realizaci programu bych z hlediska jeho naplnění zařadila na začátek školního roku.

Celkově lze říci, že ZŠ Lesní má systém primární prevence velmi pečlivě zpracovaný. Pro efektivní řešení výskytu sociálně patologických jevů mezi dětmi mladšího školního věku volí následující postupy. Metodik prevence se pravidelně setkává s krizovým týmem školy a řeší aktuální situaci výskytu nežádoucího chování. Pedagogičtí pracovníci školy včetně vychovatelek školní družiny mají možnost schůzek, konzultací, supervizí či řešení ukázkových studií se speciálními pedagogy či výchovnými poradci. Výchovní poradci jsou v případě

potřeby součástí třídnických hodin a aplikují zde činnosti s prvky primární prevence. Těchto hodin se mohou účastnit také vychovatelky.

Jak již bylo zmíněno, řešení výskytu nežádoucích jevů ve školní družině však není v rámci školního preventivního programu specifikováno. Vychovatelky proto volí své vlastní postupy a metody, kterými nežádoucímu chování předchází. Dotazovaná vychovatelka v rámci podpory prevence využívá komunikační kruh, pozorování, účast na asistenčních třídnických hodinách a vedení zájmového kroužku.

Vzhledem k tomu, že některé sociálně patologické jevy se v určitých případech mohou projevat pouze mimo vyučování, doporučovala bych, aby ZŠ Lesní zařadila cílenou primární prevenci také do plánu školní družiny. Vytvořený program primární prevence by tak mohl sloužit jako ideální pomůcka podpory primární prevence pro vychovatelky ve školní družině.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

- BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-08-9.
- HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.
- HOLLÁ, K. *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: Iris, 2016. ISBN 978-80-8153-061-6.
- KAUS, B. *Sociální deviace v transformaci společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015.
- KESNER, Z., *Kompetence učitelů. Řízení školy*., 2009. ISSN 1214-8679.
- KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-409-5.
- KRAUS, B., HRONCOVÁ, J. a kol. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 2.vyd. 2010.
- KUNÁK, S. *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: Iris, 2007. ISBN 978-80-89256-10-5.
- MALACH, J., *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava: 2003. Ediční středisko CIT OU. ISBN 80-7042-945-3.
- MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MIOVSKÝ, M., ADÁMKOVÁ T., BARTÁK M., et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. přeprac. vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
- ONDREJKOVIČ, P. *Sociálna patológia*. 3. dopl. a přeprac. vyd. Bratislava: Veda, 2009. 577 s. ISBN 978-80-224-1074-8.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

- PEŠATOVÁ, I. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-291-3.
- PLUMMER, D., *Social skills games for children*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2008. ISBN 9781843106173.
- POKORNÝ, V. TELCOVÁ, J., A. TOMKO. *Prevence sociálně patologických jevů*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0.
- PORTMANN, R., *100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí: u dětí od 8 do 12 let*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1296-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROGERS, V., *Games and activities for exploring feelings with children: giving children the confidence to navigate emotions and friendships*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2011. ISBN 9781849052221.
- SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0044-7.
- SOCHŮREK, J. *Úvod do sociální patologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. ISBN 978-80-7372-448-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VYBÍRAL, Z., *Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-429-8.

### **Online zdroje:**

- KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času: projekt budoucnosti, nebo slepá ulička?*  
*Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi* [online]. 2010 [vid. 2. 5. 2023].  
Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P\\_2010\\_1\\_03\\_Pedagogika\\_voln%C3%A9ho\\_12\\_20.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_1_03_Pedagogika_voln%C3%A9ho_12_20.pdf)

MÁČA R. *Děti a rizika sociálních sítí*. In: Portál Šance dětem [online]. 2014 [vid. 11. 4. 2023]. Dostupné z: [https://www.eduzin.cz/wp-content/uploads/2018/11/Konference2018\\_M%C3%A1ca.pdf](https://www.eduzin.cz/wp-content/uploads/2018/11/Konference2018_M%C3%A1ca.pdf)

MKN-10. Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání [online]. 2023 [vid. 11. 4. 2023]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98>

MŠMT. Metodické dokumenty (doporučení a pokyny) [online]. 2010 [vid. 22. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MŠMT. Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin [online]. 2002 [vid. 5. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>

MŠMT. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027 [online]. 2019 [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf)

MŠMT. Strategie a koncepce [online]. 2019 [vid. 7. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

MŠMT. Školní kluby [online]. 2016 [vid. 6. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/skolni-kluby>

MŠMT. Zájmové vzdělávání [online]. 2018 [vid. 2. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA LESNÍ. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2022 [vid. 26. 9. 2023]. Dostupné z: [https://www.zslesni.cz/upload/soubory/galerie\\_souboru/kolaprozivot2022233-2171.pdf](https://www.zslesni.cz/upload/soubory/galerie_souboru/kolaprozivot2022233-2171.pdf)

### **Legislativní dokumenty:**

Vyhláška č. 163/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. 2018 [vid. 26. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-163>

Vyhláška č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. 2005 [vid. 26. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>



Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. 2016 [vid. 23. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2004 [vid. 27. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. 2004 [vid. 27. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

## **Tabulka:**

Tabulka č.1 – zdroj: autor