

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM  
2012–2015**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Denisa Zábranská**

**Problémové chování dětí mladšího školního věku  
z pohledu vychovatele školní družiny**

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Iva Duksová

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

BACHELOR PART-TIME STUDIES  
2012–2015

**BACHELOR THESIS**

**Denisa Zábranská**

**Primary school children with behavioral disorder from  
the after school child care educator's perspective**

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Iva Duksová

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

*Denisa Záborská*

.....

## **Poděkování**

Děkuji za podporu a vedení při psaní mé bakalářské práce paní Mgr. Ivě Duksové a dále Mgr. Michalu Michaelovi Ritochovi, DiS., MBA za důležité poznatky a rady, díky kterým jsem tuto práci mohla vypracovat.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá problematikou chování dětí mladšího školního věku z pohledu vychovatele školní družiny. Popisuje změny v období mladšího školního věku. Rozebírá problémové a poruchové chování dítěte. Řeší úlohu školní družiny a vychovatelů. Teoretické poznatky jsou využity v praktické části, která se zabývá pozorováním chování u vybraných dětí, které jsou označovány jako problémové, při cíleně vybrané hře v prostředí školní družiny. Praktická část zkoumá, zda lze vhodně zvolenou hrou chování dětí ovlivnit.

## **Klíčová slova**

Dítě, hra, chování, mladší školní věk, problémové chování, škola, školní družina, vychovatel, výchova.

## **Annotation**

The Bachelor thesis is focused on the elementary children behaviour by the after school club educator's view. It describes behavioural changes of this age and child behaviour disorders. It also occupies with a crucial role of the after-school care and educators. The theoretical knowledge is used in the practical part. It engages in observing children with behavioural disorders during their playing games time. The practical part research asks at the question if it is possible to exercise suitably chosen game's influence.

## **Keywords**

After school care, behaviour, behavioural disorder, education, educator, elementary school age, game, child, upbringing.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK</b> .....	<b>9</b>
1.1 Tělesný a duševní vývoj .....	9
1.2 Socializace .....	11
1.2.1 Styly výchovy .....	12
<b>2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ</b> .....	<b>14</b>
2.1 Charakteristika problémového a poruchového chování .....	14
2.2 Příklady problémového a poruchového chování .....	17
2.3 Syndrom ADHD.....	20
2.3.1 Symptomy ADHD .....	21
2.3.2 Příčiny ADHD.....	22
<b>3 ŠKOLNÍ DRUŽINA</b> .....	<b>24</b>
3.1 Historický vývoj po současnost.....	24
3.2 Osobnost vychovatelky .....	25
3.3 Výchovné cíle školních družin .....	26
3.4 Funkce školních družin.....	27
3.5 Hra .....	28
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>30</b>
<b>4 CÍL PRÁCE, METODY</b> .....	<b>30</b>
4.1 Cíl praktické části .....	30
4.2 Použité metody .....	30
<b>5 REALIZACE POZOROVÁNÍ</b> .....	<b>31</b>
5.1 Charakteristika prostředí .....	31
5.2 Popis běžného režimu dne a skupiny .....	32
5.3 Kazuistiky dětí s projevy problémového chování doplněné pozorováním při hře	33
5.3.1 Kazuistika č. 1 – chlapec s projevy agresivity, 10 let .....	33
5.3.2 Kazuistika č. 2 – chlapec s projevy hypoaktivity, 9 let .....	37
5.3.3 Kazuistika č. 3 – chlapec s projevy hyperaktivity, 10 let .....	41
5.3.4 Kazuistika č. 4 – chlapec s projevy lhaní, 10 let .....	45
<b>DISKUZE</b> .....	<b>49</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>53</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>56</b>

## ÚVOD

Každý pedagogický pracovník se během svého působení jistě setká s problémovým žákem. Stejně tak jako jsou velké individuality žáci, jsou individuality i pedagogové. Každý má hranice vnímání problémového žáka nastaveny jinde, každý má u dětí jinou autoritu, každý si dovede poradit s jiným typem žáků.

Důležité je, aby pedagogové byli dostatečně odborně vzdělaní, aby hned v počátku školní docházky dokázali odlišit problémy v chování od poruch chování, aby dokázali v rámci svých kompetencí nastalou situaci řešit, aby problém podchytili včas.

Je velmi jednoduché sklouznout ke stereotypu označování stále stejného viníka, ulehčování si práce s problémovými žáky, vyhýbání se konfliktu s nimi. To však není pedagogickým cílem ani při vyučování, ani po něm. Vychovatel ve školní družině má mnohdy těžší práci než samotný učitel při výuce. Dítě vidí v jiné situaci, v jiném „třídním“ klimatu, má možnost s ním jinak pracovat. Proto je cílem bakalářské práce zjistit, zda vhodně zvolená hra může zmírnit projevy nevhodného chování.

Teoretická část se zaměřuje na popis mladšího školníku věku z pohledu fyziologických, psychických a sociálních změn. Dále se soustředí na charakteristiku a projevy problémového a poruchového chování. Zmiňuje také úlohu školních družin a vychovatelů/vychovatelek.

V praktické části budeme pozorovat na dětech označených pedagogy jako problémové, zda lze pedagogicky působit na jejich chování formou hry. Zda se prostřednictvím cíleně vybrané hry jejich problémové chování změní, zda dochází k nápravě v jejich jednání.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Vstup do školy je velkým sociálním mezníkem, přináší spoustu změn v životě dítěte. To získává novou sociální roli, stává se školákem. Musí si přivyknout na nové zvyšující se nároky, které jsou na něj kladeny ve škole i doma. Hlavní náplní této vývojové etapy se stává učení a sociální učení. (Čačka, 2000)

Mladší školní věk dělí autoři různě. Zdeněk Matějček (1986 In: Langmeier a Krejčířová, 2006) definuje mladší školní věk jako dobu od 6 do 8 let. Langmeier a Krejčířová (2006) nazývají mladším školním obdobím vývojovou etapu, která zahrnuje dobu od 6–7 let, tj. dobu nástupu dítěte do školy, až do věku 11–12 let, tj. doba, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání. Vágnerová (2005) užívá názvu školní věk, který dále dělí na raný školní věk, který trvá od 6–7 let do 8–9 let a je spjat převážně s novou sociální rolí.

*„Děti docházející do školní družiny patří do věkové kategorie mladšího školního věku, který přibližně zahrnuje dobu docházky na první stupeň základní školy. V psychické nebo tělesné vyspělosti se děti mohou značně odlišovat.“* (Pávková a Hájek, 2003, str. 26)

### 1.1 Tělesný a duševní vývoj

Pro tuto vývojovou fázi je charakteristický růst do výšky. Zejména nápadný je růst dolních končetin. Ovšem celkový růst je klidný a plynulý. Kosti, svaly a orgány sílí, zvyšují svou funkčnost. Osifikace kostí není ještě ukončena. Může docházet k různým oslabením páteře. Významnou změnou v tomto období je vývoj chrupu. Mléčné zuby začínají postupně vypadávat a jsou nahrazeny chrupem trvalým. Děti mladšího školního věku mají velkou potřebu pohybové aktivity. Zlepšuje se přesnost a rychlost pohybu. Pohybová aktivita je ale stále ještě zaměřena spíše na spontánnost pohybu. Pohybová koordinace se zlepšuje zejména v oblasti jemné motoriky ruky. Je zde potřeba věnovat pozornost zdravé výživě, hygienické a zdravotní péči z důvodů předcházení špatnému tělesnému vývoji. (Pávková a Hájek, 2003)

V období mezi 5–7. rokem dochází z hlediska vývoje ke změnám v oblasti zrakové a sluchové percepce, která je nedílnou složkou školní zralosti. U zrakové percepce se vyvíjí zejména schopnost vidění na blízko, s tím je spojena schopnost

ovládání akomodace oční čočky. Školák je schopen systematické explorace, vizuální analýzy a syntézy a také sekvenční percepce.

Ve vývoji sluchového vnímání dochází k rozvoji u fonémického sluchu, dítě je již schopno rozlišit všechny fonémy. Rozvojem prochází zejména fonologické diferenciaci a sekvenční percepce. (Vágnerová, 2005)

Změna v myšlení dítěte je postupná. Na počátku školní docházky není logické myšlení stálé. Použití způsobu myšlení je závislé na situacích, které si dokáže představit. Pokud by dítě řešilo nějaký problém, se kterým by si nevědělo rady, uchýlilo by se k vývojově nižšímu stádiu uvažování. Proměna myšlení má pozvolný průběh a jednotlivé fáze nelze jednoznačně rozdělit. (Vágnerová, 2005)

Langmeier a Krejčířová (2006, str. 124) dodávají a rozšiřují: „*Teprve na počátku dospívání – kolem jedenácti let je dobře se vyvíjející dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně, i když si nemůže obsah konkrétně představit.*“

Další důležitou schopností v oblasti myšlení je inkluze. Dítě již dokáže zařadit prvky do třídy a určit nadřazenou třídu. Změnou prochází také kauzální uvažování, dětský egocentrismus ustupuje. Mladší školák je přesvědčen o jednoznačné příčině dění, vylučuje náhodu. Uvědomuje si nevratnost času. Ví, že číslo označuje počet. Pozornost je spojena se zráním centrální nervové soustavy. Schopnost koncentrace pozornosti je stále dost omezená. Dítě se nechá snadno rozptýlit vedlejšími nepodstatnými podněty. Koncentrace pozornosti na zrakové podněty je pro dítě méně náročná než na sluchové informace. (Vágnerová, 2005)

Dále se rozvíjí paměť, která v tomto věku pozvolna přechází z mechanické na logickou a konkrétní.

„*Vývoj dětské paměti se projevuje ve třech oblastech:*

- *zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací;*
- *osvojením paměťových strategií, jejich efektivnějším a flexibilnějším využitím;*
- *rozvojem metapaměti, tj. obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech.*“ (Siegler a kol., 2003 In: Vágnerová, 2005, str. 257)

Úroveň jazykových schopností je závislá na výchovném prostředí. Jedná se zejména o vlivy rodiny, školy, vrstevnické skupiny i médií. Znevýhodněny jsou především děti z kulturně a sociálně slabších rodin či z jiných etnických skupin. Výrazně se rozvíjí slovní zásoba, složitost větných celků i správné užívání gramatických pravidel. Vlivem školního prostředí a následnou logopedickou péčí by měly ustupovat logopedické vady. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Na počátku školní docházky bývají dětské emoce stále ještě nestabilní. Děti na podněty reagují citlivě. Jejich emoční ladění bývá převážně optimistické. Pokud

v emočním ladění dojde k náhlému výkyvu, má výkyv obvykle jasnou příčinu. Emoční stabilita se zvyšuje postupným zrání centrální nervové soustavy. (Čačka, 2000) K vývojově významným změnám dochází v emočním prožívání. Děti jsou schopny své pocity a emoční prožitky lépe rozlišit. Dokážou rozlišit jejich sílu, délku i kvalitu. Mladší školáci jsou schopni emoce vnitřně ovládat, uvědomují si, že je někdy nutné emoční projevy potlačit. Ve věku kolem 10 let si uvědomují možnost smíšených a protichůdných pocitů. (Vágnerová, 2005)

*„Dochází k větší integrovanosti emočního hodnocení a racionálního uvažování, emoční prožitky bývají vysvětlovány tak, aby byly konzistentní s úvahami či očekáváním dítěte.“* (Vágnerová, 2005, str. 262)

Emoční oporou jsou v mladším školním věku především rodiče, později u dětí středního školního věku se oporou stávají vrstevníci. (Rossman, 1992 In: Vágnerová, 2005)

Vágnerová (2005, str. 263) uvádí: *„Sdílení emocí s vrstevníky je snazší, protože jsou na stejné vývojové úrovni, chápou stejným způsobem, prožívají podobné problémy a obdobně je i interpretují.“*

Dále se rozvíjejí sebehodnotící emoce, které vycházejí ze zkušeností ze srovnání výkonů, chování, projevů a hodnocení ostatních. Tyto složky jsou důležité pro dosažení pocitů osobní přijatelnosti a autoakceptace, v opačném případě může dojít k pocitům vlastní nedostatečnosti a méněcennosti. Sebehodnotící emoce patří do jedné ze složek sebepojetí. (Vágnerová, 2005)

## **1.2 Socializace**

V rámci různých sociálních skupin se vyvíjejí vztahy s okolím. Rodina, škola a vrstevníci jsou hlavní složky, které jsou důležité pro další rozvoj dětské osobnosti. (Vágnerová 2005)

I v tomto období je rodina stále nezbytnou součástí z hlediska vývoje mladšího školáka.

*„Rodina je ve svých vztazích pouze rámcově formalizována, optimálně v ní převládá neformální atmosféra a péče.“* (Čačka, 2000, str. 160)

Rodina plní funkci emočního zázemí, opory, uspokojuje většinu potřeb školáka. Rodinná atmosféra by měla dítěti přinášet pocity bezpečí, štěstí, pohody a pomoci. Vztahy dítěte s rodiči se postupně dále vymezují. Dítě začíná chápat rodičovské postoje, lépe se orientuje v rodinných vztazích. To vše dovede, jelikož uvažuje na

úrovni konkrétních logických operací a lépe ovládá své emoční projevy, proto se soužití stává klidnější. (Vágnerová, 2005)

*„Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakterové stránce ve zdravou a společnosti užitečnou osobnost, musí vyrůstat v prostředí stálém, citově příznivém, vřelém a přijímajícím.“* (Matějček In: Čačka, 2000, str. 160)

Společným rodinným soužitím se u dítěte formují základní povahové vlastnosti, a to pozitivní i negativní. Pozitivně laděné rodinné zázemí zlehčuje výchovné působení a podporuje bezděčnou i vědomou snahu dítěte k nápodobě rodičů. Součástí rozvoje dítěte je ochota rodičů předávat svým potomkům vědomosti a dovednosti. Pestrost zájmů rodičů a jejich reakce na otázky dítěte ovlivňuje další vývoj jeho intelektových či motorických schopností a dovedností, ale také šíří zájmové a kultivační orientace. Rodina přispívá k utvoření zdravého vztahu k autoritě. Citový postoj rodičů k dítěti ovlivňuje výsledek rodinné výchovy. Pokud je rodinná atmosféra a péče neuspokojivá, může se tento deficit odrazit v poznatkové, prožitkové a konativní úrovni dítěte. Nespokojenost rodičů s dítětem vede k pocitům nejistoty a ohrožení, což si školák může přenést do vztahů s dalším okolím. Patologické rodinné zázemí vždy negativně ovlivňuje duševní vývoj dítěte. (Čačka, 2000)

*„Interakce mezi otcem a matkou slouží dětem nejen jako model vzájemného vztahu mužské a ženské role, ale je reprezentantem všech vztahů tohoto druhu, protože žádný jiný tak dobře neznají.“* (Vágnerová, 2005, str. 275) Role matky se nemění, matka je pro školáka hlavní citovou oporou. Otec doplňuje působení matky, je pro dítě zdrojem širších poznatků a představuje většinou větší autoritu než matka. (Vágnerová, 2005)

### **1.2.1 Styly výchovy**

V současné době neexistuje jedinečná obecná klasifikace výchovných stylů, což je způsobeno jednak získáváním dat a jednak jejich vyhodnocováním. Nejčastěji se uvádí starší rozdělení (30. léta minulého století). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí tradiční dělení stylů výchovy: autoritativní, liberální a demokratický. Přičemž rodiče používající autoritativní styl vyžadují naprostou (slepu) poslušnost, podřízení dítěte rodičovské autoritě, poslouchání zákazů a příkazů bez diskuzí, projevy nesouhlasu mohou být trestány. Při liberálním stylu výchovy se rodiče snaží ponechat dítěti veškerou volnost bez omezování jeho aktivity, bez určování jakýchkoli hranic. Nezná-li dítě hranice, nemůže nastavit limity svého chování, svých ničivých impulzů a může se stát lehce agresorem, nebo naopak obětí, pokud nedokáže rozpoznat

hranice, za kterými je chování druhých již vůči němu zraňující. Rodiče, využívající demokratický styl výchovy, se snaží respektovat dítě jako samostatnou osobnost, která má právo o sobě rozhodovat úměrně věku a situaci. Zároveň poznává důsledky svého jednání a přebírá určitou odpovědnost za svá rozhodnutí. Rodiče se snaží být zkušenějšími přáteli, partnery, kteří nepřikazují, ale vedou. Tento styl se obecně pokládá za nejpříznivější pro vývoj dítěte, nicméně jak autoři uvádějí: *„většinou není možno styl výchovy v určité rodině přiřadit jednoznačně do určitého vyhraněného typu. Někdy rodič postupuje spíše autoritativně, jindy liberálně, mohou být velké rozdíly mezi oběma rodiči apod.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 269)

Důležité je zmínit nevhodné styly výchovy, které mohou dítěti v jeho zdravém vývoji značně ublížit, přestože to tak v dané chvíli nemusí vypadat. Jedná se výchovu nedůslednou, rozmazlující, nebo naopak perfekcionistickou, nadměrně ochraňující či zanedbávající, týrající až zneužívající.

Úspěšný nástup do školy vyžaduje respektování určitých morálních standardů. Schopnost chápání a jednání dle norem a hodnot daných naší společností je závislá na kognitivním vývoji dítěte. Dítě si normy a hodnoty postupně osvojuje a přijímá je za své.

## 2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

*„Chování dítěte je projevem jeho osobnosti, jeho vztahu k vnějšimu prostředí. Označuje ten aspekt činnosti, který je pozorovatelný z vnějšího prostředí. Neurofyziologickým základem je centrální nervová soustava. Snažíme-li se pochopit chování dítěte, musíme respektovat vzájemné spolupůsobení činitelů, které je ovlivňují, tj. jedinec, rodina, škola a společnost v nejšířším slova smyslu.“ (Zelinková, 2011, str. 156)*

Problémové chování je velmi široký pojem, který může obsáhnout běžné výchovné obtíže, ale také poruchové chování. Důvodem výchovných obtíží se mohou stát i různá znevýhodnění dítěte, například specifické poruchy učení, mentální postižení, smyslové i tělesné vady, včetně důsledků akutních či chronických onemocnění.

Mezi nejčastější výchovné obtíže můžeme zařadit dětskou neposlušnost, vzdorovitost, neposednost, špatný vztah ke školní práci a různé zlovyky. Mezi závažnější problémy řadíme dětské lhaní, krádeže, útěky z domova, toulání, záškoláctví, projevy bezcitnosti, agresivity, surovosti, dále také různé neurotické projevy jako například mluvní neurózy, tiky, noční děsy, pomočování. Svou specifickou roli zde hraje hyperkinetický syndrom neboli porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou – ADHD. (Pávková a Hájek, 2003)

Při řešení problémového chování je třeba brát v potaz věkové zvláštnosti dětí. Musíme posoudit důvod neboli příčinu tohoto chování, nabídnout dítěti možnost nápravy a dále důsledně dodržovat domluvené závěry. (Pávková a Hájek, 2003)

### 2.1 Charakteristika problémového a poruchového chování

Ve školním prostředí se běžně setkáváme s dětmi, které jsou z řad svých učitelů a vychovatelů titulované jako problémové, děti s problémovým chováním, děti s poruchami chování. Problémové chování je velmi rozdílné v závislosti na mnoha okolnostech. Liší se věkem, situací, prostředím, zkušeností, individuálností, kolektivností a mnoha dalšími. Pedagogové vnímají problémové chování velmi rozdílně, subjektivně. (Kaleja, 2013)

Z teoretických studií vyplývá, že pedagogové považují za problémové děti dva typy žáků:

- žáky, kteří vyrušují, jsou neklidní, konfliktní, provokující, agresivní;

- žáky, kteří odmítají uposlechnout. (Auger, Boucharla In: Kaleja, 2013)

I v odborné literatuře jsou často pojmy poruchy chování, problémy v chování, a problémové chování zaměňovány. Pojmenování jednotlivými autory ponechávám beze změny, nicméně vždy by pedagog, vychovatel měl jasně určit, rozlišit, zda se jedná o problémové či poruchové chování. Rydlo, Švardala (online, 2014) zmiňují, že existují typické aspekty, které v diferenciální diagnostice mohou pomoci tomuto rozlišení.

#### **Motivace žáka k chování, záměr nežádoucího chování**

Děti s problémy chování o svém problému ví, uvědomují si ho a chtějí by ho odstranit. Normy neporušují úmyslně, porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami žáka. Dítě trpí stigmatizací problémového žáka. Namísto toho děti s poruchami chování nejsou s normami v konfliktu, nepřijímají je, dokonce je ignorují. Nepociťují žádnou vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání.

#### **Časová dimenze nežádoucího způsobu chování**

U žáka s problémy chování se jedná o porušování norem krátkodobé, případně vyskytující se v periodách. Mívají vývojové souvislosti a bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím. Žák s poruchami chování porušuje normy dlouhodobě a vývojová specifika morálního vývoje způsoby nežádoucího chování prohlubují.

#### **Intervence**

U jedinců s problémy chování vedou k nápravě cílená pedagogická opatření, speciálně pedagogické postupy a metody, které nežádoucí chování kompenzují jinými způsoby, jež naplňují jejich potřeby. U jedinců s poruchami chování je třeba speciální péče, kterou se společensky nepřijatelné chování mění ve společensky přijatelné.

Jurovský (In: Kaleja, 2013, str. 57) řadí do problémového chování tyto prohřešky:

- *„neplnění písemných úkolů, nedostačující nebo chybějící přípravy do školy, zapomínání školních učebnic a pomůcek, vyrušování během vyučování, hyperaktivní chování v průběhu přestávek,*
- *zameškávání školní docházky, narušování vzdělávacího procesu,*
- *vzdor vůči učitelí, zesměšňování, odmouvání, zlost a šikánování,*
- *verbální a neverbální agrese vůči spolužákům, šikana a neshody mezi spolužáky,*
- *podvody ve školním dění (např. opisování, lhaní apod.),*
- *přestupky proti školním zákazům (cílené, plánované s konkrétním účelem),*
- *občanské a mravní přestupky vůči okolnímu obyvatelstvu a jeho majetku.“*

Podle Kaleji (2013) problém v chování dítěte není tedy poruchou chování, ale bez řádné intervence v ní může časem vyústit. Problémové chování bývá účelné, kdežto poruchové chování si jedinec neuvědomuje, není cílené.

*„Obecně se pod pojmem poruchy chování rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžné hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny.“* (Pipeková: In Müller, 2004, str. 202)

Vágnerová (2004) dodává, že hlavním znakem poruchy chování je opakované a dlouhodobé (minimálně 6 měsíců) nedodržování sociálních norem, a to ve dvou různých prostředích. Jedná se o odchylky v osobnostním vývoji, které jsou dány působením dalších etiologických faktorů, například vlivem sociálního prostředí, zejména rodiny, genetickou dispozicí k disharmonickému vývoji, a to zejména v emočních a volních charakteristikách. Oslabením nebo poruchou centrální nervové soustavy vzniklé v prenatálním či perinatálním období. V tomto případě se jedná o emoční rozkolísanost, impulzivitu a sníženou schopnost seberegulace. (Vágnerová, 2004)

Poruchy chování můžeme třídit a klasifikovat různými způsoby. Müller (2004) uvádí, že v etopedické literatuře se nejvíce vyskytuje dělení poruch chování dle stupně společenské nebezpečnosti, dále z hlediska věku, podle převládající složky osobnosti.

#### **Dělení podle stupně společenské závažnosti:**

- **Disociální chování** – jde o chování nespolečenské, nepřiměřené, ovšem zvládnutelné běžnými pedagogickými postupy. Nejčastěji se jedná o kázeňské prohřešky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost či negativismus, dále i lži. Tyto projevy mohou být charakteristické pro určité vývojové období nebo mohou být sekundárním jevem jiného postižení jako například lehké mozkové dysfunkce či neurózy. Výchovné obtíže mohou vymizet samy nebo za pomoci výchovných poradců, speciálních pedagogů nebo psychologů.
- **Asociální chování** – je chování, které je v rozporu se společenskou normou. Jedinec výrazně porušuje sociální normy a normy morálky, ale nepřekračuje právní předpisy. Nositel tohoto chování ubližuje a škodí sám sobě. Za asociální chování značíme útky, toulky, záškoláctví, alkoholismus, tabakismus, toxikomanie, gamblerství a sebepoškozování. Při těchto výchovných obtížích je potřeba zásahu speciálních pedagogů, a to na úrovni poradenské i ústavní.
- **Antisociální chování** – považujeme za protispolečenské jednání, kterým jedinec porušuje právní předpisy. Svým jednáním poškozují společnost i sebe. Reeducace se uskutečňuje formou ústavní péče. K antisociálnímu chování řadíme krádeže,



loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy, vystupňované násilí agresivitu, terorismus atd.

## 2.2 Příklady problémového a poruchového chování

**Lhaní** – pravděpodobně jedním z nejčastějších projevů problémového nebo poruchového chování, se kterým se jako vychovatelé školních družin můžeme setkat. *„Lhaní je vědomé a záměrné zkreslování skutečnosti za účelem ochránit se, vyhnout se nepříjemné situaci, povinností, nebo se záměrem ublížit tímto způsobem jinému.“* (Koluchová In: Müller, 2004, str. 209)

Martínek (2009) rozlišuje lži na tři základní kategorie:

- na smyšlenku neboli konfabulaci,
- bájnou lež,
- pravou lež.

**Smyslenkou** rozumíme neschopnost rozlišit realitu od vzpomínek a fantazie. Vyskytuje se zejména v předškolním věku. Ve středním věku lze smyšlenku považovat za chorobnou. Vyskytuje se často u dětí se sníženou emoční labilitou a rozumovými schopnostmi. **Bájná lež** se projevuje vyprávěním a vymyšlením lživých příběhů, kde dítě zpravidla hraje hlavní roli, snaží se tak být středem pozornosti. V krajních situacích již dítě neví, co je pravda a co lež. **Pravá lež** je vždy úmyslná a má svůj cíl. Tyto děti jsou si plně svého lhaní vědomy, chtějí se vyhnout nepříjemné povinnosti nebo chtějí získat nějakou výhodu, snaží se s okolím manipulovat. Nejčastěji se vyskytuje u dětí přílišně autoritářsky vychovávaných. Dále můžeme pozorovat i lhaní z důvodu lepšího postavení v kolektivu. Tyto děti se většinou cítí méněcenné. (Martínek, 2009)

Matějček (1991) rozšiřuje, že o pravé lži se dá hovořit již od počátku období mladšího školáka, kdy je dítě schopno chápat mezilidská pravidla a přijímat je za svá. Dále je třeba rozlišovat mezi zapíráním a lhaním. Zapírání a vymlouvání jsou nejčastější případy řešené v poradenské praxi. Paradoxem pro rodiče je, že strach z trestu nebývá příčinnou. Nejčastěji se jedná o děti povahově slabé. Ohroženost tkví ve vlastní identitě, v obraně před ponížením vlastního já. Velmi často problém tkví v nepřiměřených nárocích rodiny na dítě. Dále se můžeme setkat se zapíráním a výmluvami tam, kde vychovávající nabourávají intimitu dítěte.

*„Při hodnocení dětských lží je významná frekvence, dále výběr osob, kterým dítě lže, a specifičnost situací, ve kterých obyčejně lže. Důležitý je též účel, který dítě ke lhaní vedl.“* (Müller, 2004, str. 210)

Lazarová (1998) nabízí možné přístupy vychovatelů ke lži. Primární prevencí je upřímnost. Je důležité přiznat vlastní chyby, tím dokazujeme, že spousta nedostatků se dá napravit. Důležité je dát najevo, že lež nepřipouštíme, ovšem jsme schopni drobných rozumných ústupků. Po odhalení lži se snažme domluvit na její nápravě, při odhalení dále nepitvejme a neponižujme, není potřeba dojít k úplnému doznání viny, stačí, aby provinilec věděl, že vychovatel ví. Vždy volme adekvátní trest. Při morálně nepřijatelných lžích s vědomím ublížit druhému kontaktujeme rodiče a společně se snažíme o cílenou dlouhodobou nápravu.

**Neposlušnost, vzdorovitost a negativismus** – Jedná se o tři druhy problémového či poruchového chování, které jsou vzájemně provázány. Mají společného jmenovatele a tím je odmítání pravidel.

Neposlušnost Vágnerová (In: Müller, 2004) definuje jako nerespektování a neplnění i opakovaných požadavků rodičů, učitelů a vychovatelů a prosazování vlastních zájmů. Poslušnost by měla být pro dítě samozřejmostí, ovšem je třeba dítě chválit a doceňovat, dítě je rádo ze strany vychovatelů a autorit kladně hodnoceno. Neposlušnost vzniká přemírou požadavků kladených na dítě, nebo naopak jejich nedostatkem či jejich proměnlivostí. (Monatová, 1994)

Nevhodné chování působí problém nejen vychovávajícím, ale i dítěti samotnému, mívá pocity nejistoty, úzkosti, napětí a strachu. Dítě se může bránit únikem nebo agresí. Při nevhodném přístupu vychovatele se reakce dítěte může zafixovat a stává se naučenou i pro budoucí jednání. Dalším nevhodným přístupem vychovatele je obracet se na stálého viníka většiny neplech, dítě může dojít k názoru, že takové chování je od něj očekáváno. V případě, že je toto dítě obviněno neprávem, může dojít k bouřlivé agresivní reakci.

Pokud k neposlušnosti dochází často a je vedena proti školnímu řádu, můžeme hovořit o nekázní. V případě, že dítě porušuje normy oficiálně, jedná se o nekázeň, která může vyústit ve vzdorovitost nebo negativismus, ale i v citovou deprivaci, která bývá projevem nedocenení a přehlížení. Negativním chováním se dítě může snažit upoutat pozornost. (Monatová, 1994)

Vzdorovitost je porucha, kterou Müller (2004) definuje jako odpor dítěte vůči autoritám, kdy dítě protestuje proti výchovnému působení a povinnostem a tím se dostává do konfliktu. Vzdorovitost vychovatelé vnímají jako vygradovanou neposlušnost. Vzdorovitost je reakcí dítěte na náročnou situaci. Může se objevovat při určitých situacích a může se vázat jen na jednu osobu. Vzdorovitost je spojena s perfekcionistickou výchovou s přemírou příkazů a zákazů. Ty dítěti působí těžkosti, zvláště pokud nechápe jejich význam a cítí se být v právu, proto oponuje. Tímto

způsobem se může projevat i hýčkané dítě, kterému rodiče přestanou plnit jeho přání a požadavky.

Monatová (1994) k tomu upozorňuje, že pokud je výchova v rodině správná a vzdor se u dítěte přesto projevuje, je to pro vychovatele varovný signál, kdy by měl začít zvažovat svůj přístup a své požadavky k dítěti. Počínající vzdor je možno běžnými výchovnými prostředky ovlivnit. Vzdorovitost je vždy důsledkem nevhodného výchovného působení. Vzdorovité reakce mohou vyvolat různou reaktivitu. Konflikt dítě řeší dvěma způsoby, aktivní formou, tou je verbální až fyzická agrese, nebo pasivní formou, únikem do izolace až negativismem.

*„Negativismus se projevuje únikovými reakcemi jedince z náročných situací. Vytváří se postoj, tendence nebo návyk odporovat všem přáním, pokynům, požadavkům a příkazům.“* (Monatová, 1994, str. 132)

Dítě vyvolává neshody, odmítá požadavky, protestuje proti skupině i vychovateli. Vyhledává samotu, přestává komunikovat, postupně se začíná uzavírat, zůstává chladné vůči výchovným a citovým podnětům. Dítě se takto může projevat výběrově, chová se tak pouze v některém prostředí nebo jen k některé osobě. Pokud negativismus není projevem choroby či nemoci, jedná se o hrubý nedostatek ve výchově dítěte. (Müller, 2004)

Jako vychovatelé můžeme pomoci zvyšováním sebedůvěry dítěte, snažíme se nalézt směr, ve kterém je dítě úspěšné. Máme na dítě úměrné požadavky, které víme, že zvládne. V návalech vzteku nereagujeme, počkáme, až odezní, zbytečně jej nestresujeme dalšími požadavky. Snažíme se dítěti vymezit jasné hranice. (Müller, 2004)

**Agresivita** – vzrůstající agresivita mezi žáky je častým problémem, a to nejen ve školních družinách. Nejprve rozlišujeme pojmy agrese a agresivita. Lazarová (1998, str. 24) uvádí: *„Agresi (čin) můžeme chápat jako násilí namířené proti věcem, zvířatům nebo lidem. Agresivita (vlastnost) zahrnuje rozsáhlou škálu různých projevů, ve škole se však nejčastěji setkáváme s bitkami, verbální agresí, provokováním, pošťuchováním, kopáním a neméně často i s agresivitou jakožto součástí šikany.“*

Agresivní chování můžeme pozorovat i u dětí jinak bezproblémových. Agrese je totiž vrozeným pudem a je jedním z vyjadřovacích prostředků dítěte. Může být sociálně přijatelná, jen pokud je udržena v určitých mezích. Agresivním chováním nám dítě sděluje, že něco není v pořádku. Projevy agresivního chování jsou různé – od mírné slovní agrese až po fyzické násilí. (Zelinková, 2011)

Lazarová (1998) zastává názor, že na rozvoj agresivního chování mají velký vliv první tři roky života. Již v takto útlém věku můžeme pozorovat pláč, křik, vztekání se

nebo házení věcmi. Agresivita se více projevuje u chlapců, je přirozeně přijímána s mužskou rolí. Tím ovšem nemůžeme vyloučit agresivní chování u dívek, mnohdy bývá maskované a tím hůře odhalitelné. Obecně se jako možný zdroj agresivního jednání udává nahromaděná energie, která není uvolněna. Agresivní chování může vzniknout nezáměrnou nápodobou agresivního rodiče nebo vlivem medií. Pokud dítě získává agresivním chováním výhody, jde o záměrné osvojování negativních způsobů jednání.

Dítě vyrůstající v agresivním prostředí se v situacích, ve kterých si neví rady, uchyluje vždy k agresivnímu chování. Nelze opomenout ani vlivy frustrace, kdy dítě používá agresivního chování jako prostředku obrany proti úzkosti. V případě pocitů ohrožení, strachu, úzkosti, dítě útočí. Existují i případy, kdy dítě ubližováním uspokojuje náhradní deprivované potřeby. Jedná se o důsledek citové deprivace.

Dále výzkumy dokazují, že děti, které jsou matkou odmítány, mají větší sklon k tomuto negativnímu chování. (Lazarová, 1998)

Zelinková (2011) rozšiřuje o další příčiny, které tkví v nevhodném způsobu výchovy. Jedná se o výchovu, kde nejsou vyjasněny hranice nebo kde agresivita může být reakcí na příliš tvrdou výchovu. Jako vychovatelé se můžeme setkat s agresivitou, která je pouze důsledkem momentální krizové situace.

Lazarová (1998) nabízí možné obecné postupy pro pedagogy. Agresivní chování nesmí být nikdy přehlíženo, dotyčným je třeba dát jasně najevo nesmiřitelnost s touto situací. Situaci je potřeba řešit a agresora ihned potrestat, ubližovému pomoci. Dále je třeba vytvořit dlouhodobý výchovný plán. Vychovatel by měl odsuzovat čin, nikoliv dítě. Pokud je agresivním chováním dítěte způsobena škoda, je třeba trvat na jejím uhrazení.

Za velmi důležité je považováno snažit se chránit oběť společně s celým kolektivem. Snažit se poukazovat na silné stránky oběti. Dobrý vychovatel by měl pracovat s celým kolektivem, posilovat v něm prosociální a asertivní chování různými mechanismy.

### **2.3 Syndrom ADHD**

Syndromem ADHD označujeme vývojovou poruchu chování. Tato zkratka pochází z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder, v překladu porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Michalová (2007, str. 29, 44) definuje, že:

*„ADHD je vývojová porucha charakteristická vývojově nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity ...potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na*

*základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emocionálních problémů.* Často se setkáváme s obdobným termínem, jímž je ADD, v překladu prostá porucha pozornosti. U ADD nevystupuje do popředí symptom hyperaktivity. Kolčárková a Lacinová (2008, str. 15) uvádí, že: *„někteří autoři však termíny ADHD a ADD používají jako vzájemně zaměnitelné.“* V terminologii se také můžeme setkat se starším označením, jakým je LMD – lehká mozková dysfunkce. Od tohoto termínu se ale již upustilo, jelikož byl širokým pojmem a nepřesně vystihoval příznaky této poruchy chování.

Ve školním prostředí mívají hyperaktivní děti časté problémy ve vztazích s vrstevníky. Stává se, že mezi vrstevníky jsou odmítáni a neoblíbeni, neboť jejich chování je nevhodné. Neumějí se podrobit pravidlům kolektivu. Často mají nevhodné výroky, skáčou ostatním do řeči a vyvolávají spory. Nečiní tak záměrně. Mohou být vyčleňovány i pro jejich tělesnou neobratnost. Zpravidla si opovrhování kolektivu uvědomují, a proto se snaží upoutat pozornost za každou cenu. V nejzazších případech může dojít až k šikaně. Dětská hyperaktivita bývá velmi náročnou zkouškou pro pedagogy. Je potřeba, aby pedagog byl dostatečně tolerantní a osobnostně vyzrálý, především i dostatečně informovaný. (Kolčárková, Lacinová, 2008)

### **2.3.1 Symptomy ADHD**

Mezi nejčastější symptomy ADHD se řadí hyperaktivita, nepozornost a impulzivita.

Hyperaktivita se projevuje značnou přemírou pohybu. Michalová (2007, str. 48) hyperaktivitu popisuje jako: *„nadbytek často zcela neúčelných motorických pohybů, které jsou značně neuspořádané, nemotorné, přestřelující a chaotické.“* Často bývá popisován i neustálý neklid. Martínek (2009, str. 86) uvádí, že *„hyperaktivita také bývá často spojena s překotnou výřečností, dítě nenechá jinou osobu domluvit a zasahuje do řeči jiných.“*

Chtěli bychom zde také zmínit projevy tzv. hypoaktivity. Tyto děti se ve školním kolektivu projevují naopak jako líné, pomalé, pohodlné, dalo by se říci až apatické. Každá činnost jim dlouho trvá, zdržují tempo kolektivu. Vrstevníci je mohou používat jak zdroj legráček, provokací a nadávek. Hypoaktivní dítě se na rozdíl od hyperaktivního neumí bránit, může se stát snadným terčem ubližování. Hyperaktivní a hypoaktivní děti mají společného jmenovatele a tím je nepozornost a nesoustředěnost. (Martínek, 2009)

Pozornost je schopnost zaměření se na jednu konkrétní činnost. Martínek (2009, str. 86) uvádí, že „*pozornost má především za úkol vybírat z množství podnětů, které na dítě z okolí působí, ty, které jsou z jeho pohledu důležité.*“ Dále dodává, že děti s ADHD dokážou svou pozornost zaměřit, avšak ne na delší dobu. Lze říci, že pozornost zaměří, ale od jejich soustředění je odvedou jiné rušivé vlivy. Michalová (2007, str. 47) uvádí, že „*tímto vzniká nesoustředěnost a roztržitost, způsobená nikoliv nedostatkem, ale nadbytkem soustředění. Děti reagují vždy a za jakýchkoliv okolností na všechny podněty zároveň, neumí zvolit jakési pořadí důležitosti.*“

Dalším třetím faktorem, který se objevuje u dětí s ADHD, je impulzivita. Na impulzivitu můžeme nahlížet jako na zbrkllost v jednání, kdy se jedná z náhlého popudu a nedomyšlí se následky jednání. Dítě může působit chaoticky a zmateně. Impulzivní děti bývají nedočkavé, vše chtějí a potřebují mít hned. Dá se říct, že žijí přítomným okamžikem. Impulzivní chování může být problémem z hlediska bezpečnosti dítěte, ale i z hlediska sociálního. Tyto děti mohou kvůli impulzivitě špatně navazovat kamarádství.

### **2.3.2 Příčiny ADHD**

Lze říci, že názory na vznik ADHD se poněkud liší. Příčiny vzniku syndromu jsou doposud nejasné. Podle Michalové (2007) můžeme příčiny dělit na určitá období dle jejich vzniku – prenatální období, perinatální období, postnatální období. Do období těhotenství se řadí příčiny genetické, infekční, endokrinní a psychické. Dále do období porodu je zařazován předčasný porod a s ním vzniklé potíže nebo také přenášení a též medikace při porodu. V období postnatálním jsou uváděny rizika v podobě infekcí, úrazů, jedů, metabolických a cévních poruch.

Řada výzkumů prokázala, že ADHD má genetický původ. Udává se, že častěji porucha postihuje chlapce než dívky. Serfontein (1999, str. 29) udává, že „*příčinou je pravděpodobně snížené množství buněčné tekutiny uvolňované do mezibuněčného prostoru. Postižené buňky se jeví jako nedostatečně vyvinuté. Ve většině případů se stav v dospívání upraví.*“

Drtilková (2007, str. 48) uvádí, že „*příznaky hyperkinetické poruchy může posilovat, nebo naopak zmírňovat rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Negativně působí disharmonické, nestabilní a nespolehlivé vztahy uvnitř rodiny, zanedbávání, nepřiměřené tresty, neuspořádaný režim dne a další chaotické a nepřehledné podmínky okolí.*“

Autorky Prekopová a Schweizerová (In: Kolčárková, Lacinová 2008) nahlíží na příčiny vzniku syndromu ADHD z druhé strany. Zastávají názor, že hyperaktivita je jen ve velice málo případech organicky podmíněnou poruchou. Tvrdí, že na samém počátku je psychický stres, poté nastává neklid a tím vším vzniká organicky podmíněný syndrom.

## 3 ŠKOLNÍ DRUŽINA

### 3.1 Historický vývoj po současnost

Výchova mimo vyučování má v české zemi dlouholetou tradici, dříve byla dána sociálním postavením rodičů. Předávali se vědomosti a dovednosti, u vyšších vrstev tak činili soukromí učitelé a u chudších přebírala tuto funkci rodina. V 18. století se výchovou mimo vyučování zabývali učitelé. Jejich snažení bylo dobrovolné, žádné oficiální dokumenty neexistovaly. Problematice volného času se věnoval Jan Ámos Komenský, ve svých dílech zdůrazňoval důležitost volnočasových aktivit, především her. Až na konci 18. století se zrušením nevolnictví, kdy se chudí lidé z vesnic stěhovali za prací do měst a se zavedením povinné školní docházky, se začaly vyslovovat požadavky na péči o děti po vyučování. Byly zakládány různé dobročinné spolky, které se o děti staraly spíše jen po materiální stránce. Svou roli sehrály i tělovýchovné organizace. Ovšem spolkům i organizacím chyběl v jejich fungování nějaký systém.

Na konci 19. století byly zakládány první instituce, které byly spravovány obcí, nazývaly se útulky. Útulky sloužily pro děti školou povinné, jejich hlavním úkolem byl dohled nad bezpečností dětí. Struktura jejich výchovné činnosti byla značně nadčasová, jelikož zhruba odpovídala činnostem dnešních družin. V roce 1931 byly útulky přejmenovány na družiny. Družiny byly mimoškolními institucemi, kde pracoval kvalifikovaný pedagog. Jejich cílem byla výchova a vzdělávání všech dětí ve volném čase.

V roce 1948 se družiny stávaly součástí škol. K velké změně došlo v roce 1960, kdy byla školským zákonem upravena docházka do školní družiny pro děti prvních až pátých ročníků. (Pávková a Hájek, 2003)

Během dalších let už žádné významné změny nenastaly. Pávková (2002, str. 112) o současné školní družině uvádí: „*Tato výchovná zařízení jsou základní formou výchovy mimo vyučování a péče o děti zaměstnaných rodičů v průběhu školního roku a podle potřeby i o prázdninách.*“ Školní družiny pedagogicky ovlivňují prostřednictvím vychovatelů volnočasové aktivity žáků, navazují na vzdělávací činnost základní školy, nejsou však pokračováním vyučování.



### 3.2 Osobnost vychovatelky

V oblasti zájmového vzdělávání hraje velmi důležitou roli vychovatelka. Jejím všeobecným úkolem je položit základy celoživotního učení a přivyknout děti základním lidským a etickým hodnotám. *„Vychovatelka je iniciátorem a průvodcem žáka při volnočasových činnostech, které přímo nebo nepřímo řídí, navozuje, motivuje, umožňuje a hodnotí. Má vyvolávat v žácích aktivní zájem o okolí, o sociální kontakty a o komunikaci a probouzet jeho vnímavost k podnětům, které poskytuje bližší i vzdálenější okolí. Podněcuje a rozvíjí přirozenou všímavost a zvědavost žáků, jejich chuť objevovat i odvahu projevit se a ukázat, co všechno zvládnou. Tyto žádoucí projevy pak přiměřeně oceňuje a chválí.“* (Hájek, 2007, str. 47)

Vychovatelka je s dětmi v každodenním kontaktu a může tedy ovlivňovat svým pedagogickým působením vývoj dětské osobnosti kladně, ale i záporně. Pouze klidné a radostné prostředí u dětí buduje pozitivní vztahy a vyvolává kladné emoce. O jejím úspěšném působení rozhoduje schopnost přiměřeného a funkčního reagování v nastalých situacích.

Hájek (2007) uvádí několik osobnostních charakteristik, které by vychovatelka měla splňovat: základní podmínkou je vysoká míra empatie a pozitivní vztah k dětem, který umí projevit, musí mít schopnost vytvářet pozitivní sociální klima, měla by ovládat široké spektrum zájmových činností, měla by být zdatnou organizátorkou, která motivuje a navozuje zájem o různé činnosti, dokáže podporovat dětské sebevědomí a dále rozvíjí kladné stránky dítěte, velmi důležité je znát předpisy bezpečnosti pro práci s dětmi.

Náplní práce vychovatelky Hájek (2007) rozumí:

- zajišťování zájmového vzdělávání dětí dle ŠVP, dodržování zásad psychohygieny a režimu dne školní družiny,
- dodržování bezpečnostních pravidel, chránit zdraví žáků, dbát na ochranu životního prostředí,
- vytváření různorodých a zajímavých aktivit,
- umění vytvářet pozitivní pracovní klima,
- upevňování hygienických návyků,
- navazování a prohlubování vědomostí získaných ve vyučování,
- zodpovědnost za své pedagogické působení,
- připravenost na výchovně-vzdělávací činnosti,
- aktivní komunikaci se zákonnými zástupci žáků, prezentaci činností školní družiny,

- účast na pedagogických poradách, školeních, aktivní spolupráci s učiteli a výchovným poradcem, vedením.

Kvalifikační podmínky výkonu pedagogického pracovníka – vychovatele – upravuje § 16 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

### 3.3 Výchovné cíle školních družin

Podmínky zřízení, organizace, činnosti a úplaty školní družiny upravuje vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Cílem výchovy a vzdělávání ve školní družině je všestranně harmonicky rozvinuté dítě, a to po stránce rozumové, mravní, tělesné, estetické a pracovní. V dnešní době je ovšem jedním z důvodů, proč navštěvovat školní družinu, prevence sociálně patologických jevů. Snaha se upíná k vybavení dětí žádoucími kompetencemi a postoji, se kterými se dokážou ubránit před nástrahami, které sebou nese dnešní doba. Naše pedagogické ovlivňování musí reagovat na nástrahy, jako jsou různé závislosti, agresivita, násilí. Tudíž nelze ulpívat jen na jednotlivých cílech, ale je nutné výchovu propojit s prevencí sociálně patologických jevů.

*„Prevence sociálně patologických jevů ohrožujících děti ve školách a školských zařízeních je v současnosti formulována do následujících okruhů a v plánované činnosti by měla být zohledněna:*

- *drogové závislosti, alkoholismus, kouření;*
- *delikvence;*
- *virtuální drogy (počítače, televize a video);*
- *záškoláctví;*
- *šikanování, vandalismus a jiné formy násilného chování;*
- *xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus.“* (Hájek, 2003, str. 15)

**Preventivní výchovné programy** ve školách jsou zaměřeny na:

- výchovu ke zdravému životnímu stylu,
- posilování komunikačních dovedností,
- zvyšování sociálních kompetencí,
- výchovu k odstraňování nedostatků v psychické regulaci chování,
- schopnost najít své místo ve skupině a ve společnosti,
- formování životních postojů. (Hájek, 2003)

### 3.4 Funkce školních družin

Vychovatelky mají možnost pravidelně výchovně působit na volný čas žáků, jelikož jsou s nimi v každodenním kontaktu, mohou výchovně působit bez ohledu na sociální postavení dítěte a jeho rodiny, jsou s rodiči v pravidelném styku, mají vhodné předpoklady v podobě kvalifikace a jsou v kontaktu s ostatními pedagogickými pracovníky školy. (Pávková, 2002)

Den školáka můžeme rozdělit na tři doby:

- na dobu pracovní (strávenou vyučováním a přípravou),
- na dobu mimopracovní (slouží k regeneraci),
- na dobu volného času (dítě se věnuje činnostem podle svého rozhodnutí).

Školní družina je místem výchovy, vzdělávání a rekreace dětí. Její funkcí je zabezpečovat odpočinkové, rekreační a zájmové činnosti, nedílnou součástí tvoří příprava na vyučování. (Hájek, 2003)

**Odpočinkové činnosti** – jejich hlavním cílem je odstranění únavy z vyučování. Učení vyvolává únavu psychickou i fyzickou. Děti, které dostatečně neodpočívají, jsou přetížené. Tyto děti se následně projevují nepozorností, vzdorovitostí a odmítáním poslušnosti. U některých jedinců můžou propuknout neurózy. V nejvážnějších případech může dojít až k poruchám chování. (Pávková, 2002)

Odpočinkové činnosti se zařazují v době po obědě. Dále je můžeme zařadit kdykoli během dne, kdy je třeba skupinu zklidnit. Odpočinkové činnosti mohou mít charakter odpočinku na lehátku, společenských a námětových her, poslechu, četby či jiných klidných zájmových činností. Odpočinkové činnosti slouží ke psychohygieně.

**Rekreační činnosti** – slouží k odreagování a regeneraci sil. Jedná se o aktivity pohybově náročnější. Do této skupiny řadíme sportovní, turistické, tělovýchovné a manuální činnosti. Tyto činnosti by se měli vykonávat převážně venku na čerstvém vzduchu, mohou probíhat spontánně nebo organizovaně. Jedná se o rušnější způsob relaxace. (Hájek, 2003)

Vychovatelka musí být informována o průběhu vyučování, aby mohla vybrat vhodné rekreační aktivity. Rekreační činnost slouží jako kompenzace jednostranného zatížení při výuce. Nejčastěji se vybírají organizované kolektivní aktivity. Vychovatelka musí přihlížet k věkovým zvláštnostem dětí. Čím jsou žáci mladší, tím jednodušší by měla pravidla být. Můžou být voleny soutěživé aktivity. V průběhu rekreačních činností vychovatelka zařazuje i spontánní aktivity, které vedou k uspokojování individuálních potřeb žáků. Žáci tak mají možnost odreagovat kladné i záporné emoce. Je třeba zachovat rovnoměrný poměr spontánních a organizovaných aktivit. (Pávková, 2002)

**Zájmové činnosti** – slouží k rozvoji osobnosti dítěte. Jsou nástrojem seberealizace a kompenzace případných neúspěchů. Tyto činnosti mohou být organizované, spontánní, kolektivní i individuální. Zájmové činnosti jsou zaměřené na vlastní aktivitu dětí, která jim přináší kladné emoce, zahání nudy a učí děti k naplněnosti volného času. Nenaplnění volného času může děti vést k náhražkovým nevhodným činnostem. (Hájek, 2003)

Zájmové činnosti nabízejí široké spektrum aktivit, zahrnují společenskovední činnosti, činnosti pracovní-technické, přírodovědné, esteticko-výchovné, tělovýchovného, sportovního a turistického zaměření.

**Sebeobslužné a veřejně prospěšné činnosti** – spolu úzce souvisí a navazují na sebe, jejím cílem je vedení dětí k dobrovolné a nezištné práci ve prospěch druhých. *„Vytváření a upevňování sebeobslužných návyků je jednou z podmínek a zároveň první fází při formování mravních vlastností.“* (Pávková, 2002, str. 102)

Sebeobslužné činnosti mají děti vést k pěstování a upevňování hygienických návyků a společenskému chování. Žáci jsou vedeni k samostatnosti v péči o svou osobu o svůj majetek.

Veřejně prospěšné činnosti zahrnují uvědomělé vykonávání práce, která je ostatním k užtku a dále vytváří hmotné a duchovní hodnoty. Jedná se o dobrovolné činnosti, proto je zde důležitá motivace. Při správném pedagogickém vedení je tímto způsobem možné ovlivnit biologický, psychický i sociální rozvoj žáků. (Pávková, 2002)

**Příprava na vyučování** – zahrnuje činnosti, které souvisejí se školními povinnostmi, nejsou ovšem legislativně stanoveny jako povinná činnost školní družiny. Příprava na vyučování může probíhat formou vypracovávání domácích úkolů, samozřejmě se souhlasem rodičů, nebo prostřednictvím nejrůznějších didaktických her a dalších doplňujících poznatků. (Hájek, 2003)

### 3.5 Hra

Hra je nejpřirozenější činností dítěte a ve školní družině má významné postavení. Ve školní družině může sloužit jako nenásilný výchovný prostředek, kterým ovlivňujeme. Hra lze zároveň použít jako kompenzace únavy z vyučování, dále působí jako relaxace. Patří mezi nejoblíbenější dětskou činnost a je pro vychovatele vhodnou příležitostí k poznávání a pozorování dětí. Nejvíce se využívá v odpočinkové a rekreační činnosti. Tímto způsobem mohou vychovatelé působit na rozvoj všech stránek osobnosti dítěte a dle charakteru hry ovlivňovat biologický, psychologický

i sociální rozvoj mladšího školáka. Hra by měla být doprovázena především kladnými emocemi, dále ovšem umožňuje i odreagování napětí a negativních pocitů. Je prostředkem socializace, učí děti podřídit se pravidlům hry a skupinového soužití. (Pávková, 2002)

Zelinová (2011) je názoru, že každý pedagogický pracovník by měl znát tyto metodické zásady zařazování her do výchovně vzdělávacích činností:

- hru promyslet, zamyslet se nad tím, kterou hlavní funkci hra rozvíjí, zda rozvíjí psychomotorické funkce, nebo zda je zaměřena na rozvoj citů, vědomostí, sebekázně, komunikace, socializace, vybití energie, agrese;
- vědět, že každá hra není vhodná pro všechny děti, hru je třeba promyšleně vybírat, na jedno dítě působí tatáž hra pozitivně, druhé na ni může reagovat negativně;
- kontrolovat a vyhodnocovat dopady hry a reakce dětí;
- poznat a dále rozhodovat na základě svých zkušeností s odehranou hrou, zda hru zařadit opakovaně, nebo je – li lepší hru změnit.

Je vždy důležité, aby pedagog děti při hře pozoroval a byl schopen korigovat případný negativní dopad hry na dětskou psychiku.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 CÍL PRÁCE, METODY

V praktické části této bakalářské práce jsme se rozhodli využít hry jako zdroje diagnostických informací a cílené intervence. Vlastní šetření probíhalo prostřednictvím metody pozorování u vytipovaných jedinců, pedagogy označovaných jako problémoví. Šetření se uskutečnilo v prostředí školní družiny. Pozorované jevy jsme si pečlivě zaznamenávali.

### 4.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem praktické části je zjištění, zda pod vedením vychovatele školní družiny může vhodně zvolená hra či aktivita pedagogicky ovlivnit a minimalizovat nevhodné chování u vybraných dětí, které se jeví jako problémové.

### 4.2 Použité metody

Pro praktickou část bakalářské práce jsme zvolili metodu zúčastněného pozorování, po níž následoval rozhovor, který se odvíjel od momentální situace. Dále jsme vypracovali kazuistiky jednotlivých pozorovaných chlapců.

*„Při odpočinkových a rekreačních činnostech, zvláště spontánních, se děti projevují bezprostředně, a proto jsou tyto činnosti vhodnou příležitostí k pozorování, poznávání jedinců i celé skupiny. Při sledování dětí postupuje vychovatel plánovitě, předem si stanoví, které jevy a u kterých jedinců bude sledovat a výsledná zjištění včas zaznamená.“ (Pávková, 2002, str. 89)*

## 5 REALIZACE POZOROVÁNÍ

Pozorování probíhalo po dobu dvou měsíců od října do listopadu roku 2014. Do pozorování byli zařazeni čtyři chlapci, kteří jsou pedagogy označováni jako problémoví. Žáci navštěvují stejné oddělení školní družiny. Vybráni byli chlapci s těmito projevy:

- chlapec s projevy agresivity,
- chlapec s projevy hypoaktivity,
- chlapec s projevy hyperaktivity,
- chlapec s projevy lhaní.

Nejprve jsme vyhledávali vhodné hry, o kterých jsme se domnívali, že mohou regulovat problémové chování vybraných dětí. Poté jsme vybrali jednu hru k jednomu typu problémového chování, tu jsme opakovali vždy třikrát. Zaznamenávali jsme si projevy chování dítěte před hrou, při hře a bezprostředně po hře. Po sehrané hře jsme se s vybraným dítětem pokusili o krátkou reflexi. První dvě otázky byly pokaždé stejné. Další vycházely z momentálního dění při hře. Tyto otázky nebyly tedy dopředu připravené.

Pozorování bylo zaměřeno především na tyto oblasti:

- na oblast pozitivního ovlivnění chování prostřednictvím cíleně vybraných her či aktivit,
- na oblast opakování her či aktivit,
- na oblast projevů problémového chování.

### 5.1 Charakteristika prostředí

Pozorování probíhalo ve škole sídlištního typu s kapacitou přibližně osmi set žáků. Budova slučuje základní školu, školní družinu, školní jídelnu a tělocvičnu. V rámci projektů mají žáci Základní školy Generála Janouška, Praha 14, možnost využívat odborné poradenské služby školního poradenského pracoviště. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je poskytována např. komplexní metodická podpora, diagnostická činnost a individuální podpora formou konzultací, reedukací a vypracování individuálních vzdělávacích plánů. Výuka žáků druhých a třetích ročníků základní školy se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá s využitím asistentů pedagoga.

Základní škola Generála Janouška má v době psaní této práce sedm oddělení školní družiny. Tu mají možnost navštěvovat žáci od přípravného ročníku po čtvrtou třídu, výjimečně i žáci pátých tříd. Každé oddělení má k dispozici svou samostatnou třídu. Třídy jsou vybaveny nábytkem a různými podstatnými pomůckami. Děti mají možnost využívat herní kouty na chodbách, kinosál, knihovnu a tělocvičnu. Provoz školní družiny je zahájen v půl sedmé a končí v sedmnáct hodin. Odchody dětí jsou v půl druhé, dále v patnáct hodin a od šestnácti hodin průběžně. Děti odcházejí samy nebo v doprovodu rodičů, to vše dle písemných informací zákonných zástupců. Stravování je zajištěno ve školní jídelně, kde děti mají možnost výběru ze dvou jídel. Děti obědvají v doprovodu pedagoga. V rámci školní družiny je možnost navštěvovat širokou škálu zájmových kroužků pod vedením vychovatelů. Děti mají na výběr z keramiky, šikovných ručiček, dramatického kroužku, softballu, pohybových, míčových her a výtvarného kroužku, gymnastiky, atletiky a stolního tenisu. Tyto kroužky jsou poté dětmi hojně využívány.

## **5.2 Popis běžného režimu dne a skupiny**

Vychovatelé si děti přebírají po skončení vyučování. V této době bývají děti unavené, což se projevuje značným hlukem a neklidem, dochází k častým konfliktům v podobě slovní i fyzické agrese. Běžně tedy po skončení vyučování zařazují krátkou pohybovou činnost, která trvá přibližně deset minut. Následuje hygiena. V této době opět dochází k prohřeškům typu ucpávání umyvadla toaletním papírem, záměrnému močení mimo záchod. Následuje společný odchod na oběd. Děti jsou stále velmi hlučné a neklidné, nevydrží stát ve frontě na oběd. Zklidnění dětí přichází s položením jídla na stůl. Po obědě se obvykle zařazuje odpočinková činnost, děti si mohou roztáhnout žíněny, na kterých se v pohodlné pozici usadí. I v tento okamžik opět nastávají potíže. Děti nejsou schopné v klidu žíněny připravit. Na žíněny skáčou a různými způsoby brání druhému v jejich roztažení. Často se jedná o jedny a ty samé jedince. Následuje četba z knihy a poté klidové individuální aktivity.

V době prvního možného odchodu dětí domů (13:30 hod) jsou všichni žáci odvedeni do šaten k hlavnímu vchodu. Děti, které neodcházejí, sedí v šatně a je jim nabídnuta hra vsedě. V této době opět dochází ke kázeňským prohřeškům v podobě běhání, strkání, hádání atd. Tyto prohřešky jsou ohrožující z hlediska bezpečnosti dětí.

Po odpočinkové činnosti se děti mohou zapojit do rekreačních a zájmových činností. Dětem se dává na výběr ze společných soutěží a her, výtvarných činností,



rukodělných činností či dramatických činností nebo také hudebně tanečních. Děti, které se nechtějí zapojit, se mohou věnovat individuálním činnostem, mohou hrát například společenské hry nebo je jim nabídnuta konstruktivní činnost v podobě volné tvorby s materiálem či stavebnicí atd. Pokud chceme, aby se dítě zapojilo do aktivit, snažíme se u dotyčného vyvolat zájem vhodnou motivací.

V 15 hodin se opět všechna oddělení sejdou u šaten a děti odcházejí domů. Nastává slučování oddělení, opět zde dochází ke konfliktům mezi dětmi ze sloučených oddělení. Po 15. hodině následuje příprava na vyučování, a to nejčastěji formou didaktických her, poté se některé děti věnují individuálnímu psaní úkolů, pouze v případě zájmu rodičů. V tomto čase dochází ke konfliktům nejméně. V době od 16:00 do 17:00 hodin děti průběžně odcházejí domů.

### **5.3 Kazuistiky dětí s projevy problémového chování doplněné pozorováním při hře**

#### **5.3.1 Kazuistika č. 1 – chlapec s projevy agresivity, 10 let**

##### **Rodinná anamnéza**

Chlapec se narodil v lednu 2005, má o deset let starší sestru. Jeho matka se s otcem rozvedla, když chlapci byly 3 roky. Chlapec je v péči matky a otce navštěvuje dvakrát v měsíci. Oba rodiče jsou zaměstnaní a mají standardní materiální podmínky. Otec se znovu oženil a založil novou rodinu. Chlapec má nevlastního bratra. Otec do školy nedochází, nebyl zde nikdy viděn. Z rozhovorů s chlapcem vyplynulo, že z veškerých nepříznivých situací v jeho životě obviňuje svého otce. Zřejmě opakuje slova matky.

##### **Školní anamnéza**

Chlapec nastoupil do základní školy v roce 2011 do přípravné třídy. Z rozhovorů s bývalou učitelkou a vychovatelkou vyplynulo, že se chlapec jevil agresivně od počátku jeho nástupu. Neuměl vycházet se svými vrstevníky. Často na sebe upozorňoval nevhodným způsobem, kterým ostatní děti popuzoval. Upoutával na sebe pozornost strkáním, ničením věcí ostatním dětem, slovní agresí. Často spolužákům s radostí kazil hru. Bývalá vychovatelka ho popisuje jako divokého a nezkrotného. Matka jeho chování omlouvala. V květnu 2012 došlo u chlapce k velkému úrazu hlavy, který si způsobil u matky na pracovišti. Byl dvakrát operován.

Chlapec díky svému úrazu nastoupil povinnou školní docházku koncem října 2012, pozdější nástup nebyl pro chlapce žádný problém, jelikož školní prostředí velmi dobře znal již z minulého školního roku. Vzhledem ke svému úrazu se nemohl účastnit žádných pohybových aktivit, což se opět projevovalo v jeho chování. I když mu byla nabídnuta jiná činnost, ostatní děti záměrně poštuchoval a rozeštvával, nenechal je v klidu hrát.

Nyní je žákem třetí třídy. Nejčastějším spouštěčem jeho agrese bývá zprvu nevinné poštuchování, které vždy vyústí minimálně ve slovní agresi. Většinou se snaží svalit vinu na druhého, poté se cítí velmi ublíženě. Svou chybu přiznat nedokáže. Značné potíže zaznamenáváme při přesunech a při stání ve frontě. Vzniklé situace chlapec řeší afektovaně.

Do společných aktivit se zapojuje velmi zřídka, na jejich nabídku reaguje slovy nuda. Případně u činnosti vydrží malou chvíli a opětovně skupinu narušuje svým negativním chováním. Vyhledává pouze pohybové aktivity, při kterých ovšem nedokáže přijmout porážku. Prohra u něj vyvolává opět slovní i fyzickou agresi. V některých případech je až bílý a cení zuby. Při hře jako je vybíjená se napřahuje velmi silně a prudce. V jeho pohybu je možno pozorovat agresivní emoce. Často ho musíme upozorňovat, aby svou aktivitu zmírnil. Většinou bývá sám proti všem. Při hře se nadměrně zpotí. Zlobí se, když aktivitu ukončíme. Žádné zájmové kroužky nenavštěvuje.

Chlapec není zřejmě zvyklý na slova pochvaly. V situacích, kdy se snažíme chlapce pochválit, na nás udiveně kouká a snaží se nám vysvětlit, že nic neprovedl.

Chlapec se do konfliktů velmi často dostává se svým kamarádem, kterého má dle svých slov rád. Společně jsou velmi nebezpeční sobě i okolí. V kolektivu není oblíben, když chybí, býváme dětmi upozorňováni: „Dnes budeme mít klid.“

Problémy s chováním ustávají v době po 15. hodině, kdy je ve školní družině méně dětí a můžeme se mu individuálně věnovat. V tuto chvíli je ochoten nám i s radostí pomáhat.

### **Hra „Mizející místo“**

Děti utvoří kruh ze židlí, které přirazí těsně k sobě. Počet židlí je stejný jako počet hráčů. Vybraný hráč stojí uprostřed a jeho židle zůstává volná, ostatní sedí. Hra začíná tím, že sedící hráči se začnou přemisťovat a přesedat tak rychle, že prostřednímu hráči znemožní dosednout na vyhlídnutou židli. Pokud se prostřednímu

podání dosednout, do kruhu přichází hráč po jeho levé ruce. Cílem této hry je rozvinout spolupráci, postřeh a obratnost. (Šimanovský, 1996)

### **Pozorování č. 1**

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo osm dívek a pět chlapců. Tato hra byla zařazena do rekreační činnosti. Bezprostředně před hrou se chlapec poštuchoval s chlapcem s projevy hyperaktivity. Chlapci se hrát nechtělo, hru odmítal ještě před jejím uvedením. Poté, co jsme mu hru představili, snažili se chlapce motivovat slovy, že může být prvním v kruhu, pokývnutím souhlasil. Při přípravě židlí nedošlo k žádnému konfliktu.

**Při hře:** Uprostřed kruhu se zřejmě necítil dobře, velmi se ošival a jeho obličej byl ztuhlý. Působil nejistě. Jen co si děti začaly přesedat, nastaly první konflikty. Jednomu chlapci šlápl na nohu, dalšího bouchl do rozkroku. Do dívek strkal. Nikomu se neomluvil. Jakmile se chlapec podařilo dosednout, usmíval se. Do kruhu se dostal ještě jednou, známky nejistoty již nejevil. K žádnému dalšímu konfliktu nedošlo. Při hře pravidla porušoval.

**Po hře:** Bezprostředně po hře se chlapec posadil a povídal si s chlapcem s projevy hyperaktivity.

#### **Reflexe:**

Otázka: „*Jak se ti hra líbila?*“

Odpověď: „*Dobře.*“

Otázka: „*Zahrajeme si ji tedy někdy znova?*“

Odpověď: „*Ne.*“

Otázka: „*Cítil ses v kruhu dobře?*“

Odpověď: „*Jo dobrý.*“

Otázka: „*Proč jsi strkal do ostatních? Zřejmě je to bolelo, tato hra má činit radost, ne bolest.*“

Odpověď: „*Ne, nestrkal.*“

### **Pozorování č. 2**

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo osm chlapců a devět dívek. Hra byla zařazena do rekreační činnosti. Bezprostředně před hrou si chlapec házel s míčem. Z pohybu byl celý zpocený. Na nabídku hry nereagoval. Poté co děti sestavovaly kruh ze židlí a on viděl, že nějaké židle jsou otočené směrem ven z kruhu, pohádal se s dětmi, byl rozčílený.

**Při hře:** Po zahájení hry se chlapec posadil na židli, bylo vidět, že sází na jistotu. Zbytečně neriskoval, posouval se pouze o jednu židli doprava či doleva, tudíž nepřebíhal přes kruh. Při přemísťování dívka přisedla chlapci ruku. Chlapec bolestí vyskočil a odešel ze hry. Dívce nenadával, nebyl rozčilený. Dívka se mu omluvila. V klidu se vrátil zpět do hry. Po chvíli se dostal do kruhu, ke hře se stavěl pasivně. Při přebíhání dětí se jedna z dívek uhodila a spadla na zem. Chlapec se rozesmál, její úraz ho zřejmě pobavil. Hra byla ukončena. Pravidla hry neporušoval.

**Po hře:** Po ukončení hry chlapec napodoboval dívku, která se při hře zranila.

#### **Reflexe:**

Otázka: „*Bavila tě dnes hra?*“

Odpověď: „*Ne, nebavila.*“

Otázka: „*Jak ses dnes cítil v kruhu?*“

Odpověď: „*V kruhu je to pěkně blbý.*“

Otázka: „*Proč ses smál, když dívka upadla? Bolelo jí to, mohla si ublížit.*“

Odpověď: „*Smál jsem se, ale úplně něčemu jinému a už si nepamatuju čemu.*“

### **Pozorování č. 3**

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo sedm chlapců a deset dívek. Před zahájením hry se chlapec pošťuchoval se svým kamarádem, seděli společně u stolu a hráli karty. Hra byla dětem nabídnuta po odpočinkové činnosti. Chlapec se stal hlavním organizátorem při přípravě židlí. Děti utvořily kruh ze židlí zbytečně veliký. Při slovním projevu měl zvýšený hlas, snažil se o správné sestavení židlí. Jeho zvýšený hlas vycházel z momentální hlučné situace při přípravě židlí.

**Při hře:** Chlapec se usadil na židli a usmíval se. Jako první se do kruhu dostala dívka. Chlapec se přemísťoval s naprostým klidem, do nikoho nestrkal a dokonce si pobroukával písničku. Chlapec se jevil klidně a jistě. Přibližně po pěti minutách se ocitl v kruhu. Na židli se snažil usadit, ale ne za každou cenu. Po chvíli se chlapci podařilo usednout. Při přemísťování chlapci dívka přisedla prst. Dívka se omluvila, chlapec omluvu přijal a hra pokračovala dále. Posléze se dalo vyzpozorovat, že chlapce hra přestává bavit. Projevoval se apaticky a čekal, kdy hru ukončíme. Otráveně se zvedl ze židle s vysvětlením, že už ho to nebaví. Seděl klidně u stolu a hru pozoroval. Do hry se už nevrátil. Pravidla hry neporušoval.

**Po hře:** Chlapec se připojil ke společnému odklizení židlí.

#### **Reflexe**

Otázka: „*Jak tě hra dnes bavila?*“

Odpověď: „*Nebavila, protože mi furt někdo brání v sednutí.*“

Otázka: „*Jak ses cítil v kruhu?*“

Odpověď: „*Už se mi tam nelíbí, lepší je sedět a nemuset bojovat o místo.*“

Otázka: „*Zahrajeme si ji příště znova?*“

Odpověď: „*Klidně zítra.*“

### **Shrnutí pozorování dítěte s projevy agresivity**

Při samotné hře se zprvu projevovat velmi nejistě, což se odrazilo v jeho chování agresí. Jakmile je navozená situace známější, byl schopen své chování korigovat. Pravidla hry dodržoval. Cíleně vybraná hra ovlivnila jeho chování do té míry, kdy přestal vědomě „ubližovat“ spoluhráčům a hru po několikátém opakování promyslel, tudíž byl úspěšnější a méně agresivnější. Z pozorování vyplývá, že chlapce je třeba vícekrát pobízet a vhodně motivovat. Dále se projevilo, že v chlapci je třeba vypěstovat větší míru empatie, schopnosti kontaktu a komunikace s ostatními dětmi ve skupině. Je třeba pokusit se o navození vhodného způsobu chování a posílení důvěry v sebe a v ostatní.

### **5.3.2 Kazuistika č. 2 – chlapec s projevy hypoaktivity, 9 let**

#### **Rodinná anamnéza**

Chlapec se narodil v roce 2006, vyrůstá v úplné rodině společně s o čtyři roky mladší sestrou. Materiálně je rodina na velmi dobré úrovni. Matka i otec se o dítě starají. Jedná se o velmi podnětnou rodinu.

#### **Školní anamnéza**

Chlapec nastoupil povinnou školní docházku v roce 2012. Problémy se začaly projevovat hned na počátku. Velmi špatně se přizpůsoboval nárokům nového režimu. Zpočátku školního roku se zdálo naprosto nemožné, aby chlapec zůstal v prvním ročníku. Chlapec se nedokázal soustředit. Jeho pozornost byla kolísavá. Jevil se jako denní snílek. Jeho chování připomínalo tzv. lelkování. Domníváme se, že oproti svým vrstevníkům se jevil opožděněji. Tímto nemyslíme, že by chlapec byl slabší po intelektové stránce. Jen potřeboval daleko větší dohled a individuálnější práci a mnohem více pobízení v činnostech než ostatní děti. Potřeboval více času na celkovou adaptaci a sebezprosažení. Vrstevníky odmítán nebyl. Byl velmi hravý, ale sám se sebou, vrstevníky ke hře nepotřeboval. Neustále ztrácel aktovku, penál. Netušil, kde své věci zapomněl. Neuměl si zavázat tkaničky, svetr si navlékal opačně. Neduhý tohoto typu přetrvávají do dnes.

Po celou dobu docházky do školní družiny se jeví jako zasněný. Má neustále pootevřená ústa. Na obědech ve školní jídelně sedává s podepřenou hlavou, často zapomene i jíst. Při přesunech po škole ztratí bačkoru a dále ji nehledá. Ve školní družině mu nejvíce vyhovuje odpočinková činnost, zde se v klidu natáhne na žíněnku a nerušeně odpočívá. Při pobytu na školním hřišti se nezapojuje do pohybových aktivit. Pohyb, jak se zdá, je pro něj trestem, rezolutně ho odmítá. Chytání či kopání do míče mu činí velký problém.

V oddělení má pouze jednoho kamaráda, se kterým si společně v ústraní hraje. Jejich společné hry jsou ostatními vrstevníky nepochopeny. Společně mají svůj svět, smějí se věcem, které ostatní nechápou. Pokud se chlapec zapojí mezi neorganizovanou hru vrstevníků, tak ji narušuje, nedodržuje pravidla skupiny, směje se, když se ostatní děti rozčilují. Do soutěží se nezapojuje, pokud se náhodou zapojí, vypadá, že hru nepochopil. Má připomínky, které jsou naprosto „mimo“. Ze zájmových aktivit ho baví konstruktivní činnosti dle jeho fantazie. Zájmové kroužky nenavštěvuje žádné.

### **Hra „Dobytí ledového pólu“**

K této hře jsou potřeba deky. Děti utvoří skupiny po čtyřech. Tyto skupiny představují dobovatelské výpravy. Každá z nich pluje na jedné dece neboli kře. Jejich úkolem je co nejdříve se dopravit do cíle a dobýt tak ledovou kru. Hru je možno obměnit různými pozicemi dětí, ve stoje, ve vzporu dřepmo či klečmo nebo ve vzporu sedmo vzadu. Takto lze provádět i soutěž jednotlivců s využitím novinového papíru.

Cílem této hry je rozvoj obratnosti, rovnováhy, kreativity, prostorové orientace, nervosvalové činnosti a spolupráce. (Blahutková, Klenková, Zichová, 2005)

#### **Pozorování č. 1**

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo sedm chlapců a devět dívek. Aktivita byla zařazena do rekreační činnosti a probíhala na chodbě školy. Chlapec seděl na lehátku a četl si. Ke hře jsem ho musela několikrát pobídnout, sám by nešel. Pravidla hry neposlouchal, nezajímala ho, stál a koukal mimo.

**Při hře:** Při vytváření skupinek se ani nepohnul. Trojice, která zůstala sama, ho okřikla, ať jde k nim a více se snaží. Chlapec nebyl vůbec aktivní, nesnažil se, pohyby byly neurčité, nepřesné, vykonávané jen proto, aby splnil přání ostatních. Skupina prohrála, dala mu najevo, že si myslí, že je to jeho chyba, on nereagoval.

**Po hře:** Chtěli jsme si se žáky popovídat společně. Chlapec si stoupl ke zdi a dělal neviditelného.

**Reflexe:**

Otázka: „*Jak se ti hra líbila?*“

Odpověď: „*Dobře.*“

Otázka: „*Jak ses cítil?*“

Odpověď: „*Dobře.*“

Otázka: „*Proč jsi spolužákům nepomohl, nebylo ti líto, že na tebe křičí?*“

Odpověď: „*Nevím, já se snažil. Bylo.*“

**Pozorování č. 2**

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo šest chlapců a deset dívek. Hra byla zařazena opět do rekreační činnosti na chodbu školy. Chlapec si jako minule četl knihu. Když věděl, co za hru bude následovat, řekl, že nepůjde. Paradoxně ho přemluvili spolužáci.

**Při hře:** Sám se postavil ke skupince dvou dětí, to byl konec jeho aktivity. Poté si opět jen sedl na deku a skupině nepomáhal, koukal na mě, co tomu řeknu, ale snažil se, abych jeho pohled neviděla.

**Po hře:** Šel si povídat s kamarádem na jiné téma.

**Reflexe:**

Otázka: „*Jak se ti hra dnes líbila?*“

Odpověď: „*Dobře.*“

Otázka: „*Jak ses cítil?*“

Odpověď: „*No bylo to zábavné.*“

Otázka: „*Nebylo ti líto, že jste nevyhráli?*“

Odpověď: „*Ne.*“

**Pozorování č. 3**

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo osm chlapců a osm dívek. Hra byla opět zařazena do rekreační činnosti. Chlapec seděl na židli a trhal noviny na malé kousíčky. Opakovaná pravidla hry neposlouchal, tvářil se, že se ho nic netýká, že není přítomen. Při zmínce o hře reagoval neutrálně, ke hře ho opět přemluvily ostatní děti, protože jim chyběl jeden člen posádky, i když někdo zareagoval, že to zvládnou bez něho lépe. Tuto variantu jsem však okamžitě negovala.

**Při hře:** Chlapec přišel ke skupince, která ho potřebovala, opět si sedl do stejné polohy jako při minulých závodech a tentokrát alespoň napodoboval pohyb rukama, ale

faktická pomoc od něho nebyla žádná. Děti ho nenapomínaly, povídaly si o něm později, že bez něj by to bylo lepší. Chlapec tento rozhovor neslyšel. Byl rád, že hra končí. Jeho skupina skončila na druhém místě, ale jemu to na radosti nepřidalo.

**Po hře:** Chlapec bloumal po třídě a přemýšlel, kam by se schoval, aby se vyhnul další případné aktivitě. Byl rád, že si s ním chce povídat sama.

#### **Reflexe:**

Otázka: „*Jak se ti hra dnes líbila?*“

Odpověď: „*Dobře.*“

Otázka: „*Jak ses cítil?*“

Odpověď: „*No, špatně, měl jsem mořskou nemoc.*“

Otázka: „*Máš radost, že jste skončili na druhém místě?*“

Odpověď: „*Mám.*“

#### **Shrnutí pozorování dítěte s projevy hypoaktivity**

Bylo vyzorováno, že pohybovým hrám by se chlapec nejraději vyhnul, kdyby měl méně respektu vůči autoritě, jistě by se nezúčastnil. Nešlo o to, že by šel hrát díky kvalitní motivaci, ale spíše ze strachu, z jisté poslušnosti. To však neplatí o výzvě od spoluhráčů. V tomto případě nešel hrát ze strachu, ale z pocitu, že on je menšina, která vyhoví většině. Pravidla hry neporušoval, nebylo vyzorováno, zda je vnímal, zda pro něj byla zajímavá. U tohoto chlapce nedošlo k žádnému pozitivnímu ovlivnění jeho problému. Chlapec se k odehraným aktivitám stavěl s nezájmem, her se v podstatě účastnil pouze formálně. Působil líně, flegmaticky a nemotorně. Hra jako taková ho nezaujala, jeho odpovědi byly v rozporu s prožitky. Odpovídal spíše podle toho, co si myslel, že bychom rádi slyšeli.

U tohoto žáka by bylo vhodné mu pohybové hry nabízet, ale takové, na které motoricky stačí, při kterých zažije úspěch. Zde si uvědomoval, že pro hru nic neudělal, ale zároveň mu to bylo jedno. Pohyb ho nebaví, nezajímá, ale neměl by ho zcela vyřadit ze svého života. Je třeba pracovat i se spolužáky, kteří ho dokázali do hry vtáhnout.



### 5.3.3 Kazuistika č. 3 – chlapec s projevy hyperaktivity, 10 let

#### Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, kde vyrůstá společně s o tři roky starším bratrem. Jedná se o bezproblémovou rodinu. Chlapec se narodil v roce 2005.

#### Školní anamnéza

Školní družinu navštěvuje od první třídy. Problémy v jeho chování se projevují po celou dobu školní docházky. Při přesunech do oddělení běží ze schodů, musí být držen za ruku, jinak by mohl srazit ostatní děti. Při příchodech do třídy hodí taškou, která se často vysype, rychle se vrhne na žíněnku, kde dělá kotrmelce a různé přemety. Na slova upozornění nereaguje. Po třídě běhá jako zběsilý, dokud není zastaven a posazen na židli, aby se vydýchal. Na židli se začne ošívát a houpat. Po pár minutách ze židle odbíhá. Opět běhá po třídě, záměrně strká do svých spolužáků a snaží se je vyprovokovat k nějaké akci. Při odchodech na oběd skáče po zdech a odráží se od nich. Je skutečně sám sobě nebezpečný. Ve frontě na oběd nedokáže stát v klidu. Velmi často se s ostatními dětmi dostává do konfliktu, předbíhá a strká do ostatních. Na obědě hází ovocem, záměrně vylévá čaj do polévky.

Při odpočinkových činnostech ruší neustálým vrtěním a pošťuchováním ostatních. V klidu vydrží jen pár minut. Nejspokojenější bývá na školním hřišti, kde hraje fotbal. Při rekreačních a zájmových činnostech se věnuje pouze pohybovým aktivitám, klidové aktivity odmítá. Do her a soutěží se zapojuje rád a s vervou, po chvíli přestane dodržovat pravidla. Žádné zájmové kroužky nenavštěvuje.

#### Hra „Letadlo“

Úkolem každého dítěte je napodobovat start, let a přistání letadla. K této hře je třeba zajistit dostatečný prostor, tak aby každé dítě mohlo ulehnout na podlahu a přitom do nikoho nevrázilo.

Při hře jsou zadávány pokyny: *„Prosíme všechny cestující, aby si zapnuli bezpečnostní pásy.“* V tuto chvíli děti sedí v tureckém sedu a napodobují rukama zapínání pásů, mohou vydávat zvuky startujícího motoru. Vychovatelka začíná odpočítávat. *„Pět, čtyři, tři, dva, jedna, start, každý z vás je letadlem, které pomalu vzlétá.“* Na tento pokyn se děti pomalu začínají zvedat, postupně se narovnávají, běhají po prostoru, paže mají roztažené, mohou se naklánět ze strany na stranu. Po dostatečném prolétnutí děti přistávají. *„Zpomalíme, vysuneme kola a začínáme*

*přistávat tak, že klesneme v kolenou a pak si klekneme.*“ Po přistání děti uléhají na břicho. Vychovatelka děti obchází. Těm, které se nehýbou a jsou zpevněny, sáhne na paty a hra končí. Děti se mohou uvolnit.

Hra může mít různé obměny, lze vykonat více letů během jedné hry, dále lze dětem vytyčit přistávací dráhu atd.

Cílem této relaxační hry je přivést děti od stavu v pohybu do stavu uvolnění v nehybné poloze vleže. (Nadeau, 2003)

### **Pozorování č. 1**

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo devět chlapců a devět dívek. Aktivita byla zařazena po odpočinkové činnosti. Chlapec bezcílně pobíhal po třídě, nic ho nebavilo a všechny mé nabídky činností negoval. Ke hře se nechal přemluvit. Při vysvětlování pravidel šaškoval a rušil ostatní děti. Pokyvoval se ze strany na stranu a vydával hučivý zvuk, zřejmě napodoboval zvuk motoru letadla.

**Při hře:** Chlapec startoval rychle, jako by mu postupné zvedání činilo velký problém. V prostoru se pohyboval zběsile. Narážel do dětí. Běhal záměrně v protisměru, aby mohl do někoho strčit. Zvuk motoru vydával vehementně. Poté jsme vydali pokyn k pomalému klesání a přistávání. Chlapec sebou doslova praštil o zem, ulehl na břicho a zůstal ležet v nehybné poloze.

Při druhém letu byla situace lepší. Při startu se snažil zvedat pozvolna. Opět ale vydával zvuk letadla velmi silně. Po třídě pobíhal a nakláněl se ze strany na stranu. Na pokyn k přistání reagoval ihned. Ulehl na břicho, přitom stále vydával zvuk letadla. Po mém napomenutí přestal a čekal, kdy hru ukončím.

**Po hře:** Poté se usadil ke stavebnici a v klidu si hrál.

#### **Reflexe:**

Otázka: *„Jak se ti hra líbila?“*

Odpověď: *„Dobrý, hustý.“*

Otázka: *„Jak ses cítil při hře?“*

Odpověď: *„Strašně jsem se bál, aby mi nedošel benzin.“*

Otázka: *„Nelíbilo se mi, že jsi mne nenechal vysvětlit pravidla. Víš, že je to důležité kvůli tomu, aby hra mohla začít, a také kvůli vaší bezpečnosti?“*

Odpověď: *„Já vím.“*

### **Pozorování č. 2**

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo deset chlapců a osm dívek. Hra byla zařazena po odpočinkové činnosti. Chlapec se dohadoval a postrkoval s chlapcem

s projevy agresivity. Jejich zájmem byl míč. Na nabídku hry reagoval nadšením. Začal aktivitu vykonávat sám bez mého pokynu k zahájení. Po třídě pobíhal a vydával zvuky bourání.

**Při hře:** Při startu vzlétl rychle a prudce, narazil do židle, poté do dívky. Beze slov omluvy pokračoval ve hře. Ruce roztahoval a mával s nimi, opět divoce. Záměrně narážel do ostatních. Snažil se všechny předběhnout. Při fázi klesání sebou velmi silně hodil na zem. Na zemi ležel ve strnulé poloze.

Druhý let byl o poznání zdařilejší. Nepůsobil již tak divoce a zběsile. Snažil se dětem vyhýbat. Ulehnutí na zem nebylo již tak silné.

**Po hře:** Bylo znát, že chlapec je zklidněný, usadil se k zažehlovacím korálkům. Dále se dožadoval mé pozornosti a pomoci.

#### **Reflexe:**

Otázka: „*Jak se ti hra dnes líbila?*“

Odpověď: „*Moc mě to baví, to lítání.*“

Otázka: „*Jak ses cítil?*“

Odpověď: „*Jako letadlo. Dneska jsem věděl, že mi benzin nedojde. Chtěl jsem havarovat.*“

Otázka: „*Víš, že nesmíš do nikoho narážet? Musíš být opatrný!*“

Odpověď: „*Já vím.*“

### **Pozorování č. 3**

**Před zahájením hry:** Hry se účastnilo šest dívek a osm chlapců, byla zařazena po odpočinkové činnosti. Chlapec si s nikým nehrál, nudil se, bezcílně běhal po třídě. Ptal se mě, zda zase budeme hrát hru na letadla a dožadoval se mé pozornosti.

**Při hře:** Při startu vyběhl rychle a prudce, ale opět nepočkal ani na pokyn start. Vyletěl, jako by byl raketa a narážel do věcí kolem, nikoli do dětí. Létal v protisměru. Pozoroval mě, kdy bude moci přistát, ale na tempu neubíral. Fáze klesání byla stejná jako při minulém pozorování.

Druhý let měl opět o něco pomalejší start, v určitých chvílích létal i ve směru ostatních dětí, do věcí stále narážel, občas si sedal na kolena, ruce měl rozpažené, pak opět létal velkou rychlostí.

**Po hře:** Chlapec se sám ptal, zda budeme zítra hru zase hrát, poté se posadil ke stavebnici a začal stavět vlastní letadlo, s kterým běhal po třídě a používal startovací a přistávací fráze. Při stavění letadla byl zadýchaný, ale uklidněný.

**Reflexe:**

Otázka: „*Jak se ti hra líbila?*“

Odpověď: „*Skvělá.*“

Otázka: „*Jak ses dnes cítil při hře?*“

Odpověď: „*Dobře, protože jsem věděl, že musím nabourat moc baráků.*“

Otázka: „*Myslíš, že letadla létají proto, aby bourala do budov, nebylo by hezčí převážet cestující?*“

Odpověď: „*Je to hra, to by byla nuda.*“

**Shrnutí pozorování dítěte s projevy hyperaktivity**

Z pozorování vyplynulo, že chlapec se nechá do aktivity dobře namotivovat, zvláště je-li pohybová. Při hře neposlouchá pravidla, učí se je v akci, a přestože je zná, není schopen je zcela dodržet. Během odehraných aktivit se poučil, že svoji energii nemůže směřovat proti jiným dětem, začal „bourat“ místo do lidí do budov. Stačilo, že byl na nevhodné chování upozorněn autoritou. Svě chování nezměnil zcela, vozit cestující odmítl, protože se mu to zdálo málo akční, ale přizpůsobil ho tak, aby druhým neubližoval. Druzí se přizpůsobili jemu, pochopili jeho styl hry. Hra chlapci pomohla ve zklidnění na určitou dobu, pomohla mu korigovat přebytečnou energii a zůstat chvíli v klidu, pomohla mu v sociálním citění, kdy pochopil, že není v prostoru sám. U chlapce došlo k nepatrnému usměrnění energie, k pochopení, že energie se nedá vybíjet na lidech.

Je třeba, aby dostal příležitost si tuto situaci zažít a aby si uvědomoval, že jeho chování může druhým ubližovat.

#### **5.3.4 Kazuistika č. 4 – chlapec s projevy lhaní, 10 let**

##### **Rodinná anamnéza**

Tento chlapec vyrůstá jako jedináček. Žije v neúplné rodině, je v péči matky. Matka se s otcem rozvedla, když bylo chlapci přibližně pět let. Matka byt pronajímá kamarádce, kterou chlapec nazývá jako spolubydlící. Tvrdí, že její jméno nezná. Otec si chlapce bere dvakrát v měsíci na víkend. Otec se oženil a založil novou rodinu. Chlapec má půlroční nevlastní sestru, o které vůbec nemluví. Nemluví ani o otci.

##### **Školní anamnéza**

Chlapec navštěvuje školní družinu od první třídy. Problémy v jeho chování se začaly vyskytovat na konci druhé třídy. Do té doby se jevil jako naprosto bezproblémové dítě.

Chlapec není živým, veselým dítětem, působí spíše posmutněle. S vrstevníky žádné problémy nemá. Je nekonfliktní. Do společných aktivit se nezapojuje. Nemá rád soutěžení, ani společné hry. Je spíše klidným dítětem, které si chce nerušeně bez ostatních hrát. Má pouze dva kamarády, jedním z nich je chlapec s projevy hypoaktivity. Chlapec navštěvuje dva sportovní kroužky organizované školou. Na kroužky chodí z donucení matky, ne ze své vlastní vůle. Na počátku školního roku vychovatelka matka kontaktovala a ptala se, z jakého důvodu chlapce neposílají na kroužek. Po rozhovoru s matkou bylo zjištěno, že chlapec přihlášku na kroužek záměrně schoval, i když před matkou tvrdil, že ji ztratil. Dalším zalháním byla žákovská knížka, kdy tvrdil, že ji nemůže najít. Často odmítá různé činnosti se slovy, že to má od maminky zakázané, že uvedenou činnost vykonávat nemůže, jelikož je například nastydlý. Matka ovšem o ničem neví. Dalším prohřeškem bylo záměrné schování osobních věcí svému kamarádovi. Chlapec matce situaci vylíčil přesně naopak. Tvrdil, že on byl poškozený. Při společné konfrontaci si stál za svým výmyslem a pravdu nepřiznal. Matka stála při chlapci, jelikož mu plně důvěřuje a jsou společně domluveni, že jí za žádných okolností lhát nebude. Matka situaci vyhrocovala, chlapci bylo do pláče. Chlapec se matce stejně nepřiznal a další den jen smutně pokukoval. Věděl, že pravda vyšla najevo. Lhaní se u chlapce vyskytuje i v situacích, ve kterých není ohrožen trestem nebo odejmutím výhod.

## Hra „Úmyslná lež“

Aktivitu zahajujeme příslovím „lež má krátké nohy“. Společně s dětmi o lži pohovoříme. Poté se všechny děti postaví a začnou se procházet po prostoru. Jejich úkolem je záměrně a vědomě si lhát. Nejprve začínáme lhaním o barvách. Používáme výroky typu: „*Petře, podívej se, jaké mám zelené vlasy.*“ V další fázi aktivity se lži týkají tvarů. Tvary oblé děti označují za tvary hranaté a naopak. Později se lži zaměřují na roční období, čas, velikost atd. Potom lžím ponecháme volnost, neudáváme, čeho se lži mají týkat. Na každé téma ponecháváme čas přibližně 1–2 minuty.

Cílem je ukázat nepříznivý dopad hry na chování lidí. (Hermonchová, 1995)

### Pozorování č. 1

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo sedm chlapců a sedm dívek. Aktivita byla zařazena po odpočinkové činnosti. Chlapec si hrál s dřevěnou stavebnicí a něco si pobrukoval. Ke hře se nechal přemluvit stěží. V jeho pohledu byl údiv. Divil se, proč si budeme lhát, když mu okolí dává najevo, že to není správné.

**Při hře:** Chlapec chodil po třídě a úkoly plnil bez problémů. Zpočátku jeho výroky zněly důvěryhodně. Ke konci se ostatní spoluhráči smáli, co je chlapec schopen vymyslet. Na výroky druhých nereagoval odpovědí, začínal dialog od začátku.

**Po hře:** Chlapec si povídal u stolu se svým kamarádem, co je ještě jako lež napadalo a smáli se tomu.

#### Reflexe:

Otázka: „*Líbila se ti tato hra?*“

Odpověď: „*Jo, docela jo.*“

Otázka: „*Jaké to bylo lhát, jak ses cítil?*“

Odpověď: „*Byla to hra.*“

Otázka: „*Byla to velká legrace?*“

Odpověď: „*Pak už jo, když jsme si vymýšleli, co jsme chtěli.*“

### Pozorování č. 2

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo pět chlapců a osm dívek. Hra byla zařazena po odpočinkové činnosti. Při zmínce o hře byl na jeho poměry nadšen, pravidla hry neposlouchal, rozhlížel se po třídě.

**Při hře:** Chlapec byl tentokrát aktivnější, uvolněnější, více oslovoval spolužáky, jeho lži byly ve volné části promyšlenější.

**Po hře:** Bylo znát, že chlapec je pobavený, uspokojený.

### **Reflexe:**

Otázka: „*Jak se ti hra dnes líbila?*“

Odpověď: „*Byla to strašná sranda.*“

Otázka: „*Jak ses cítil?*“

Odpověď: „*Dobrá, asi by nikdo nepoznal, jestli lžu nebo ne.*“

Otázka: „*Víš, že lhát nesmíš, že ti to může ublížit a můžeš ztratit u druhých jejich důvěru?*“

Odpověď: „*Já vím.*“

### **Pozorování č. 3**

**Před zahájením hry:** Hry se zúčastnilo osm chlapců a devět dívek. Hra byla zařazena do rekreační činnosti. Chlapec si před hrou četl encyklopedii. Na nabídku hry reagoval: „*Jupíííííí, jupíííí.*“

**Při hře:** Chlapec nečekal ani na odstartování hry, rovnou začal chodit po třídě, nejprve řekl pár věcí o barvách, tvarech a rovnou přeskočil na lži o čemkoli, aniž by byl dán pokyn. Nevyhledával pouze spoluhráče, mluvil si i sám pro sebe. U hry se vydatně smál, o lžích nepřemýšlel, plynule je vypouštěl z úst.

**Po hře:** Chlapec se po hře usadil opět ke knize, tvářil se, jako by hra neproběhla.

### **Reflexe:**

Otázka: „*Jak se ti hra dnes líbila?*“

Odpověď: „*Dobře.*“

Otázka: „*Jak ses cítil?*“

Odpověď: „*Dobrá, měl jsem nové nápady.*“

Otázka: „*Proč jsi mluvil i sám se sebou, proč jsi to neřikal jen spoluhráčům?*“

Odpověď: „*Nevím, říkal.*“

### **Shrnutí pozorování dítěte s projevy lhaní**

Bylo vyzorováno, že chlapec si danou aktivitu užil stejně jako jiné děti, což bylo udivující, protože her se nerad účastní. Možná zde sehrálo roli, že nešlo o soutěž, o výhru a prohru. Chlapec nemusel s nikým spolupracovat. Jednal sám za sebe. Nebyla definice špatné a dobré odpovědi. Nelze říci, že by byl díky svým problémům v chování v této hře výjimečný, reagoval podobně svému okolí. Z pozorování vyplynulo, že si užívá situace, kdy si může vymýšlet a jedná se o povolenou, či dokonce nařízenou činnost. Pravidla respektoval pouze ze začátku.

Není to však přisouzeno neposlušnosti, ale pouze tomu, že v omezeném a známém prostoru už nebylo nic nového na „lhaní“, a tak přešel k části, kde více uplatnil svoji fantazii.

Domníváme se, že by bylo dobré, aby dostal občas legitimní možnost si zalhat, aby věděl, že nepřijde žádný trest, ale ani žádná výhoda. Je třeba, aby chlapec pochopil, že lhaní může sloužit pouze jako pobavení při hře.



## DISKUZE

Z pozorování dítěte s projevy agresivity vyplynulo, že vychovatel musí použít vhodnou motivaci a dítě k aktivitě vícekrát pobízet. Chlapec se ve hře projevoval nesměle až nejistě. Nová situace zřejmě vyvolávala agresivní chování. Až poté, co se s hrou či aktivitou blíže seznámil, byl schopen své chování lépe usměrnit. U tohoto dítěte lze doporučit rozvoj schopnosti kontaktu, empatie a komunikace s ostatními vrstevníky. Dále je třeba pokusit se o navození vhodného způsobu chování a o posílení sebedůvěry a důvěry v ostatní.

Při pozorování chlapce s projevy hypoaktivity bylo vyzorováno, že chlapec se pohybovým hrám vyhýbá. Do aktivit se zapojil, ale ne proto, že by pro něj aktivita byla zajímavá, ale spíše z respektu k autoritám. Pokud byl vyzván ke hře vrstevníky, vyhověl, ale z pocitu, že on je menšina a ta vyhoví většině. Nebylo vyzorováno, zda hra byla pro chlapce dostatečně zajímavá, zda vůbec vnímal její pravidla. Z odpovědí vyplynulo, že odpovídal tak, jak se od něj očekává. Chlapce pohyb nebaví, proto je třeba nabízet vhodné pohybové hry, na které motoricky stačí a při kterých prožije pocit úspěchu.

U chlapce s projevy hyperaktivity vyplynulo, že chlapec je „namotivovaný“ dříve než je aktivita pedagogem vysvětlena. Při výkladu pravidel byl nedočkavý, aktivitu vykonával s předstihem, dříve než byla zahájena. Pravidla se učil až při hře a ani poté je nebyl schopen dodržet. Záměrně narážel do ostatních dětí. Prostřednictvím hry pochopil, že svou energii nemůže směřovat proti svým spolužákům. Své chování ovšem zcela nezměnil, narážel do nábytku. Hra chlapce na okamžik zklidnila, pomohla ve ventilaci přebytečné energie a vedla k pochopení, že se v prostoru nevyskytuje sám. Je třeba, aby si uvědomil, že svým zbrklým chováním může druhým ublížit.

Chlapce s projevy lhaní daná aktivita bavila. Her se obvykle nerad účastní. Zřejmě zde sehrál roli fakt, že se nejednalo o hru se soutěživým zaměřením. Ve hře jednal sám za sebe, nemusel s nikým spolupracovat. Nelze říct, že by ve hře díky svému problému v chování nějak vynikal. Reagoval podobně svému okolí. Pravidla hry chlapec respektoval pouze zpočátku. V tomto případě lze doporučit aktivity, kdy by chlapec mohl uplatnit svou fantazii. Dále je třeba snažit se o chlapcovo pochopení, že lží nic nezíská.

Z celkového pozorování vyplynulo, že je třeba stanovit jasná pravidla chování, stejně tak i stanovit systém odměn a trestů. Ovšem stále musíme upřednostňovat odměnu před trestem. V případě provinění nevést diskuzi, o kterých víme, že nikam nepovedou. V případě změn je třeba dítě obeznámit dopředu. Vychovatelé by měli

s dětmi hovořit v krátkých, srozumitelných a výstižných větách. Za důležité je považováno připravovat dětem činnosti, o kterých víme, že je bez problémů zvládnou a budou v nich úspěšné. Ke každému dítěti je třeba přistupovat jako k jedinečné osobnosti, k dětem s problémy v chování tím spíše, nevhodným chováním nám dávají najevo, že některá z jejich potřeb není uspokojena.

## ZÁVĚR

Všechny děti, se kterými se jako vychovatelé školní družiny setkáváme, jsou jedinečné osobnosti. Každé z dětí vyrůstá v jiné rodině, má jiné osobnostní předpoklady, jiné zvyky, zkušenosti, každé z nich ovlivňuje společenské prostředí jinak. Přes veškeré individuální rozlišnosti dětí se však vychovatelé musejí povznést a pokusit se vybudovat sourodou skupinu jedinců respektující individuality ostatních. Vychovatelé působící ve školní družině mají možnost ovlivňovat kvalitu sociálních vztahů dětí ve svém oddělení.

Nejčastěji se jako vychovatelé setkáváme s problémy v chování typu: lhaní, agresivita, hyperaktivita či hypoaktivita, neposlušnost, nekázeň, atd. Pokud tyto problémy nejsou včas řešeny, mohou později vyústit až v poruchy chování.

V této bakalářské práci jsme se rozhodli využít hry jako nenásilného prostředku ke zmírnění projevů problémového chování dětí. Prostřednictvím hry se děti učí respektovat a dodržovat určitá pravidla, zkušenosti z odehraných her pak mohou využít v běžném životě.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda vhodná hra může zmírnit projevy určitého nevhodného chování. V teoretické části jsme porovnávali názory různých autorů na dobu mladšího školního věku, na změny, které se v tomto období u dítěte objevují – psychické, fyziologické a sociální. Dále jsme charakterizovali problémové a poruchové chování, zmínili jsme možné příklady problémového a poruchového chování. Také jsme stručně popsali hlavní úkoly školních družin a pracovníků zde působících – vychovatelů a vychovatelek.

Při zpracování praktické části jsme vycházeli z pozorování čtyř žáků s problémovým chováním – lhaní, hyperaktivita, hypoaktivita a agrese. Každého z nich jsme třikrát pozorovali v určité hře, cílené dle problému v chování. Hry bylo použito jako diagnostického a intervenčního prostředku. Pozorovali jsme, zda cíleně zvolené hry či aktivity můžou pozitivně ovlivnit chování problémového dítěte, zda se vůbec problémové chování během her projeví, zda je třeba tyto hry a aktivity vícekrát opakovat, aby došlo k nápravě v chování.

Hlavním úkolem praktické části bylo zjištění, zda vhodně zvolenou hrou či aktivitou můžeme pedagogicky ovlivnit a minimalizovat nevhodné chování u vybraných dětí, které se jeví jako problémové. Ze závěru šetření vyplynulo a můžeme doporučit pro praxi – vhodně zvolenou hrou či aktivitou lze do jisté míry pedagogicky ovlivnit a minimalizovat problémové chování u vytipovaných dětí. Vhodně zvolená hra opravdu může dětem pomoci se zvládnutím jejich „nevhodného“ chování, může jim i okolí, dát

nový úhel pohledu. Žák se spíše poučí ze společenské hry než z pouhého dialogu o nevhodnosti jeho chování. Díky hře lépe pochopí, proč se jeho chování jeví okolí jako problematické, což může být obtěžujícím faktorem.

Zpracování bakalářské práce mě velmi obohatilo o poznatky z problematiky problémového a poruchového chování dětí. Studium literatury jsem získala řadu cenných informací pro práci s dětmi s problémy v chování. Díky této práci jsem měla možnost poznat své žáky i z jiného úhlu, měla jsem čas zaměřit se pouze na ně a jejich problémem se detailněji zabývat.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

- BLAHUTKOVÁ, Marie, Jiřina KLENKOVÁ a Dana ZICHOVÁ. 2005. *Psychomotorické hry: pro děti s poruchami pozornosti a pro hyperaktivní děti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, ISBN 80-210-3627-3.
- ČAČKA, Otto. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 377 s. ISBN 80-723-9060-0.
- DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. 2007. *Hyperkinetická porucha / ADHDŽ* 1. vyd. Praha: Galén, 268 s. ISBN 978-807-2624-195.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. 2003. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 105 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-729-0128-1.
- HÁJEK, Bedřich. 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 125 s. ISBN 978-807-3672-331.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. 1995. *Hry pro život: sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. 2. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-717-8042-1.
- KALEJA, Martin. 2013. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 264 s. ISBN 978-807-4643-965.
- KOLČÁRKOVÁ, Irena a Lenka LACINOVÁ. 2008. *Rodičovství očima matek neklidných dětí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 138 s. Psychologie (Barrister. ISBN 9788087029473.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LAZAROVÁ, B. 1998. *První pomoc při řešení výchovných problémů. Poradenské minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha: STROM, 62 s. Škola 21. ISBN 80-86106-00-4.
- MARTÍNEK, Zdeněk. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. Vyd. 1. Praha: Grada, 152 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4723-105.

- MATĚJČEK, Zdeněk. 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 80-042-4526-9.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. 2007. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 207 s. ISBN 978-80-7311-075-8.
- MONATOVÁ, Lili. 1994. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-1009-6.
- MÜLLER, Oldřich. 2004. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
- NADEAU, Micheline. 2003. *Relaxační hry s dětmi: pro děti od 4 do 10 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 135 s. ISBN 80-717-8712-4.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. 2002. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 231 s. ISBN 80-717-8711-6.
- PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. 2003. *Školní družina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 154 s. ISBN 80-717-8751-5.
- SERFONTEIN, Gordon. 1999. *Potíže dětí s učením a chováním*. Vyd. 1. Překlad Milan Koldinský. Praha: Portál, 149 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8315-3.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. 1996. *Hry pomáhají s problémy*. 1. vyd. Praha: Portál, 159 s. Nápady, hry, tvořivost. ISBN 80-852-8293-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 170 s. ISBN 80-718-4488-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
- ZELINKOVÁ, Olga. 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.
- ZELINOVÁ, Milota. 2011. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 144 s. ISBN 978-80-262-0036-9

## Seznam použitých internetových zdrojů

Česká republika. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů*. 2005, roč. 2005, 75/2005, 21. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/narizeni75\\_2005.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/narizeni75_2005.pdf)

Česká republika. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: *Sbírka zákonů*. 2004, roč. 2004, č. 563. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

RYDLO, Josef a Libor ŠVARDALA. *Žák a sociálně patologické jevy v kontextu střední školy: Speciální metodika řešení problémového a poruchového chování žáků*. [online]. 2014 [cit. 2014-12-09]. Dostupné z: <http://www.oazlin.cz/prevence/index.php>

## SEZNAM ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder - prostá porucha pozornosti
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder - porucha pozornosti s hyperaktivitou
LMD	Lehká mozková dysfunkce



## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Denisa Zábranská**

**Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství**

**Forma studia: Kombinovaná**

**Název práce: Problémové chování dětí mladšího školního věku  
z pohledu vychovatele školní družiny**

**Rok: 2015**

**Počet stran textu bez příloh: 45**

**Celkový počet stran příloh: 0**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 24**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 3**

**Vedoucí práce: Mgr. Iva Duksová**