



## Diplomová práce

# Děti s neurovývojovými poruchami ve školní družině

*Studijní program:*

N0922A190002 Vychovatelství

*Autor práce:*

**Bc. Adéla Kostříková**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



## Zadání diplomové práce

# Děti s neurovývojovými poruchami ve školní družině

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Bc. Adéla Kostříková</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P21000425
<i>Studijní program:</i>	N0922A190002 Vychovatelství
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

### Zásady pro vypracování:

Cíl:

Na základě pozorování dětí, rozhovorů s vychovateli školních družin a speciálním pedagogem identifikovat nejčastější neurovývojové poruchy u dětí mladšího školního věku a následně navrhnout, zrealizovat a zhodnotit volnočasové aktivity, které lze aplikovat při práci s touto cílovou skupinou.

Podmínky:

Pravidelné konzultace s vedoucí diplomové práce. Studium odborné literatury.

Využívané metody:

Rozhovor s vychovateli vybraných školních družin a speciálním pedagogem.

Pozorování dětí z vybraných školních družin.

Navržení, realizace a zhodnocení volnočasového programu.



*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická

Čeština

### **Seznam odborné literatury:**

ČÁP, J., 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-534-3.

EMMERLINGOVÁ, S., 2020. *Vidím to jinak: skryté příčiny ADHD a dalších poruch chování a učení*.

Vesec: Tiskárna a knihárna Zaplatílek. ISBN 978-80-270-7666-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, K., 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN

978-80-247-1284-0. ŠVAŘÍČEK, R.,

ŠEĎOVÁ, K., a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN

978-80-7367-313-0.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

*Vedoucí práce:*

PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:*

29. dubna 2022

*Předpokládaný termín odevzdání:* 15. prosince 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.

děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 29. dubna 2022

## 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.

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí této diplomové práce PhDr. Radce Harazinové, Ph.D. za odborné vedení, čas, trpělivost, a především cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich pozitivní přístup a přínos pro výzkumnou část. V neposlední řadě chci velmi poděkovat své rodině a blízkým za celoživotní podporu, bez které bych jen těžko dokázala práci dokončit.

## **Anotace**

Diplomová práce pojednává o dětech s neurovývojovými poruchami ve školní družině. Cílem bylo identifikovat nejčastější neurovývojové poruchy u dětí mladšího školního věku a následně navrhnout, zrealizovat a zhodnotit volnočasové aktivity vhodné pro cílovou skupinu. Teoretická část se zabývá neurovývojovými poruchami, dětmi mladšího školního věku a volným časem. Praktická část je věnovaná výzkumu ve školních družinách. Výzkum byl realizován pomocí metody rozhovorů s vychovateli a speciálním pedagogem, další metodou je pozorování dětí s neurovývojovými poruchami ve školní družině. Jsou představeny výpovědi respondentů, odpovědi na výzkumné otázky a kazuistiky pozorovaných dětí společně s navrženými a zhodnocenými aktivitami.

## **Klíčová slova**

Neurovývojové poruchy, školní družina, mladší školní věk, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, specifické poruchy učení, porucha pozornosti s hyperaktivitou, porucha autistického spektra, volný čas, výchova mimo vyučování, volnočasové aktivity.

## **Annotation**

The thesis deals with children with neurodevelopmental disorders in an after-school club. The main goal was to identify the most common neurodevelopmental disorders in children of younger school age and then to design, implement and evaluate leisure activities suitable for the target group. The theoretical part deals with neurodevelopmental disorders, younger school-age children, and leisure activities. The practical part is devoted to research in after-school clubs. It was carried out using the method of interviews with educators and special educators, another method is observation of children with neurodevelopmental disorders in the after-school club. Statements of the respondents, answers to the research questions and case studies of the observed children are presented together with the proposed and evaluated activities.

## **Keywords**

Neurodevelopmental disorders, after-school club, younger school age, children with special educational needs, specific learning disabilities, attention deficit hyperactivity disorder, autistic spectrum disorder, leisure, education outside the classroom, leisure activities.

# Obsah

Seznam zkratk	9
Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Neurovývojové poruchy	12
1.1 Charakteristika neurovývojových poruch	12
1.2 Druhy neurovývojových poruch a jejich společná specifika	13
1.3 Etiologie neurovývojových poruch	15
1.4 Prevence vzniku neurovývojových poruch	16
1.5 Diagnostika neurovývojových poruch	19
1.6 Nejčastější neurovývojové poruchy	21
1.6.1 Specifické poruchy učení	21
1.6.2 Porucha pozornosti s hyperaktivitou	24
1.6.3 Porucha autistického spektra	25
2 Mladší školní věk	27
2.1 Školní zralost	27
2.2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	28
2.3 Základní schopnosti a dovednosti	28
2.4 Kognitivní vývoj	30
2.5 Emoční vývoj	30
2.6 Sociální vývoj	31
3 Volný čas ve školní družině	34
3.1 Specifika volného času ve školní družině	34
3.2 Funkce volnočasových zařízení	35
3.2.1 Výchovně-vzdělávací funkce	35
3.2.2 Zdravotní funkce	36
3.2.3 Sociální funkce	36
3.2.4 Preventivní funkce	36
3.3 Školní družina	38
3.3.1 Charakteristika školní družiny a její legislativa	38
3.3.2 Současný přístup k trávení volného času ve školní družině	39
3.3.3 Problémy s trávením volného času	41
3.4 Vychovatel ve školní družině	43
3.4.1 Role vychovatele	43
3.4.2 Profesionální kompetence	44

3.4.3	Osobnostní předpoklady .....	44
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	46
4	Cíl diplomové práce .....	46
4.1	Formulované výzkumné otázky .....	47
4.2	Použitá metoda sběru dat.....	47
4.3	Průběh sběru dat.....	47
4.4	Charakteristika zkoumaného prostředí.....	48
4.5	Analýza vybraného školního vzdělávacího plánu školní družiny .....	49
4.6	Sled výzkumných metod .....	50
4.6.1	Podmínky realizace pozorování .....	51
4.6.2	Podmínky realizace rozhovorů.....	51
4.7	Popis zkoumaného vzorku .....	51
5	Rozhovor.....	52
6	Pozorování.....	59
6.1	Kazuistiky dětí s neurovývojovými poruchami ve školní družině .....	59
6.1.1	Školní družina 1 .....	60
6.1.2	Školní družina 2 .....	64
6.1.3	Školní družina 3 .....	66
7	Navržené volnočasové aktivity .....	70
7.1	Nedokončené příběhy.....	70
7.2	Zrcadlové dokreslování obrázku .....	75
7.3	Opičí tleskaná.....	79
7.4	Skupinový obrázek .....	83
7.5	Příběhy s kostkami .....	88
8	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	92
	Diskuze a závěr .....	97
	Zdroje .....	99
	Seznam příloh.....	103

## Seznam zkratk

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
CNS	Centrální nervová soustava
ČR	Česká republika
MNK 10	Mezinárodní klasifikace nemocí 10
PAS	Porucha autistického spektra
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

## Úvod

Cílem diplomové práce je na základě pozorování dětí, rozhovorů s vychovateli ve školních družinách a speciálním pedagogem identifikovat nejčastější neurovývojové poruchy u dětí mladšího školního věku a následně navrhnout, zrealizovat a zhodnotit volnočasové aktivity, které lze aplikovat při práci s touto cílovou skupinou v kolektivu dětí bez omezení. Pozorování dětí a rozhovory s vychovateli budou realizovány ve vybraných školních družinách v Libereckém kraji. Rozhovor s odborníkem, terapeutem, lektorem a speciálním pedagogem bude k účelům diplomové práce proveden za spolupráce Mgr. Stanislavy Emmerlingové, která má dlouholeté zkušenosti se zvolenou cílovou skupinou. Dané téma jsem zvolila, protože jsem se již během bakalářského studia zajímala o děti s různým typem poruch psychického vývoje, jako jsou specifické poruchy učení, chování a emocí nebo poruchy autistického spektra. Ve spojení se současným studijním oborem Vychovatelství bych se ráda věnovala této cílové skupině a jejímu trávení volného času, který se více či méně liší od běžné populace dětí. Zvolené téma je dle mého názoru poměrně málo známé, a proto bych se ráda pokusila o představení této problematiky v diplomové práci a navrhla aktivity, které budou vhodné jak pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině, tak pro děti bez speciálních potřeb.

Teoretická část práce je dělena na tři stěžejní kapitoly. První pojednává o neurovývojových poruchách, které musíme znát pro praktickou část. Představeny budou také tři poruchy, které byly na základě výzkumu vyhodnoceny jako ty nejčastěji zastoupené ve vybraných školních družinách. Druhá hlavní kapitola zaměřená na mladší školní věk má za úkol popsat životní období dítěte společně s projevy, změnami a specifiky, které s ním souvisí. Třetí kapitola přináší informace o volném čase ve školní družině jakožto místu, kde cílová skupina dětí tráví období po vyučování. Část práce se věnuje funkcím školní družiny a charakteristice tohoto prostředí. Součástí je také podkapitola orientovaná na roli vychovatele ve školní družině, jehož postavení je pro výchovu mimo vyučování více než důležité.

Praktická část diplomové práce obsahuje rozhovory s vychovateli školních družin a speciálním pedagogem. Tato metoda má přinést názory a rady z praxe, které během výkonu profese vychovatelé získali. Druhou využitou metodou je pozorování, které je zaměřené na děti mladšího školního věku s neurovývojovými poruchami ve školní družině. Na tyto žáky jsou vytvořené kazuistiky a zrealizovány navržené volnočasové činnosti, které mají podpořit společnou hru, vzájemný respekt a podporu dílčích postižených oblastí.



V neposlední řadě bude v závěrečné části práce vyhodnocení výzkumných otázek a posouzení dosažení cíle diplomové práce. Zjištěná data mohou posloužit školním družinám jako návrh nových činností a možnosti jiných přístupů k žákům s poruchami. Zároveň je shrnutí a propojení oblasti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se sférou volného času poměrně neprozkoumanou oblastí. Může sloužit rodičům nebo zájemcům o tuto problematiku jako uvědomění si podstaty společné hry, při které přijdou do kontaktu všechny děti bez rozdílu a učí se společnému soužití. Hra totiž představuje pro děti to samé jako pro dospělé práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Neurovývojové poruchy

První kapitola věnující se neurovývojovým poruchám má přinést čtenáři informace a náhled do této oblasti. Mnoho publikací hovoří o jednotlivých poruchách, ale jen málo z nich je řadí do společné skupiny. Jedná se o na první pohled odlišné vady, které ale více či méně omezují běžný život a fungování ve společnosti. V kapitole bude vysvětlena charakteristika těchto poruch pomocí českých i zahraničních autorů společně s druhy a specifiky konkrétních skupin. Zaměříme se také na etiologii, která bude popsána poměrně odlišným způsobem, než můžeme z literatury běžně znát, protože příčiny těchto poruch nemusí být vždy viditelné a měřitelné. Věnovat se budeme také prevenci a potřebám dětí, které, pokud nejsou uspokojené, mohou být pravděpodobnými příčinami vzniku poruch. Dále se zaměříme na diagnostiku a její cíle.

### 1.1 Charakteristika neurovývojových poruch

Neurovývojové poruchy spojují skupinu poruch, které postihují vývoj a správnou funkci mozku. Pro jedince s neurovývojovou poruchou je charakteristická neschopnost pokoření důležitých mezníků v kognitivní, emocionální i motorické oblasti. I přes to, že příčiny vzniku mohou mít jinou podobu, podoba dané vady nese obdobné nebo stejné znaky (Parentiová a kol. 2020). Představují skupinu poruch, které nejčastěji postihují děti, ale mohou přetrvávat i do dospělosti. Právě užitečné propojení na první pohled odlišných závad nám přináší mnoho důležitých informací a doporučení, jak s cílovou skupinou zacházet. Společná je určitá forma poškození mozku u osob, které byly v raném dětství vystaveny nějakému těžkému strádání a stresu (Thaparová a kol. 2016).

„Některé poruchy mohou určitě vznikat ještě dříve, již při tvorbě pohlavních buněk – to znamená, že člověk pak není ovlivněn jen tím, co se odehrálo během jeho vlastního vývoje.“ (Emmerlingová 2020, s. 69). Tuto myšlenku lze chápat tak, že zralost a odolnost naší nervové soustavy ovlivňují již emoce obou rodičů v době dozrávání spermií a vajíček, tedy ještě před samotným početím. Je až nepředstavitelné, co vše plod ovlivňuje ještě dříve, než přijde na svět a my ho poprvé fyzicky spatříme. Již v tuto dobu může být vybavený problémy, které si nikdo z nás nemusí uvědomovat. Jedná se o problémy, které si dítě přináší na svět již při porodu, vznikají na základě traumatu nebo stresu plodu či matky, i přes to, že si to my, jako rodiče, učitelé nebo vychovatelé, nemusíme uvědomovat. Dítě vnímá své okolí a pocity druhých mnohem dříve než v okamžiku, kdy přichází na tento svět fyzicky.

Vnímá okolní svět a s tím i vše zlé, co se v něm nachází. Proto je velmi důležité, aby mu právě rodina, především matka, dala pocit bezpečí, lásky a pocitu, že je na tomto světě vítáno a s radostí ho celé okolí očekává. Jakmile ale dítě tyto pocity nemá, nastává řada problémů, které lze charakterizovat jako neurovývojové poruchy (Emmerlingová 2020). Také Čáp (1993) zmiňuje specifické poruchy učení a lehkou mozkovou dysfunkci, která je v současnosti nahrazována termínem ADHD. K těmto poruchám dochází podle autora kvůli poškození mozku dítěte nebo kombinací negativních vlivů působících na plod a matku během těhotenství nebo porodu.

Neurovývojové poruchy Ošlejšková (2010, s. 368) obecně definuje jako důsledek atypického vývoje nezralého mozku. Jednoduše lze tuto poruchu chápat jako problém, který vznikl v raném dětství, v prenatalním (období před porodem), perinatálním (období během porodu) či postnatálním (v raném období po porodu) období, kdy došlo k poruše vývoje centrální nervové soustavy, a který je částečně dán také geneticky. Tyto problémy v sobě mnohdy můžeme nosit již od období početí po období porodu. Každý je vůči takovým situacím jinak odolný, a právě ona odolnost se vytváří v nejranějších fázích života. Za velmi podstatnou považuje Čáp (1993) práci s dětmi co nejdříve po diagnostikování problému. Autor vyzdvihuje speciálně pedagogickou pomoc v podobě cvičení, jejíž snahou je poruchu zmírnit. Důležité je také vhodné výchovné prostředí. Včasná intervence a péče by také dle D'Souzové a Karmiloff-Smithové (2017) měla pozitivní dopad na pozdější podobu poruchy. Pokud by se totiž nastavila potřebná opatření a s dítětem se pracovalo dříve, než se porucha plně projeví, nemuselo by docházet k takovým problémům, které negativně ovlivňují život jedince.

## **1.2 Druhy neurovývojových poruch a jejich společná specifika**

Neurovývojové poruchy řadíme do tří hlavních skupin. První skupinou je mentální retardace, kterou chápeme jako dlouhodobé a nevratné snížení intelektuálních schopností (Průcha a kol. 2008). Druhou skupinu tvoří poruchy psychického vývoje, kam spadají specifické poruchy řeči a jazyka, poruchy komunikace, porucha autistického spektra a specifické poruchy učení, jako jsou dysgrafie, dyslexie, dysortografie a další. Třetí skupinu tvoří poruchy chování a emocí, kam řadíme například syndrom ADHD (Ošlejšková 2010, s. 368). U všech popisovaných poruch se podle Blažkové (2015) projevují jisté neurologické odchylky při vývoji mozku a CNS. Jedná se o negativní jevy, které během těhotenství, při porodu nebo krátce po porodu ohrožují plod. Pod pojem neurovývojová porucha řadí Thaparová a kol. (2016) velkou škálu problémů od syndromu ADHD, přes poruchu

autistického spektra, mentální retardaci, specifické poruchy učení až po motorické poruchy. Všechny tyto zmíněné vady mají obvykle počátek v raném dětství. Častěji postihují mužské pohlaví a jsou většinou multifaktoriálního původu. Společné jsou také poruchy pracovní paměti, plánování, emočně labilní chování, náladovost, vyšší míra podrážděnosti, depresivní a úzkostlivé nálady a další.

Na první pohled rozdílné poruchy řadí Emmerlingová (2020) i Ošlejšková (2010) do skupiny se společným základem. Jedinci mají v určité oblasti opožděný vývoj, problémy s komunikací, sociálními interakcemi, spoluprací, trpělivostí či impulzivitou. Jsou to osoby, které informace z okolního světa přijímají jiným způsobem, než by zdravá populace očekávala. Souhrn příčin, které vedou k rozvoji daného poškození, má podobné rysy. Mnoho poruch postihuje ve větším množství chlapce než dívky. Poruchy v průběhu vývoje mění své charakteristiky. Na základě současných společenských požadavků hovoří Ošlejšková (2010) o problémech s tím spojenými. Vysoké nároky na umění komunikace a interpersonální vztahy dopadají i na jedince s neurovývojovými poruchami, kterým přinášejí jisté omezení a znevýhodnění po celý život. Naopak pro jedince s vysokofunkční poruchou autistického spektra může důraz na výkon představovat velké úspěchy v konkrétní oblasti i přes to, že jejich schopnost sociální interakce a komunikace neodpovídá normě.

Společnými znaky jsou problémy v sociální komunikaci, motorice, emocionálním prožívání, porucha výkonnosti nebo inhibice, odlišnosti v chování, které je nápadné, stereotypní nebo agresivní. Dalším specifikem je řeč a styl komunikace (Thaparová kol. 2016). Právě příjem a zpracování informací je pro tuto skupinu společné. Naše chování, které souvisí s přijímanými informacemi, nás dělá tím, kým jsme. Proto je velmi důležité přijít na příčiny, které vedou k těmto problémům, už jen proto, abychom zjistili, zda nejdou jednoduše zmírnit nebo dokonce odstranit, a zjednodušit tak životy daných dětí k lepšímu. Přístup by se měl zaměřit na příčiny vzniku poruch neboli etiologii, která v tomto případě pojednává o tom, že se jedná především o určitá stresová traumata, která dětský organismus není schopný vstřebat a zpracovat vhodným způsobem. I pro dospělé osoby je zpracování stresu mnohdy velmi náročné. U dětí jsou tato nervová traumata následně uložena k pozdějšímu zpracování do podvědomé paměti a pomyslně čekají na svou chvíli. Veškeré tyto informace souvisí s emocionálním vnímáním a propojeností s psychickým a fyzickým zdravím. I malý plod si během raných období těhotenství uvědomuje emoční prožívání matky a to, co se děje v jejím nejbližším okolí. Veškeré tyto údaje si je dítě schopno uložit do tzv. implicitní paměti, která se nám vybavuje nevědomě. Pokud již během těhotenství plod zažije stres, zapamatuje si jej a uchová. Tyto negativní zážitky se poté v určité chvíli

objeví a vyjdou na povrch právě skrze nějakou z poruch, která byla zmíněná výše (Emmerlingová 2020).

### 1.3 Etiologie neurovývojových poruch

Velmi zajímavý fakt popisuje Jan Čáp, který se zaměřoval na studie ze sedmdesátých a osmdesátých let v Praze. Tyto studie se věnovaly právě vznikům nejrůznějších poruch u dětí, které přišly na svět rodičům do nezdravého prostředí. Jedná se například o nechtěné těhotenství, narození mimomanželského potomka, rodiny potýkajícími se s alkoholismem či jiným závislostním jednáním a poslední skupinu tvořily děti pocházející z rozvedených rodin. Všechny skupiny více či méně představovaly zhoršený stav a dětský vývoj v mnoha oblastech. Jedná se například o problémy ve škole, neukázněnost, horší adaptaci ve skupině, některé děti neměly dobré vztahy v rodině, mezi vrstevníky... V dospělosti se jedinci převážně ze skupiny dětí nechtěného těhotenství dopouštěli delikventního chování nebo závislosti na omamných či psychotropních látkách (Čáp 1993).

Neurovývojové poruchy jsou způsobeny narušením neurovývojových procesů a jejich původ je heterogenní. Charakteristické jsou potíže v poznávání, komunikaci i prožívání (Parentiová a kol. 2020). Dalším důvodem může být nepřirozené neboli umělé oplodnění, ztráta dvojčete, smrt či separace dětí po porodu, předčasné narození nebo také těhotenství po předchozí ztrátě dítěte. Velmi častým raným traumatem je také odběr plodové vody, který představuje pro plod hrozbu. Dítě jiného pohlaví, než si rodiče přejí, představuje pro plod trauma, stejně, jako když rodiče prožívají během těhotenství stres, strach, nenávisť, úzkost či jiné psychické strádání. Kromě výše uvedených lze jako příklad negativních zkušeností dítěte zařadit i vyvolaný a lékařsky urychlený porod, komplikovaný porod (císařský řez plánovaný i akutní, násilné vytlačení, oživování, silné krvácení během nebo po porodu...), oddělení dítěte po porodu od matky nebo adoptce (Emmerlingová 2020). O původu a nejasnostech hovoří Blažková (in Bendl 2015), Baleová a kol. (2010), které za hlavní příčinu považují abnormality v mozku, vrozené predispozice a kognitivní typ neschopnosti nebo sociálního deficitu. Jde především o stres, zánět nebo infekci a zanedbanou nevyhovující péči matky.

## 1.4 Prevence vzniku neurovývojových poruch

Prevenci lze chápat jako opatření, která se snaží zabránit vzniku nežádoucích jevů, nemocí, poruch, sociálně patologických jevů... Primární prevence se soustředí na celou společnost s cílem předejít vzniku negativních úkazů. Sekundární prevence se koncentruje především na jedince, kteří spadají do rizikových nebo ohrožených skupin danou poruchou, nemocí... Poslední ze skupiny je terciární prevence, jejímž úkolem je snižovat důsledky poruch nebo zamezit jejich pokračování (Průcha a kol. 2008). V současné době je velmi důležitý tzv. preventivně-integrační přístup, který se soustředí na předcházení vzniku poruch. Snaží se také zabránit riziku narození dítěte s vadou a jejímu plnému rozvinutí. Účelem prevence je zabránit vzniku a předcházet jak vrozeným, tak získaným poruchám (Slowík 2016).

Potřeby, které budou v následující kapitole uvedeny, se týkají dětí, které prozatím nepřišly na tento svět. Právě pro prevenci vzniku neurovývojových poruch je uspokojování dětských přání stěžejní. V souvislosti s etiologií budou popsány potřeby, které pokud by byly uspokojeny, k poruchám by později nemuselo dojít. Následující kapitola představí čtenáři praktické rady a vysvětlí potřeby, které má každý z nás. Emmerlingová (2020, s. 98-106) popisuje potřeby:

### **Potřeba místa**

Lze chápat jako pocit, že je dítě na správném místě, rodiče ho očekávají a těší se na něj. Nenachází se zde žádný neklid. Uspokojením této potřeby se plod utvrzuje v tom, že je mu dobře tam, kde je. V opačném případě jde o problémy spojené s neplánovaným nebo mnohočetným těhotenstvím a možnou nepřipraveností rodičů. Při neuspokojení této potřeby se může v budoucím životě objevovat problém s touláním, stěhováním, problémy se střídáním škol či pracovních míst. Při své nespokojenosti na daném místě může jedinec k úniku používat virtuální a smyšlené světy, do kterých se bohužel dostává pomocí počítačových her, přes omamné a návykové látky až po sebevražedné jednání (Emmerlingová 2020). Potřeba místa souvisí s očekáváním, s budoucností, které se můžeme obávat, nebo se na ni těšit. Rodiče mohou mít strach z neznámého, které pro ně těhotenství představuje (Matějček 2004).

### **Potřeba nasycení**

Tato potřeba sytí naše emocionální přání, vztahy a lásku od pečujících osob nebo množství podnětů, které na dítě v rodinném prostředí působí (Emmerlingová 2020). Četnost

okolních podnětů významně stimuluje výkon mozku. Proto musíme dítě podněcovat a vytvářet kvalitní podmínky pro život (Matějček 2004). Při naplnění těchto přání je jedinec následně schopen žít harmonicky a samostatně bez závislosti na druhých, navazovat zdravé vztahy a vytvářet kontakty, které jsou pro každodenní společenský život tak podstatné. Dětské potřeby, přání a vztahy, jež ale nebyly uspokojeny, si následně vynahrazují věcmi, které jim mají nahradit nedostatky v dané oblasti (Emmerlingová 2020).

### **Potřeba podpory**

Potřebu podpory uspokojíme ve chvíli, kdy je jedinec dostatečně chválen, oceňován a podporován nejen v rodině, ve škole, ale i při mimoškolních aktivitách ve volném čase. Díky zdravému povzbuzování u dítěte vytváříme zdravé sebevědomí, sebehodnocení, nezávislost, umění se orientovat v každodenních situacích a čelit problémům sami za sebe. Jedinci s uspokojením potřeby podpory jsou v budoucím životě nezávislí na pochvale jiných, ale zároveň s uměním ji dávat i přijímat (Emmerlingová 2020). Tvorbu kladné identity popisuje Matějček (2004) jako vytváření svého skutečného „já“. Dítě vnímá samo sebe a rodinu, která ho na cestě za sebepoznáním podporuje a pomáhá s vytvořením jeho osobnosti.

### **Potřeba ochrany**

Potřebu životní jistoty a ochrany dítě získává pomocí rodiny, která ho připravuje a doprovází na jeho cestě napříč světem (Matějček 2004). Pocit bezpečí nás má správně provázet po celý život již od úplných počátků. Od plodu v děloze k náručí matky, bezpečí v rodině, mezi vrstevníky a nakonec na celém světě. Bez uspokojení se mohou objevit strachy a úzkosti z neznámého, sklon k úrazům nebo potřebě uchýlovat se k nebezpečným aktivitám. Jedinec nežije s pocitem ohrožení a zkouší, co je pro jeho život i okolí ohrožující. Druhým důsledkem neuspokojení této potřeby mohou být přehnané obavy z nepoznaného, úzkosti nebo fobie (Emmerlingová 2020).

### **Potřeba limitů a hranic**

V každé zdravě fungující rodině jsou nutní rodiče, kteří svému dítěti nastaví potřebná pravidla, kterých je nutné se držet a pochopit je. Veškeré tyto požadavky provází každého celý život, v dětství i v dospělosti (Emmerlingová 2020). Matějček (2004) hovoří o této potřebě ve spojení se smysluplností světa. Dítě se učí novým poznatkům a zkušenostem, které mu zprostředkovávají vztahy a pravidla v rodině.

Je velmi důležité si uvědomit, že povinností rodiče je zajistit uspokojení výše uvedených potřeb i u dětí, které jsou teprve na cestě na tento svět. Je na rodičích, do jakého světa bude dítě přivedeno a čím vším bude vybaveno, aby žilo co nejzdravější a nejšťastnější život bez strádání (Emmerlingová 2020).



## 1.5 Diagnostika neurovývojových poruch

Diagnostika v pravém slova smyslu probíhá na speciálních pracovištích, které se na konkrétní typ poruchy zaměřují. Jedná se o pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra, která se snaží o identifikaci poruchy a možnosti její nápravy. Na diagnostice se podílejí specialisté v oblasti psychologie, pedagogiky, speciální pedagogiky, medicíny a další (Blažková in Bendl 2015). V následující kapitole se budeme věnovat především diagnostice žáků v období mladšího školního věku. Nutno ale zmínit, že právě zjišťování stavu dítěte může probíhat již v předškolním období. Využívá se diagnostika motorických schopností, která se soustředí na hrubou a jemnou motoriku (analýza a vývoj dětské kresby). Dále se může jednat o diagnostiku komunikačních nebo sociálních schopností a v neposlední řadě zjištění stavu emočního vývoje (Švarcová 2012).

Také samotná škola hraje významnou roli při zjišťování problému. Například u poruch učení může být právě učitel na základní škole prvním, kdo upozorní na problém (Blažková in Bendl 2015). Školní diagnostika je prováděná učitelem či jiným pracovníkem školy. Má jiný charakter než oficiální vyšetření speciálním pracovištěm. Ve školním prostředí je pozorování žáka ovlivněno osobností učitele či vychovatele, jeho vnímavostí a atmosférou ve třídě nebo skupině. Vychovatel se zaměřuje na způsob dětské hry, zacházení s hračkami, sociální interakci s druhými, schopnost spolupráce, umění dělit se o věci nebo přítomnost agresivního chování. Mimo jiné je sledování dlouhodobější a obsahuje také porovnání úspěchu či neúspěchu mezi jednotlivými žáky ve skupině (Zelinková 2003).

Cíle diagnostiky spočívají ve vymezení úrovně vědomostí, dovedností, osobnostních rysů, sociálních schopností a dalších charakteristik, které souvisejí s výkonem dítěte (Zelinková 2003, s. 50). Diagnostika probíhá pomocí klasických testových metod, jako jsou například pozorování, dotazníky, analýza dětského portfolia, nebo na základě kritérií s popsanými symptomy (Blažková in Bendl 2015). Při zjišťování stavu dítěte se sledují kritéria, která vycházejí z vymezení konkrétních poruch. Jedná se o objasňování příčin, projevů a specifických znaků. Tato měřítka pro vytvoření diagnózy však nelze využít na všechny děti. Ve vývoji každého se vyskytuje mnoho specifík a proměnných, které nelze zobecnit na širší populaci cílové skupiny dětí (Zelinková 2003).

Během diagnostikování problému je více než nutné pohlížet na osobu ne pouze z fyzického hlediska, ale orientovat se podle měřitelných dat nebo naopak nezohledňovat tělesný stav při vyšetření toho psychického. Je zřejmé, že jsme bio-psycho-sociálními jednotkami. Pro zdravý vývoj je nutné dbát na citovou oblast, která hraje důležitou roli

při vývoji dítěte a jeho budování zdravých vztahů a kontaktů v budoucím životě. Proto je podstatné zaměřit se na specifika vývoje, jednotné výchovné působení a uspokojování dětských potřeb. K podpoře zdravého emocionálního vývoje a zamezení vzniku nebo alespoň zhoršování poruch by byla velmi potřebná prevence již u dětí předškolních. „Základem vyšetření u neurovývojových poruch by vždy mělo být vyšetření stavu celého psychomotorického vývoje” (Pospíšilová 2018, s. 42). Prevenci rozvoje školních problémů považuje Emmerlingová (2020) za nedostatečnou. Při správné prevenci by měla být například dětem s odkladem školní docházky určena speciálně pedagogická péče, která by zajistila potřebnou péči pro děti, které ji potřebují. Setkává se především s problémem, na který děti naráží při přestupu z mateřských škol na školu základní. Přístup je odlišný, a pokud by zmíněná péče byla již v mateřské škole nastavená, poruchy učení a chování by se nemusely plně rozvinout nebo ani projevit.

## 1.6 Nejčastější neurovývojové poruchy

Na základě pozorování a rozhovorů s vychovateli vybraných školních družin byly pro účely praktické části diplomové práce vybrány a identifikovány tři hlavní skupiny poruch, které jsou nejčetněji u dětí zastoupeny. Jedná se o specifické poruchy učení, poruchu pozornosti s hyperaktivitou a poruchou autistického spektra. I přes to, že se dle Thaparové a kol. (2016) liší podoba intervence a je nutné zohledňovat specifika konkrétní poruchy (sociální kontext, vývojové faktory), jsou zřejmé společné znaky a specifika, kterými se dané poruchy propojují. V následujících kapitolách budou představeny tři vybrané skupiny se svými specifiky v propojení s neurovývojovými poruchami.

### 1.6.1 Specifické poruchy učení

V kapitole se seznámíme s vybranými a nejčastějšími neurovývojovými poruchami, a to se skupinou deficitů postihujících nejrůznější oblasti lidského vnímání, myšlení i chování. První z nich jsou známe pod názvem specifické poruchy učení. Tuto skupinu definuje Průcha a kol. (2008, s. 224) jako „*heterogenní skupinu poruch, která se projevuje problémy při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické počítání nebo usuzování.*“ Propojení Zelinková (2003) nachází v použití předpony dys-. Tři hlásky, které představují zhoršenou či ne plně vyvinutou funkci. Pro jedince s poruchou učení je společný nedostatečný vývoj určité dovednosti, která jim v jejich životě více nebo méně stěžuje běžné fungování. Právě poruchy učení bývají diagnostikovány dle Švarcové (2012) v pedagogicko-psychologických poradnách, které se zaměřují převážně na žáky se specifickými poruchami učení a chování. Mimo této skupiny žáků se orientují také na žáky mimořádně nadané. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních popisuje průběh diagnostiky námi vybraných neurovývojových poruch převážně v mladším školním věku, a to v období, kdy dítě nastupuje k plnění povinné školní docházky.

#### Dyslexie

První ze skupiny poruch učení bude představena dyslexie. Jedná se o poruchu, která postihuje oblast čtení a následně také s ní související školní úspěšnost. Děti s dyslexií mají potíže především s mluvenou, ale i psanou řečí (zhoršená schopnost vyjmenovávat a pojmenovávat předměty, písmena, obrázky nebo barvy). Děti mohou mít menší slovní zásobu, problémy s jazykem a citem pro vyjadřování a artikulaci (Zelinková 2003). Problémy s dyslexií Blažková (in Bendl 2015) vidí například v rozlišení podobně vypadajících nebo znějících hlásek. Děti mají potíže s rozluštěním slov, poznáním písmen,

spojováním celků slov. Velmi často se u dětí objevuje tzv. dvojí čtení, kdy si jedinec sám pro sebe přečte daný úsek a až poté jej přednese nahlas. Deficit v této oblasti následně postihuje plynulost čtení, jeho rychlost a také celkové porozumění čteného.

### **Dysgrafie**

Další z poruch je dysgrafie, specifická porucha osvojování psaní. Mezi problémy spojené s dysgrafií patří zejména neodpovídající úroveň písemného projevu. Nastávají obtíže s napodobením vzhledu písma, nepřiměřenou velikostí, pomalým tempem psaní, dochází k častému přepisování a škrtnání. (Zelinková 2003). Ve spojení s dyslexií Švarcová (2012) hovoří o tzv. jazykové inteligenci, která představuje schopnost jedince učit se zacházet s psaným i mluveným mateřským jazykem, se slovní zásobou nebo také míru vnímání a citu pro jazyk. Toto odvětví navíc postihuje podle Blažkové (2015) oblast čitelnosti a úpravy psaného projevu. Jedná se o škrtnání, gumování, nepřiměřenou velikost písmen, neschopnost napodobit správný vzhled písma...

### **Dysortografie**

Na první dojem podobná porucha již zmíněné dysgrafie je dysortografie, která je spojována hlavně s osvojováním pravopisných pravidel. Specifický je nepřiměřený počet ortografických chyb, které se vyskytují v rozlišování jednotlivé hlásky, slabiky, sykavky, jedinec přidává, vynechává písmena nebo nedodržuje konce slov a spojuje je (Zelinková 2003). Vada představuje pro dítě omezení v oblasti osvojení si pravopisných pravidel a množství gramatických chyb. Tato porucha je velmi často diagnostikována společně s již zmíněnou dyslexií (Blažková in Bendl 2015).

### **Dyskalkulie**

Porucha, která postihuje především počtářské a matematické dovednosti, se jmenuje dyskalkulie. Problémy se vyskytují v chápání matematických termínů, provádění matematických příkladů, slovních úloh a jejich pochopení (Zelinková 2003). V souvislosti s dyskalkulií Švarcová (2012) hovoří o počtářské a matematické dovednosti, která souvisí s logicko-matematickou inteligencí. Představuje to, jak jedinec dokáže uchopit různé matematické příklady, úlohy a operace společně se schopností logického uvažování. Obě autorky doplňuje Blažková (in Bendl 2015) o nadměrné a nepřirozeně dlouhé počítání na prstech. S dyskalkulií souvisí také tzv. grafomotorická porucha, které představuje neschopnost správně rýsovat.

## **Dysmúzie**

Dysmúzie, která již dle svého názvu napovídá, že se jedná o problémy s osvojováním si hudebních dovedností (Zelinková 2003). Poruchu hudební inteligence charakterizuje Švarcová (2012) narušením citu pro hudbu, pro rytmus, melodii a práci s nimi. Zároveň popisuje dysmúzii jako poruchu vnímat a reprodukovat hudbu. Děti mohou mít problémy s rozlišením hudebních nástrojů, rozlišením melodií nebo tónů.

## **Dyspinxie**

Porucha, která postihuje oblast kreslení, se nazývá dyspinxie neboli specifická porucha kreslení. Charakteristická je nízká úroveň dětských kresebných výtvorů. Krom neodpovídajících výsledků neumí jedinec zacházet s výtvarným náčiním, používá jej nepřiměřeně a hrubě. Má problémy s perspektivou, geometrií i rýsováním. Objevuje se zde také problém s trojrozměrnou představou a schopností ji převést na papír (Švarcová 2012).

## **Dyspraxie**

Poslední ze skupiny specifických poruch učení je porucha dyspraxie. Charakteristické pro ni jsou potíže v osvojení, provedení, ale také plánování různých praktických úkolů a činností (Zelinková 2003). S touto specifickou poruchou souvisí dle Švarcové (2012) obtíže s prostorovou inteligencí, která představuje schopnost orientace v prostoru, ale také reálnými představami o světě a jeho znázornění. Druhou související inteligencí je tzv. tělesně-pohybová. Jedinec není schopný pohybu a manipulace s předměty. Jedná se o hrubou i jemnou motoriku a osvojování si nejrůznějších pohybů a dovedností.

## 1.6.2 Porucha pozornosti s hyperaktivitou

Další čteně zastoupenou neurovývojovou poruchou je porucha pozornosti s hyperaktivitou (dále také ADHD), kterou Zelinková (2003) popisuje jako vývojovou poruchu, která je specifická nepřírozně vysokou mírou pozornosti, impulzivity a hyperaktivity neboli nadměrné činnosti. Pro ADHD je charakteristická triáda projevů, jedná se o hyperaktivitu, kdy se jedinec projevuje nadměrnou aktivitou, dále poruchu pozornosti, která souvisí s tím, že se nedokáže soustředit po delší časový úsek na danou činnost a přebíhá z jedné aktivity na druhou. Poslední z charakteristik je impulzivní chování. Blažková (in Bendl 2015, s. 219) zařazuje ADHD pod specifické poruchy chování. Od klasických nespecifických poruch chování se liší tím, že souvisí s vrozenou predispozicí, která je dána biologicky nebo psychologicky, sociální stránka však zůstává na rozdíl od nespecifických poruch chování neporušená. Vznikají na základě nedostatečného vývoje centrální nervové soustavy, které souvisejí s kognitivní neboli poznávací stránkou lidské osobnosti nebo s emočními poruchami. Tyto poruchy vznikají kvůli neurologickým abnormalitám již během vývoje v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období. Důsledkem je negativní působení na matku či plod (dítě) v období od početí po raná stadia lidského života. Poruchu pozornosti s hyperaktivitou Zelinková (2003) popisuje jako poruchu, která je dána převážně geneticky, a dítě s ní vstupuje na tento svět. Vysoké riziko hraje dědičnost a také špatné podmínky působící na plod během těhotenství. Jedná se například o nezdravé prostředí pro vývoj plodu při užívání návykových látek.

Dle MKN 10 (2023) spadá již zmíněné ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) pod hyperkinetické poruchy, které jsou charakteristické brzkým nástupem, přibližně v pěti letech věku dítěte. Mají společné znaky, jako jsou například nízká vytrvalost, nedočkavost, přebíhání od jedné činnosti k druhé, aniž by alespoň jednu dokončil, problémy s plánováním a posloupností v různých činnostech. Velmi často jsou tyto děti hyperaktivní, nedávají pozor a jejich impulzivita je dovádí k porušování pravidel, občasnému agresivnímu jednání a nepochopení ze stran vrstevníků i dospělých. Opatření, která Blažková (in Bendl 2015) pro práci s dětmi se specifickou poruchou chování doporučuje, spočívají v nastavení klidné, bezpečné a láskyplné atmosféry v domácím i školním prostředí, která dítěti pomůže s přijetím nastavených hranic a pravidel. Tyto požadavky v podobě mantinelů mají pomoci s organizovaností už tak chaotického a impulzivního života. Tato pravidla musí jedinec chápat a přijmout. V neposlední řadě je také velice důležité nastavení jednotného stylu ve výchově a souhlasnost všech výchovných činitelů (rodiče, prarodiče, učitelé, vychovatelé...).

### 1.6.3 Porucha autistického spektra

Jednou z nejčastějších neurovývojových poruch je porucha autistického spektra (dále také PAS). Jedná se o poruchu, která stejně jako u předchozích, postihuje několik dílčích oblastí, které více či méně omezují dané jedince v životě. Proto je také Švarcová (2012) zařazuje pod pervazivní vývojové poruchy, které se poprvé projevují v raném dětském věku a u jedinců přetrvávají do dospělosti. Již z názvu “pervazivní”, který představuje pojem všeprostupující, je i porucha autistického spektra charakteristická tím, že postihuje všechny psychické funkce, a ovlivňuje tak celý život jedince, jeho možnosti a schopnosti ve vzdělávání, sociální vztahy, samostatnost nebo zapojení do společenského života. Jedná se o oblasti motoriky, řeči, emocí nebo poznávacích schopností, které stěžují jedinci plné začlenění. Pro dítě je obtížné navazovat přátelské vztahy, nechce se podílet na běžných činnostech, společenských hrách s vrstevníky, protože o ně obvykle nemá zájem a nevnímá jejich přítomnost. Souhrnně se jedná o poruchu socializace, která se pojí na neschopnost navazovat a udržovat sociální vztahy, a přijímání informací z okolního světa a jejich správné zpracování. Již u definice neurovývojových poruch byl zmíněn fakt, že jedinci s danými poruchami mají společné znaky, jako je specifický příjem a zpracování informací, který se liší od běžné populace. V tomto případě je zde společný další znak. PAS postihuje více chlapce nežli dívky.

Také Mezinárodní klasifikace nemocí 10 (dále jen MKN 10) se shoduje s autorkou a jejím pohledem na autismus. Jedinci mají poruchu ve třech stěžejních oblastech. První představuje narušené společenské interakce neboli vzájemné působení, které souvisí s nedostatkem nebo úplnou absencí empatie nebo s neschopností rozlišovat mezi živými lidmi a neživými předměty, neschopnost udržovat oční kontakt, problém se sdílením radosti, smutku... Další oblastí je dle MKN 10 (2023) narušená komunikace, a to jak verbální, tak neverbální. U jedince se řeč vyvíjí opožděně a někdy chybí úplně. Poslední z tzv. autistické triády je stereotypní a abnormální chování, které se projevuje neměnným, ale specifickým způsobem chování, hry nebo nezájmem o nové činnosti a hračky. Velmi často se vyskytuje i specifikum v chování daným způsobem, a to například mávání rukama, chození po špičkách, kývání se ze strany na stranu nebo běhání dokola.

Pro vysvětlení Blažková (in Bendl 2015) používá původní slovo, ze kterého vznikl současný název autismus: *autos* neboli sám. Poruchu autistického spektra lze chápat jako narušený vývoj, který probíhá jinak než u běžné populace. Stejně jako ostatní autoři i Blažková zmiňuje všeprostupující charakter poruchy a tzv. autistickou triádu, která představuje tři hlavní oblasti, ve které mají jedinci s autismem problémy. V první řadě

se jedná o narušení oblasti týkající se mezilidské komunikace, které jedinec buď není schopen, nebo je nějak narušena. Druhou zmiňovanou oblastí je narušené sociální chování a interakce k druhým. Jak bylo již zmíněno, jedinci s PAS mnohdy druhé osoby ani nevnímají a nemají o ně zájem. Obvykle neprojevují žádnou empatii, pocit viny, hrdosti nebo soucitu. Poslední z triády je stereotypní způsob chování, který je pro autisty specifický. Chovají se stejně, ptají se na totožné otázky, vybírají si stejné hračky, volí stejné herní postupy, stereotypní pohyby...

### **Aspergerův syndrom**

Na základě získaných dat ve vybraných školních družinách se budeme krátce věnovat také jedincům s Aspergerovým syndromem, který spadá pod PAS. Poruchu popisuje Švarcová (2012) jako deficit v komunikačních schopnostech, společenských vztazích, problémy s fantazií, ojedinelými zájmy nebo stereotypními činnostmi. Jedinci mívají průměrnou až nadprůměrnou inteligenci a jsou charakterističtí svou pamětí v různých oblastech.

Pro osoby s Aspergerovým syndromem je obtížné navazování společenských vztahů i přes to, že o tento kontakt mohou mít zájem, chybí jim empatie a porozumění druhým. Svým chováním mohou působit odlišně a egocentricky. Jejich hra je stereotypní bez kreativity a nových způsobů. Velmi důležitou roli hraje každodenní rutina, kterou tito jedinci dodržují. Svůj harmonogram mají pečlivě naplánovaný a sebemenší změny pro ně mohou znamenat prudkou změnu nálady (Švarcová 2012).



## 2 Mladší školní věk

Diplomová práce zaměřená na děti s neurovývojovými poruchami ve školní družině se zaměřuje na cílovou skupinu jedinců v období mladšího školního věku. Zmíněná cílová skupina bude představena se svými hlavními specifiky v následující kapitole. Čtenář bude seznámen s tím, co je u dětí mladšího školního věku běžné z hlediska sociálního, emočního i kognitivního vývoje. Ve spojitosti s neurovývojovými poruchami je nutné zmínit, že diagnostika těchto poruch probíhá dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve většině případů právě při nástupu do povinné školní docházky. Proto si v následující kapitole představíme, jak by měl vypadat zdravý vývoj dětského jedince v daném období na rozdíl od stavu neurovývojových poruch, který byl popsán v první kapitole.

### 2.1 Školní zralost

Velmi významnou oblastí je školní zralost, která představuje ideální a žádoucí stav dítěte nastupujícího do povinné školní docházky. Značí zdravý vývoj dětského organismu, hlavně centrální nervové soustavy (dále jen CNS). Zralost CNS je důležitá pro emoční stabilitu a schopnost vyrovnat se se zátěží. Zlepšuje se regulační kompetence a reaktivita dítěte. Právě školní zralost je předpokladem pro učení a zvládnutí požadavků stanovených školou. Naopak nezralost představuje horší míru soustředěnosti, vysokou unavitelnost a horší schopnost přizpůsobit se školnímu prostředí, jeho podmínkám a požadavkům (Vágnerová 2012). Poznatky Thorová (2015) doplňuje o schopnost mít z daných školních aktivit prospěch. Jedná se o zvládnutí čtení, psaní, počítání společně se sociálními a emočními kompetencemi. Krom školní zralosti Vágnerová (2012) hovoří o školní připravenosti, do které řadí především sociální kompetence získané během předškolního vzdělávání a výchovou v rodině. Jedná se o hodnoty, návyky, dodržování pravidel, přijetí sociálních rolí, přístup ke škole...

Nutno zmínit, že tyto výkony spojené s poznáváním světa a inteligencí úzce souvisí s výkonovou motivací a také postoji k dané činnosti. Učitel, vychovatel i rodič musí dbát na zdravou výchovu, pozitivní ovlivnění dítěte, rozvoj myšlení, tvořivosti, originality a netrvat na jednom správném řešení, ale přijmout více možností a variant, ke kterým děti svým tvořivým myšlením dojdou (Langmeier, Krejčířová 2006).

## 2.2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Mladší školní věk je období, které začíná s nástupem povinné školní docházky. Nese s sebou mnoho změn i přes to, že nemusí být tak nápadné a prudké. Děti získávají nový vzor, povinnosti a jejich dosavadní život nabývá reálnější podoby. S nástupem do školy se dítě přenáší do světa naivní reality, která se stále spoléhá na to, jak onu realitu zprostředkuje a vysvětlí daná autorita, ke které dítě vzhlíží a na kterou spoléhá. Mladší školní věk můžeme označit také jako věk strízlivého realismu. Chtějí se dozvědět, “co je to ve skutečnosti, a jak je to”. Spadají sem děti především ve věku od přibližně 6 až 7 let do 11 až 12 let, tedy v období přechodu z mateřských škol do škol základních až po konec prvního stupně základní školy (Langmeier, Krejčířová 2006). Zmíněné období dělí Vágnerová (2012) do tří skupin. Raný školní věk, kam spadají děti od 6 do 9 let. Střední školní věk, který probíhá od 9 let do přibližně 11 až 12 let. Posledním je starší školní věk. Skupinu dětí mladšího školního věku tvoří zejména žáci prvního stupně základních škol a představují především zástupce skupin raného a středního školního věku. Mladší školní věk popisuje Thorová (2015) jako období, kdy dítě dosahuje školní zralosti, a končí nástupem puberty. Popisuje také tři stěžejní úkoly, které musí jedinec během tohoto období zvládnout. Jedná se o formování sebepojetí, uvědomění si sociálních a sexuálních rolí, tedy genderové identity. V neposlední řadě se také utváří jeho postavení vůči škole a vzdělávání celkově.

Přechod z předškolního vzdělávání na základní školu nebývá vždy snadný. Jedinci si musí zvyknout na frontální výuku, vyvíjení tlaku ze stran rodičů i školy na výkon a plnění školních povinností (Thorová 2015). Děti ale přichází do školy s nadšením a touhou dozvídat se nové věci aktivně. Jejich vývojové možnosti a schopnosti je pohání kupředu za ziskem poznatků. Velmi často se ovšem postupem času motivace ztrácí a dítěti nestačí být pouhým pasivním příjemcem již hotových poznatků, které si přečetl v učebnici. Chce prozkoumávat, zkoušet a zjišťovat dané poznatky svou aktivní činností (Langmeier, Krejčířová 2006).

## 2.3 Základní schopnosti a dovednosti

V průběhu mladšího školního věku se odehrává podle Langmeiera, Krejčířové (2006) a Thorové (2015) mnoho změn, které i přes individuální zvláštnosti probíhají poměrně plynule, rovnoměrně a harmonicky. Jedná se v první řadě o tělesný růst, se kterým souvisí jemná a hrubá motorika. Děti si oblíbují pohybové hry a sportovní aktivity, v nichž dokazují, že mají větší sílu, jsou přesnější, vytrvalejší a obratnější. Rozdíly v tělesných schopnostech nejsou dány pouze věkem a genetickými předpoklady, ale také vnějšími podmínkami, jako je například velmi důležitá podpora ze strany rodiny, která by měla vést svého potomka

ke zdravému životnímu stylu, jehož nedílnou součástí je právě onen pohyb. Pokud dítě není z tohoto hlediska podporováno a vedeno, je velmi pravděpodobné, že pohybové aktivity ve školním prostředí či družině nebudou jeho nejoblíbenější aktivitou. Kromě rodinného vedení je nutná také motivace související se získáním trpělivosti, vytrvalosti, ale i zdravého sebepojetí. Při správné motivaci ze stran vychovatelů lze dosáhnout významných změn. Děti jsou více výkonné, ale se svou energií prozatím neumí šetřit a jsou snadno unavitelné. Během mladšího školního věku se zlepšují v oblastech psaní, rýsování i kresby, kterou zdokonalují.

Hrubou a jemnou motoriku propojuje Langmeier a Krejčířová (2006) se smyslovým vnímáním, které se v mladším školním věku významně rozvíjí. K výše uvedeným dovednostem převážně pohybového rázu je vývoj smyslového vnímání více než důležitý. Velké pokroky nastávají především u sluchu a zraku, které jsou významné nejen pro získání dovedností, ale také návyků, postojů, vytrvalosti, trpělivosti a řeči. Ta je v tomto věku na vzestupu. Také Vágnerová (2012) a Thorová (2015) zdůrazňují vývoj především smyslového vnímání. Pro učení čtení a psaní je velmi důležitý zrak a vidění na blízko. Děti získávají schopnost rozlišovat detaily, zaměřovat pozornost a přizpůsobovat zrak pro různé blízké či vzdálené předměty, učí se konstantnosti vnímání, vizuální diferenciaci, senzomotorické koordinaci a očním pohybům. Zdokonaluje se mimo jiné orientace na ploše. Sluchové vnímání doplňuje Thorová (2015) o schopnost osvojování si souhlásek párových, které se jinak vyslovují a jinak zapisují.

Další rozvíjenou oblastí je fonologická percepce. Jedná se především o schopnost porozumění mluvené řeči a rozlišení její podoby. Běžná praxe napovídá, že zdravé šestileté dítě je schopno porozumět a rozlišovat jednotlivé hlásky. U některých dětí se ale objeví problémy s rozluštěním sdělovaného obsahu, pochopením nebo se záměnou podobných hlásek (Vágnerová 2012). Zdravý vývoj řeči je předpokladem pro lidskou komunikaci, školní učení, pochopení světa a jeho uchopení. Vždyť právě řeč nás odlišuje od zvířat a dělá z nás lidské jedince, společenské bytosti. V mladším školním věku se postupem času zlepšuje paměť, která se s vývojem řeči a výše uvedených stává stabilnější a tvoří základní stavební kameny pro rozvoj učení. V předcházejících stádiích bylo učení většinou nahodilé a jednoduché, nyní však nastává převrat a v souvislosti se školními povinnostmi se žák učí soustředit svou pozornost a plnit požadavky. Učí se, jak se učit, což je pro orientaci v současné době velmi důležité, vzhledem k velkému množství informací, ze kterých máme poznatky získávat. Pro dítě je umění porozumět řeči, učit se a zjišťovat si informace významnou dovedností, která mu, pokud ji v tomto období získá, bude přinášet benefity celý

život (Langmeier, Krejčířová 2006). Na prvním stupni děti rozšiřují svou slovní zásobu, ve které jsou značné individuální rozdíly. Na začátku období mezi pátým a šestým rokem se slovní zásoba pohybuje mezi 2500–6000 slov. Během mladšího školního období může vzrůst až o 3000 slov za rok. Děti používají spisovný jazyk, krom osvojování pravidel pravopisu se učí i komunikačním dovednostem, dokáží pochopit ironii i nadsázku a umí tyto projevy vidět s nadhledem (Thorová 2015).

## 2.4 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj představuje rozvoj poznávacích funkcí. Jednou z nejznámějších teorií se zabývá Jean Piaget. Kolem 7. roku by mělo dítě být schopno logického myšlení, které se týká konkrétních věcí a jevů. Dokáže logicky uvažovat a pracovat s pojmy, které si umí názorně představit na základě nějaké dřívější zkušenosti. Toto období mladšího školního věku lze řadit dle Piagetova kognitivního vývoje do 3. stádia tzv. konkrétních operací. Dětské poznávání okolního světa je založeno na schopnosti vyjadřovat souvislosti, vztahy mezi pojmy. Pokroky nastávají v pochopení stálosti počtu, množství i hmotnosti, řazení předmětů dle různých vlastností a také jejich třídění (Průcha a kol. 2008).

Procesy poznání Vágnerová (2012) staví na základních pravidlech logiky a provázanosti se skutečností. Je tedy nutné si uvědomit, že dětské poznání a uvažování je postupné. Pokud budeme chtít, aby řešilo problémy, ve kterých si není jisté, a řešení by znamenalo opuštění komfortní zóny, může dítě upřednostnit řešení pro něho známé a vyhovující i přes to, že odpovídá nižšímu vývojovému období. Proto je vhodné na dítě nespěchat, dát mu čas, prostor a nevystavovat ho nárokům, na které není dostatečně zralé. Pro jedince platí podle Thorové (2015, s. 413) tzv. absolutní univerzální morální princip, ve kterém z pohledu dítěte platí naprosto stejná pravidla bez výjimek pro všechny bez rozdílu. Stěžejní pro učitele, vychovatele i rodiče je být kongruentním vzorem a ideálně se chovat tak, jak chceme, aby se choval i náš svěřenec.

## 2.5 Emoční vývoj

Emoční a sociální vývoj mají mnohé společné. Právě vztahy a sociální interakce pomáhají dětem porozumět samy sobě, druhým lidem, názorům, přáním či potřebám okolí. Proto jsou dvě tyto oblasti provázané. Tím, že je dítě v kontaktu s ostatními lidmi, rodinou, vrstevníky, učiteli a vychovateli, stává se více empatickým, rozumí druhým a dochází i k tzv. seberegulaci neboli volnímu sebeřízení. Tato schopnost se zlepšuje právě na začátku mladšího školního věku, kdy dítě musí kvůli školním povinnostem odložit na určitý čas své

ostatní mimoškolní zájmy a soustředit se nejprve na úkol. Sebeovládání však nevede pouze k lepšímu plnění školních povinností, nýbrž také k porozumění sebe sama, svým pocitům a zároveň i ke schopnosti přijímat a tolerovat druhé společně s jejich názory a pocity. Emoční vývoj je velmi důležitý nejen pro život ve škole, ale i pro budoucnost. Člověk schopný seberegulace je schopný vyznat se ve svých a cizích emocích, umí se vyjadřovat, kontrolovat a chovat se ohleduplně a vhodným způsobem k sobě i druhým. Takové schopnosti pomohou jedinci v řešení nelehkých situací a problémů, které běžný život přináší. Zdravý emoční vývoj dítěte je potřebný ve škole i v životě a běžných každodenních sociálních interakcích, protože se bude umět orientovat a vyznat se sám v sobě, vytrvá a při správné snaze dosáhne svého (Langmeier, Krejčířová 2006). Citové rozpoložení Vágnerová (2012) popisuje jako velmi pozitivní a jeho odolnost vůči emoční zátěži se zvyšuje stejně jako jeho celková stabilita. Děti lépe chápou své pocity, ale také pocity druhých společně se schopností mluvit a ventilovat je. Krom toho děti ve větší míře prožívají i pocity viny, studu nebo hrdosti za vykonané či nevykonané činy.

Školní fóbie, o které hovoří Thorová (2015), vzniká na základě tlaku na výkon, hodnocení, velkého množství pravidel a nutnosti je dodržovat. Proto dochází ke strachu ze školy, který může mít negativní dopad na dítě. Z tohoto důvodu je velmi potřebné vést dítě k vytváření zdravého sebepojetí a sebehodnocení. Postupně jedince učíme rozumět svým emocím a umět o nich mluvit, nebýt impulzivní a nenechat své emoce neracionálně řídit jeho život.

## 2.6 Sociální vývoj

Emoční a sociální vývoj probíhá ruku v ruce. Již v předškolním období děti ví, co by se mělo dělat, co se nesmí, co je správné či špatné. Mají také základy sociálního chování a hodnot, které jsou však stále naivní a závislé na tom, jaké postoje zastává daná autorita. V mladším školním věku jsou sociální chování a hodnoty poměrně ustálené. Kromě vhodného chování a zisku společenských hodnot si žák nově osvojuje i základy morálního vědomí a jednání. To je to, co každý potřebujeme k tomu, abychom dokázali žít ve společnosti jako plnohodnotní členové, tedy chápat správné normy, hodnoty a jednat podle nich (Langmeier, Krejčířová 2006). Nástup k povinné školní docházce je stěžejní a Vágnerová (2012) tento okamžik popisuje jako důležitý sociální milník. Jedinec získává nové sociální role, jako školák, spolužák, kamarád, a přijímá i role druhých. Škola jako důležitá instituce může pro děti znamenat také vstup do společnosti. Stejně jako společnost

od občanů žádá škola od žáků dodržování pravidel, dosahování potřebných kompetencí a plnění očekávání.

Pro plynulý a bezproblémový nástup k povinné školní docházce je velmi potřebná sociální připravenost dítěte. Tato schopnost znamená dětskou znalost lidského chování, vztahů, mezilidské komunikace... Naopak nedostatek v této oblasti může představovat překážku a riziko ve škole. Dítě může pocházet z jiného sociokulturního zázemí a nestačí tak plnit běžné požadavky školy, protože se to nemělo kde naučit (Vágnerová 2012). V období mladšího školního věku v ideálním případě dítě pozná, co je správné či nikoli, chápe různé motivy jednání a proniká tak do hloubky a podstaty daného chování. I přes to, že se pohybujeme převážně ve školním prostředí, je na tomto místě nutné zmínit vliv rodiny, která znázorňuje významnou sociální interakci. Pokud se členové dané rodiny vzájemně svěřují, důvěřují si a nebojí se mluvit o svých pocitech, dochází k autentickému způsobu komunikace, který je pro zdravý sociální vývoj jedince více než potřebný. Dítě je v ideálním případě součástí zdravé rodiny, vidí, co svým chováním činí, a dostává zpětnou vazbu. Tyto interakce posilují morální chování. Umění mluvit, svěřovat se se svými pocity, názory a snažit se zamezit vzniku komunikačních bariér je ve výchově významné (Langmeier, Krejčířová 2006). Rodinný vliv zdůrazňuje také Vágnerová (2012). Rodina zprostředkovává oporu, bezpečné místo, domov a vzor. Rodič může představovat ideální obraz budoucnosti, kdy chce dítě být jako jeho otec či matka. Tento fakt jej motivuje při jeho studiu a dodává mu smysluplnosti.

Nástup do základní školy popisuje Langmeier a Krejčířová (2006) jako období, kdy se jedinec setkává s novými sociálními rolmi. Plní novou roli na pozici žáka, spolužáka a seznamuje se také s jinou rolí učitele, než znal doposud. Tyto role souvisejí s očekáváním a vzorci chování, kterých by měl žák během svého školního života dosáhnout. Kromě sociálních rolí se osvojují v tomto věku i role sexuální, kdy vidíme větší diferencovanost v osvojování si ženských či mužských rolí. Společnost předpokládá a očekává u daných jedinců chování, ke kterému je jejich pohlaví předurčuje. Dívky získávají životní dovednosti v domácnosti s matkou a chlapci jsou naopak mimo domácnost s otcem. Rozdílnou funkci rolí v rodině zdůrazňuje především Vágnerová (2012). Matka je každodenní součástí dětského života, snaží se zajistit dětem pocit bezpečí, opory a jistoty. Mimo jiné se ve velké míře podílí na plnění školních povinností, během kterých také kontroluje výkony dětí. Naopak otec vede děti k samostatnosti, předává jim cenné zkušenosti, vede je k respektu a prosazení. Otec je chápán jako větší autorita než matka, protože se neúčastní každodenního života dětí tak intenzivně jako matka. Je fyzicky větší, má více síly a později dítěti otec více

imponuje. Zdravě fungující rodina ale představuje spolupráci otce a matky jako jedné silné autority, která přináší potomkům užitečné zkušenosti a přijetí zdravého pohledu na soužití ženy a muže. Přináší vzory pro jeho život a budoucnost. Další autoritou a zároveň sociální institucí je škola. Díky ní získává dítě kromě role žáka a spolužáka rovněž nové životní výhledy do budoucna. Rozvíjí žákovské schopnosti, dovednosti a potřebné vlastnosti, které jsou prosociální, a škola tak přímo formuje budoucí plnohodnotné členy společnosti. Určuje také budoucí postavení dítěte, protože jeho školní výkon je předchůdcem jeho profesního dospělého života.

V souvislosti se získáním sociálních a sexuálních rolí se do popředí dostává též pojem sebehodnocení a sebepojetí, což je jedno z důležitějších témat ve vývoji. To, jak se chápeme a hodnotíme své schopnosti, ovlivní celý náš život, protože ten, kdo se podceňuje a nevěří svým schopnostem, nebude mít odvalu pro získání povolání, které by stejně schopný jedinec věřící sám sobě získal. Děti v období mladšího školního věku umí hodnotit samy sebe i svou školní úspěšnost. Mnohdy se srovnávají s ostatními, což může vést ke ztrátě motivace a horším školním výsledkům. Proto je velmi důležitá zdravá podpora ze stran rodiny i školy. Snažit se vyzdvihnout silné stránky a nemít přehnaná očekávání, která dítěti mohou přinášet pocity, že své okolí zklamalo nebo že je k němu nespravedlivé (Langmeier, Krejčířová 2006). Srovnávání s ostatními souvisí s tím, že dítěti už nejde pouze o to udělat úkol, ale udělat jej dobře. Na základě porovnání s výsledky druhých se dítě hodnotí a uvědomuje si, jak je odlišné nebo podobné druhým, zjišťuje své přednosti, chyby a stává se více sebekritickým (Vágnerová 2012). Srovnávání s ostatními souvisí také se strachem ze selhání. Proto je pro dítě mnohdy snazší úkol nesplnit než riskovat špatný výsledek (Thorová 2015). Podporovat a motivovat je tedy nutné správným způsobem. Snažit se dítěti dát najevo fakt, že úspěch, kterého dosáhl, není jen náhoda, ale výsledek jeho vlastní snahy a schopností. Kromě rodiny se dítě hodnotí i na základě členství v určité skupině, jakou pozici zastává nebo jak k němu ostatní členové přistupují. Důležitým činitelem podílejícím se na žákovském sebehodnocení je samozřejmě učitel či vychovatel. Ten by se měl držet pravidla chválit přede všemi, ale kárat v soukromí, být autentickým vzorem a oporou pro žáka ve školním prostředí (Langmeier, Krejčířová 2006).

### 3 Volný čas ve školní družině

V kapitole, která se věnuje volnému času ve školní družině, bude čtenář seznámen s významnou rolí této školní volnočasové organizace, jejími důležitými funkcemi a specifiky. Prostor bude věnován také současným trendům a problémům postihujícím danou oblast. Popis a vysvětlení oblasti volného času tráveného dětmi ve družině je stěžejní, protože právě zde budou získávána data pro praktickou část diplomové práce.

#### 3.1 Specifika volného času ve školní družině

Pravděpodobně nejznámější definice samotné výchovy představuje „*proces záměrného působení na jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti.*“ (Zvitorský in Bendl 2015, s. 28). Toto působení probíhá i ve volném čase. Volný čas Průcha a kol. (2008, s. 274) popisuje jako „*období, které si každý uspořádá dle svého uvážení a zájmů. Je to čas, který zůstane po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu, domácnost nebo o své fyzické potřeby.*“ K předešlé definici volného času Pávková (in Bendl 2015) doplňuje odpočinek, rekreaci, a především svobodnou volbu druhu činnosti, kterou jedinec vykonává s příjemnými pocity a radostí bez donucení druhých.

Právě ve školních družinách probíhá výchova ve volném čase. Tato výchova s sebou nese znaky záměrného a cílevědomého procesu, kdy se vychovatel snaží o dosahování cílů a získávání důležitých kompetencí, zároveň ale se zachováním principů volného času. K jedincům se musí přistupovat citlivě, empaticky, individuálně, a především bez nátlaku a násilného nucení k činnostem. Stěžejní je v takovém případě nastavení motivace, která je přiměje k činnostem bez příkazů. Výchova ve volném čase je obecnější pojem a ve školní družině se odehrává spíše výchova mimo vyučování. Zde se jedná o trávení volného času dětí, které jsou žáky základních škol. Tato výchova obsahuje kromě svobodného výběru volnočasové činnosti také jistou míru povinností souvisejících s plněním školních úkolů, přípravou na vyučování, rozvojem sebeobslužných činností (Pávková in Bendl 2015).

O výchově mimo vyučování hovoří Pávková (in Hájek, Hofbauer a Pávková 2011a), která se konkrétněji zaměřuje na námi zvolenou skupinu mladšího školní věku. Věnuje se jedincům, kteří navštěvují školní družinu při základní škole. Výchovu mimo vyučování popisuje také Hájek a kol. (2004) jako dobu, ve které děti plní své školní povinnosti, jako je například příprava na vyučování nebo plnění domácích úkolů, společně s činnostmi, které jsou se školou jakkoli spojené (cesta do školy a ze školy). Kromě aktivit souvisejících se školou tato doba pojímá i mimoškolní volnočasové aktivity.



Již zmíněná výchova mimo vyučování, která se uskutečňuje ve školních družinách, má čtyři hlavní znaky. Jedná se o výchovu, která se odehrává mimo povinné vyučování, přesněji před ním (ranní družina) nebo po něm, je institucionálně zabezpečena, neodehrává se pod vlivem rodiny. Poslední znak představuje, že se výchova mimo vyučování uskutečňuje hlavně ve volném čase (Pávková 2011a).

Důležitým prvkem je skupina neboli kolektiv. Jedním z hlavních představitelů kolektivní výchovy je Anton Semjonovič Makarenko a jeho snaha využít kolektiv pro nápravu dětí a mladistvých s poruchami chování, kteří se dopouštějí protispolečenského chování. Právě onen kolektiv byl výchovným prvkem k dosažení výchovných cílů a zdravému vývoji jedinců. Kolektiv nebo například i skupina nebo oddělení ve školní družině je považován za zdravou sociální skupinu plnou sociálních rolí, vztahů a sociálních interakcí. Členové skupin mají společné činnosti vedoucí ke splnění společných cílů, sdružují je hodnoty, dobrovolnost, vzájemný respekt. Takové společenství představuje motivaci, uspokojení potřeb někam patřit, podílet se, získávat sociální dovednosti... (Čáp 1993).

### 3.2 Funkce volnočasových zařízení

V následující kapitole budou představeny a popsány čtyři hlavní funkce výchovy mimo vyučování, o kterých hovoří Pávková a kol. (2008). Jedná se o výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní funkci.

#### 3.2.1 Výchovně-vzdělávací funkce

Výchovu Průcha a kol. (2008, s. 277) definuje jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*” Dále pojem vzdělávání Průcha a kol. (2008, s. 292) vysvětluje jako: „*součást socializace jedince, proces osvojování vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a norem, které jsou zformované pomocí vzdělávacích procesů.*“ Výchovně-vzdělávací funkci Pávková (in Bendl 2015) spatřuje ve výchově a jejím záměrném působení, snahou formovat dětskou osobnost k pozitivnímu prosociálnímu cítění, vytvářet důležité životní kompetence a rozvíjet všechny stránky lidské osobnosti. Tato funkce propojuje výchovu jako utváření osobnostních kvalit a vzdělávání jako rozvoj kognitivních oblastí. Všestranný rozvoj osobnosti Hanková (2017) propojuje s uspokojováním všech potřeb jedince, včetně jeho seberozvoje, podpory sociálního učení, cítění a vazeb.

### 3.2.2 Zdravotní funkce

Zdravotní funkce souvisí se zdravotní výchovou, kterou Průcha a kol. (2008) vysvětluje jako *“snahu podporovat zdraví a zlepšit zdravotní stav populace.”* Zdravotní funkci popisuje Pávková (in Bendl 2015) jako podporu zdravého tělesného, duševního i sociálního rozvoje a životního stylu. Vychovatel musí dbát na vhodný denní režim, respekt k individuálním zvláštnostem žáků, volbu vhodných pohybových činností, odpočinku, zdravé stravování, vytváření dobrého prostředí a psychosociálního klimatu v družině a v neposlední řadě dbá na dodržování zásad bezpečnosti práce. Pro cílovou skupinu je navíc dle Hankové (2017) důležité uspokojovat potřebu spontánního pohybu.

### 3.2.3 Sociální funkce

Za nejdůležitější funkci ve školních družinách považuje Pávková (in Bendl 2015) právě tu sociální. Jedná se o zajištění bezpečnosti a dohledu nad dětmi. Krom hlídání dětí spočívá sociální podstata školní družiny také ve zprostředkování sociálních interakcí a pestrých vztahů. Děti se učí novým sociálním rolím, přichází do styku s novým typem autority. Zároveň může jedinec navázat nové kontakty, tvořit skupiny s vrstevníky a podílet se na partnerství a hře v nejrůznějších sociálních situacích. Význam sociálních skupin vyzdvihuje Hofbauer (2004) společně s podporou vytváření vrstevnického kolektivu, který účastníkům předává možnost učit se a respektovat sociální normy, skupinová pravidla, hierarchii, mohou se socializovat, přijímat hodnoty druhých a prožívat pocit sounáležitosti. Důležitost sociální funkce spatřuje Hanková (2017) v pomoci dosažení rovnosti všech a snaze vyrovnat nestejnorodé podmínky a odlišné rodinné zázemí. Školní družina dává všem stejné příležitosti a možnosti, kterým se dětem mnohdy v domácím rodinném prostředí nedostává.

### 3.2.4 Preventivní funkce

Cílem preventivní funkce je podle Pávkové (in Bendl 2015) snaha o zamezení a předcházení vzniku určitých negativních jevů, kterým jsou děti vystavené. Školní družina se snaží o smysluplné vyplnění volného času svých klientů společně s nabídkou volnočasových aktivit, které by si v budoucím životě děti vybraly na místo protispolečenských a negativních aktivit v nezdravém prostředí. Patří sem například šikana, záškoláctví, užívání a experimentování s omamnými a návykovými látkami. Jedná se o tzv. nespecifickou primární prevenci, kde jsou důležité správné aktivity pro dosažení preventivní funkce. Pro podporu prevence Jedlička (2015) doporučuje aktivity, které jsou prosociální

a zlepšují komunikační kompetence společně se zvyšováním odolnosti vůči zátěži, výchovným problémům a ohrožujícím sociálně patologickým jevům.

### 3.3 Školní družina

V této kapitole se čtenář dozví důležité informace o školní družině, její charakteristice, legislativním ukotvení a činnostech, kterými se zabývá. Další části této kapitoly jsou zaměřené na současné trendy ve výchově mimo vyučování a problémy, se kterými se tato oblast potýká.

#### 3.3.1 Charakteristika školní družiny a její legislativa

Školní družiny spadají dle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání pod § 118 o školských zařízeních do zájmového vzdělávání. Slouží k výchovně-vzdělávacím, zájmovým, tematickým, rekreačním akcím a osvětové činnosti pro žáky základních škol. Podle vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání je konkrétně školní družina jedním z typů školského zařízení, které poskytuje zájmové vzdělávání především žákům prvního stupně základní školy, kteří jsou přihlášení k povinné školní docházce. Děti mladšího školního věku jsou ve školní družině zařazeny do oddělení dle věku, ročníku nebo jiných specifík. Školní družina se řídí školským zákonem a zároveň ji Knotová (2011) popisuje jako státní instituci, která se řídí předpisy stanovenými Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Dle § 2 vyhlášky č. 74/2005 Sb. zájmové vzdělávání znamená pravidelnou nebo příležitostnou zájmovou činnost výchovného, vzdělávacího nebo rekreačního charakteru společně s možností přípravy na vyučování. Tu Pávková (in Bendl 2015) spatřuje v možnosti splnění domácích úkolů, procvičování si vyučovací látky pomocí propojení teorie s praxí během vycházek nebo didaktických her zaměřených na dané učivo.

Školní družinu popisuje Pávková (in Bendl 2015) jako zařízení, kde děti tráví velkou část svého volného času po vyučování. Na tomto místě se zaměřují především na to dát dětem potřebný odpočinek a prostor pro přípravu na vyučování. Jedná se o pasivní využití volného času nejen klidnými činnostmi, nýbrž také pohybovými aktivitami vhodnými pro vybití energie po vyučování. Krom výše zmíněných je také v zájmu družin podílet se na vývoji zájmů, a proto nabízejí nejrůznější škálu zájmových aktivit, které si mohou děti vyzkoušet a případně oblíbit i pro jejich budoucí život. Školní družina se řídí jistými pravidly, které spočívají v uspořádání denního režimu a vhodném harmonogramu činností. Po příchodu do odpolední družiny po obědě probíhají klidnější činnosti, které zahrnují odpočinek, jako například poslech hudby, četba nebo relaxační cvičení. Odpočinkové aktivity se doporučují prokládat pohybovými činnostmi nejlépe ve venkovním prostředí. Velmi důležité pro udržení motivace a zájmu dětí je střídat různé aktivity, práci a odpočinek,

činnosti organizované a spontánní... V neposlední řadě se mezi zajímavé činnosti školní družiny řadí i vytváření vhodných hygienických návyků společně s návyky ohledně bezpečnosti práce. Hlavní činností je však ve školní družině hra. Ta dle Čápa (1993) představuje pro její účastníky radost, odpočinek i pobavení. Pomáhá k vytváření příjemného psychosociálního klimatu ve skupině, pozitivně se podílí na citovém prožívání dětí. Během hry se děti učí sociálnímu chování, kdy pomocí ní vyjadřují své postoje, názory a hodnoty k určitým věcem, k sobě samotným a i vzájemně. Učí se spolupracovat, respektovat a podílet se na společném cíli.

Školní družiny fungují ráno jako tzv. ranní družiny, které jsou v provozu od časných ranních hodin až do začátku vyučování. V tuto denní dobu jsou voleny odpočinkové a nenáročné činnosti spíše spontánního rázu. Více známá odpolední družina slouží dětem jako místo pro trávení volného času po skončení vyučování až po vyzvednutí dětí svými rodiči nebo samostatný odchod domů (Pávková in Bendl 2015). Školní družiny se řídí školními vzdělávacími programy. Jedná se o důležitý dokument, který podporuje školu a její plynulé fungování. Školní vzdělávací programy navazují na rámcové vzdělávací programy stanovené státem. Legislativně spadají pod školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, konkrétněji pod § 5 Školní vzdělávací programy. Jsou zde stanoveny cíle, časový harmonogram, obsahy i formy vzdělávání a krom toho i požadavky a informace o školní družině (Hájek a Pávková 2011b).

### **3.3.2 Současný přístup k trávení volného času ve školní družině**

Velmi důležité je také zmínit současné trendy v oblasti trávení volného času, které čtenáři napoví, jakým způsobem je vhodné naplňovat čas po vyučování a jaké přístupy se osvědčily. Důležité je dbát na organizační uspořádání celého oddělení nebo skupiny. Vhodné je volit práci po menších skupinách, kde mají děti vzájemně prostor se socializovat a získávat potřebné sociální, pracovní i jiné kompetence. Zároveň má vychovatel při nižším počtu stále možnost individuálně působit na jednotlivé žáky. Významným trendem je také zvyšování celkové informovanosti společnosti o různých formách trávení volného času. Jednotlivá zařízení se snaží, aby byla nabídka aktivit pestrá a vybral si z ní opravdu každý bez rozdílu. Velmi často zmiňované jsou také spontánní činnosti, které se v současné době dostávají do povědomí těch, kteří jsou unavení přílišnou organizovaností (Pávková in Bendl 2015).

Výhoda je v současnosti spatřována v heterogenním uspořádání skupin. Děti mají možnost setkat se s různě starými spolužáky z různého sociokulturního prostředí nebo

se speciálními vzdělávacími potřebami, což je samo o sobě vychovává k respektu k druhým, poznání jiných kultur, prostředí, k pestrosti sociálních vztahů a sociálnímu učení. Právě integrace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také SVP) do klasických tříd a školních družin běžných základních škol je stěžejní pro účely diplomové práce. Začlenění jedinců s různým typem poruch do běžné společnosti se objevuje napříč mnoha oblastmi. Stejně tak se to týká oblasti volného času. Výhodou pro integraci jedinců se SVP ve volnočasových aktivitách je jednoznačně fakt, že tyto činnosti jsou dobrovolné, mají navozovat příjemné pocity, radost, rozvíjet osobnost a jsou vytvářeny na základě cílové skupiny a jejich potřeb. Nejsou zde žádné osnovy a učivo, které si musí děti osvojit. Na prvním místě je prožití příjemných chvil ve skupině s dalšími dětmi, ať rozdílnými nebo stejnými. Pro jedince bez postižení je kontakt, společné činnosti nebo hra významná pro výchovu k respektu, jinakosti, pochopení a jisté míře altruismu, který se u nich může během integrace objevit. Pro druhou zúčastněnou skupinu jsou pozitiva nejen v tom, že přichází do kontaktu i s jinou než pouze s uzavřenou homogenní skupinou dětí a lidí stejného postižení, nýbrž otevírají se jim dveře v rozvoji nových zájmů. Jedinec s postižením může mít během celého svého života problémy se začleněním, s nalezením pochopení, úspěchu ve škole nebo na pracovní pozici. Oblast zájmů a trávení volného času je mnohdy jediná smysluplná činnost pro osobnostní rozvoj, prostor pro seberealizaci a spokojený život (Pávková in Bendl 2015).

### 3.3.3 Problémy s trávením volného času

Problémy, které je nutno zmínit pro účely této práce, jsou názory mnohých vychovatelů, kteří tvrdí, že oproti minulosti přibývá dětí s poruchami chování a výchovnými problémy. Tato informace byla zjištěna během rozhovorů s vychovateli vybraných školních družin. Pravděpodobně tento fakt souvisí s tím, že výchova, kterou jsme znali z minulých generací, se od té současné poměrně liší. Děti mají k dispozici velké množství informačních zdrojů, technologií a sociálních sítí, které představují možnost trávení svého času pasivně a bez vynaložení jakéhokoli úsilí. Proto je těžší i motivace dětí k aktivním činnostem a smysluplné účasti na trávení volného času (Pávková in Bendl 2015). Současné problémy jsou spojovány právě s pasivitou dětí, nedostačující nabídkou spontánních neorganizovaných aktivit a velkého množství tzv. obrázkové zábavy. Dříve byly děti zvyklé trávit svůj volný čas hrou venku společně s přáteli stejného věku. Během takových činností bylo dítě členem sociální skupiny a učilo se sociálním rolím, fungování kolektivu, budování přátelství, což probouzelo zdravého ducha. Děti rozvíjely své sociální učení i pomocí stolních a společenských her, při stavbě stavebnic procvičovaly svou motoriku. Během pohybových aktivit podporovaly své zdraví a tělesný rozvoj. V současnosti jsou děti naopak méně pohyblivé a ohrožené obezitou. Bojují s nízkou imunitou, vytrácí se manuální šikovnost nebo tvořivost. Přehnaně stanovený volný čas ze strany rodičů znamená pro děti hrozbu zdravotních problémů, včetně těch výchovných. Děti bývají nepřiměřeně aktivní, impulzivní a nesoustředěné. Rodiče a vychovatelé často děti přetěžují nadměrným množstvím aktivit a zamezí tak zdravému vývoji, který potřebuje čas a prostor (Labusová 2013).

Problémy současné doby spatřuje Thorová (2015, s. 403) v tom, že je dítě vystavováno vyšší míře organizovaných volnočasových aktivit a kroužků. Vysoká míra činností představuje pro dítě zátěž. Děti nemají čas na odpočinek, na činnosti, které by samy ony chtěly dělat, nebo naopak nedělat nic. I přes to, že děti ve velkém množství zájmových kroužků a aktivit vybijí svou energii a unaví se, jsou přehlcné a jejich volný čas pomalu ale jistě ztrácí na své podstatě příjemně stráveného svobodného času přinášejícího radost. Také Hanková (2017) se zmiňuje o problému spojeném s přetížením dítěte. Absence odpočinku a spánku, tlaku na výkon dítěte při aktivitách představují vysoká rizika. Pokud je dítě přetěžováno nadměrným množstvím zájmových aktivit, které mu nedovolí pasivní odpočinek, je ohroženo i jeho zdraví.

Velmi zajímavé problémy v oblasti trávení volného času popisuje také Jan Čáp, který i přes to, že je autorem již 30 let staré publikace, zaznamenává identické problémy, jež lze

vidět též v současnosti. Jedná se o nestálost a jednostrannost zájmů, které nemají hlubší hodnotu, trvání a citové vazby. Jedinci, kteří nemají stálé a plnohodnotné zájmy, se mnohem rychleji a snáz stanou členy protispolečenské skupiny s patologickými rysy než ti, kteří se aktivně účastní zájmových činností (Čáp 1993).



### 3.4 Vychovatel ve školní družině

Následující kapitola přinese čtenáři informace o vychovatelské profesi, legislativě, a především o profesních a osobnostních kompetencích, které jsou stěžejní pro výkon profese na pozici vychovatele, který se podílí na výchově mimo vyučování a předává dětem mnoho z důležitých morálních zásad a hodnot.

#### 3.4.1 Role vychovatele

Vychovatel je pedagogickým pracovníkem a legislativně spadá pod zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Na pedagoga ve školní družině by nemělo být více než 30 dětí v jednom oddělení. Obecně pracovník na pozici pedagoga ve školní družině spadá do kategorie vychovatel a vykonává svou profesi na základních, středních školách nebo ve školských volnočasových zařízeních. Vychovatelem se může stát kdokoli s odborným středoškolským, vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním (Pávková in Bendl 2015). O významu a roli vychovatele hovoří také autorky Pávková, Pavlíková a Hrdličková (in Pávková a kol. 2008). Hlavním úkolem a posláním vychovatele je ovlivnit a správně nasměrovat způsob trávení volného času dětí a jejich výchovu v období mimo vyučování. Právě snaha navést děti prosociálním směrem při trávení volného času spadá pod potřebné preventivní kroky výchovných a jiných působení, které plní vychovatel během výkonu své profese. Tzv. pedagogický neboli výchovný optimismus popisuje Bendl (2015) ve spojení s touto profesí. Představuje víru ve funkci výchovy a její smysl. Uznává, že na vychovávaného působí jak vnější, tak vnitřní vlivy a je nutné s tímto faktem umět naložit. Vychovatel by měl umět pracovat s dětmi komplexně a respektovat jejich biologickou stránku, rodinnou výchovu a prostředí, odkud pochází, společně s psychickou stránkou osobnosti.

Volný čas a klima ve školní družině významně ovlivňují faktory, které musí dobrý vychovatel znát. Pro pozitivní klima ve školní družině je potřebné kladné a přiměřené vedení, které podporuje samostatnost jedince, hodnocení vychovatele musí být stabilní a čitelné pro všechny. Vychovatel musí být empatický, podporovat, regulovat stres ve skupině a vhodně korigovat vztahy. Naopak mezi negativní faktory, které mohou klima ve skupině ohrozit, patří například nejasné cíle, náhlé změny, nestabilní vychovatel, který není kongruentní, nebo například nadměrná míra soutěživosti (Pávková in Bendl 2015).

### 3.4.2 Profesní kompetence

Profesní kompetence, které definuje Průcha a kol. (2008, s. 103-104), představují soubor dovedností a schopností, kterými má být vychovatel vybaven pro plnohodnotný výkon své profese. Mezi profesní kompetence řadí kolektiv autorů hlavně komunikativní, řídicí a diagnostické schopnosti. Mezi žádoucí profesionální postoje Fontana (2003) řadí kladný přístup k práci, zodpovědnost a fakt, že vychovatelská profese přesahuje běžný okruh pracovní náplně.

Pedagogický pracovník vykonávající práci vychovatele se zaměřuje především na tzv. neformální metody, které dávají dětem prostor pro odpovědnost, tvořivost a kladou důraz na dítě samotné (Fontana 2003). Vychovatel by měl splňovat dané požadavky hned v několika oblastech. Pro výkon vychovatelské činnosti musí mít pracovník pedagogicko-psychologické znalosti. Jedná se o znalosti propojené s výchovou, procesy a cíli ve spojení s pochopením dětského prožívání, chování, sociálního učení, zákonitostí lidského vývoje a všech činitelů podílejících se na dětském rozvoji a výchově. Krom této oblasti musí být vychovatel odborníkem i v různých volnočasových zájmových aktivitách a činnostech, jako je například výtvarná, hudební, tělesná, dramatická výchova nebo schopnosti a dovednosti v dalších oblastech. Vychovatel musí být i dobrým preventistou výchovných a vzdělávacích problémů a umět si poradit v těžkých situacích. Do družiny kromě dětí z fungujících rodin přichází denně mnoho dětí z různého sociokulturního, rizikového až ohrožujícího prostředí, proto je důležité, aby se vychovatel zachoval správně a uměl reagovat v náročných situacích všeho typu a zabezpečil pro děti bezpečné láskyplné prostředí (Hanková 2017).

### 3.4.3 Osobnostní předpoklady

Vychovatel ve školní družině by měl mít kladné vztahy k dětem, být empatickým, autentickým a podílet se na vytváření příjemného psychosociálního klimatu (Hájek a Pávková 2011b). Mezi osobnostní kompetence patří zodpovědnost, tvořivost, umění řešit problémové situace, motivovat, být schopný spolupráce a podávat zpětnou vazbu (Průcha a kol. 2008, s. 103). Mimo jiné Fontana (2003) hovoří o těchto důležitých aspektech: vřelost, pochopení, přátelství, komunikace s dětmi i rodiči, vynalézavost a také nadšení pro danou věc. Měl by být pro děti vzorem a chovat se v souladu s tím, k čemu je vede. Chovat se kongruentně s tím, k čemu své svěřence směřujeme. K toleranci, soucitu, spravedlnosti, poctivosti a zdravé nestrannosti. Autor také vyzdvihuje vychovatelovu emoční stabilitu a zralost. Tyto charakteristiky souvisí se schopností odolávat a nenechat se zatáhnout do bezvýznamných sporů.

Vychovatel se snaží o správnou výchovu a nastolení příjemné atmosféry ve skupině. Krom toho usiluje, aby nedocházelo k žádnému typu stereotypizace. Přístup by měl být objektivní, bez negativních předsudků či tzv. labelingu (nálepkování). Proto je velmi důležité dbát na vhodné vlastnosti vychovatele, které zajistí co nejlepší přístup k dítěti. V případě jakéhokoli problému musí být daný vychovatel trpělivý a schopný dovést dítě na správnou cestu. „Velice důležité je neodsoudit dítě za prohřešek, který spáchalo, ale odsoudit onen prohřešek.” (Šedivá 2012) Pokud by dítě nechápalo, za co je potrestáno, trest se míjí účinností. Vždy je nutné nastavení hranic, které budou známy všem účastníkům. Velmi důležité je nejen nastavení vhodných opatření ve vzdělávání, ale dbát i na výchovu mimo vyučování, a to ve školních družinách, ve kterých děti mladšího školního věku tráví podstatnou část svého volného času, a výchova zde by měla být stejně jako v rodině jednotná a řídit se danými pravidly (Šedivá 2012).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na děti s neurovývojovými poruchami ve školní družině. Pomocí rozhovorů s vychovateli a pozorováním dětí při trávení volného času je snahou tuto oblast více zmapovat. Zmiňované poruchy jsou často popisovány ve sféře primárního vzdělávání, ale téma volného času je opomíjeno. Z tohoto důvodu je zvolen tento motiv, který propojuje obě odvětví a přináší praktické rady a nabídku činností využitelných pro cílovou i vrstevnickou skupinu. Pro získání dat byla zvolena metoda rozhovorů s vychovateli vybraných školních družin v Libereckém kraji a se speciální pedagožkou s dlouholetou praxí v oboru neurovývojových poruch. Další metodou je pozorování.

Na základě rozhovorů a pozorování je navrženo několik aktivit zaměřených na rozvoj dílčích oblastí, které jsou u dětí s neurovývojovými poruchami postiženy a které je nutno rozvíjet. Pro účel bližšího poznání konkrétních dětí jsou vytvořeny kazuistiky. Společné činnosti realizované v kolektivu dětí bez i s poruchami mají za cíl dosáhnout společné respektující hry. Zmíněné aktivity jsou zhodnoceny společně s vyhodnocením námi vybraných výzkumných otázek a naplněním cíle diplomové práce.

### **4 Cíl diplomové práce**

Cílem je na základě pozorování dětí, rozhovorů s vychovateli školních družin a speciálním pedagogem identifikovat nečastější neurovývojové poruchy u dětí mladšího školního věku a následně navrhnout, zrealizovat a zhodnotit volnočasové aktivity, které lze aplikovat při práci s touto cílovou skupinou.

Hlavním účelem je zmapovat způsob trávení volného času ve školní družině u dětí s vybranými poruchami a pokusit se zvolit takové aktivity, které budou vhodné pro společnou hru všech dětí bez rozdílu. Zmíněné činnosti budou ale zohledňovat specifika poškození, aby co nejlépe vyhovovaly celé skupině včetně dětí s poruchami. S cílem zjistit co nejvíce informací o práci ve školní družině bylo osloveno několik vychovatelů, kteří byli osloveni k zodpovězení otázek. Na základě získaných informací bylo následně provedeno pozorování dětí při spontánní hře a vedených volnočasových činnostech.

#### 4.1 Formulované výzkumné otázky

Za účelem splnění cíle diplomové práce byly zvoleny tyto základní výzkumné otázky:

1. **Jaké nejčastější neurovývojové poruchy se vyskytují ve vybrané skupině žáků školní družiny?**
2. **Jaké projevy lze pozorovat u dětí s neurovývojovými poruchami ve školní družině?**
3. **Jaké aktivity jsou vhodné pro děti s neurovývojovými poruchami ve školní družině?**

#### 4.2 Použitá metoda sběru dat

Pro účely praktické části byla zvolena metoda sběru dat prostřednictvím rozhovoru, který Šeďová a kol. (2007, s. 159) popisuje jako: „*dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*” Rozhovor byl uskutečněn s vychovateli vybraných školních družin v Libereckém kraji a speciálním pedagogem. Tato metoda sběru dat byla zvolena se záměrem získat komplexnější a detailnější informace o dané oblasti.

Druhou metodou bylo pozorování, které Šeďová a kol. (2007, s. 143) definuje jako: „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu.*” Pozorování bylo pro splnění cíle práce zvoleno za účelem detailnějšího náhledu na danou problematiku v praxi. Pomocí této metody jsem byla schopná částečně ověřit, zda jsou popisované činnosti a získané informace z rozhovorů s vychovateli platné a účinné. Pozorování bylo uskutečněno ve třech vybraných školních družinách. V každé vybrané skupině pozorovaných dětí se vždy nacházelo některé s neurovývojovou poruchou. U těchto žáků byla následně posouzena specifika při hře, projevy během vybraných volnočasových činností a posouzení vhodnosti vybraných aktivit pro cílovou skupinu.

#### 4.3 Průběh sběru dat

Před započítím kvalitativního výzkumu byl proveden předvýzkum. Jednalo se o navštívení vybraných školních družin a zjištění, zda se zde děti s vybranými poruchami nachází a jestli bude způsob sběru dat možný skutečně na daném místě zrealizovat. Během tohoto procesu se také uskutečnil rozhovor se speciální pedagožkou Mgr. Stanislavou Emmerlingovou, který se týkal neurovývojových poruch ve školní družině.

V průběhu sběru dat byly zjišťovány také informace o jednotlivých žácích s neurovývojovými poruchami ve školní družině pomocí pozorování a rozhovorů. Na základě získaných poznatků bylo vytvořeno celkem pět kazuistik. Těchto pět žáků se účastnilo vybraných námi vedených aktivit společně s kolektivem dětí bez poruch. Zrealizované činnosti byly posléze u každého jednoho pozorovaného dítěte zhodnoceny.

#### 4.4 Charakteristika zkoumaného prostředí

Nejprve jsem navštívila pět školních družin, z nichž jsem se se třemi domluvila na případné spolupráci. Všechna navštívená zařízení se nachází v Libereckém kraji. První družina je umístěna ve vesnické škole (dále Školní družina 1). Jedná se o malou základní školu, kde je jedno oddělení družiny pro všechny děti prvního stupně. Škola má k dispozici vlastní zahradu. Ve školní družině je pouze jeden vychovatel. V této družině jsem pozorovala dvě děti s neurovývojovými poruchami. Jedná se o spolužáky Adama s ADHD a Karolínu s dysgrafií, dyspraxií a dyskalkulií. Informace o těchto žácích jsem získala prostřednictvím rozhovorů s vychovatelem a třídním učitelem. Množství poznatků jsem shromáždila pomocí vlastního pozorování. Druhá družina se nachází v menším městě (dále Školní družina 2). Jedná se o školu, která nabízí dětem celkem šest oddělení pro žáky prvních až třetích tříd. Škola se nachází uprostřed sídliště poblíž autobusového i vlakového nádraží. Pro děti i rodiče je škola oblíbená hlavně pro svou dostupnost. Škola má vlastní rozlehlou zahradu a hřiště. V této družině byl pozorován Michal s PAS, konkrétně s Aspergerovým syndromem. Diagnózu a specifické informace o chlapci jsem získala od vychovatelů a rodičů Michala, se kterými jsem měla možnost se setkat. Třetí družina je ve větším městě (dále Školní družina 3). Má celkem pět oddělení pro žáky především prvních a druhých tříd. Každé oddělení má na starost jeden vychovatel či vychovatelka. Pro žáky třetích tříd platí omezení počtu do naplnění kapacity školní družiny. Má svou vlastní zahradu, venkovní hřiště i tělocvičnu, která je k dispozici pouze pro účely družiny. V tomto zařízení jsem se zaměřila na dva spolužáky s poruchami. Jedná se o Jiřího s diagnózou ADHD, dyspraxie, dysortografie a Štěpána s dyslexií. Informace jsem získala pomocí rozhovorů s vychovateli a třídním učitelem. Do družin jsem docházela průběžně od konce roku 2022 do jara 2023. Ve školní družině 3 jsem se účastnila souvislé výchovné praxe po dobu tří týdnů.

#### 4.5 Analýza vybraného školního vzdělávacího plánu školní družiny

Následující kapitola má za úkol rozebrat školní vzdělávací plán (dále také ŠVP) družiny, ve které jsem vykonávala odbornou praxi a prováděla rozhovory s vychovateli a pozorování dětí, za účelem zjištění, jestli se zde pracuje s problematikou dětí s neurovývojovými poruchami a zda je jejich trávení volného času potřebně zabezpečeno. Zároveň pro navržení aktivit vhodných pro společnou hru dětí byl tento dokument zanalyzován. Jedná se o školní družinu ZŠ Žižkova v Turnově, jejíž plán nám dopomohl s volbou činností. V následující kapitole bude shrnut ŠVP této školní družiny a vyzdvížena specifika, která jsou pro práci s dětmi cílové skupiny stěžejní.

Kromě základních identifikačních údajů jsou v každém takovém dokumentu základní podmínky, které slouží pro všechny zúčastněné strany. Jedná se o informace o cílové skupině školních družin, jejím provozu, počtu oddělení nebo způsobu financování služeb. Jsou organizovány pomocí vnitřního řádu, ve kterém nesmí chybět ani pravidla o bezpečnosti a ochraně zdraví. Ve ŠVP se dále hovoří o materiálních a prostorových podmínkách, které by měly být přizpůsobeny pro spontánní i vedenou zájmovou hru všech dětí bez rozdílu. Krom toho je nutné zabezpečení i personálních podmínek pro dosažení kvalitní výchovy mimo vyučování. Pro děti s neurovývojovými poruchami je velmi důležité, aby byl školní personál dostatečně kvalifikovaný a uměl s nimi pracovat, zohledňovat specifika nebo přizpůsobovat činnosti pro dosažení výchovných a volnočasových cílů.

Školní družina má stanovené cíle, kterých se snaží dosahovat. Usiluje rozvíjet dítě po všech stránkách jeho osobnosti. Jedná se o integraci dítěte do skupiny a posléze jeho bezproblémové začlenění do společnosti. Školní družina se zaměřuje na individuální potřeby a možnosti dítěte, zajišťuje potřebné hodnoty a postoje ve spolupráci s rodinou. Také žáci se SVP a žáci mimořádně nadaní mají ve školní družině své místo a zabezpečení. Ve zmíněném dokumentu však konkrétní postupy a specifika práce uvedeny nejsou.

Cíle družiny jsou velmi podobné cíli diplomové práce, který souvisí s aktivitami podporujícími respekt k druhým, se spoluprací nebo začleněním se do skupiny. Krom výše zmíněných je velmi důležité zprostředkování nejen odpočinkových, nýbrž i aktivních činností ve volném čase. K vytyčení cílů je nutné znát také metody, kterými jich chceme dosahovat. Jedná se o spolupráci, pozorování, vyprávění, rozhovory, praktické činnosti, relaxace, pohybové nebo smyslové aktivity... V neposlední řadě je stěžejní individuální práce a snaha připravit žáky na praktický život. Pro přípravu na budoucnost je důležité

vytvářet a podporovat u dětí potřebné kompetence. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální nebo občanské.

Školní družina nabízí přihlášeným pravidelné činnosti, spontánní aktivity, odpočinkové aktivity, které doplňují zájmové činnosti mnoha druhů. Mimo jiné má také žák možnost se ve školní družině připravovat na vyučování. Tyto aktivity jsou rozvržené tak, aby jejich skladba byla pro děti co nejpříjemnější a vhodná. Pro každý měsíc ve školním roce má ŠVP školní družiny tematicky zaměřený plán na aktivity v daném ročním období. Od září do června se mohou děti účastnit mnoha zájmových, odpočinkových či spontánních her, které korespondují s plánem. Školní dokument, který zaštiťuje chod školní družiny, je velmi důležitou pomůckou pro vychovatele a plánování jejich činností s dětmi. Slouží jako podklad pro jejich volnočasovou činnost a možnost dosáhnout cílů a všeobecného rozvoje. Na vzdělávací plány následně navazuje třídní kniha, ve které jsou dané aktivity pro konkrétní týden zpětně zaznamenány se všemi specifiky a požadavky.

I přes to, že ŠVP nemá konkrétnější informace nebo stanovené podmínky pro práci s cílovou skupinou této práce, je zřejmé, že se snaží o rozvoj dílčích oblastí a podporuje začlenění dětí do společnosti, spolupráci a respektuje hru.

#### **4.6 Sled výzkumných metod**

Nejprve proběhlo vymyšlení výzkumných otázek, které pomohly určit cestu výzkumu. První využitou metodou bylo pozorování. Zjišťovala jsem informace, analyzovala prostředí a specifika dětské hry. Společně s vychovateli jsem se ve školních družinách snažila identifikovat nejčastější neurovývojové poruchy a pomocí pozorování objevit specifické projevy ve volném čase. Další použitou metodou v pořadí byl rozhovor, který jsem realizovala pomocí vychovatelů a speciálního pedagoga. Na základě zjištěných informací od respondentů a poznatků získaných pozorováním jsem připravila, navrhla a zrealizovala volnočasové aktivity, které měly splňovat specifika neurovývojových poruch a podporovat společnou hru. Vytváření kazuistik probíhalo po celou dobu mých návštěv školních družin od listopadu 2022 do března 2023 a účastnilo se několik vychovatelů, třídních učitelů nebo rodičů. Veškeré informace jsem se dozvěděla ústním podáním. Neměla jsem umožněno nahlédnout do osobních dokumentů žáků.



#### **4.6.1 Podmínky realizace pozorování**

Pozorování ve třech školních družinách dětí s neurovývojovými poruchami se uskutečnilo v rozmezí přibližně pěti měsíců na přelomu roku 2022 a 2023. Probíhalo v přirozeném prostředí školní družiny nejprve během běžných aktivit, spontánní hry a vedených činností bez mé účasti. Následně jsem po získání informací realizovala a vedla volnočasové aktivity, při kterých jsem pozorovala děti a jejich individuální projevy a reakce na konkrétní činnost.

#### **4.6.2 Podmínky realizace rozhovorů**

Rozhovory s vychovateli probíhaly v období souvislé odborné praxe, při které jsem průběžně docházela do různých oddělení výše uvedených školních družin a měla možnost komunikovat s vychovateli v přirozeném prostředí. Se třemi vychovateli proběhl rozhovor ve družině v klidnějším období, kdy byly děti na obědě nebo odcházely na zájmový kroužek. Otázky jsem vychovatelům kladla postupně, v pořadí, jaké je uvedeno níže. Rozhovor se dvěma vychovateli se uskutečnil v kabinetě nebo společné sborovně, kde byl větší klid a prostor pro realizaci.

Rozhovor se speciální pedagožkou Mgr. Stanislavou Emmerlingovou byl realizován v klidném prostředí o samotě. Nejprve jsem se s paní magistrou sešla před započítím samotného výzkumu a provedla s ní rozhovor, ze kterého vyplynuly důležité poznatky pro výzkum. Na základě toho jsem vytvořila výzkumné otázky a oslovila paní magistru s dalšími dotazy. Během rozhovoru mě inspirovala a poradila vhodné aktivity, které jsou vhodné pro cílovou skupinu. Z těchto rad jsem posléze sama aktivity navrhla a zrealizovala.

#### **4.7 Popis zkoumaného vzorku**

V následující kapitole budou shrnuty rozhovory s vychovateli námi vybraných školních družin na území Libereckého kraje. Rozhovory byly uskutečněny v autentickém prostředí školní družiny a účastnilo se celkem pět vychovatelů. Jména respondentů a respondentek společně s identifikačními informacemi nebudou v práci z důvodu ochrany osobních údajů uvedeny. V kapitole budou shrnuty odpovědi vychovatelů a jejich postřehy získané z praxe.

## 5 Rozhovor

### 1. Jaké jsou podle Vás nejčastější neurovývojové poruchy vyskytující se ve školní družině?

**Vychovatel č. 1:** Nejčastější jsou podle mě děti s ADHD a poruchami učení. Velmi často se vyskytují také poruchy řeči. Během své praxe jsem se setkala ve školní družině také s autisty.

**Vychovatel č. 2:** V současné době má mnoho dětí poruchy učení spojené s poruchami řeči. Dále je hodně žáků s ADHD a poté v menším poměru žáci s autismem nebo lehčí mentální retardací.

**Vychovatel č. 3:** Poruchy učení, nejvíce dyslexie, poté ADHD.

**Vychovatel č. 4:** Ve své praxi se setkávám nejčastěji s poruchami učení, nejčastěji s dyslexií, dysgrafií a dyskalkulií. Poté s dětmi s poruchou pozornosti s hyperaktivitou.

**Vychovatel č. 5:** Na první pohled je nejčastější skupina dětí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, jsou hlučné a je jich „všude plno“. Množstevně ale dle mého názoru odpovídají dětem s poruchami učení, nejvíce je to z mé zkušenosti dyslexie a dysgrafie. Tyto děti nejsou tak vidět, protože ve družině nemají takové problémy. Méně zastoupenou, zato však výraznou skupinu tvoří autistické děti, které mají svá specifika. Ve družinách nejsou tak často, protože pro ně volí rodiče převážně školy speciální. Dle mého názoru ale své místo mají i zde, v klasickém školství.

#### a) Jaké jsou Vaše zkušenosti, přístupy k takovým dětem s určitou poruchou?

**Vychovatel č. 1:** U dětí s ADHD je potřebný individuální přístup a mít žáka stále na očích. Děti s poruchami učení se nijak zvlášť nevymykají normě. U autisty je důležité neupozorňovat ostatní na jeho poruchu, ale zároveň připravit spolužáky na určitá specifika.

**Vychovatel č. 2:** Celkově se mi osvědčilo důkladněji na děti dohlížet a přistupovat k nim individuálněji. Zaměstnávat je činnostmi a nabízet jim nové, které dříve neznaly. Zároveň se vyplácí zaměstnávat je i dobrovolnou pomocí ve družině a nabídnout jim tak spolupráci na vedení a dohled nad dětmi.

**Vychovatel č. 3:** Velmi často se snažím o rozvoj z některých dílčích oblastí, ve které je dítě pozadu. Zařazujeme hry pro rozvoj řeči, podporu komunikace, respektu k druhým.

**Vychovatel č. 4:** Práce s těmito dětmi vyžaduje dostatek času a trpělivosti. Neustálé opakování pravidel, usměrňování, přizpůsobování činností těm „slabším“. U hyperaktivních

děti je důležité časté střídání činností (odpočinkové a pohybové činnosti, spontánní a vedené...), neustálý dohled a kontrola.

**Vychovatel č. 5:** Ve školní družině se snažím ke každému bez rozdílu přistupovat individuálně. I děti bez diagnostikované poruchy mají velmi často mnoho problémů, které si přinášejí ze své rodiny. Snažím se s dětmi mluvit o rodině a o tom, co si myslí, jaké mají názory, jaké zastávají postoje. Samozřejmě v rámci možností a s ohledem na jejich věk. Děti s poruchami obvykle vyžadují více pozornosti a důslednosti. I těm, kteří nejsou na první pohled výrazní, je dobré věnovat pozornost a zohledňovat jejich potřeby. Důležité je být pozorný a stanovit dětem hranice, přes které svým chováním nepřejdou.

#### **b) Liší se Váš přístup oproti dětem bez problému? Jak?**

**Vychovatel č. 1:** Přístup se liší, pokud to situace vyžaduje. Děti s poruchou pozornosti velmi často ostatní vyrušují. Je nutné zapojit je do činností a přizpůsobit pobyt ve družině pro ideálně společnou hru všech.

**Vychovatel č. 2:** Přístup je více individuální. Snažím se přizpůsobovat denní program tak, aby byl vhodný pro většinu dětí včetně těch s poruchou. Snažím se vždy všechny děti zapojit do společné hry s cílem, aby byli spokojeni jednotlivci. Pokud se někdo nechce účastnit, nemusí, ale neměl by rušit ty, kteří se zapojili. Zároveň má dostat příležitost se přidat, když chce.

**Vychovatel č. 3:** U méně závažných poruch je přístup k těmto žákům téměř stejný. U žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou je důležité nastavit jasná pravidla, zvýšit dohled a být důsledný a trpělivý. U hyperaktivity pomáhají pohybové aktivity. Je potřeba nezapomenout žáky s poruchami chválit. Osvědčila se mi jejich pomoc při různých aktivitách.

**Vychovatel č. 4:** Častější kontrola a usměrnění činnosti oproti dětem, které organizují svůj čas obvykle samy, neškodně a smysluplně. Náročné je vymýšlení programu pro ty, kteří se nechtějí konkrétních naplánovaných aktivit účastnit. Jejich nezapojení obvykle znamená vyrušování druhých. K dětem se snažím přistupovat individuálně, rázně s jasnými pravidly, která platí pro všechny děti.

**Vychovatel č. 5:** Můj přístup se nijak výrazně neliší. Děti velmi rychle poznají, pokud by některý z žáků dostal něco „zadarmo“ nebo naopak byl více upozorňován na chyby. Individuální přístup je ale nutný. Snažím se přistupovat ke každému s láskou a respektem. Osvědčil se mi autoritativní a demokratický přístup. Je důležité, aby mě děti považovaly za autoritu, nevnímaly jako jejich kamarádku a zároveň viděly, že mi jde o ně samotné,

o jejich život, názory i nálady. Nastavuji ve družině bezpečné místo, které ale funguje dle pravidel.

**c) Která skupina je nejvýraznější a která naopak nevykazuje větší rozdíly od “normálního” stavu?**

**Vychovatel č. 1:** Nejvýraznější jsou podle mě hyperaktivní děti s ADHD. Děti s poruchou učení nemívají ve družině problém, pokud se nejedná o činnost spojenou s jejich poruchou (čtení pro dyslektiky, počítání pro dyskalkuliky apod.).

**Vychovatel č. 2:** Nejvýrazněji se projevují žáci s poruchou pozornosti, protože jsou svým projevem velmi hluční a ztěžují tak práci vychovatelů i činnost spolužáků. Nedokážou se soustředit na jednu zájmovou činnost. Vychovatel má poté víc práce s tím, něco nového vymýšlet.

**Vychovatel č. 3:** Žáci s ADHD jsou hlasitější, živější, potřebují se hýbat. Další skupiny nevykazují výraznější rozdíly od dětí bez poruch. Jediná výjimka je v případě dětí s poruchou autistického spektra, které mají opačné projevy než děti s ADHD. Jsou tiší a nevyhledávají pozornost druhých.

**Vychovatel č. 4:** Nejvíce výraznou skupinou je ADHD, kteří se projevují poměrně hlučně a živelně. Někteří jsou hůře ovladatelní a nerespektují požadovaná pravidla. Oproti nim například jedinci s poruchou autistického spektra jsou spokojeni o samotě, nevyhledávají kontakty, ale tím pádem ani nevyrušují a nejsou konfliktní. Poruchy učení nejsou ve družině nijak výrazně vidět i přes to, že tam jsou.

**Vychovatel č. 5:** Když vejde nový člověk do školní družiny, hned ho na první pohled zaujmou nejvýraznější „zlobiči” třídy. Jsou to žáci s ADHD, kteří neposedí a jsou velmi impulzivní. Nadměrnou mírou energie často nedokážou korigovat své chování a působí až agresivně. Reagují afektivně a velmi často se nechají rozhodit maličkostí. Specifická je pro ně také soutěživost a častá neschopnost přijmout prohru. Na druhou stranu jsou akční a obvykle velmi šikovní na sportovní aktivity, ve kterých svou energii zužitkují. Nejméně výraznou skupinou bývají autistické děti. Jsou ve svém vlastním světě a jsou tam spokojeni. Mají své zaběhlé chování, které jen zřídka kdy mění. Bývají opakem hyperaktivních dětí. Obvykle se věnují nějaké výtvarně založené činnosti nebo hře se stavebnicemi nebo kostkami.

## **2. Jaké projevy lze pozorovat u dětí s neurovývojovými poruchami ve školní družině?**

**Vychovatel č. 1:** Děti s ADHD jsou nesoustředěné a velmi často ani nedokončí hru. Jsou impulzivní a přeskakují z jedné činnosti na druhou.

**Vychovatel č. 2:** Nejvýraznější projevy mají žáci s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Charakteristické je nedokončení započaté činnosti nebo výrobku, přebíhání z her apod. Během skupinových her na koberci buď vyrušují celou skupinu, nebo se nechtějí účastnit, protestují a situaci bojkotují.

**Vychovatel č. 3:** Žáci s hyperaktivitou mají problém dokončit hru, někteří obtížněji zvládají prohru, jsou dominantní a soutěživí.

**Vychovatel č. 4:** ADHD vyrušují celou skupinu, často provokují a navádí ostatní k porušování pravidel. Bývají netrpěliví a nevydrží u jedné činnosti. Velmi často se tito žáci cítí ukřivdění z důvodu, že jsou často učiteli a vychovateli napomínáni.

**Vychovatel č. 5:** Pokud má nějaké dítě konkrétní poruchu, vždy lze pozorovat nějaký specifický projev, který vyniká. U žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou jsou to velmi často impulzivní projevy chování, které ostatní děti nechápou. Jejich zkratkovité chování je vede k přeskokování činností a snaze dojít k cíli co nejsnazším a nejrychlejším způsobem. Velmi často tyto aktivity ani nedokončí a utíkají k jiným.

## **3. Využíváte nějaké specifické aktivity pro práci s dětmi s neurovývojovými poruchami? Jaké?**

**Vychovatel č. 1:** Střídání aktivit je pro děti důležité. Motivují je střídáním různých činností (hra na koberci, výtvarná činnost, pohybová hra, soutěž atd.). Vyplatilo se mi také střídat spontánní a vedené zájmové činnosti. Často využívám antistresové míčky, které dítě uklidní a odreagují.

**Vychovatel č. 2:** Nejvíce využívám smyslové hry, které podporují důležité orgány a zároveň jsou vhodné i pro žáky s poruchami. Tyto hry ale doporučuji hrát spíše v menším počtu žáků než s celou skupinou. Snažím se zaměřovat své působení na nalezení zájmu jednotlivce. Jaké má oblíbené omalovánky, malba vodovkami nebo temperami. Užití barev a malování totiž pro děti s poruchami mnohdy znamená uklidnění. Zároveň doporučuji hry, ve kterých nikdo neprohrává a nevíteží. Ty jsou zábavné a děti se kvůli nim nepohádají. U jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami se dvojnásobně snažím najít si čas a popovídat si s nimi o jejich plánech, o víkendu, prázdninách, jak se dnes mají nebo co je dnes bavilo.

**Vychovatel č. 3:** Snažím se do aktivit ve školní družině zařazovat hry pro prevenci agresivity, protože žáci s ADHD jsou často nepřiměřeně impulzivní a agresivní k okolí. Během aktivit se zaměřuji na vnímání a vyjadřování svých pocitů a pocitů druhých, umění empatie, hry připomínající běžné situace v životě, hry na rozvoj spolupráce, odpočinkové hry na zklidnění...

**Vychovatel č. 4:** Pro vybití energie jsou vhodné fyzicky náročnější venkovní pohybové aktivity. Během nich jsou děti na čerstvém vzduchu, který jim prospívá.

**Vychovatel č. 5:** V prostředí družiny je vhodné volit aktivity v menším počtu dětí. Eliminují se tak zbytečně rušivé elementy, a čím méně je dětí, tím lepší bývá pozornost. Vhodné jsou aktivity v kruhu, kde lze ovlivnit usazení žáků. Vyvarovala bych se soutěžím, ve kterých se vyřazuje. Děti jsou v tomto věku velmi soutěživé a těžko vnímají prohru. Venku je vhodné dětem dát možnost spontánní hry, během které si každý vybere to své. U neřízených činností je ale důležitý dohled nad dětmi. Velmi často se v současné době žáci ubírají směrem mobilních telefonů, na kterém jsou schopni svůj volný čas pasivně prosedět.

#### **a. Osvědčily se Vám konkrétní aktivity jako účinné? Jaké to byly?**

**Vychovatel č. 1:** Osvědčily se stolní hry, ve kterých se účastní pouze jeden hráč. Dále také hry s hledáním rozdílů nebo logické hry.

**Vychovatel č. 2:** Konkrétně jsou velmi oblíbené stolní a deskové hry, jako například Bobří klan, Monopoly nebo Uno karty. Smyslové hry, např. Ptáčku zazpívej, Tichá pošta, Kreslená pošta, Šly tři opice do porodnice. Kromě smyslových se osvědčily pohybové hry, jako je Cukr káva limonáda, Pneumatiky a hřebíky, Škatulata hýbejte se, Sochy, Maják nebo Honzo vstávej.

**Vychovatel č. 3:** Doporučuji pohybové hry, které i hyperaktivním dětem pomohou se zklidnit. U ostatních se zaměřuji na individuální přístup dle projevů a specifík poruchy. Krom her podporujících zdravé emoční prožívání také často volím simulační hry, při kterých děti představují běžné životní situace. U chlapce s poruchou autistického spektra se mi osvědčila pracovní činnost vyšívání obrázků.

**Vychovatel č. 4:** U chlapců s ADHD je velmi oblíbený fotbal, při kterém vybijí svou energii, ale zároveň projeví zdravého sportovního ducha.

**Vychovatel č. 5:** Velmi důležitý je spontánní pohyb. Po několika hodinách ve školní lavici se mi osvědčilo nechat dětem prostor se přirozeně rozvíjet. Pokud někdo není zapojen do skupinové aktivity, tak se snažím o začlenění nebo se postarám o vznik nové společné

činnosti, kde budou vítáni všichni. Ve školní družině se také snažím, aby nebyl nikdo do žádné z her nucen.

### **Rozhovor se speciální pedagožkou Mgr. Stanislavou Emmerlingovou**

Druhá část rozhovorů se uskutečnila se speciální pedagožkou, lektorkou a terapeutkou Mgr. Stanislavou Emmerlingovou. Autorka knihy Vidím to jinak: skryté příčiny ADHD a dalších poruch chování a učení se ve své dlouholeté praxi zaměřovala na výchovu a vzdělávání dětí s neurovývojovými poruchami, o kterých píše i ve své knize. Paní magistra také několik let pracovala jako vychovatelka ve školní družině. Její zkušenosti a názory budou shrnuty v následujícím rozhovoru.

#### **1. Jaké jsou podle Vás nejčastější neurovývojové poruchy vyskytující se ve školní družině?**

Nejčastěji jsou to různé specifické poruchy učení a chování, poté porucha pozornosti s hyperaktivitou a také méně známá s hypoaktivitou, kde mají děti problémy s dynamikou psychických procesů. Poté některé druhy PAS, nejčastěji Aspergerův syndrom nebo lehké formy autismu. Dále jsem se setkala s poruchami prožívání, jako je bojácnost, úzkosti, hlavně u dětí uměle oplodněných, z udržovaných těhotenství, z prenatálního stresu matky, problematických porodů. Mnoho z nich se projevilo v souvislosti s pandemií Covid.

#### **a. Jaké jsou vaše zkušenosti, přístupy k takovým dětem s nějakou poruchou/problémem ve družině?**

K dětem s problémy je potřeba přistupovat individuálně a podporovat je podle druhu problému. Vyhýbat se situacím, ve kterých by mohly selhávat. Vybírat aktivity, ve kterých je jejich problém neomezuje. Například hry s produkováním nápadu, tam je každé řešení správné. Další jsou tvořivé nebo výtvarné aktivity.

#### **b. Liší se nějak Váš přístup oproti dětem bez poruchy?**

Pouze u dětí s poruchami chování dát více podpory, nevystavovat je nejistotě, posmívání. Ale to platí pro všechny děti.

#### **c. Která skupina je nejvýraznější a která naopak nevykazuje větší rozdíly?**

Nejvíce jsou vidět hyperaktivní děti, pomalé zase zdržují a potřebují navigaci krok za krokem. Děti s prvky PAS se vyhýbají kolektivním hrám.

## **2. Pozorujete nějaké projevy u dětí s poruchami během běžných aktivit ve družině?**

Děti často nemají rády aktivity, ve kterých kvůli svým deficitům selhávají. Těm se poté také vyhýbají.

## **3. Využíváte nějaké specifické aktivity pro práci s dětmi s neurovývojovými poruchami?**

Relaxační aktivity se v kolektivu realizují obtížně. Všechny hry na rozvíjení smyslového vnímání jsou určitě vhodné, různé rébusy, hádanky... Pohybové hry naopak nemusí vyhovovat dyspraktikům. Velmi důležité je zaměřit se na problémové oblasti. Aktivity na rozvoj paměti, posloupnosti, logiky a uvědomování významu slov. Velmi důležité jsou i činnosti podporující respekt k druhým...

### **a) Osvědčily se Vám nějaké aktivity jako účinné?**

Doporučuji hry na vyhledávání „něčeho“, ty podporují dílčí oblasti jak u jedinců s poruchami učení, tak jsou vhodné pro děti s ADHD i autisty. Jedná se o hry na zaměřování pozornosti i zrakové postřehy. Ty aktivity se dají hrát v kolektivu, ale zároveň není vyžadován nadměrný kontakt. Nejlepší jsou smyslové hry. Pro rozvoj sluchového vnímání doporučuji například hru na postřehy nebo hádání původu zvuků, které vydává vychovatel pomocí předmětů v místnosti nebo na nějaký hudební nástroj. Na podporu zrakového vnímání použít barevné lístečky, rozházet je na trávu a rozvíjet tak dětský postřeh ale i barevnou diferenciaci. Velmi důležité jsou také hry pro emoční rozvoj na téma vztahů ve skupině a snaze na každém najít něco pěkného. Rozvíjí se tak ohleduplnost a přijetí druhých takových jakí jsou. Další jsou hry na napodobňování a vyjadřování emocí pomocí hry „dnes si připadám jako...“. Tyto děti nemají systém, proto je důležité rozvíjet paměť v posloupnosti. Jedná se o překážkové dráhy, učení se básničky nebo písničky postupně pomocí obrázků. Pro rozvoj logické paměti se mi osvědčily aktivity, ve kterých se vyjadřuje význam slov pomocí pantomimy. Děti poté nevynechávají slova, ale ukazují je.



## 6 Pozorování

Pozorování se zaměřovalo na děti s neurovývojovými poruchami ve školní družině a uskutečnilo se v období od listopadu roku 2022 do března roku 2023. Účelem práce bylo zaměřit se na jedince v přirozeném prostředí školní družiny během spontánní hry a vybraných vedených činností, které jsem měla osobně možnost vést. Vytvořené kazuistiky se týkají pozorovaných dětí ve třech vybraných školních družinách V Libereckém kraji. V následujícím výčtu družin jsou uvedeny děti, které se mnou vedených činností účastnily.

Školní družina 1: Adam (ADHD), Karolína (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie).

Školní družina 2: Michal (PAS).

Školní družina 3: Jiří (ADHD, dyspraxie, dysortografie), Štěpán (dyslexie).

### 6.1 Kazuistiky dětí s neurovývojovými poruchami ve školní družině

Pro účely diplomové práce byly identifikovány tři nejčastěji zastoupené neurovývojové poruchy v navštívených školních družinách. Jedná se o ADHD neboli poruchu pozornosti s hyperaktivitou, poruchu autistického spektra a specifické poruchy učení. Díky spolupráci s vychovateli bylo identifikováno a zvoleno 5 dětí s uvedenými poruchami. Pro každého jedince bude v následující kapitole vytvořena kazuistika. Jména byla na základě ochrany osobních údajů změněna. Jedná se o čtyři chlapce: Adama a Jiřího s ADHD, Michala s poruchou autistického spektra a Štěpána se specifickou poruchou čtení neboli dyslexií. Poslední je dívka, která má dyspraxii a dysgrafii, jménem Karolína. Informace o žácích byly zjišťovány pomocí pozorování, rozhovorů s vychovateli školních družin a samotnými dětmi nebo spoluprací s rodinou a učiteli žáků. Během realizace výzkumu jsem neměla možnost nahlédnutí do soukromých spisů žáků, ale byla jsem s nimi osobně seznámena vychovateli. Informace o žácích mají vést ke konkrétní představě o dětech s poruchami.

## 6.1.1 Školní družina 1

### 1. Adam (ADHD)

#### **Osobní údaje:**

Jméno: Adam

Věk: 9 let

Ročník: 3. třída základní školy

#### **Rodinná anamnéza:**

Matka: prodavačka v obchodě s potravinami

Otec: nezaměstnaný

Sourozenci: dvě starší sestry (14 a 16 let)

Fungování rodiny je relativně dysfunkční. Probíhají zde časté hádky. Otec se spíše nepodílí na chodu domácnosti, veškeré povinnosti související se zabezpečením rodiny plní matka. Výchova otce a matky je nestejnorodá a otec velmi často z domácnosti odchází a poté se zase vrací. Výchova otce je nedůsledná, bez řádu či pravidel. Výchova ze strany matky je přísnější a důslednější, ale kvůli časově náročnému zaměstnání nemá možnost se vždy plně svým dětem věnovat. Vztahy s prarodiči rodina neudržuje. Dle výpovědi chlapce si rodiče přáli spíše další dceru a syn byl neplánovaným dítětem.

#### **Osobní anamnéza:**

Matka porodila Adama ve vyšším věku. Při nástupu do základní školy mu byla diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou. Adam je přihlášen k pravidelné účasti ve školní družině. Dochází na vědecky zaměřený kroužek pořádaný školou, ale velmi často tráví svůj volný čas mimo školní družinu pasivně na mobilním telefonu a hraním počítačových her s temnou a agresivní tematikou. O nevhodných hrách mluví a předvádí je i ve školní družině. Chová se během toho k dětem nepřiměřeně až agresivně. Je velmi hlučný, nepozorný, vzdorovitý a své negativní názory směřované k autoritám (vychovatelé, učitelé, rodiče) hlasitě ventiluje. Často se u něho vyskytuje nepřizpůsobivost, nesoustředěnost a nadměrná výbušnost doprovázená afekty.

### **Školní anamnéza:**

Adam měl odklad povinné školní docházky. Během vyučování je neklidný a nesoustředěný. Má problémy s plánováním a poslušností činností. Vždy se řadí do kolektivu chlapců. Jeho chování k druhým je ovlivněno jeho aktuálním rozpoložením. Ve škole je náladový, často mrzutý a neohleduplný k druhým.

### **Školní družina**

Ve školní družině se chová hyperaktivně, je hlučný a často agresivní k druhým. Po dotázání, proč se takto chová, přichází odpověď se slovy, že je dané chování normální a zná ho ze seriálů. Výtvarné a jiné tvůrčí činnosti přijímá podle zaujetí a aktuální nálady. Pokud se vychovatel věnuje individuálně jemu, tak je poměrně ukázněný a dokáže dlouho hovořit o jeho vlastním zájmu. V širším kolektivu se ale prosazuje a vyrušuje druhé. Je velmi soutěživý a velmi snadno se urazí, nedodržuje herní pravidla, ale naopak dbá na jejich přísné dodržování ostatními spolužáky. Při společných procházkách nebo pobytu venku, kdy je nutná ukázněnost a poslušnost, se chová vzdorovitě a stěžuje práci vychovatelům.

## **2. Karolína (Dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie)**

### **Osobní údaje:**

Jméno: Karolína

Věk: 9 let

Ročník: 3. třída základní školy

### **Rodinná anamnéza:**

Matka: Kosmetička

Otec: Hasič

Sourozenci: Dva starší bratři (15 a 18)

Rodina je úplná a plní důležité rodinné funkce. Společně rodina žije v panelovém domě na sídlišti. Otec má časově náročné povolání, a tak se snaží svým dětem, především dívce, čas vynahradiť. To představuje disharmonii ve výchově. Otec vše svým dětem povolí a matka se naopak snaží nastavit v domácnosti hranice. Matka je důsledná a snaží se Karolínu vést přísnějším stylem, naopak od otce, který jí kupuje a dovoluje vše. Těhotenství s Karolínou neprobíhalo ideálně kvůli pracovnímu stresu matky z předcházejícího zaměstnání. Roli pravděpodobně hrál i vyšší věk matky.

### **Osobní anamnéza:**

Karolína je velmi šikovná v činnostech, ve kterých cítí, že vyniká. V ostatních je poměrně nesnaživá a velmi často své úsilí vzdává ještě před začátkem. Vztahy s ostatními dětmi jsou poměrně povrchní a každý den svůj okruh přátel mění. Chová se nadřazeně a velmi často ponižuje ostatní spolužačky a spolužáky z nepochopitelných důvodů (zaměstnání rodičů, vzhled, původ...). Na druhou stranu je cílevědomá a umí být i přátelská.

### **Školní anamnéza:**

Karolína měla odklad povinné školní docházky a největší problémy má v oblasti matematiky a českého jazyka. Přeskakuje písmena, nepoužívá znaménka a na čtení používá dyslektickou pomůcku, tzv. čtecí okénko, které jí čtení usnadňuje. Její zacházení s psacím náčiním je hrubé a nepřiměřeně tvrdé. Problém v matematice spočívá především v zaměňování podobných čísel nebo horší orientaci na číselné ose.

**Školní družina:**

Karolína vyniká ve výtvarných a tvořivých činnostech, ve kterých je kreativní. Při trávení volného času je spíše nespolečenská. Nedodržuje pravidla hry, je soutěživá a nepřijímá prohru jako součást hry. Velmi často mění své kamarády a dává jim svá rozhodnutí velmi jasně najevo i několikrát denně. Posléze se ale cítí ukřivděně a chce kamarády zpět. Na rozdíl od domácího prostředí, kde má vše otcem povoleno, má ve školní družině problém s lakomstvím. I přes to, že je dívka mnohdy hašteřivá, je schopná při kreativních výtvarných činnostech pomoci jiným, kteří dají najevo obdiv její práci.

## 6.1.2 Školní družina 2

### 3. Michal (PAS)

#### **Osobní údaje:**

Jméno: Michal

Věk: 8 let

Ročník: 2. třída základní školy

#### **Rodinná anamnéza:**

Matka: Zaměstnankyně pracovního úřadu

Otec: Výtvarník, v současnosti s rodinou nežije

Sourozenci: Starší nevlastní sestra (13 let) a vlastní sestra (10 let)

Před těhotenstvím s Michalem jeho matka samovolně potratila. Poté otěhotněla a během porodu nastaly komplikace v podobě pupeční šňůry, která se dítěti omotala kolem krku. V perinatálním období a ihned po narození musel být Michal oživován. Michal se vyvíjel pomaleji v oblasti řeči a ani v současné době není jeho přednes plynulý. Michal žije s dvěma sestrami (jedna nevlastní a jedna vlastní) společně s matkou. Matka se na výchově v současné době podílí sama. I přes to, že je samoživitelka, je velmi důsledná a péči o syna nezanedbává. Snaží se ho podporovat a všestranně ho rozvíjet. S domácností a výchovou jí občasně pomáhají její rodiče. Otec se na výchově výrazně nepodílí a v životě Michala již dva roky nehraje významnou rodičovskou roli.

#### **Osobní anamnéza:**

V sedmi letech byla Michalovi diagnostikována porucha autistického spektra, konkrétněji Aspergerův syndrom. Michal má problémy se sociální komunikací. Upřednostňuje samotu před hrou v kolektivu. Volný čas tráví poměrně stereotypním způsobem. Velmi rád kreslí obrázky na základě jeho oblíbené hry nebo si volí stejné hračky, se kterými zachází pořád stejně. Neopouští svou komfortní zónu, ale snaží se při společných akcích zapojovat a spolupracovat se spolužáky. Michal jen zřídka kdy navazuje oční kontakt a není příliš komunikativní. Vyniká v oblasti psaní, ve které se sám posouvá dál, a baví ho různé fonty písma, které se snaží napodobovat a tvořit z nich celé věty.

### **Školní anamnéza:**

Odklad povinné školní docházky byl z důvodu školní nezralosti. Michal je ve třídě klidný, tichý a ukázněný. Během školních aktivit má problém s plánováním a upřednostňuje přesně stanovený sled událostí krok za krokem. Na změny v plánu nereaguje dobře. Nevyhledává sociální kontakt se spolužáky a raději volí samostatnou práci a hru. I přes to se při společných činnostech snaží spolupracovat. Při plnění školních povinností upřednostňuje svou komfortní zónu a zaběhlé postupy práce. Běžné úkoly zvládá plnit.

### **Školní družina:**

Stejně jako ve školním prostředí, tak i ve školní družině nevyhledává Michal sociální kontakty a při hře upřednostňuje samotu. Hůře snáší také dětský hluk a křik spolužáků, který bohužel ke školní družině patří. Kvůli hluku je nespokojen, a i přes snahu nevnímat rozruch okolo, si často odchází odpočinout na chodbu. Má velmi rád hudbu a procházky, při kterých obdivuje přírodu. Během společných aktivit je na Michalovi vidět, že není ve své kůži, ale postupem času si na spolužáky zvykl a tyto činnosti jsou pro něho zvládnutelné. Na jednu spolužačku reaguje vyloženě pozitivně a je zřejmé, že mu její společnost nedělá takové problémy jako přítomnost ostatních. Velmi rád si během spontánních činností kreslí fonty písma, které zvládá dokonce učit i vybrané spolužáky.

### 6.1.3 Školní družina 3

#### 4. Jiří (ADHD, dyspraxie, dysortografie)

##### **Osobní údaje:**

Jméno: Jiří

Věk: 8 let

Ročník: 3. třída základní školy

##### **Rodinná anamnéza:**

Matka: Pokojská

Otec: Zaměstnanec ve stavební firmě

Sourozenci: Mladší sestra (6 let), starší sestra (11 let)

Rodina je kompletní a funkční. Na chodu domácnosti se podílí oba rodiče stejným dílem. Jedná se o rodinu, ve které se o děti zajímají a snaží se jim dát potřebnou péči. Matka je velmi důsledná a spolupracuje se školou i školní družinou. S mladší sestrou, která navštěvuje stejnou základní školu, má chlapec dobrý vztah a plní roli velkého bratra a zastánce. Často jsou na něho kladeny vysoké požadavky na základě jeho starší sestry, jejího dobrého prospěchu a chování. Jiří se se svou sestrou porovnává a snaží se dosahovat stejných nebo lepších výsledků než ona, aby se zavděčil rodičům.

##### **Osobní anamnéza:**

Na ADHD a poruchy učení se začalo přicházet během první třídy. Jiří má problémy s nepozorností a přeskokováním z jedné činnosti na druhou, aniž by jednu dokončil. Jeho dyspraxie se projevuje problémy s orientací v prostoru, plánováním, manipulací s předměty nebo občasnými obtížemi s časovou orientací. Když mu něco nevyhází, je impulzivní a podrážděný. V kolektivu je však oblíbený.

##### **Školní anamnéza:**

Do základní školy nastoupil v šesti letech bez odkladu povinné školní docházky. Má problémy v českém jazyce, převážně s pravidly pravopisu. Nedodržuje konce slov a vět a zaměňuje písmena. Je velmi šikovný v matematice a ve sportovních činnostech. Ve třídě se pohybuje na vyšší úrovni průměru ve většině předmětů kromě českého jazyka.



**Školní družina:**

Jiří je velmi sportovně založený i ve svém volném čase upřednostňuje pohybové aktivity. Vyhledává spíše chlapecký kolektiv a vyloženě „mužské“ aktivity typu fotbal, stolní fotbal, sbírání pokémon karet. Není zastáncem výtvarných činností, kde musí prokázat tvůrčí schopnost. Naopak má rád hry s produkováním nápadu nebo vyprávění příběhů. Při těchto činnostech je ale velmi často neohleduplný k druhým a jejich příběhy odsuzuje a vysmívá se jim.

## 5. Štěpán (Dyslexie)

### **Osobní údaje:**

Jméno: Štěpán

Věk: 8 let

Ročník: 3. třída základní školy

### **Rodinná anamnéza:**

Matka: účetní v rodinném podniku zaměřující se na kovovýrobu

Otec: vedoucí stejného podniku

Sourozenci: žádní

Štěpánova rodina by se dala považovat za poměrně nestabilní. Matka se před narozením dítěte potýkala s nadměrným stresem z toho, aby byla dobrá matka, aby vše proběhlo ideálně a hladce. Od narození Štěpána se potýkala s nespavostí a s tím spojenými psychickými problémy, které byly z velké části řešeny alkoholem. Účastnila se během jeho života několika pobytových léčeb alkoholismu, po kterých se rodina na nějaký čas vrátila do normálu. Problémy s alkoholem se časem vracely a přetrvávají i do současnosti, a proto se do výchovy vložili i rodiče matky, kteří se snaží chlapci nedostatečnou péči vynahradit. Otec Štěpána je cholerický a velmi často vyvolává hádky. Na svého syna má vysoké nároky a řídí ho spíše autoritářsky. Díky prarodičům zažívá Štěpán pocit lásky a bezpečí, který u svých rodičů nedostává.

### **Osobní anamnéza:**

Během druhé třídy základní školy byla Štěpánovi diagnostikována dyslexie. Jedná se o specifickou poruchu čtení, která pro něho znamená omezení především v českém jazyce. Štěpán kromě problémů se čtením a písmeny nemá žádné větší problémy. Ve svém volném času velmi rád maluje a sportuje. Chodí do sportovního kroužku a účastní se také hokejových tréninků. Jeho chování je převážně pozitivně laděné.

### **Školní anamnéza:**

Před nástupem do povinné školní docházky byl doporučován odklad, který ale rodiče Štěpána nechtěli. Do základní školy nastoupil v šesti letech. Při plnění školních povinností má chlapec problémy ve čtenářských dovednostech. Konkrétně se jedná o problémy se čtením, kdy nepřečte celé slovo, ale pouze prvních pár hlásek a na základě toho odhaduje,

o jaké slovo se jedná. Jeho čtení probíhá na principu domýšlení a potřebuje tak více času i pro pochopení čteného. Má pomalé čtecí tempo a pracuje za pomoci tzv. dvojího čtení, které probíhá tak, že žák nejprve slovo přečte a až posléze ho vysloví nahlas. Velmi zajímavý fakt je, že i přes to, že má problém s pochopením obsahu, tak slovní úlohy v matematice mu nedělají problém. Kromě českého jazyka a čtení nemá ve škole větší problémy. Se spolužáky navazuje běžné kontakty, volný čas ve školní družině a o přestávkách tráví převážně v chlapeckém kolektivu. Nijak se svým chováním nevymyká. Trávení volného času není jeho specifickou poruchou čtení nijak viditelně omezeno.

### **Školní družina:**

Štěpán ve školní družině nevykazuje skoro žádné problémy spojené s jeho poruchou. Jediný drobný problém nastává tehdy, kdy mají děti něco přečíst. Jeho tempo je pomalejší, ale stačí mu dát více času a úkol splní. Naopak vyniká ve sportovních aktivitách a ve svém volném čase rád kreslí, maluje nebo kreativně vytváří výrobky. Velmi rád také vypráví o svých zájmech a zážitcích.

## 7 Navržené volnočasové aktivity

V následující kapitole bude představeno celkem pět volnočasových činností, které se uskutečnily ve vybraných školních družinách Libereckého kraje. Na základě rozhovorů s vychovateli a speciálním pedagogem jsem dospěla k závěru, že vhodnými aktivitami budou ty, které přispějí společné hře bez rozdílu, zapojení fantazie, podpoře dílčích oblastí a spolupráci. Při vymýšlení aktivit jsem se nechala inspirovat vlastními vzpomínkami, zkušenostmi nebo radami respondentů. Osobně jsem navrhla aktivity: Nedokončené příběhy, Zrcadlové dokreslování obrázku, Opičí tleskaná, Skupinový obrázek a Příběhy s kostkami. Zvolené aktivity jsem posléze zrealizovala s dětmi, na které byly vytvořeny kazuistiky. U každé aktivity jsou popsány projevy pozorovaných jedinců a zároveň účinnost aktivit, která je zhodnocena. Celkem pět aktivit se může využít jako pětidenní volnočasový program, kdy každý den volíme jinou aktivitu na rozvoj dílčích oblastí.

### 7.1 Nedokončené příběhy

Datum konání činnosti: 28. 2. 2023

Časový rozsah: 60 minut (3 x 20 minut)

Cílová skupina: Školní družina 1: Adam (ADHD), Karolína (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie)

**Téma:** Čtení nedokončených příběhů

#### **Výchovné a vzdělávací cíle**

Dítě popíše příběh pomocí své fantazie, umí vyjádřit svůj názor, ale respektuje i druhé a jejich příběhy. Dítě je vedeno k tomu počkat, až na něho přijde řada, a nepřekřikovat ostatní. Dítě dá během vyprávění příběhu najevo své pocity a postoje k danému tématu.

#### **Popis činnosti:**

Vychovatel dětem vypráví krátký úsek vybraného příběhu, který ale v určitém bodu zastaví, a vyzve děti, aby dle své fantazie příběh dokončily nebo v něm pokračovaly. Postupně se dozvídáme různé nápady, děti si vyslechnou příběhy a názory druhých. Tím, že prozatím neznáme konec příběhu, žádný příběh není špatně. Následně vychovatel dočte konec pohádky a děti se dozví skutečnou pravdu. (viz Příloha 1)

## **Klíčové kompetence**

Kompetence k řešení problémů: Dítě volí vhodné způsoby, přemýšlí nad správným řešením a odpověďmi, pochopí příběh se zápletkou a naplánuje jeho řešení, umí své názory obhájit.

Kompetence komunikativní: Dítě se umí výstižně a jasně vyjadřovat, rozumí příběhu, umí naslouchat a respektovat druhé, ale zároveň vyslovit svůj názor, který umí argumentovat.

Kompetence sociální: Dítě umí spolupracovat s druhými, je ohleduplné a podílí se na příjemné atmosféře ve skupině. Účastní se debaty, oceňuje názory druhých (Hučínová a kol. 2007).

## **Pomůcky a vybavení**

Pohádková kniha, koberec a polštáře.

## **Prostředí a organizace činnosti**

Aktivita bude probíhat na koberci, kde se posadíme do komunitního kruhu společně s vychovatelem, který bude úseky příběhů přednášet frontálně. Děti poté individuálně hovoří o svých variantách příběhu.

## **Použité výchovné a vzdělávací metody**

Během aktivity byly použité metody slovní, jako je především vyprávění, dialogické metody při užití rozhovoru, zapojení do diskuse, metody práce s textem při čtení příběhů z knihy.

## **Použité hodnotící metody**

Děti pomocí své fantazie dokončují příběh, jehož konec prozatím neznáme. Žádný nápad není špatný. Proto ani hodnocení nebude negativní. Hodnocena bude aktivní účast a kreativita nápadů.

## **Popis průběhu a realizace**

1. Motivační úvod: Dětem v odpočinkové části odpolední družiny představíme vybranou aktivitu a vysvětlíme, že bude záležet pouze na jejich fantazii. Není tedy žádná správná nebo špatná odpověď. (cca 2 minuty)

2. Zeptáme se dětí, zda již podobnou činnost dělaly a zda s ní mají nějaké zkušenosti. Ptáme se dětí, jaký typ pohádek či příběhů mají rády. Necháme je, aby nás s nimi seznámily. Motivujeme děti k aktivní účasti. (cca 2 minuty)

3. Čtení úseků vybraného příběhu, následně příběh přerušíme a dáme dětem volný prostor pro to se vyjádřit a říct jejich verzi pokračování nebo vysvětlení situace... Poté, co všechny děti řeknou svou verzi, pokračujeme s příběhem a celý koloběh se opakuje až do chvíle, kdy dětem prozrazujeme skutečný konec příběhu (15-20 minut). Pokud děti činnost baví, tak ji opakujeme.

4. V průběhu čtení hodnotíme fantazii a kreativitu dětských nápadů. Po ukončení příběhu zhodnotíme průběh činnosti a pochválíme děti za zapojení. Necháme samotné děti, aby činnost zhodnotily společně s ohodnocením svých nápadů a zvolením toho nejlepšího.

5. Lekci společně ukončujeme v příjemné atmosféře poděkováním všem zúčastněným.

### **Realizace vybrané aktivity s konkrétními dětmi**

#### **Školní družina 1**

- Adam (ADHD)

Adam se do aktivity zapojil až potom, co viděl a slyšel příběhy druhých. Jeho návrhy na dokončení příběhu byly převzaty z jeho oblíbené hry, která je pro žáka třetí třídy nevhodná. Do příběhů druhých občasně zasahoval a vysmíval se jim. Když hovořil vychovatel a předčítal, byl Adam v klidu. U druhého příběhu se zklidnil a zaposlouchal se do děje pohádky. Časem i jeho skákání do řeči ustalo a aktivity se účastnil v klidnějším rozpoložení. Jeho příběhy měly velmi temnou tematiku. Bylo patrné, že chce okolí, a především vychovatele, svými nápady zaujmout. Adam vydržel být pozorný přibližně 30 minut, což lze považovat u jeho impulzivnosti za velmi úspěšně strávený čas klidu a odpočinku.

- Karolína (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie)

Poruchy učení nijak její chování při činnosti nenarušovaly. Aktivita byla pro Karolínu zajímavá, a proto se jí také chtěla účastnit. Během vyprávění skákala druhým do řeči a chtěla prosazovat především své názory. Když hovořil někdo jiný a ona musela čekat na vyvolání, svůj nesouhlas dávala najevo vyrušováním. Její produkování nápadů bylo poměrně kreativní, ale velmi často využívala nápadů jiných za své. Byla velmi soutěživá a chtěla vymyslet co nejlepší možný příběh, který bude převyšovat ty ostatní.

## Školní družina 2

- Michal (PAS, Aspergerův syndrom)

Michal měl nejprve pochyby, zda se skupinové činnosti účastnit. Je poměrně plachý a sociálně nevyspělý. Také jeho mluvený projev není plynulý a kvůli tomu se bojí mluvit před větším množstvím lidí. Nakonec se ale dobrovolně účastnil. Ocenil, že bylo při této aktivitě ve školní družině ticho, klid a menší počet žáků. Produkování kreativního nápadu a zapojení fantazie mu činilo problém. Michalovy názory se držely jeho zkušeností. Během aktivity se ale uvolnil a v rámci jeho možností byl sám sebou. Nekontroloval své okolí a naslouchal druhým. I přes to, že pro něho samotného bylo obtížné vyprávět s velkým zájmem, poslouchal druhé. Činnost žáka uvolnila a bavila.

## Školní družina 3

- Jiří (ADHD, dyspraxie, dysortografie)

Pro Jiřího byl problém především v přeskakování činností, které jsou pro něho charakteristické. Čtení příběhů mělo stanovený postup a stejně tak i následné nápady dětí. Jiří chtěl okamžitě přijít na to, jak příběh bude končit. Prvních několik minut byl roztěkaný a neposedný. Při četbě úseků se po chvíli zklidnil. Velkou zásluhu na tom mělo také klidné prostředí, které se podařilo ve skupině a celé družině nastolit. Jiří nedostával od okolí podněty pro to být odveden od pozornosti. Produkování nápadů bylo pro něho zábavou i odpočinkem. Jeho příběhy byly velmi kreativní. Při každém úseku příběhu měl zajímavé nápady, které s nadšením svému okolí vyprávěl. Projevila se také jeho snaha se zavděčit a být lepším než ostatní. Při nápadu druhých, se kterým nesouzněl nebo se mu naopak líbil, dotyčného nějakým způsobem napomenul nebo nařknul z opakování jeho příběhu. Celkově ho tato aktivita zklidnila a pravděpodobně i proto, že ho bavila a jednalo se o činnost jemu blízkou, ve které vyniká.

- Štěpán (dyslexie)

Štěpána tato aktivita příliš nenadchla. Účastnil se přibližně polovinu času. Během jeho vyprávění byl šikovný, kreativní a dokázal naslouchat druhým. Do svého vyprávění vložil své zkušenosti, které okořenil kreativními a vymyšlenými prvky. Na základě této aktivity bylo na chlapci zřejmé, že upřednostňuje spíše aktivity pohybového rázu.

## **Hodnocení aktivity**

Aktivita s názvem Nedokončené příběhy měla největší dopad na jedince s ADHD, které po čase zklidnila. Jedinec s Aspergerovým syndromem se díky ní uvolnil a nebyl ze společnosti ostatních tak nervózní. Pro chlapce a dívku s poruchami učení neměla tato činnost větší dopad. Aktivitu hodnotím jako vydařenou. Atmosféra v místnosti byla klidnější, uvolněná. Po dotázání účastníků, jak se jim aktivita líbila, si ji velmi chválili. Aktivita navodila relaxační atmosféru v celé družině. Jednalo se o společnou činnost, ve které si představovaly všechny děti své příběhy bez rozdílu. Velmi oceňuji také podporu, kterou si děti vzájemně projevovaly. Z velké části se všichni poslouchali a oceňovali nápady druhých. Zároveň až na pár drobných výjimek zde nedocházelo k odsuzování příběhů.



## 7.2 Zrcadlové dokreslování obrázku

Datum konání činnosti: 14. 3. 2023

Časový rozsah: 60 minut

Cílová skupina: Školní družina 3: Jiří (ADHD, dyspraxie, dysortografie), Štěpán (dyslexie)

**Téma:** Zrcadlové dokreslování obrázků.

### **Výchovné a vzdělávací cíle**

Dítě procvičuje pravolevou orientaci, úchop kreslicího náčiní, podporuje zrakové vnímání, vizuomotoriku (spolupráce oka a ruky). Aktivita pomáhá při reedukaci specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie nebo dyskalkulie).

### **Popis činnosti:**

Každé dítě si vybere z poloviny nedokončený obrázek, který následně dokreslí a podle své fantazie vybarví a doplní o další kreativní prvky. Obrázky byly zvoleny podle preferencí a schopností konkrétní skupiny. (viz Příloha 2)

### **Klíčové kompetence**

Kompetence pracovní: Dítě bezpečně používá materiály a nástroje (kreslicí potřeby), dodržuje pravidla, přizpůsobuje se pracovním podmínkám. Chová se ohleduplně k výsledkům své práce i k výsledkům ostatních. Dítě se chová v souladu s pravidly bezpečnosti práce.

Kompetence sociální: Dítě je ohleduplné a podílí se na příjemné atmosféře ve skupině (Hučínová a kol. 2007).

### **Pomůcky a vybavení**

Stoly a židle, psací a kreslicí potřeby, papíry.

### **Prostředí a organizace činnosti**

Aktivita se bude odehrávat u společného stolu ve školní družině. Děti pracují samostatně na svých obrázcích. Úvodní část a představení činnosti bude probíhat frontálně.

## **Použité výchovné a vzdělávací metody**

Během úvodní části použijeme metodu slovní při vysvětlování a popisu aktivity. Další metoda je demonstrační, kdy dětem názorně předvedeme, jakým způsobem mohou postupovat. Jedná se o výtvarnou činnost.

## **Použité hodnotící metody**

Na závěr děti prezentují své výtvary a popíší, co k dokreslenému obrázku doplnily. Všechny zúčastněné pochválíme a jejich účast a snahu ohodnotíme kladně. V průběhu usměrníme činnosti dětí a jejich případné vyrušování.

## **Popis průběhu a realizace**

1. Motivační úvod: Dětem představíme aktivitu pomocí obrázků, které před ně předložíme doprostřed stolu. Jedná se o velké množství obrázků různého druhu (zvířata, hmyz, dopravní prostředky, mystická stvoření...). Hovoříme o aktivitě a cíli. (3 minuty)
2. Zeptáme se dětí, zda již podobnou činnost dělaly a zda s ní mají nějaké zkušenosti. Děti se zeptáme, jaký obrázek se jim nejvíce líbí a proč. Zda jim něco připomíná nebo má pro ně nějaký hlubší význam. Motivujeme děti k aktivní účasti. (2 minuty)
3. Děti si z nabízených obrázků, které jsou hotové pouze z poloviny, dle svého vyberou, který se jim líbí. Následně dokreslují druhou polovinu obrázků a snaží se napodobit opačnou předtištěnou stranu. Poté si mohou děti obrázek vybarvit a doplnit ho o prvky dle své fantazie. (cca 50 minut)
4. Postupně zhodnotíme prezentaci všech obrázků. Pochválíme děti za snahu a účast. Vyzveme je k sebehodnocení svých obrázků a ohodnocení druhých. Zeptáme se, zda se jim jejich obrázky vydařily.
5. Na konci lekce společně obrázky vystavíme ve školní družině na nástěnku a rozloučíme se poděkováním za účast.

## **Realizace vybrané aktivity s konkrétními dětmi**

### **Školní družina 1**

- Adam (ADHD)

Po předešlé zkušenosti s tímto žákem byly zvoleny k dokreslování speciální obrázky pro tohoto jedince. S jedinečnými zájmy, které Adam má, byly připraveny zrcadlové části obrázků, jako jsou pavouci, auta, kosmonauti nebo vesmírná loď. Proto se i této činnosti dotyčný účastnil a snažil se o dobrý výsledek. Tím, že bylo na výběr z velkého množství obrázků, účastnil se skoro plný počet dětí a nikdo ho nerozptyloval jinými činnostmi. Dělal něco, co ho baví, společně s ostatními. Zároveň ho k tomu nikdo nenutil. U tohoto jedince je zřejmé, že pokud na něho někdo vyvíjí tlak na výkon, na účast nebo na správný konkrétní výsledek, tak se Adam přestane snažit. Nechce se účastnit a aktivitu bojkotuje. Když ho někdo nutí, reaguje v afektu. Proto byl zvolený jiný přístup, který v tomto případě zafungoval.

- Karolína (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie)

Karolína je velmi kreativní a již při představení své osoby se uvedla jako „nejlepší malířka ve družině“. Tato činnost byla pro Karolínu oddechovou činností. Zrcadlový obrázek si posléze vybarvila a dle své fantazie doplnila o pozadí. Její výtvořky byly opravdu na vysoké úrovni. Dívka byla motivovaná také okolím spolužaček, které její díla hodnotilo velmi kladně. Velmi zajímavé je, že i přes to, že má Karolína dysgrafii, která souvisí s problémy při psaní, její kresba není nijak její poruchou ovlivněna. Její úchop kreslicího náčiní je sice lehce křečovitý, ale při takové činnosti je oproti škole uvolněná a stejně tak její kresebný projev.

### **Školní družina 2**

- Michal (PAS, Aspergerův syndrom)

Pro Michala bylo dokreslování obrázků příjemné. Nemusel vymýšlet nové postupy, kreativní příběhy ani s nikým navazovat kontakt. Vybral si obrázek, který dle konkrétního stanoveného postupu má doplnit. Jelikož je Michal velmi šikovný na psaní i kresbu, tato aktivita mu seděla.

### **Školní družina 3**

- Jiří (ADHD, dyspraxie, dysortografie)

U Jiřího byl od počátku problém v tom, že výtvarné aktivity nemá v oblibě. Podle jeho názoru je to záležitost pro dívky. I přes to však aktivitu vyzkoušel, ale dlouho u ní nevydržel, a aniž by ji dokončil, tak začal s jinou. Jeho reakce i předčasné ukončení činnosti byly očekávané.

- Štěpán (dyslexie)

Pro Štěpána bylo dokreslování obrázků uvolněním i zábavou. Výtvarné i kreativní činnosti patří mezi jeho oblíbené. Jeho porucha nebyla při aktivitě nijak výrazná. Naopak procvičoval svůj zrak a pravolevou orientaci, která je velmi důležitá pro reedukaci dyslexie. Z jeho zpětné vazby bylo vidět, že je velmi spokojený.

#### **Hodnocení aktivity**

Aktivita byla určena především pro nácvik pravolevé orientace, podporu vizuomotoriky, představivosti a schopnosti přenést ji na papír. V průběhu přípravy bylo velmi důležité stanovit, o jakou cílovou skupinu konkrétních dětí se jedná, a zvážit jejich zájmy. Na základě toho byly i samotné obrázky přizpůsobeny specifikům daného oddělení. Většina dětí na aktivitu reagovala velmi dobře a oceňovala především nápad. Nejednalo se o klasickou omalovánku nebo samostatné kreslení, nýbrž o něco mezi tím. Děti měly na výběr z mnoha lehkých i těžších obrázků a zapojily se skoro všechny. Konkrétně jediný, koho činnost nebavila, byl Jiří, kterého zkrátka nezaujalo. I tento fakt je v pořádku.

### **7.3 Opičí tleskaná**

Datum konání činnosti: 22. 3. 2023

Časový rozsah: 2 x 20 minut

Cílová skupina: Školní družina 1: Adam (ADHD), Karolína (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie)

**Téma:** Opičí tleskaná

#### **Výchovné a vzdělávací cíle**

Dítě se učí rytmizaci, poslušnost, postřeh, zároveň se rozvíjí sluchové vnímání. Učí se naslouchat a respektovat druhé.

#### **Popis činnosti:**

Děti sedí v kruhu na koberci vedle sebe, jsou propojené pomocí dlaní (vždy jedna dlaň pod dlaní spolužáka a jedna nad ní), které tleskají, a každé dítě slabikuje básničku Šly tři opice do porodnice, do jakého patra šly, to nám povíš právě ty. Dítě, na které padla řada, vysloví číslo od jedné do deseti. Pokud dítě vysloví dané číslo patra a tleskne do dlaně dalšímu v pořadí, tak ten vypadává. Pokud tleskne do prázdna, tak vypadává on. Hra postupuje až do chvíle, než zbude jeden hráč, který je vítězem.

#### **Klíčové kompetence**

Kompetence komunikativní: Dítě se umí výstižně a jasně vyjadřovat, rozumí zadání činnosti. Umí naslouchat a respektovat druhé, ale zároveň prosazovat svůj názor a pravidla aktivit.

Kompetence sociální: Dítě umí spolupracovat s druhými. Je ohleduplné a podílí se na příjemné atmosféře ve skupině. Společně s ostatními vytváří pravidla platná pro všechny.

Kompetence občanská: Dítě respektuje názory a postoje druhých, odmítá nátlak, nečisté zacházení a porušování pravidel (Hučínová a kol. 2007).

#### **Pomůcky a vybavení**

Prostorný koberec.

## **Prostředí a organizace činnosti**

Činnost se bude odehrávat v komunitním kruhu, kdy se všichni účastníci posadí vedle sebe a propojí se dlaněmi. V úvodní vysvětlovací části bude vychovatel působit frontálně.

## **Použité výchovné a vzdělávací metody**

Byly využity metody slovní, jako je vysvětlení pravidel aktivity, popis hry, dále metoda demonstrační, během které se hra na nečisto vyzkouší. Během hlavní činnosti byly užity praktické metody, jako je hudební činnost, kam spadá právě rytmicizace.

## **Použité hodnotící metody**

Budeme dbát na dodržování pravidel hry, dodržování rytmicizace a poslušnosti. Budeme zohledňovat spolupráci dětí a vzájemné chování při soutěži. Žáky, kteří by aktivitu cíleně rušili a kazili, napomeneme, popřípadě je přesadíme a při opakovaném neuposlechnutí ze hry vyloučíme.

## **Popis průběhu a realizace**

1. Motivační úvod: Dětem nejprve aktivitu vysvětlíme. Usadíme se do kruhu na koberec a názorně hru předvedeme prvním kolem na nečisto. Pokusíme se děti namotivovat a vyvolat v nich zdravou soutěživost. Několikrát si společně zarecitujeme říkadlo o opicích v porodnici. (10 minut)
2. Zeptáme se dětí, zda již podobnou činnost dělaly a zda s ní mají nějaké zkušenosti. Popřípadě se zeptáme, zda děti znají podobnou hru. Vyvoláme v dětech zvědavost pomocí vyprávění o říkadle a opicích v porodnici. Zda mají taková zvířata možnost chodit do porodnice? Motivujeme děti k aktivní účasti. (2 minuty)
3. Posadíme se do kruhu a propojíme se dlaněmi, jednu dlaň má každé dítě pod dlaní spolužáka a druhou dlaň nad ní. Z naučeného říkadla každé dítě řekne jednu slabiku a pokračuje další. Po vyřazení jednoho hráče hra pokračuje do té doby, než zbyde poslední hráč s nejrychlejším postřehem. Pokud hra děti zaujme, můžeme ji mnohokrát zopakovat a prostřídat pořadí a místa v kruhu. Mezi problémové děti, které mají tendence vyrušovat, se posadí vychovatel nebo je rozmístí v kruhu. (15-20 minut)
4. Po ukončení hry zhodnotíme výkony celé skupiny jako celku při recitaci po slabikách. Pochválíme všechny zúčastněné i vítěze. Následně dáme prostor samotným dětem, aby vyjádřily svou spokojenost či nespokojenost s průběhem hry.

5. Po poměrně aktivní a vedené činnosti volíme relaxační aktivity pro zklidnění dětí. Rozloučíme se s poděkováním.

### **Realizace vybrané aktivity s konkrétními dětmi**

#### **Školní družina 1**

- Adam (ADHD)

Pro většinu dětí včetně Adama byla tato aktivita velmi zajímavá. Při usazení byl Adam rozdělen s dalším chlapcem z důvodu neukázněnosti a vyrušování. Během rytmizace tleskal do ruky spolužaček velmi tvrdě a nepřiměřeně. Na Adamovi bylo vidět, že chce svým chováním zaujmout. Zároveň výrazně dbal na dodržování pravidel ostatními. Během aktivity se Adam dostal až do finále, a dokonce se mu podařila Opičí tleskaná vyhrát. To pro něho bylo samozřejmě velkou motivací a hru chtěl opakovat. Velký pozor je nutné dávat na to, vedle koho sedí a zda nepodvádí. I přes to, že požadoval dodržování pravidel od ostatních, sám je velmi rád porušoval.

- Karolína (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie)

Pro Karolínu byla tato činnost náročná ve chvíli, kdy se jí nepodařilo postoupit a ze hry vypadla. Průběh činnosti byl v pořádku a nevykazovala při něm žádné problémy. Byla v ní probuzena zdravá soutěživost, která se ale posléze ukázala jako velmi nezdravá. Po nepovedeném pokusu vyřadit tlesknutím spolužačku prohrála ona sama a s prohrou se nedokázala chvíli smířit. Problémy nastávaly také v rytmizaci, kdy nedokázala propojit tlesknutí s rýmovanou básní. Problém pro Karolínu znamenalo počítání, které se hrou také souvisí. V takovém případě bylo na Karolíně vidět, že déle přemýšlí nad tím, aby řekla správné číslo.

#### **Školní družina 2**

- Michal (PAS, Aspergerův syndrom)

Pro Michala byla tato činnost obtížná. Sociální kontakty moc nevyhledává a stejně tak společnou hru se spolužáky. V tomto případě byla využita jeho oblíbená spolužačka, na kterou reaguje lépe než na ostatní, na druhé straně jsem se vedle něho posadila já. Tyto kroky měly sloužit jako bezpečí pro jedince, který se jinak v kolektivu necítí komfortně. Nastavená opatření se nakonec ukázala jako platná. Nebyl mu příjemný fyzický kontakt s ostatními. Zahrál si společně s námi jedno kolo hry, po kterém bylo vidět, že je jeho zásoba pro sociální interakce přeplněna. Díky vhodnému usazení se účastnil a nebylo mu to tak

nepříjemné. Nutno také zmínit, že se aktivity účastnil dobrovolně a se mnou navrženými podmínkami souhlasil. Společná hra byla pro Michala vždy velkým krokem z komfortní zóny, za který byl nakonec rád i on sám.

### **Školní družina 3**

- Jiří (ADHD, dyspraxie, dysortografie)

Pro Jiřího byla činnost zábavnou. Jediný problém měl v recitování básničky zároveň s tlesknutím do dlaně spolužáka. Jelikož je během tohoto říkadla důležitá pozornost, tak se občas zapomněl ve svých myšlenkách. Během aktivity byl chvílemi až neobratný a nedokázal zkoordinovat tlesknutí a rým.

- Štěpán (dyslexie)

Štěpán s dyslexií nevykazoval větší problémy při této hře. Byl velmi nadšený a chtěl se dostat během soutěže co nejdál. Během aktivity musel být rozesazen s dalším chlapcem, se kterým kolektiv vyrušoval. Tento fakt ale nelze považovat za projev jeho vady, ale spíše za běžné dětské zlobení.

### **Hodnocení aktivity**

Opičí tleskanou hodnotím jako velmi vydařenou. Jedná se o rytmickou soutěž, která bavila všechny bez rozdílu. Byla akční a pořad se v ní něco dělo. Proto byla atraktivní i pro jedince s poruchou pozornosti. Pomocí upravení podmínek a lehké pomoci si aktivitu užil i jedinec s PAS. Protože u soutěže musí být někdo první a někdo prohrát, je velmi těžké pracovat s dětskou soutěživostí. Velmi častým prvkem bylo nepřijetí prohry jako součástí hry. S tímto faktem je nutné pracovat. Děti si musí uvědomit, že prohry k životu patří stejně jako výhry a nikdy se nelze zavděčit všem. Činnost byla ale dle mého názoru zvolena vhodně, podporovala rytmizaci, postřeh, paměť, počítání, poslušnost i schopnost soustředit se a naslouchat.



## 7.4 Skupinový obrázek

Datum konání činnosti: 24. 2. 2023

Časový rozsah: 60 minut (4x15 minut)

Cílová skupina: Školní družina 2: Michal (PAS)

**Téma:** Skupinový obrázek

### **Výchovné a vzdělávací cíle**

Děti respektují tempo a posloupnost činností. Umí spolupracovat a zohledňovat schopnosti a práci druhých. Dokončí práci, aniž by od ní odcházely. Přebírají odpovědnost za skupinový výtvar. Umí správně zacházet s psacím a kreslicím náčiním. Podporují jemnou motoriku a zrakové vnímání, vizuomotoriku. Činnost rozvíjí produkování nápadu, schopnost dodržování posloupnosti.

### **Popis činnosti:**

Každý ve skupině dostane čistý papír a dostane za úkol nakreslit postupně jednu část těla. Každý v prvním úseku na svůj papír nakreslí hlavu. Následně část papíru přehne, aby byl vidět pouze krk a posune obrázek dalšímu. Ten nakreslí tělo a ruce, proběhne stejný postup a poslední nakreslí nohy, aniž by zbytek obrázku viděl. Když je obrázek hotový, podle své fantazie ho poslední na řadě pojmenuje, například jenom podle toho, jak vypadají nohy. (viz Příloha 3)

### **Klíčové kompetence**

Kompetence komunikativní: Dítě se umí výstižně a jasně vyjadřovat, rozumí zadání. Umí naslouchat a respektovat druhé.

Kompetence sociální: Dítě umí spolupracovat s druhými. Je ohleduplné a podílí se na příjemné atmosféře ve skupině. Účastní se debaty a podporuje respekt a úctu k druhým zároveň s podporou své vlastní sebedůvěry a sebeúcty.

Kompetence pracovní: Dítě bezpečně používá materiály a nástroje (kreslicí potřeby), dodržuje pravidla, přizpůsobuje se pracovním podmínkám. Chová se ohleduplně nejen k výsledkům své práce, nýbrž i k výsledkům ostatních. Dítě se chová v souladu s pravidly bezpečnosti práce (Hučínová a kol. 2007).

## **Pomůcky a vybavení**

Prostorný stůl ve školní družině, psací a kreslicí potřeby, čisté papíry.

## **Prostředí a organizace činnosti**

Činnost se odehrává u společného stolu ve školní družině. Děti i vychovatel se usadí okolo stolu, aby společně vytvořili ovál a mohli si mezi sebou obrázky posílat. V počáteční části vychovatel frontálně aktivitu popíše a vysvětlí. Zbytek činnosti probíhá individuálně, děti nakreslí danou část obrázku a poté jej předávají sousedovi ve skupině pro vytvoření další části.

## **Použité výchovné a vzdělávací metody**

Pro účely této aktivity byly využity metody slovní, jako vysvětlení činnosti, postupu, vyprávění o vzniklých obrázcích a jejich pojmenování. Zároveň byla použita metoda dialogická, jako diskuse o vzniklých výtvorech. Metoda demonstrační, jako názorné představení postupu. Nejvíce byly využity výtvarné činnosti.

## **Použité hodnotící metody**

Hotové skupinové obrázky budeme slovně hodnotit společně s dětmi. Každého pochválíme za účast a spolupráci na výkresu. V případě vyrušování budeme jednotlivce slovně ukázněvat nebo ho v nejhorším případě z aktivity vyloučíme.

## **Popis průběhu a realizace**

1. Motivační úvod: Dětem představíme aktivitu pomocí krátkého příběhu o příšerkách, ve kterém budeme hovořit o vztahu a respektu k druhým lidem a k jejich odlišnostem. Budeme je pomocí příběhu motivovat a diskutovat o tom, zda je rodiče vedou k přijímání odlišností nebo ne. (10 minut)
2. Budeme si povídat o tom, že je kolem nás mnoho lidí s problémy a je potřeba si pomáhat a spolupracovat. Stejně jako během této aktivity. (5 minut)
3. Každý u stolu dostane čistý papír, na který nejdříve nakreslí libovolnou hlavu (zvířecí, lidskou, pohádkovou...) s krkem. Nad ním papír pečlivě ohnou, aby nebyla vidět hlava, ale další v pořadí musí vidět, kde má navazovat tělem. Postupně se doplní trup, ruce, nohy a v posledním kole je na dětské fantazii vymyslet jméno pro dané stvoření.

Na závěr si postupně v kruhu rozbalujeme celý obrázek a přečteme jméno osoby či zvířete. Dotyčný může dále obrázek popsat do detailu a vysvětluje, jakým způsobem došel k jeho

názvu. Tímto způsobem se všichni prostřídají, a pokud děti aktivita baví, můžeme ji několikrát zopakovat, jenom změním směr posílání. (15-20 minut)

4. Vychovatel posoudí obrázky a originalitu výtvořů. S dětmi ohodnotí ty nejlepší a nejuvitnější názvy a stvoření. Vyzveme děti, aby zhodnotily spolupráci, protože na jednom obrázku se podíleli čtyři žáci. Výtvoř následně vystavíme na nástěnce jako vzpomínku na to, že být odlišný neznamena něco špatného.

5. Na závěr si povídáme s dětmi o vytvořených příšerách. Zaměřujeme se na to, jak stvoření na děti působí, když jsou odlišná, mají nepřiměřený počet končetin nebo zdeformované tělo.

### **Realizace vybrané aktivity s konkrétními dětmi**

#### **Školní družina 1**

- Adam (ADHD)

Adam se z počátku aktivity nechtěl účastnit. Posléze, když proběhlo jedno kolo a viděl, jak se ostatní spolužáci baví, se přidal. Na chlapci bylo vidět, že ho aktivita zaujala a chce předvést co nejlepší výkon. Během činnosti je potřeba, aby byly děti pozorné a pracovaly v určitém tempu, aby nezdržovaly průběh hry. Pro Adama bylo obtížné přizpůsobit se ostatním a pomalejší tempo a prostoje druhých narušovaly jeho pozornost a mezi jednotlivými kroky impulzivně okřikoval druhé a pobízel je k lepšímu výkonu. Na druhou stranu se ale účastnil s velkou chutí a nadšením. Aktivita ho bavila. Jediné negativum lze spatřit v jeho snadném odvedení pozornosti a následné hyperaktivitě a neposednosti.

- Karolína (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie)

Během této aktivity Karolína předvedla, jak šikovná na tento typ aktivit je. Sama si je vědoma toho, že vyniká, a účastnila se s nadšením. Jediný problém byl zpozorován v okamžiku, kdy někdo v „jejím“ obrázku pokračoval jinak nebo v jejich očích nedostatečně dobře, než měla ona v plánu. Své výtvoř má vždy pečlivě promyšlené a v určitých chvílích napomínala spolužáky za špatné pokračování obrázku. Někdy zase své okolí za jejich nápady chválila.

## Školní družina 2

- Michal (PAS, Aspergerův syndrom)

U Michala bylo potřebné změnit podmínky této hry. Michal není zvyklý se „dělit“ se svým rozpracovaným dílem a je mu nepříjemné, aby mu do toho někdo zasahoval. Proto byly podmínky uzpůsobené tak, že byla aktivita uskutečněná v menším počtu klidnějších žáků. Aktivita byla upravená tak, že se čtyři žáci podíleli na postupném nakreslení jednoho obrázku, a ne jako v jiných případech. Činnosti se účastnili žáci, kteří respektují Michalova specifika a jejichž přítomnost mu vadí méně než některých hlučných spolužáků. Michal měl tu možnost, s obrázky vždy začít. Tím dal obrázku jeho základní vzhled, aktivity se v příjemném rozpoložení účastnil a nedělalo mu problém přijímat cizí výtvar a pokračovat v něm, protože pouze začínal. Když jsme vyzkoušeli jiné pořadí činnosti, bylo na Michalovi vidět, že mu je situace nepříjemná a neví, jak pokračovat.

## Školní družina 3

- Jiří (ADHD, dyspraxie, dysortografie)

I přes to, že Jiří nemá výtvarné činnosti v oblibě, po vysvětlení průběhu a smyslu aktivity se účastnil. Bylo pro něho obtížnější vydržet mezi jednotlivými koly čekat. Nejraději by celý obrázek nakreslil sám a nečekal na předem stanovený postup. Průběh hry a posloupnost má právě u dětí s hyperaktivitou a poruchou pozornosti tyto aspekty podporovat. Jiří se postupem času uklidnil a dokázal se lépe adaptovat a přijmout aktivitu jako takovou. Jelikož není zvyklý se účastnit činností, kde je potřebné vynaložit nějaké kreativní úsilí a vyjádřit ho na papír, byl ze svého výkonu potěšený a výsledek mu udělal radost.

- Štěpán (dyslexie)

Pro Štěpána byla tato aktivita za odměnu. Ve školní družině rád kreslí i maluje. V průběhu aktivity byl pozorný, důsledný a snaživý. Velmi ho bavila závěrečná část, kdy měl každý jedinec do svého obrázku připsat jméno a následně celý výtvar skupině představit. Na Štěpánovi bylo vidět, že i přes to, že pochází z rodiny, kde je to mnohdy „jako na houpačce“, je schopný lásky a podpory druhých, své spolužáky chválil během celého procesu tvorby. U takto malého chlapce mě to mile překvapilo.

## **Hodnocení aktivity**

Aktivitu hodnotím více než pozitivně. Měla za cíl podpořit poslušnost, spolupráci i pozornost. S cílem respektovat práci druhých a umět na ni navázat bylo pro některé obtížné. Děti během činnosti procvičovaly jemnou motoriku, vizuomotoriku. Měly za úkol postupovat podle předem stanoveného plánu a rozvíjet tak svou kreativitu. Aktivita dělala největší problém jedincům s ADHD, protože se jejich pozornost velmi snadno rozptýlila. Pro žáka s PAS bylo nutné aktivitu mírně poupravit, aby podmínky a průběh splňovaly požadavky jedince.

## 7.5 Příběhy s kostkami

Datum konání činnosti: 17. 3. 2023

Časový rozsah: 60 minut (15 x 4-5 minut)

Cílová skupina: Školní družina 3: Jiří (ADHD, dyspraxie, dysortografie), Štěpán (dyslexie)

**Téma:** Příběhy s kostkami

### **Výchovné a vzdělávací cíle**

Dítě umí manipulovat s kostkami, rozvíjí hmatové, zrakové vnímání, vizuomotoriku. Rozvíjí řečový projev, vyjadřovací schopnosti, fantazii, produkování nápadu, umění naslouchat. Zároveň během vyprávění procvičuje serialitu (schopnost řadit věci postupně).

### **Popis činnosti:**

Pomocí kostek, na kterých jsou vyryté jednoduché obrázky nebo piktogramy, mají děti za úkol vymýšlet pomocí své fantazie příběhy. Po hození několika kostek se dětem objeví sled obrázků a ony následně zvolí, v jakém pořadí a jak budou daný příběh vyprávět.

### **Klíčové kompetence**

Kompetence k řešení problémů: Dítě řeší problémy, které souvisí s jeho příběhem, volí vhodné způsoby, přemýšlí nad správným řešením a postupy, umí své názory obhájit.

Kompetence komunikativní: Dítě se umí výstižně a jasně vyjadřovat, rozumí různým obrázkům nebo piktogramům. Dítě umí naslouchat a respektovat druhé.

Kompetence sociální: Dítě umí spolupracovat s druhými. Je ohleduplné a podílí se na příjemné atmosféře ve skupině. Účastní se debaty a podporuje respekt a úctu k druhým zároveň s podporou své vlastní sebedůvěry a sebeúcty (Hučínová a kol. 2007).

### **Pomůcky a vybavení**

Kostky s piktogramy, koberec.

## **Prostředí a organizace činnosti**

Aktivita může probíhat u stolu nebo na koberci ve školní družině. Nejprve se děti usadí do komunitního kruhu a vychovatel frontálně činnost vysvětlí. Posléze děti individuálně vypráví o svých příbězích.

## **Použité výchovné a vzdělávací metody**

Metody slovní a vysvětlení aktivity, během které účastníci vyprávěli své příběhy podle kostek. Na počátku byla také zvolena demonstrační metoda, při které vychovatel předvedl průběh hry.

## **Použité hodnotící metody**

Činnost je vedená za účelem rozvoje fantazie a relaxace. Hodnocení probíhá kladně bez nátlaku na výkon. Žádný příběh není špatně. Pouze v případě, kdy by konkrétní příběhy dostaly nevhodnou tematiku, by bylo dítě slovně vyzváno k tomu, aby se pokusilo svůj příběh pozměnit.

## **Popis průběhu a realizace**

1. Motivační úvod: Děti seznámíme s pravidly aktivity a motivujeme je příběhy propojenými s fantazií. Pro vytvoření vhodné atmosféry může první kolo začít vychovatel se svým příběhem, který má zaujmout.
2. Na základě vyprávěného příběhu můžeme rozvést diskusi na téma, jak by podle ostatních mohl příběh ještě jinak proběhnout.
3. Děti si postupně hází kostkou a vymýšlí příběhy na základě padlých obrázků a toho, co v nich dané piktogramy vyvolávají. Dle své fantazie vypráví druhým příběhy, které velmi často evokují současné emoční rozpoložení dítěte.
4. Společně zhodnotíme příběhy, které jsme slyšeli, a hovoříme o tom, jaké pocity v nás vyvolávají určité obrázky a jak se kvůli nim cítíme.
5. Ukončení klidné aktivity rozloučením a poděkováním za účast a skvělé příběhy.

## **Realizace vybrané aktivity s konkrétními dětmi**

### **Školní družina 1**

- Adam (ADHD)

Příběhy s kostkami Adam přijal velmi pozitivně. Líbil se mu tento návrh, a i přes to, že jeho nápady nebyly vždy zcela originální a snažil se „opisovat“ od druhých nebo ze situací, které zná z her či seriálů, byla jeho účast velmi důležitá a platná. Adam se snažil a během svých příběhů byl ukázněný. Když hovořili spolužáci, jeho pozornost mírně kolísala. Situace se ale snadno vyřešila tím, že po skončení jednoho žáka s příběhem se i ostatní mohli vyjádřit k tomu, jak by konkrétní příběh pojali. Tento postup pomohl k získání pozornosti u obou chlapců s ADHD.

- Karolína (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie)

Karolína se z počátku této hry nechtěla účastnit. Neviděla v něm svůj potenciál být tou nejlepší. Po uplynutí několika kol se ale rozhodla přidat a aktivitu si užila. Uvědomila si během ní, že žádný příběh není špatně a svůj názor může vyjádřit každý. V průběhu aktivity byla klidná a nevnímala tlak na výkon, nesnažila se být nejlepší, ale pouze vymyslet příběh. Relaxovala i u příběhů jiných a dokázala ocenit jejich kreativitu.

### **Školní družina 2**

- Michal (PAS, Aspergerův syndrom)

Pro Michala byla hra s produkováním nápadu poměrně složitá. Jeho způsob myšlení je stereotypní a herní postupy neměnné. I přes to se aktivity účastnil a několik příběhů vymyslel. Jednalo se především o příběhy, které bez větší fantazie vycházely z obrázků a kostek. Michal velmi rád plánuje a dodržuje své postupy práce. I v tomto případě to nebylo jinak. Ačkoliv fantazii příliš nevyužil, jednotlivé příběhy podrobně během okamžiku naplánoval v logickém pořadí, které dávalo smysl. Tím vynikal nad svými spolužáky, kteří mnohdy celý příběh v průběhu změnili.

### **Školní družina 3**

- Jiří (ADHD, dyspraxie, dysortografie)

Jiří má hry s produkováním nápadu velmi rád. Proto byly jeho příběhy kreativní a velmi propracované. Jediným drobným problémem bylo uspořádání pořadí kostek a již zmíněný Jiřího problém s plánováním a přeskokováním z jedné činnosti na druhou. Ze začátku



se vracel na konec a vymýšlel jiné příběhy. Během aktivity chtěl upřednostnit své nápady i při vyprávění druhého. Nedokázal vždy respektovat slovo druhých a skákal jim do řeči.

- Štěpán (dyslexie)

Štěpán byl z aktivity již od začátku nadšený. Byl to pro něho odpočinek, který po svých běžných sportovních aktivitách ocenil i on. Jelikož je většinu času pozitivně laděný, i jeho příběhy byly velmi milé. Snažil se o šťastné konce u každého svého příběhu.

### **Hodnocení aktivity**

Aktivita byla dle mého názoru velmi vhodná. Děti bez rozdílu se během ní zklidnily a zaposlouchaly se do příběhů. Zapojily svou vlastní fantazii a přemýšlely nad nejlepším postupem pro konkrétní příběh a jeho zakončení. Velmi se mi líbila kreativita a schopnost produkce nápadů u mnohých. Někteří jedinci měli stále potřebu druhé za jejich příběhy napomínat, ale ne v takovém rozsahu jako u jiných her. Odpočinková hra zapříčinila, že se děti nesnažily o to být nejlepší, nýbrž o to, užít si hru, vymyslet zajímavý příběh a poslechnout si druhé. Všechny příběhy byly na konci oceněny.

## 8 Vyhodnocení výzkumných otázek

V této kapitole odpovím na základní výzkumné otázky, které byly vytvořeny s cílem identifikovat nečastější neurovývojové poruchy u dětí mladšího školního věku na základě pozorování dětí, rozhovorů s vychovateli školních družin a speciálním pedagogem, a následně navrhnout, zrealizovat a zhodnotit volnočasové aktivity, které lze aplikovat při práci s touto cílovou skupinou. Během zjišťování informací jsem byla velmi překvapená tím, že je tato oblast trávení volného času u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami poměrně opomíjena. Zároveň i publikací věnující se školním družinám, jakožto poměrně specifickému zařízení, je malé množství. Vybraná skupina dětí s neurovývojovými poruchami se z počátku zdála jako správná, protože o poruchách typu ADHD, dyslexie a autismus je mnoho publikací. Do společné skupiny je však zařazuje pouze málo českých autorů. Proto byl výzkum v této oblasti posílen zdroji několika zahraničních autorů, pomocí nichž byla kategorie lépe vymezena.

Pro účely dosažení cílů byly stanoveny tři výzkumné otázky, na které jsem získala odpovědi prostřednictvím rozhovorů s vychovateli vybraných školních družin, speciální pedagožkou a také pozorováním dětí v jejich autentickém prostředí konkrétních školních družin. Tento způsob výzkumu se i na konci jevil jako správný. Oslovení vychovatelé a speciální pedagog byli velmi ochotní i během realizace navrhovaných aktivit.

V průběhu mnou prováděných pozorování jsem byla ve většině případů velmi spokojena s tím, jak s dětmi vybraní vychovatelé jednájí a pracují. Školní družiny byly vhodně vybavené a přizpůsobené pro spontánní i vedené činnosti. V této kapitole se zaměříme na výsledky a získané informace z průběhu výzkumného šetření. Vyhodnocení bude také obsahovat mé názory a poznatky, které jsem v průběhu svého vlastního pozorování a vedení aktivit o dětech získala. Navržené budou i další aktivity, které jsou vhodné pro vybranou cílovou skupinu dětí.

## **Výzkumná otázka č. 1: Jaké nejčastější neurovývojové poruchy se vyskytují ve vybrané skupině žáků školní družiny?**

Z rozhovorů je zřejmé, že nejčetnější je skupina dětí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Tato velmi četná skupina dětí s sebou nese mnoho společných specifíků, která jsou vidět i slyšet každým, kdo s takovými dětmi přijde do styku. Nejčastěji se jedná o tyto projevy: porucha pozornosti, hyperaktivita, impulzivita, přebíhání z jedné činnosti na druhou, nedokončování úkolů, zkratkovité nebo agresivní chování, přehnaná soutěživost, sebeprosazování... Na základě pozorování lze s názory vychovatelů souhlasit. Děti s ADHD bývají hlučné a všemi dostupnými způsoby se snaží dosáhnout pozornosti vychovatele nebo spolužáků. Ti na ně ale mnohdy nereagují pozitivně, protože jejich zbrklé chování zkrátka nechápou.

Druhé nejvíce obsažené neurovývojové poruchy ve školní družině jsou specifické poruchy učení. Nejpočetněji je zastoupena dyslexie a hned za ní dysgrafie a dyskalkulie. Množstvím mohou pravděpodobně odpovídat první skupině dětí s ADHD, ale svými projevy nevykazují při trávení volného času větší problémy. Velmi důležité je pro vychovatele umět pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení a zařazovat hry na rozvoj a reedukaci dílčích oblastí.

Poslední poměrně nevýraznou, zato zajímavou skupinu tvoří jedinci s poruchou autistického spektra. Oproti prvním dvěma poruchám vyžaduje tato větší připravenost a znalost poruchy vychovatelem. Diplomová práce se zaměřuje na školní družiny při běžných základních školách. Děti s PAS jsou tady poměrně méně zastoupenou skupinou. Obvykle jsou zařazovány do speciálního školství, kde jsou na jejich specifika připravení a stejně tak kolektiv dětí s poruchami přijímá autistické dítě jinak. V našem případě se ale jedná o dítě s vysokofunkčním typem autismu, Aspergerovým syndromem. Tato porucha přináší jistá omezení, která postihují především sociální oblast, navazování vztahů a komunikaci. I přes to mají takoví jedinci místo v běžném primárním vzdělávání a v určitých kruzích mohou mít až nadprůměrné výsledky. Je nutné zaměřit se na individuální možnosti, potřeby a dbát na spolupráci školní družiny, rodiny a školy.

## **Výzkumná otázka č. 2: Jaké projevy lze pozorovat u dětí s neurovývojovými poruchami ve školní družině?**

U všech tří skupin lze pozorovat specifické projevy. Pro ADHD je charakteristickým projevem přebíhání a nedokončování činností. Jedinec není schopný se ve třídě plně dětí a her soustředit právě na jeden stanovený úkol nebo činnost. Proto nedokončuje nebo mění hry, aniž by je dovedl do konce. Další projevy mohou být vykřikování, nevhodné nebo agresivní chování, jedinec nepozná hranici nevhodnosti svého chování a velmi často ji překračuje. Svou impulzivností reaguje nepřiměřeně a vyrušuje práci a hru druhých. U těchto žáků jsou konkrétní projevy nejvíce viditelné, respektive na sebe žáci nejvíce upozorňují. Pro intervenci nebo reedukaci je tedy porucha pozornosti s hyperaktivitou na první pohled snazší, protože se na ni přijde velmi brzo. Oproti tomu zbylé dvě poruchy se v prostředí školní družiny nemusí tak snadno identifikovat a bez informací a pomoci rodiny a učitelů zahájit potřebné kroky.

U dětí s poruchami učení jsou ve družině projevy menší než ve školním prostředí, ve kterém pro ně některé z vyučovaných předmětů představují problém. Pokud se při běžných aktivitách ve školní družině narazí na některé ze zmíněných oblastí, zažívá dítě podobné problémy jako ve škole. Je nejisté, nervózní, jeho vyjadřování není plynulé, zadržává se nebo zažívá pocity méněcennosti a tlaku na výkon. Tyto nepříjemné emoce by v žádném případě ve sféře volného času neměl nikdo zažívat. V rámci práce s dětmi se specifickými poruchami učení je dobré zapojit mezi zájmové činnosti ty, které budou přispívat k rozvoji a pomáhat reedukovat poruchy učení pomocí výtvarných, pohybových aktivit nebo didaktických her...

Projevy dětí s PAS jsou velmi specifické. Jedná se především o stereotypní vzorce chování během všech činností, které vykonává. Jedinci mají velmi rádi dodržování plánů, denního režimu nebo posloupnosti činností. Pokud se přeruší předem daný systém, představuje to pro jedince s autismem narušení daného schématu a hrozí možné negativní následky. V těch nejhorších případech se může jednat o výbuchy vzteku nebo záchvatové stavy. Proto je velmi důležité dbát na daná specifika a umět tak s cílovou skupinou pracovat. Velmi důležitým projevem je také způsob jejich interakce s okolím. Jedná se o neschopnost navazovat nebo udržovat bližší sociální vztahy. Obvykle o ně jedinec nejeví žádný zájem a upřednostňuje samotu. Ta mu totiž nepřinese žádnou změnu v jeho stereotypních strukturách dne. Mezi jeho charakteristiky patří jednoznačně také způsob hry. Je poměrně neměnná a pravidelná. Dítě si volí stejné hračky i hry, obdobné postupy bez větších invencí a zapojení fantazie. Odkazuje na sobě známé poznatky z reálného světa. Pokud se na takové

dítě zaměříme, poznáme také jeho charakteristické způsoby chování a pohyby. Mnohdy chodí po špičkách nebo se kývají ze strany na stranu, zepředu dozadu, chodí v kruzích...

### **Výzkumná otázka č. 3: Jaké aktivity jsou vhodné pro děti s neurovývojovými poruchami ve školní družině?**

Velmi důležité je zaměřit se na konkrétní cílovou skupinu. Uvědomit si, že všechny výše zmíněné poruchy jsou odlišné, ale i částečně stejné. Pro rozvoj dílčích poruch je dobré zaměřit se na projevy. U dětí s ADHD je potřeba eliminovat rušivé elementy, které odvádějí pozornost. Zároveň je potřebné zaměřit se na skladbu účastníků a jejich pořadí nebo uskupení. Aktivity vhodné pro děti s poruchou pozornosti s hyperaktivitou jsou především pohybové, které jim zprostředkují možnost vybití energie. Na druhou stranu je také výborné umět pomocí odpočinkových aktivit děti zklidnit. Za vhodných podmínek a klidného prostředí jsou vhodné hry s produkováním nápadu a vyprávění příběhů, při kterých si odpočinou, ale zároveň zapojí představivost. Během takových her se učí dodržovat určité postupy a nepřebíhají z jednoho bodu a činnosti na druhý bez dokončení. Velmi důležité jsou také aktivity vhodné pro prevenci agresivity, která je velmi běžná. Vzhledem k chování, které děti znají z nevhodných her a seriálů, takové projevy mnohdy přijímají za své. Nedokážou poté zhodnotit, co je skutečné a co nikoli. U jedinců s ADHD je tento fakt posílen jejich impulzivním a hyperaktivním jednáním. Proto je více než důležité zaměřit se na aktivity podporující respekt a zdravé vztahy ve společnosti, hry demonstrující běžné životní situace, činnosti na rozvoj emočního prožívání, sebehodnocení a sebevyjádření.

Pro jedince se specifickou poruchou učení jsou vhodné aktivity na rozvoj zrakového vnímání, vizuomotoriky, hmatového nebo sluchového vnímání. Jedná se například o hry na podporu pravolevé orientace, zrakové paměti, zrakovou analýzu a syntézu. Zrcadlové hry, hry s ukazováním na těle nebo zrcadlové dokreslování obrázku. Velmi důležitým prvkem je umět pomoci žákům s poruchami vhodným způsobem a neupozorňovat na jejich nedostatky před ostatními.

Pro poruchu autistického spektra je velmi náročné určovat vhodné činnosti, protože je každý jiný a vykazuje odlišná specifika. Doporučuji volit klidné hry nevyžadující kontakt s druhými. Pokud má být aktivita jedinci příjemná, měla by obsahovat nějakou stanovenou osnovu, podle které může postupovat. Velmi často se volí stolní hry pro jednoho, hledání rozdílů nebo logické hry, stavebnice a kostky.

Pro všechny skupiny dohromady jsem jako nejlepší vyhodnotila smyslové činnosti, ve kterých jsou podporovány konkrétní oblasti potřebné pro celkový rozvoj dovedností,

vědomostí, hodnot i postojů. Během takových her zapojí děti svou fantazii a nezažívají pocit tlaku na to být nejlepším, dosáhnout nejlepší známky a zároveň nebudou jejich poruchy překážet při hře s ostatními. Vždy je stěžejní se věnovat každému žákovi a soustředit se na jeho možnosti, potřeby a projevy. Poté se vychovatel může zaměřit na úspěšný a platný výkon své profese a dosahovat cílů.

Na závěr doporučuji několik dalších možných aktivit, které jsou pro cílovou skupinu vhodné. Přiměřenou aktivitou může být pohádkové malování, kdy děti malují svou oblíbenou pohádku nebo příběh. Druhým způsobem může být obrázek, pomocí kterého děti vyprávějí svou vlastní pohádku. Čarovný domeček spočívá v tom, že místo klasického ztvárnění domu mu dle své fantazie nakreslí obličej a emoce, které dítě právě prožívá... Další zajímavé rytmické hry jsou například hry s tleskáním do rytmu, slabikování, představování jmen. Hry na barevné rozlišení, tvořivá dramatika (hrajeme na něco, na profese, na zvířata), vyhledávání předmětů, zaměřování a udržení pozornosti, hry na podporu zrakového vnímání (zapamatování si obrázků), sluchového vnímání (hledání původu zvuku, hádání hudebních nástrojů). Vždy je nutné se jako vychovatel snažit poznat svěřené děti a přizpůsobit program tak, aby co nejideálněji vyhovoval všem nebo alespoň většině z nich.

## Diskuze a závěr

Velmi často se jako vychovatelé snažíme zaměřovat své síly na děti a jejich specifické rysy a poruchy. Na to, jak jim můžeme co nejlépe pomoci a jejich deficity co nejrychleji snížit, omezit nebo odstranit. S tímto problémem souvisí diplomová práce, která má za úkol seznámit čtenáře s problematikou dětí s neurovývojovými poruchami ve školní družině. Cílem bylo na základě pozorování dětí, rozhovorů s vychovateli školních družin a speciálním pedagogem identifikovat nejčastější neurovývojové poruchy u dětí mladšího školního věku a navrhnout, zrealizovat a zhodnotit volnočasové aktivity, které lze využít při práci s námi zvolenou cílovou skupinou. Diplomová práce se zaměřovala na děti s neurovývojovými poruchami ve školní družině. Pro účely dosažení cíle byly zvoleny tři základní výzkumné otázky. Všechny se týkaly cílové skupiny a způsobů trávení volného času. První se věnovala identifikaci nejčastějších poruch, druhá měla za úkol zjistit, jaké jsou projevy těchto dětí během běžných aktivit. Poslední měla za úkol posoudit aktivity, které jsou vhodné pro děti bez rozdílu.

V průběhu sběru dat bylo nejtěžší zpracování kazuistik. Během výzkumu jsem nedostala k dispozici žádné osobní dokumenty dětí vedené školou nebo družinou, které by mi získání informací usnadnily. Veškeré údaje o vybraných žácích jsem shromáždila pomocí rozhovorů s vychovateli, třídními učiteli nebo ve spolupráci s rodiči žáka a vlastního pozorování, ke kterému mi pomohlo i mé bakalářské studium speciální pedagogiky pro vychovatele. Vytvořené kazuistiky hodnotím jako slabší stránku, protože je velmi těžké se jako externí vychovatel k informacím o žácích dostat a pracovat s nimi. S tímto faktem jsem ale počítala a přistupovala ke všem údajům velmi opatrně. V tomto případě by se pro získání většího množství údajů o dětech vyplatila dlouhodobější spolupráce se školní družinou.

Jako nejsilnější stránku hodnotím navržené aktivity, které jsem s každým dítětem s kazuistikou zrealizovala a individuálně zhodnotila. Typ činností a mnou zvolený průběh se ukázal jako vhodný pro zvolenou cílovou skupinu i pro ostatní vrstevníky. Velmi často se hovoří o tom, že by sled činností ve volném čase měl být různorodý a aktivity se měly střídát, aby se zachovala pestrost a pozornost dětí. Proto jsem se rozhodla zvolit odlišný druh činností, které měly za úkol rozvíjet různé oblasti, které jsou u dětí s neurovývojovými poruchami zasaženy, ale zároveň podporují respekt, kolektivnost a spolupráci s ostatními ve skupině. Největší pozitivum spatřuji ve vyhodnocení činností u jednotlivých žáků s poruchami. I přes to, že se některé z her musely individuálně přizpůsobit potřebám a projevům jedince, hodnotím všechny aktivity jako vhodně zvolené pro účely dosažení cíle

a společné hry všech bez rozdílu. Hlavní záměr diplomové práce byl dosažen ve chvíli, kdy mezi dětmi nepanovalo napětí, jejich hra nebyla ovlivněná poruchami a odlišnostmi.

Zpětně hodnotím postup práce a zvolené metody jako dobré k dosažení cíle. Metoda pozorování se ukázala jako vhodná, protože jsem mohla sama za sebe posoudit chod školní družiny a dosahování dílčích cílů stanovených v jejich dokumentech. Velmi dobře se mi pracovalo s vychovateli, kteří se účastnili rozhovorů nebo poskytovali důvěrné informace ke kazuistikám. Oceňuji jejich přístup a práci, kterou každý den odvádějí. Až po této zkušenosti souvislé praxe a množství času stráveném v prostředí školních družin jsem si uvědomila, jak moc je tato práce prospěšná, avšak málo zmiňovaná. Mým hlavním úkolem bylo na základě získaných dat navrhnout společné činnosti pro děti bez rozdílu. Různorodé aktivity, které měly vždy za cíl rozvíjet jinou z postižených oblastí. Nejednalo se o hry, které by představovaly hrozbu neúspěchu, ale naopak o ty, které rozvíjely a podpořily slabší oblasti hravou formou.

Děti s neurovývojovými poruchami tvoří specifickou skupinu dětí, jejichž raný vývoj byl ohrožen nějakou traumatizující či stresovou událostí, která mohla veškeré poruchy zapříčinit. Pokud přijdeme na to, co zapříčinilo danou vadu, můžeme se mnohem lépe zaměřit na to, jak ji snížit či odstranit. O těchto metodách hovoří i Mgr. Stanislava Emmerlingová ve své knize Vidím to jinak: skryté příčiny ADHD a dalších poruch chování a učení, která se na tuto skupinu dětí zaměřuje a podílí se na terapiích, při kterých se snaží najít pravou příčinu dané poruchy. Pokud se problém identifikuje, může přijít náprava pomocí speciálních metod. Obvykle se na tyto poruchy přichází s nástupem do povinné školní docházky u dětí mladšího školního věku, kdy se mění činnosti ze spontánní hry na řízené činnosti. Děti musí na určitý čas odložit své koníčky a věnovat se školním povinnostem. Místem mezi školou a rodinou je školní družina, která nabízí výchovu mimo vyučování a slouží jako místo, kde cílová skupina tráví volný čas se svými spolužáky. Pro všechny bez rozdílu je důležité, aby byly děti připravené na soužití různých lidí v jedné společnosti. Snažit se o to, aby děti s poruchami mohly dosahovat co nejnornálnějšího života, bez stigmatizace a žít ve společnosti s lidmi, kteří je přijmou i s odlišnostmi. Mé přání je vybudování respektující společnosti, kde každý najde své místo. Během činností s dětmi jsem viděla, že spolupráce je možná, pokud obě strany opravdu chtějí. Výsledkem této práce není pouze zodpovězení výzkumných otázek, ale především rozšíření znalostí v oblasti volného času ve školních družinách ve spojení s dětmi se SVP.



## Zdroje

- BENDL, S., a kol., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- BLAŽKOVÁ, V., 2015. Specifické potřeby ve vzdělávání: Uvedení do speciální pedagogiky. In: BENDL, S., a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- ČÁP, J., 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-534-3.
- EMMERLINGOVÁ, S., 2020. *Vidím to jinak: skryté příčiny ADHD a dalších poruch chování a učení*. Vesec: Tiskárna a knihárna Zaplatílek. ISBN 978-80-270-7666-6.
- FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- HÁJEK, B., a kol., 2004. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 80-86784-06-1.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. 2011a. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., 2011b. *Školní družina*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2.
- HANKOVÁ, Z., 2017. Školní družiny nabízejí dětem nejen zábavu. In: *Šance dětem* [online]. 22. 9. 2017 [vid. 20. 1. 2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/skolni-druziny-nabizeji-detem-nejen-zabavu#top>.
- HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- HOMOLÁČKOVÁ, H., VÁŇA, P. 1995. *366 pohádek na dobrou noc*. Praha: Knižní klub. ISBN 80-7176-216-4.
- HUČÍNOVÁ, L., a kol., 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-07-6.
- JEDLIČKA, R., a kol., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.
- KNOTOVÁ, D., 2011. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-223-9.

- LABUSOVÁ, E., 2013. Jsou dnešní děti přetížené. In: *Šance dětem* [online]. 2. 9. 2013 [vid. 20. 1. 2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/jsou-dnesni-deti-pretizene>.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MATĚJČEK, Z., 2004. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0870-6.
- *Mezinárodní klasifikace nemocí*. [online]. [vid. 3. 11. 2022]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>.
- OŠLEJŠKOVÁ, H., 2010. Neurovývojové poruchy a jejich důsledky v dospělém věku. In: *Neurologie pro praxi* [online], roč. 11, č. 6. s. 368 [vid. 11. 11. 2022]. ISSN 1803-5280. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/magno/neu/2010/mn6.php>
- PÁVKOVÁ, J., 2011a. Výchova ve volném čase. In: HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- PÁVKOVÁ, J., 2015. Volný čas – pole působnosti vychovatele. In: BENDL, S., a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- PÁVKOVÁ, J., a kol., 2008. *Pedagogika volného času: teorie, praxe, a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PÁVKOVÁ, J., PAVLÍKOVÁ, A., HRDLIČKOVÁ, V., 2008. Výchova mimo vyučování. In: PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe, a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
- POSPÍŠILOVÁ, L., 2018. Vývojové poruchy řeči/ jazyka/ komunikace v současné koncepci neurovývojových poruch. In: *Listy klinické logopedie* [online]. 2018, roč. 2, č. 1 [vid. 11. 11. 2022]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2018/01/09.pdf>
- PRŮCHA, J., a kol., 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

- ŠEDIVÁ, P., 2012. Nejčastější výchovné problémy u žáků ve školní družině a možnosti jejich řešení. In: *Metodický portál RVP* [online]. 31. 12. 2012 [vid. 11. 11. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/16829/NEJCASTEJSI-VYCHOVNE-PROBLEMY-ZAKUVE-SKOLNI-DRUZINE-A-MOZNOSTI-JEJICH-RESENI.htm>.
- ŠEĎOVÁ, K., a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVARCOVÁ, I., 2012. *Základy speciální pedagogiky*. 2012. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-176-0.
- THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-2153-1.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005 [vid. 11. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p3>
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005 [vid. 12. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>
- *Základní škola Turnov: Školní vzdělávací program školní družiny* [online]. 2019 [vid. 22. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.zsturnov.cz/images/dokumenty/svp-sd2019.pdf>
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 20. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
- ZVÍTORSKÝ, M., 2015. Pedagogika – moderní věda o výchově. In: BENDL, S., aj. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-7367-423-6.

#### Zahraniční zdroje:

- BALEOVÁ, T., a kol., *Early life programming and neurodevelopmental disorders*. Biological psychiatry. [online]. 2010 [vid. 10. 2. 2023]. Dostupné z: [qt2hx9g9b6.pdf](https://www.escholarship.org/uc/qt2hx9g9b6.pdf) ([escholarship.org](https://www.escholarship.org/))

- D'SOUZOVÁ, H., KARMILOFF-SMITHOVÁ, A., *Neurodevelopmental disorders*. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science [online]. 2017 [vid. 1. 3. 2023]. Dostupné z: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/wcs.1398>
- PARENTIOVÁ, I., a kol., *Neurodevelopmental disorders: from genetics to functional pathways*. Trends in Neurosciences. [online]. 2020 [vid. 7. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166223620301223>.
- THAPAROVÁ, A., a kol., *Neurodevelopmental disorders*. Cardiff: The Lancet Psychiatry [online]. 2016 [vid. 10. 3. 2023]. Dostupné z: [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/62871875/Neurodevelopmental\\_disorders\\_T\\_HAPAR\\_Accepted2016\\_GREEN\\_AAM.pdf](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/62871875/Neurodevelopmental_disorders_T_HAPAR_Accepted2016_GREEN_AAM.pdf)

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Nedokončený příběh

Příloha 2: Zrcadlové obrázky

Příloha 3: Skupinové obrázky

## Příloha 1: Nedokončený příběh

### Obr Wotan

Žil jednou jeden hodný obr. Jmenoval se Wotan a bydlel v temné jeskyni. Byl tak veliký a ošklivý, že mu lidé i zvířata utíkali z cesty, jakmile ho spatřili. A tak se ten obr cítil velice osamělý a nepřál si nic jiného, než aby vypadal stejně jako ostatní lidé. O tom se dověděla jedna dobrá víla. Přišla jí obra líto a zjevila se mu ve snu. „Poslouchej, Wotane,“ pravila, „musíš najít dívku, která by tě beze strachu políbila. Pak se změníš v člověka.“ Když se Wotan probudil, byl ještě smutnější než předtím. Kdepak najde dívku, která by z něho neměla strach? „Musím zůstat navždy ošklivým a osamělým obrem,“ povzdechl si. Sedl si na kámen a začal tak plakat, že se z jeho slz za chvíli vytvořila mohutná řeka. „Pomoc, pomoc, topím se!“ ozvalo se po chvíli zoufalé volání. Wotan se okamžitě rozběhl po hlase. Tu spatřil v proudu vody zlaté se lesknoucí vlasy. Chňapl po nich a vytáhl z vody překrásnou dívku. Ta zavřela oči a vděčně Wotana políbila. Vtom se strhlo hrozitánské hromobití, člověk by si myslel, že je konec světa! Když všechno konečně utichlo, stál tu místo obra pěkný jinoch. Wotan a krásná dívka si padli celí šťastní do náručí a pak spolu spokojeně žili až do smrti.



### O Pískovém mužíčkovi

Večer, když je čas na spání, chodí za dětmi Pískový mužíček a po troškách jim sype do očí písek, aby se jim zavřely. I dneska s sebou vláčí svůj pytlíček od domu k domu, až je z toho najednou docela unavený. „Už jsem pár minut,“ zívne si, „musím ještě za malým Martinem, pak mám stejně volno.“ Opře se o pařez u cesty, položí pytlíček vedle sebe a trochu si zdřímne.

Dvě polní myši, Fifka a Pifka, vylezou celé zvědavě ze své myší díry a piští: „Je tu nějaký cizí trpajzlík a má s sebou pytlík! Určitě tam bude mít něco dobrého na zub!“ A Fifka už hledá díru do pytlíčku. Ale jakmile myšky zjistí, že je v něm jen písek, zklamaně odběhnou.

Pískový mužíček se probudí, popadne pytlíček, ale když přijde k malému Martinovi, všimne si, že je prázdný. A Martin v postýlce vesele poskakuje a ně a ne usnout. Pískový mužíček je z toho celý zoufalý.

V tom okamžiku vejde do pokoje maminka: „Co? Ty ještě nespíš? Tak poslouchej, povím ti pohádku.“ A než maminka dovypráví příběh do konce, spí Martin jako dudek...

A Pískový mužíček se nestačí divit, jak pěkně se zavřou oči i při pohádce.

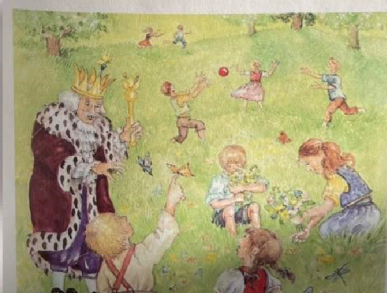


### Kouzelník Jaro

Byla jednou jedna země, kde byla samá mlha a pořád tam pršelo. Nikdo tam nikdy neviděl modrou oblohu, nezabloudil sem ani jeden sluneční paprsek. Nekvetly zde zvoněčky, neštěbetali ptáčci, stromy tu byly bez listů a nikdy nenasadily na květ. A co bylo nejhorší – děti musely pořád nosit čepice, pláštěnky a holínky. Lidé z toho byli smutní a vůbec je nebavilo chodit ven. Zvolili si tedy dobrého krále a doufali, že zemi pomůže.

Král si dal zavolat nejlepší a nejslavnější kouzelníky světa. Každého z nich poprosil, aby přičaroval květy třešním a jabloním a louky aby ozdobil petrklíči a sasankami. Ale až se kouzelníci snažili sebevíc, té zemi pomoci nedokázali. Lidé už chtěli všechno vzdát a odstěhovat se do jiné země. Tu se však král doslechl o kouzelníkovi jménem Jaro. Ten prý dokáže každou zem přeměnit v moře květů. Ke králi přicházely zprávy ze všech ostatních zemí: „U nás už byl, všechno tu krásně voní!“

„Řekněte mu, prosím vás, aby přišel také k nám,“ prosil král. A vida! Jednoho dne, bylo to v květnu, prošel kouzelník Jaro neslyšně celou zemí a proměnil ji v kvetoucí zahradu. Děti vyběhly s veselým pokřikem ven. Od té doby tam Jaro platí za největšího kouzelníka.



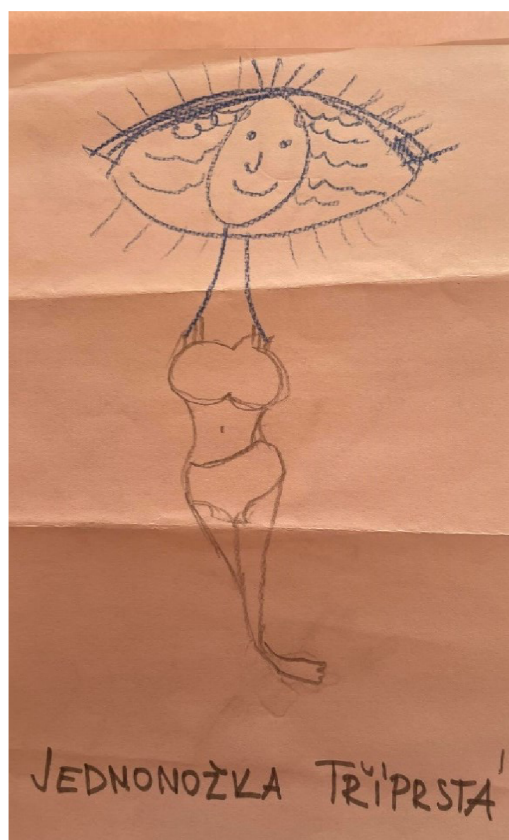
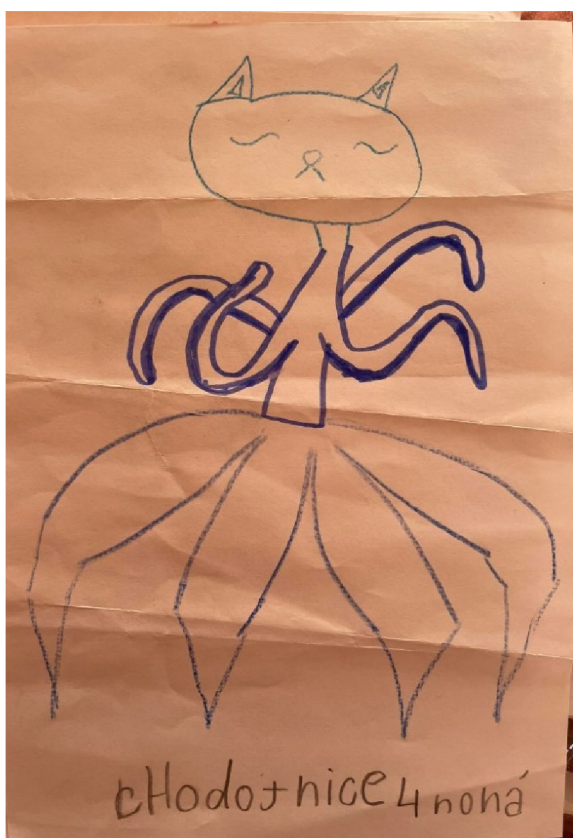
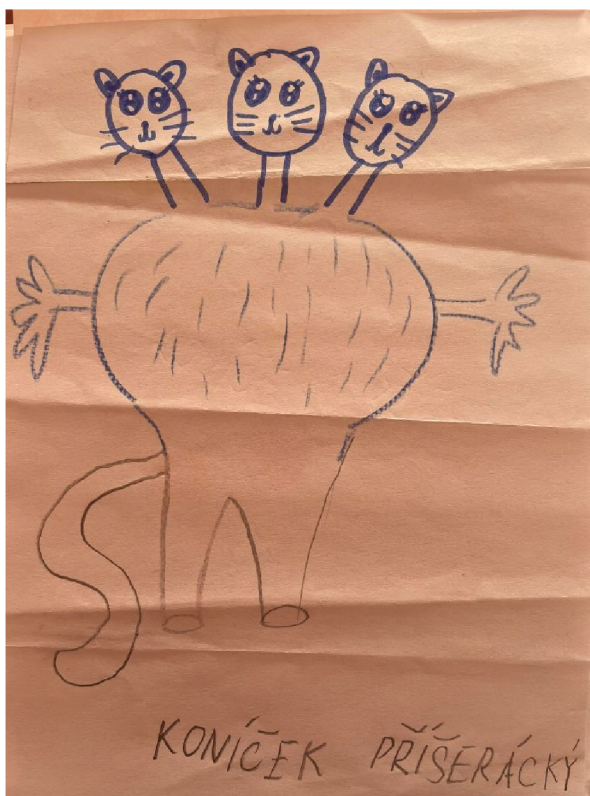
(Homoláčková a Váňa 1995, s. 9, 10, 35)



## Příloha 2: Zrcadlové obrázky



Příloha 3: Skupinové obrázky







DRAK ČLOVĚCÍ