

# **Výchovné problémy ve školní družině a možnosti jejich řešení pohledem vychovatelů**

Bc. Martina Nedbalová

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Martina Nedbalová**  
Osobní číslo: **H210250**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Výchovné problémy žáků ve školní družině a možnosti jejich řešení pohledem vychovatelů**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti teorie výchovných problémů, prostředí školní družiny a role vychovatele ve školní družině.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- ČAPEK, Robert, 2014. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.  
DIVOKÁ, Jana, 2017. Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-8816-372-5.  
EDWIGE, Antier, 2004. Agresivita dětí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-808-2.  
FONTANA, David, 2014. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.  
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**  
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023


## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1/</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2/</sup>;
- podle § 60 <sup>3/</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3/</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně .....  .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá nejčastějšími výchovnými problémy dětí a možnostmi jejich řešení v prostředí školní družiny. Teoretická část vymezuje klima a organizaci školní družiny, charakterizuje pozici vychovatelky, zabývá se vztahy mezi dětmi ve skupině a vztahem mezi žáky a vychovatelkou. Hlavní linií teoretické části je problémové chování dětí zaměřené na poruchy chování, lhaní, odmítání práce a spolupráce, neposlušnost, agresi a agresivní jednání, včetně předcházení takovýchto projevů chování a možnosti jejich řešení. Praktická část práce úzce souvisí s částí teoretickou, prezentuje výsledky výzkumného šetření, jehož cílovými respondenty jsou vychovatelky školních družin, řeší otázky vztahující se k výchovným problémům dětí ve školních družinách a výchovnými postupy vychovatelek.

Klíčová slova: školní družina, vychovatelka, problémové chování dětí

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the most frequently – occurred educational problems of children and their optional solutions in the environment of an after school facility. The theoretical part explains the terms of the environmental and organizational issues, defines the position of the tutor, focuses on relationships among children and interpersonal relationships between the children group and the tutor.

The theoretical part aims not only at misbehaving of children, particularly behavioural disturbances, lying, refusing to work or collaborate, disobedience, aggression, aggressive acting, but also at the prevention of such misbehaving features and optional solutions to the above mentioned problems.

The practical part presents then the research results based on the responses of the target audience - the after school facility tutors. The main issues solved are educational problems of children attending after school facilities as well as educational procedures of tutors practically applied by them.

Keywords: school routine, governess, children's troubled behaviour

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Janě Martinové, Ph.D., MBA za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady, které mi poskytovala v průběhu zpracování diplomové práce. Poděkování patří také všem respondentům, díky nimž mohlo být realizováno výzkumné šetření.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 VZTAH MEZI ŽÁKEM A VYCHOVATELEM.....</b>	<b>12</b>
1.1 VYCHOVATELKA VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ .....	13
1.2 KOLEKTIV ŽÁKŮ A JEJICH VLIV NA CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	14
1.2.1 Klíma školní družiny .....	16
1.2.2 Vnitřní a vnější řád školní družiny .....	17
1.2.3 Hierarchie skupiny .....	20
<b>2 ŘEŠENÍ VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....</b>	<b>22</b>
2.1 NEJČASTĚJŠÍ VÝCHOVNÉ PROBLÉMY U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ .....	25
2.1.1 Poruchy chování .....	27
2.1.2 Agrese a agresivní chování .....	29
2.1.3 Lhaní .....	32
2.1.4 Neposlušnost .....	33
2.1.5 Odmítání práce a spolupráce .....	35
2.2 JAK PŘEDCHÁZET PROBLÉMOVÉMU CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	36
2.2.1 Autorita vychovatele .....	37
2.2.2 Odměny a tresty .....	38
2.2.3 Model funkčního vztahu žáka a vychovatele .....	40
2.2.4 Pravidla pro fungování školní družiny .....	42
2.2.5 Analytické pozorování a skutečný zájem o dítě.....	43
2.3 TYPY ŘEŠENÍ VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ .....	45
2.3.1 Metody práce s agresivním žákem .....	47
2.3.2 Hry na zvládnutí agresivity .....	50
2.3.3 Rozhovor a zpětná vazba .....	51
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>53</b>
<b>3 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>54</b>
3.1 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	54
3.1.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	55
<b>4 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>56</b>
<b>5 INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>82</b>
<b>6 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....</b>	<b>86</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>93</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>98</b>
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>99</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>101</b>



## ÚVOD

Téma problémového chování dětí je v současné době více než aktuální. Příčinou problémového chování může být neustále sílící individualizace a s ní spojené snižování vzájemné tolerance, propírané násilí v médiích, autoritativní, či nebo naopak liberální styl výchovy, nenasycenost základních potřeb.

Pro mnoho dětí je škola základním zdrojem interakcí s vrstevníky, učí se zde toleranci a kooperaci. Škola jako instituce nastavuje pravidla, nabízí jedinci možnost začlenit se do celku, naplňuje nejen cíl vzdělávací, ale také výchovný. Škola je místem prvních střetů a projevů odporu dětí k celospolečenskému systému a stává se nárazníkovým pásmem všech těchto prvků. Současně je v této oblasti zcela nenahraditelná.

Na pedagogy a vychovatele ve školních družinách jsou kladeny zvýšené nároky a požadavky. Někteří svou činnost vnímají jako zátěžovou. Jejich úkol rozhodně není lehký, ale je zvladatelný, pokud si připustíme několik základních tezí. Především fakt, že chování dnešních dětí ve škole je důsledkem rodinné i celospolečenské výchovy.

Školní družina, jakožto zařízení výchovy mimo vyučování, se významnou měrou podílí na socializaci a výchově dítěte. Hlavním posláním družin je umožnit dětem odpočinek a dát jim možnost připravit se na vyučování. Odpočinkem se rozumí jak klidové činnosti, tak pohybové aktivity, které kompenzují nedostatek pohybu při vyučování. Ve školní družině jsou však také prováděny velmi důležité činnosti výchovy, které formují děti především v dovednostech důležitých pro život, v posilování osobnosti jedince. Bohužel, ne všechny děti jsou v kolektivu školní družiny ochotné kooperovat s ostatními, přizpůsobit se aktivitám, společným zájmovým činnostem a požadavkům vychovatele.

Diplomová práce by měla přispět především pedagogům a vychovatelům, kteří tápou v problematice problémového chování a hledají ve své praxi možnosti usměrnění dítěte.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část je členěna do dvou hlavních celků, které jsou poté děleny na jednotlivé kapitoly. Zde jsou shrnuty poznatky z odborných publikací různých autorů, kteří úzce s tématem této práce souvisí.

První celek diplomové práce je soustředěn na roli vychovatele, jeho osobnost a vytvoření vztahu se žáky, protože nejen vztah vychovatele a žáka, ale i vztahy mezi dětmi ve skupině dominují nad klimatem školní družiny a mají následně vliv na projevy chování dětí.

Druhý teoretický celek je věnován řešení výchovných problémů ve školní družině a nejčastějšími výchovnými problémy žáků 1. stupně základních škol. Zaměřen je na agresi a agresivní chování (fyzické napadení druhého nebo rozbíjení věcí), lhaní (vědomé nemluvení pravdy), neposlušnost (dítě si dělá, co chce), odmítání práce a spolupráce (odmítání se podřídit pokynu dospělému a striktní lpění na svém), poruchy chování. Druhý teoretický celek volně navazuje na téma, jak předcházet problémovému chování ve školní družině a způsoby řešení výchovných problémů.

Z poznatků teoretické části práce poté čerpá i výzkumné šetření. Empirická část představuje výzkumný problém, cíle a metody sběru dat. Především se pak věnuje analýze dat získaných z dotazníkového šetření a jejich následnou interpretací. Cílem výzkumného šetření je odpovědět na otázky, s jakými výchovnými problémy se vychovatelé ve školních družinách setkávají a jaké výchovné strategie při práci s žáky s problémy v chování využívají. Preferovány jsou možnosti kombinace uzavřených a otevřených otázek k vytvoření přehledu, jak se vychovatelé k této problematice staví. Podstatná část této kapitoly prezentuje výsledky výzkumu, které jsou interpretovány v souladu s teoretickými východisky.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VZTAH MEZI ŽÁKEM A VYCHOVATELEM

Na vznik vztahu lze nahlížet z různých úhlů a zabývají se jím studia mnoha významných autorů (Bolby, Erikson, Kolheberg a další). Lze konstatovat, že vztah má svůj očekávaný vývoj a individuální specifika. Každá vazba, kterou prožíváme, není věcí stálou, není jistotou, ale procesem, jehož cílem je uspokojování našich sociálních potřeb. Dojem soubytí, což je výklad slova „vztah“, tak vyjadřuje naši potřebu vzájemnosti, „patření“ k něčemu a k někomu. To si žádá svou daň, kterou je chování, v důsledcích nazývané adaptace, asimilace, akomodace, integrace, případně inkluze (Svoboda, 2020, s. 15).

Optimální vztah v mimoškolní výchově je založen na partnerství učitele a žáka. Partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme nebo které alespoň respektujeme. Pokud dítě bude vedeno mocenským způsobem s převládáním autoritativní výchovy, bude se dítě ve většině případů podřizovat autoritám a nebude schopné prosadit vlastní názor či zaujmout vlastní postoj. Partnerský přístup není o benevolenci k bezmyšlenkovitému jednání dětí, ale o nastavení pravidel chování a jednání, se kterými jsou všichni zúčastnění partnerského vztahu seznámeni a všichni je musí dodržovat.

Vztah vychovatele a žáka utváří klima ve skupině. Pro žáka je vztah podstatný především z důvodu plnění požadavků, které jsou na něj kladené, a pro vychovatele je klíčový pro úspěšné dosažení výchovných cílů. Vzájemný vztah vychovatele a žáka je důležitý zejména pro to, že žák je tímto formován a pro vychovatele je důležitý zejména pro to, že prostřednictvím tohoto vztahu získává od žáka zpětnou vazbu o svém výchovném působení. Vychovatel řídí výchovný proces a zastává dominantnější postavení vůči žákovi. Dominancí v tomto smyslu však nerozumíme podřizování si žáka jako submisivního jedince, ale dominance vyplývá z činností, které jsou příslušné vychovateli (Kopřiva, 2008, s. 17–18).

Vzájemný vztah vychovatele a žáka není ovlivněn pouze osobností pedagoga, ale i způsobem jeho komunikace, umění naslouchat, motivací, empatií a postojem k ostatním dětem ve skupině.

Hájek (2007, s. 29) uvádí, že vychovatel ve školní družině během své práce poznává své žáky, cíle své činnosti v průběhu mimoškolní výchovy upravuje, pozoruje děti v diferenciovaných sociálních situacích, reaguje na jejich požadavky a hlouběji rozvíjí jejich zájmy. Vychovatel má větší časový prostor pro komunikaci se žáky, buduje vzájemné vztahy

a vytvoří klima školní družiny na přátelské úrovni. Děti by si měly uvědomovat, že se o ně vychovatel zajímá, protože přátelská atmosféra je prvním krokem k větší otevřenosti všech jedinců účastníci se mimoškolní výchovy a vede k dosažení lepších výsledků. Jedinci tak mají větší chuť spolupracovat a jsou více motivováni k vyšším cílům.

### 1.1 Vychovatelka ve školní družině

Dobrý vychovatel je pro děti zdrojem kladných citů, poskytuje jim pocit jistoty a bezpečí (Pávková, 2002, s. 56).

Vychovatelka ve školní družině by měla výchovně působit na kolektiv dětí svou osobností a autoritou. Autorita vychovatelky se odvíjí od jejího morálního a lidského profilu, je posilována kvalitou všeobecného a odborného vzdělání, její schopností vychovat a naučit, spravedlností a jednotou slov a činů (Hladílek, 1999, s. 66).

Vychovatelka ve školní družině 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 komunikaci a probouzet jeho vnímavost k okolí. Podněcuje a rozvíjí i reguluje 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 a kol., 2007, s. 47).

Požadavek na kvalifikaci vychovatele či pedagoga volného času je u nás stanoven zákonem o pedagogických pracovnících (č. 563/2004, § 17). Specifika výchovné a pedagogicko-psychologické činnosti formuluje příslušné nařízení vlády Vyhláška č. 75/2005.

Kvalifikovanost vychovatelů ve školní družině je striktně vyžadována tak, aby byla zaručena náležitá péče ve všech zmíněných funkcích školní družiny, přiměřeně potřebám dítěte (ve vhodné skladbě činností, odpovídajícímu přístupu vychovatele a za odpovídajících podmínek).

Dle Hájka (2007, s. 32) jsou základním předpokladem pro úspěšný výkon funkce vychovatelky osobní dispozice a její kladný vztah k dětem, schopnost navázat vztah se skupinou dětí a vytvořit s nimi vztahové pouto. Vychovatelka by měla mít organizační schopnosti, umět motivovat jak sebe, tak děti a v neposlední řadě by měla být fyzicky zdatná, aby zvládla vycházky s dětmi a jiné pohybové aktivity, které jsou v družině nepostradatelné.

Dalšími předpoklady vychovatelky ve školní družině jsou dovednostní a vzdělanostní předpoklady. Mezi dovednosti řadíme širokou škálu volnočasových aktivit, jež si umí děti

získat. Vlastní dovednosti jsou sice důležité, ale z pedagogického hlediska je důležitější znalost metodiky. To, jak děti k práci a při práci vychovatelka vede a jak je dokáže motivovat před i v průběhu pracovního procesu.

K důležitým předpokladům vychovatelky patří i ty vzdělanostní. Nezbytnou složkou ve vzdělání jsou vědomosti o věkových zvláštностech dětí. Zejména tedy mladšího školního věku, kdy v každém ročníku je dítě úplně jiné a změny, které prožívá, jsou v rámci krátkého období velké. Jeho vývoj je doslova viditelný ze dne na den. Proto je tak velmi důležité, aby vychovatelka znala změny a dokázala se vcítit do období každého jednotlivého dítěte, jež ve družině působí.

Vzdělávání se v průběhu výchovného procesu v rámci školní družiny je důležité i proto, aby vychovatelka měla stále přístup k novým informacím a mohla tak zkoušet stále nové a nové výchovné metody, což působí jako prevence syndromu vyhoření a určité stereotypnosti, jež by za chvíli vychovatelku pohltila a která by narušila nebo přímo zabránila tomu, aby se ve družině vytvořilo dobré klima.

Podle Zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. a Vyhlášky č. 75/2005 vychovatelka ve školní družině vykonává přímou a nepřímou činnost.

Přímá výchovná činnost zahrnuje zejména výchovně-vzdělávací práce s dětmi od převzetí dítěte od jeho rodičů či od učitele po skončení vyučování do rozchodu dětí domů, včetně výchovných činností spojených se stravováním žáků školní družiny ve školních jídelnách a organizované činnosti s žáky výchovně-vzdělávacích aktivit základních škol.

Nepřímá výchovná činnost zahrnuje zejména přípravu na výchovnou činnost; vypracování plánů výchovné činnosti a příprav na ni; vedení pedagogické dokumentace; přípravu a zajišťování materiálů na výchovnou činnost; péči o svěřený materiál (např. sportovní nářadí, pomůcky, knihy); účast na provozních a pedagogických poradách, na školeních a seminářích, třídních schůzkách; vedení administrativy a styk s rodiči ([www.zakonyprolidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz)).

## 1.2 Kolektiv žáků a jejich vliv na chování ve školní družině

Třídní kolektiv je nutné chápat jako dynamický celek, jako organismus ve stálém pohybu a změnách. Ty mohou vykazovat prvky spontánnosti nebo může jít o změny zákonité a očekávatelné. Třídní kolektiv můžeme přirovnat k vodě – bez podmětu zůstává klidná. Stačí však sebemenší impulz a voda reaguje – hladina změní tvar podle prostředí.

Pokud má třída podnět, který jí dává směr, a přijme ho, dokáže fungovat jednotně. Jestliže však skupina jedinců, třídní kolektiv, nemá dostatečný podnět, nemá směrový impuls, řídí se pohybem uvnitř sebe sama – pak začnou hrát významnou roli tendence jedinců a činnost celého kolektivu se začne profitovat podle těch, kteří dávají nejsilnější podnět. Zda je společensky hodnocen jako záporný, či kladný, to dynamika třídy neřeší. Následně dochází k třenicím mezi žáky, nesouladu v cílech a ve finále i ke ztrátě motivace pro školní činnost (Svoboda, Němcová, 2015, s. 125).

V třídním kolektivu se dítě musí naučit žít a komunikovat. Zaujímá zde určitou roli, pozici a status. Pozice ve skupině určuje jedinci jeho postavení. S postavením jedince ve skupině souvisí i role, která mu je přidělena (sourozenec, syn, kamarád, spolužák, apod.) (Řezáč, 1998, s. 159).

Sounáležitost ke skupině vrstevníku jedince je významná pro jeho socializaci. Situace a podmínky, které na dítě působí, ovlivňují jeho aktuální stav a pocity. Dítě má tendenci chovat se ve skupině odvážněji. Moc skupiny mu dává větší odvahy a vytrácení zábran. Proto stanovení pravidel chování a následná důslednost při jejich dodržování je při práci s dětmi velmi důležitým stanoviskem.

Bavíme-li se o kolektivu žáků ve školní třídě, je důležité uvést, že se jedná o formální skupinu, tzn., že její členové si sebe navzájem dobrovolně nevybrali. Každá třída je naprosto jedinečná a tudíž má určité vlastnosti: vlastní strukturu (velikost; uvnitř třídy existují malé skupinky), stupeň soudržnosti, své cíle a hlavně vlastní normy a hodnoty.

Auger, Boucharlat (2005) uvádí, že jedinci se chovají ve skupině jinak, než když jsou sami. Skupina ovlivňuje jednání a chování jednotlivce (dokonce i ustanovení určitého, pro danou skupinu typického způsobu chování). Žák se tedy může chovat podle norem skupiny, protože chce, aby ho ostatní přijali a uznávali. Ve třídě se každý žák ohraničuje ve vztahu k pedagogovi, ale také ve vztahu ke svým spolužákům. Působí tedy na něj najednou tyto dva rozdílné vlivy. Dalším znakem a důležitým momentem, který třídu vystihuje, je přítomnost pedagoga, který se vzhledem ke svému postavení ocitá sám před skupinou žáků, do níž nepatří. Zamyslíme-li se nad pozicí pedagoga/vychovatele ve vztahu ke skupině tak zjistíme, že objektivně je silnější skupina než pedagog, protože je sám (obzvláště v konfliktních situacích). Ve skutečnosti není riziko, které dospělý podstupuje fyzického charakteru (to jen ve zcela výjimečných případech), ale psychologického. Jedná se o riziko, které hrozí pedagogovi, totiž že nebude schopen prosazovat své požadavky.

### 1.2.1 Klima školní družiny

Už při vkročení do konkrétní školy vnímáme určité pocity, které nás obklopují. Je to souhrn mnoha faktorů, jež si v té chvíli neuvědomujeme, ale které mají velký vliv na to, jak se budeme během následujícího pobytu v dané organizaci cítit.

To samé dle Čapka (2010) platí pro vstup do třídy. Po delším čase stráveném v třídním kolektivu začneme hodnotit třídní klima, jež se v dané třídě vytvořilo a které má bezesporu velký vliv na vzdělávání žáků a na práci pedagoga.

Školní družina je svým charakterem jiná než třída. Třída je uzavřená skupina, ve které se její činitelé nemění. Rozhodně ne tak často, jako právě ve školní družině. Každý den je složení této skupiny jiné. Věkově si členové také nejsou podobní. Můžou se zde potkávat děti dokonce od předškolního věku (z přípravné třídy) až po pátou či vyšší třídu. Je to tedy velmi různorodá skupina spojující děti rozdílné nejen věkově, ale i co se týče zájmů a zálib. Přesto, nebo spíše právě proto, je tento čas pro děti velmi obohacující.

Pokud mluvíme o klimatu školní družiny, nesmíme opomenout ani termíny jako „prostředí“ a „atmosféra“. Termín „prostředí“ je nejobecnější termín, má široký rozsah a netýká se pouze aspektů sociálně – psychologických (Mareš, 1995). Pod tímto pojmem si můžeme mj. představit, jak je třída školní družiny řešená po architektonické stránce, jaké vybavení se ve třídě nachází, jak je rozmístěn nábytek, z které strany a jak dlouho svítí slunce a mnoho dalších aspektů.

Školní družina je prostor, ve kterém je dítě žákem. Platí zde jiná pravidla, než v domácím prostředí. A přesto je významné, aby pro žáky vyznívala třída útulně, aby stěny pokrývaly jejich výtvary. Zároveň je důležité, aby se tyto prostory mohly tvořivě měnit a vyvíjet podle vyspívání žáků, aby místnost nebyla sterilní a nehostinná (Svoboda, Němcová, 2015, s. 138).

Termín „atmosféra“ je užším termínem, který bývá často spojován právě s termínem klima školy, třídy či školní družiny. Oproti klimatu je však atmosféra krátkodobý stav dané situace. Může se jednat o minuty až hodiny. Dobrou atmosféru ve školní družině může například narušit malý konflikt mezi dvěma žáky, a naopak, napjatou atmosféru může uvolnit a změnit třeba malý vtip či vtipné gesto právě od vychovatele. Vychovatel by si měl aktuální atmosféry ve třídě pozorně všimnout a svým jednáním ji pokud možno zlepšovat.

Řada odborníků má různé názory na to, kdo nebo co jsou hlavní zdroje nebo spolutvůrci klimatu ve školní třídě. Některými autory je zdůrazňována hlavní role žáka, který ovlivňuje klima třídy svým chováním, vztahy ke spolužákům i učitelům a svými postoji ke škole



obecně. Jinými odborníky jsou přisuzovány hlavní podíly na vytváření klimatu pedagogům, kteří mohou ze své řídicí pozice ve vyučování formovat klima třídy a to skrze různé komunikační zdatnosti a výukové, výchovné metody (Lašek, 2007).

Mezi nejdůležitější faktory pro zdravé klima skupiny řadíme: dobré vztahy, důvěru, respekt, úctu, diskrétnost, vytváření a dodržování pravidel, spolupráce, týmovost neboli soudržnost atd. Klima je určitým ukazatelem toho, jak pedagog v dané skupině působí (Průcha, 2002).

Grecmanová (2003, in Čapek, 2010, s. 12-13) uvádí, že dobré klima má příznivý vliv na sociální chování dětí, jejich motivaci a výkony. Žák by měl mít jistotu, že bude akceptován a může zažít úspěch. Podle učitelů může pozitivní klima vzniknout v takové škole, kde učitel rád spolupracuje se žáky, rodiči a kolegy. Může prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními pedagogy a vychovateli, úspěch, pocit seberealizace, svobodu, samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání ze spravedlivého hodnocení. Výsledkem pozitivního klimatu je žák úspěšný, spokojený a jeho chování je v souladu se společenskými normami.

### 1.2.2 Vnitřní a vnější řád školní družiny

Vnitřní řád školní družiny je zpracován v souladu s § 30 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a s Vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání v platném znění.

**Školní družina (ŠD)** tvoří mezistupeň mezi výukou ve škole a výchovou v rodině. Není pokračováním školního vyučování. Školní družina poskytuje zájmové vzdělávání, odpočinek, rekreaci a dohled nad žáky školy. Ve dnech školního vyučování navazuje na školní vzdělávací program u žáků prvního stupně ZŠ přihlášených k pravidelné denní docházce.

Hlavním posláním ŠD je zabezpečení zájmové činnosti, odpočinkové činnosti a funkce sociální – dohled nad dětmi (účastníky) po určitou dobu po skončení vyučování.

Vnitřní a vnější řád školní družiny obsahuje:

1. Práva a povinnosti účastníků – povinnost účastnit se zájmového vzdělávání ve školní družině; slušné zacházení ze strany všech zaměstnanců školy; ochranu před fyzickým a psychickým násilím; respektování soukromí i soukromí života rodin; ochranu před informacemi, které by ohrožovaly mravní a rozumovou výchovu dětí; právo využívat vybavení školní družiny a pomůcek; všestranný rozvoj osobnosti; volný čas a odpočinek;

ochranu před návykovými látkami; pomoc při nesnázích; vyjadřování vlastního názoru; zdravé životní prostředí.

Povinnosti účastníků zahrnují zákaz opouštět školní družinu bez vědomí vychovatelů; povinnost řádně docházet do školní družiny; dodržovat řád školní družiny, vnitřní řád školní družiny, školní řád, řád školní jídelny, dále předpisy a pokyny školy k ochraně zdraví a bezpečnosti, s nimiž byli seznámeni; udržovat pořádek v prostorách školní družiny, v šatnách; chránit a úmyslně nepoškozovat školní majetek, vybavení školní družiny; chránit zdraví své i ostatních účastníků; komunikovat se všemi dospělými, se kterými přijdou do styku, slušnou formou.

2. Práva a povinnosti zákonných zástupců – právo na informace o průběhu a výsledcích vzdělávání a výchovy svého dítěte (účastníka zájmového vzdělávání); právo na informace o chování účastníka ve školní družině; vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajících se jejich dítěte; ochranu informací o účastníkovi, které jsou ve školní dokumentaci; povinnost dbát na řádné docházení účastníka do školní družiny; řádně vyplnit Zápisní lístek; povinnost informovat vychovatelku o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtíží, o změně osobních údajů dítěte; dokládat písemnou formou změny odchodů ze školní družiny; na vyzvání se dostavit k projednání závažných výchovných problémů účastníka.

3. Vzájemný vztah účastníků se zaměstnanci školy – povinnost respektovat jakéhokoliv zaměstnance školy; dbát na dodržování základních společenských pravidel a pravidel slušného chování; na udržování pořádku a čistoty ve všech prostorách školy. Pedagogičtí pracovníci školy vydávají účastníkům a zákonným zástupcům pouze takové pokyny, které bezprostředně souvisejí s plněním školního vzdělávacího programu, školního řádu a dalších nezbytných organizačních opatření. Všichni zaměstnanci školy chrání účastníky před všemi formami špatného zacházení. Dbají, aby účastníci nepřicházeli do styku s materiály a informacemi pro ně nevhodnými. Nevměšují se do soukromí účastníků. Zjistí-li skutečnosti podle § 6 Zákona č.359/1999 Sb. (např. neplnění povinností plynoucích z rodičovské zodpovědnosti, zneužívání práva rodiče, zahálčivý nebo nemravný život...) jsou povinni tyto skutečnosti oznámit příslušným orgánům.

4. Provoz a vnitřní režim školní družiny – obsahuje pokyny pro **přihlášení a odhlášení účastníka; činnost a provoz školní družiny.**

5. Podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí – podává informace o tom, že účastník nesmí do školní družiny přinášet věci, které ohrožují zdraví a bezpečnost; větší

částky peněz nebo cenné věci; zákaz manipulace s elektrickými spotřebiči; opatření v případě úrazu účastníka; nařízení bezpečného pohybu po budově školy; zákaz vstupu do prostor, které účastníkům nejsou určeny a bez doprovodu zaměstnance školy tam, kde by mohlo dojít k ohrožení jejich zdraví.

U vycházek a akcí pořádaných mimo školu při zajištění bezpečnosti účastníků postupuje se v souladu s ustanoveními metodické pokyny MŠMT č.j.: 37014/2005-25. Dozor zajišťuje vždy pedagogický pracovník školy.

6. Ochrana účastníků před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí – vychází z preventivního programu školy a Školního řádu školy. Vychovatelé jednotlivých oddělení sledují možné zneužívání návykových látek a ostatní projevy rizikového chování – šikanu, vandalismus, rasismus. Při zjištění některých jevů, tuto skutečnost neprodleně řeší s výchovným poradcem a vedením školy. Vychovatelky zajišťují spolupráci s rodiči (zákonnými zástupci) v oblasti prevence, informují je o preventivním programu školy a dalších aktivitách. Celá prevence před sociálně patologickými jevy by měla být zahrnuta do Školního vzdělávacího programu školní družiny.

Účastníkům je během pobytu ve školní družině a akcí, které školní družina pořádá, zakázáno užívání a distribuce návykových látek – cigaret, alkoholu, omamných a psychotropních látek. Dále jsou zakázány projevy šikanování – fyzické a psychické násilí, ponižování, omezování osobní svobody, kterého by se dopouštěli jednotlivci nebo skupiny účastníků. Krádežím se školy snaží předcházet preventivními opatřeními (uzamykání cenných věcí v místnostech resp. Skříňkách v době pobytu účastníka v budově školy). Vychovatelé oznamují případné ztráty a krádeže vedení školy a zákonným zástupcům účastníka.

V prostorách školní družiny je účastníkům zakázáno pořizovat snímky a dělat videonahrávky pokud by tato činnost nebyla v souladu s požadavky směrnice EU o GDPR.

7. Podmínky zacházení s majetkem školní družiny – účastníci mohou užívat inventář školní družiny se souhlasem vychovatelky, s veškerým vybavením musí zacházet opatrně; udržují celou třídu a prostory v čistotě a pořádku a chrání majetek školní družiny před poškozením. Pokud dojde k úmyslnému poškození inventáře školní družiny, které bude prokazatelné, uhradí vzniklou škodu zákonní zástupci účastníka v plném rozsahu ([www.nakladatelstvi.portal.cz](http://www.nakladatelstvi.portal.cz)).

Seznámení s vnitřním řádem ŠD provádí vedoucí vychovatel při zápisu účastníků do školní družiny, zákonní zástupci potvrdí seznámení s vnitřním řádem svým podpisem.

Na začátku školního roku provede vychovatel poučení účastníků o chování a bezpečnosti při pobytu ve školní budově, prostorách družiny a školní jídelny, šatnách, tělocvičně a při akcích, které se konají mimo školu.

### 1.2.3 Hierarchie skupiny

Školní družina nabízí možnost navazovat rozmanité sociální vztahy, přátelství, setkávat se s novými autoritami, být mezi lidmi s podobnými zájmy a zaujímat v kolektivu různé sociální role (Bendl, 2015, s. 123).

Každá skupina je strukturována na základě hierarchie. Její členové se v ní nacházejí na pozicích, které jsou dány mírou jejich přijímání nebo odmítání ostatními. Roli zde hraje především sociální přitažlivost, prestiž či moc, způsob sebe prezentace uvnitř skupiny a podíl na dosahování skupinových cílů. Významným kritériem, určujícím pozici člena ve skupině, je také jeho osobnostně mravní profil, který lze považovat za součást sebe prezentace. Z každého z uvedených hledisek bychom mohli vytvořit samostatnou, poněkud odlišnou hierarchii. Nejčastěji se uvádí hierarchie členů skupiny na základě vlivu a oblíbenosti. Příslušníci skupiny v ní zastávají určité role, které vyplývají z jejich potřeb. Jednotlivé role do jisté míry determinují vliv jedince na dění ve skupině, podíl na dosahování cílů, vzájemné vztahy členů i způsob komunikace.

Dle Řezáče (1998) nejčastěji bývá uváděno následující rozdělení skupinových rolí:

Alfa je neformální vůdce skupiny. Obvykle bývá nejaktivnějším členem skupiny, který ostatním imponuje a většinou členů skupiny je akceptovaný.

Beta, tzv. expert má specifické předpoklady pro navrhování nebo alespoň rozvíjení různých variant řešení, která jsou prezentována vůdcem skupiny.

Gama je většina členů skupiny. Jsou spíše pasivní a přizpůsobiví. Podléhají vůdci nebo se s ním identifikují.

Omega je outsider skupiny. Fyzicky je jejím členem, ale je psychologicky izolován a velkou většinou neoblíben.

P role nebo také „obětní beránek“ obvykle bývá symbolickým představitelem nepřátelské skupiny.

Vrstevnická skupina jako skupina dětí přibližně stejného věku a často i s přibližně stejným sociálním statutem, je pro dítě důležitou a má významnou úlohu při socializaci jedince,

nabízí určitou ochranu a zázemí. Může mít na své členy výrazně pozitivní vliv, ale i vliv výrazně negativní. Tento vliv popisuje Fontana (2014, s. 286) jako tlak na jedince. Vysvětluje jej tím, že u dítěte v tomto období stoupá touha patřit do skupiny, být přijímán. Často je dítě ovlivňováno tím, co dělají ostatní děti v jeho věku. Dítě by se mělo s vrstevnickou skupinou identifikovat. Skrze vrstevníky jsou naplňovány některé potřeby dítěte, potřeby citové jistoty a bezpečí. Primárně emoční podporu naplňuje rodina, ale do určité míry ji poskytují spolužáci, kamarádi. Skrze vrstevníky má dítě možnost získávat nové zkušenosti. Poznává jiný druh vztahu, než má k dospělému. Dítě mezi vrstevníky naplňuje potřebu seberealizace. Je to pro něj jednodušší než ve vztahu se starším dítětem či dospělým. Vrstevníci jsou totiž na stejné úrovni a většinou se navzájem motivují k výkonu (Vágnerová, 2005, s. 293 – 294).

Pávková (2002, s. 52) zdůrazňuje význam vztahů ve výchově. Podle ní je vztah jediným způsobem, jímž je možno předat hodnoty a postoje a ty tvoří jádro výchovy.

Školní družinu tvoří rozvětvená síť sociálních vztahů. Pávková (2002, s. 52-53) zmiňuje interakci „vychovatel-dítě, vychovatel-skupina dětí, dítě-dítě, dítě-dětská skupina, vychovatel-rodíč“. Zároveň uvádí, že sociální klima určuje spolu s organizační kulturou a systémem rolí skutečný charakter výchovného zařízení. Jako základní motivaci utváření vztahu mezi dětmi vidí Pávková (2002, s. 55) možnost promluvit si o zájmech, příjemných věcech v uvolněné a přátelské atmosféře. Nezapomíná, ale na hrozbu negativních jevů těchto vztahů jako je šikana a tlak skupiny k antisociálnímu chování. Tyto negativní vlivy si uvědomuje i Bendl (2015, s. 256), který o nich mluví v souvislosti s heterogenním rázem skupiny. Děti jsou do oddělení školní družiny většinou zařazeny z různých ročníků. Tento fakt vyžaduje od vychovatelky specifický přístup. Měla by být schopna heterogenní složení využít ve prospěch dětí.

## 2 ŘEŠENÍ VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Všeobecně lze říci, že při řešení výchovných obtíží je vhodné nejdříve zjistit příčinu náročného chování či emoční nepohody, následně stanovit způsob nápravy (intervenci) a v neposlední řadě důsledně lpět na závěrech. Příčiny výchovných obtíží mohou podle B. Hájka být dvě:

- vnější – charakter dítěte, převážně se jedná o jeho temperament, emoční ladění, zda je dítě extrovert či introvert, jeho odolnost v zátěžových situacích, jaké má schopnosti, jak dítě vnímá samo sebe, aktuální stav jeho organismu (Hájek, 2007, s. 16), jeho dosažená vývojová a kognitivní úroveň, vlastnosti nervové soustavy, zdravotní stav dítěte (Mertin, 2013, s. 15)
- vnitřní – sociální vztahy ve třídě (jeho postavení mezi spolužáky), dále pak přístup učitelů k jeho osobě, režim dne, rodinné zázemí dítěte (ať už dlouhodobé či krátkodobé) (Hájek, 2007 s. 16), vzdělání rodičů, socioekonomické podmínky rodiny, osobní charakteristiky či patologie rodičů (Mertin, 2013, s. 15)

Opomíjenými prvky pro zjištění příčin náročného chování dětí jsou informace z rodinné anamnézy (uspokojování základních sociálních potřeb).

System definuje pět základních sociálních potřeb, které by rodina dítěti měla zajistit:

Potřeba místa a její sycení ve třech úrovních:

- fyzicky (vlastní postel, místo u stolu, osobní prostor v centrální místnosti)
- psychicky (silnější vazba na jednoho ze členů rodiny)
- metapsychicky (vazba na vnější prostor, ulici, čtvrť, město, vesnici)

Pokud není tato potřeba dostatečně sycena, je reakcí chování, které má za cíl získání místa, obsazení teritoria. Nedosycenost dané potřeby se často projeví až násilnickým chováním, jehož cílem je ochrana prostoru, který dítě již za svůj považuje a zároveň takové dítě jen s obtížemi dokáže respektovat prostor druhých.

Potřeba bezpečí. Její nedosycenost často vyvolává tři typy chování:

- zamlklost (stažení se do sebe)
- nepatřičné agresivní chování s neuvědomovaným cílem nebýt opomíjen (tzv. převádění se)
- neustále stěžování s cílem ubezpečovat se, hledat jistotu, že platí, co bylo dohodnuto. Náhlé změny nejsou dítětem zde nedosyceným vítány a vedou až k nelogickému chování.

Potřeba podnětu, péče a výživy. Výživou je míněna pestrost, kvalita stravy, stejně jako adekvátní vyživování dětského organismu informacemi, které dokážou u dítěte rozvíjet kreativitu.

Potřeba podnětu a péče je zde míněna opora a podpora dítěte, kdy oporou je pochvala, vedená vždy za konkrétní čin. Podporou je chápána potřeba limitu sloužící k seznámení dítěte s hranicí, kde končí bezpečí a začíná nebezpečí. Pokud není tato potřeba sycena, je dítě často puženo k chování, kterému říkáme neposlušnost. A přitom nejde o žádnou schválnost, dítě se chová zcela přirozeně – hledá onu hranici. Bezhraniční, bezlimitní výchova tak dítěti spíše škodí, je základem pro chování, za které bude plísněno. Tento typ výchovy nevede k očekávanému cíli, protože rozvíjí dětskou bezbřehost (Svoboda, 2020, s. 25-27).

Při činnosti ve školní družině, stejně jako ve škole, se děti musí snažit dodržovat určitá pravidla chování, pozitivně a jasně formulovaná očekávání. Děti musí očekáváním rozumět a chápat, proč se jimi mají řídit. Pravidla je vhodné vizualizovat a prezentovat v prostoru školní družiny.

Přestože o chování dětí pedagogové přemýšlí nejčastěji v kontextu toho, co děti dělat nemají, očekávání v chování by měla být zformulována pozitivně. Důležitá je jednotnost v přístupu zaměstnanců školy k chování. Poskytuje tak žákům pocit jistoty a snižuje problémové chování pramenící z neznalosti pravidel. Za dodržování pravidel je vhodné děti oceňovat (konkretizovaná pochvala, bodový systém, samolepka apod.) (ČŠI, 2021, s. 31-32).

Při řešení problémového chování dětí je nutná podpora autoregulace dětí. Díky autoregulaci se náš stav přizpůsobuje situaci, ve které se nacházíme. Pokud jsme v bezpečí, nacházíme se ve stavu klidu nebo ostražitosti, pokud nás něco ohrožuje, reagujeme stavem strachu, v extrémních případech stavem zděšení.

Člověk se se schopností autoregulace nerodí, avšak v průběhu dětství se naučí autoregulovat díky regulaci ze strany pečujících osob. K tomu, aby se děti naučily samy sebe zvládat zdravým rozumem, potřebují pečující osobu, která adekvátně reaguje na jejich potřeby (má k dítěti láskyplný vztah) (ČŠI, 2021, s. 21).

Existují tři druhy regulace:

- Regulace rozumem

Rozumem řízená regulace staví na slovních pokynech a argumentech („Přestaň to dělat, ruší to spolužáky.“). Regulace rozumem je vhodné využívat, když jsou děti v klidu nebo

jen verbálně projevují nechuť k činnosti („Mně se nechce.“). Pokyny a požadavky zdůvodňujeme, používáme klidný, povzbuzující hlas. Snažíme se argumentovat tak, aby to dětem bylo blízké a skutečně rozuměly tomu, proč danou věc mají nebo nemají dělat. Jedná se o nejnáročnější způsob regulace, a jak bylo již výše zmíněno, u dětí funguje pouze ve stavu klidu. Ve stavu znepokojení bývají částečně nebo zcela zablokované funkce mozkové kůry, proto dětem ke zklidnění nepomáhá, když jim říkáme, co mají nebo nemají dělat a proč. Nepomáhá ani klidný hlas, kterým pokyny sdělujeme. Pokračováním ve slovním usměrňování dosáhneme namísto zklidnění dítěte pravý opak – změnu stavu, strach, prvky agrese, útek (ČŠI, 2021, s. 22).

- Regulace vztahem

Regulace vztahem působí na limbický systém. Druhý člověk, který je sám klidný a se kterým se dítě cítí v bezpečí, jej dokáže zklidnit. Díky existenci tzv. zrcadlových neuronů mozek dítěte zrcadlí emoce druhého člověka. Rozrušený dospělý dokáže rozrušit dítě a naopak klidný dospělý dokáže zklidnit rozrušené dítě. V regulaci vztahem hraje nejvýznamnější roli neverbální komunikace – mimika obličeje, gesta, postavení těla. To vše mozek dítěte vnímá a vyhodnocuje, zda je osoba, se kterou je v kontaktu, ohrožením, nebo ne. Při regulaci vztahem není podstatné, co říkáme, ale jak to říkáme. Pokud to dítě snáší, využijeme v regulaci vztahem dotyk, např. pohlazení po rameni. Dáváme dítěti najevo víru v jeho schopnosti a nabízíme podporu („Věřím, že to zvládneš, když budeš potřebovat pomoci, dej mi vědět, ráda ti pomůžu.“) (ČŠI, 2021, s. 22).

- Senzomotorická regulace

Senzomotorická regulace je regulace pohybem a stimulací smyslových receptorů kůže. Základním prvkem senzomotorické regulace ve škole je zajištění dostatečného pohybu a umožnění manipulace s antistresovými pomůckami. Děti ve školní družině by měly mít možnost pohybového uvolnění, např. v rámci programu pohybových aktivit a k dispozici pomůcky k stimulaci receptorů na dlaních ruky. Jedná se například o masážní míčky, natahovací gumy, plastelíny, kinetický písek, mačkácké míčky různé tvrdosti. Některé děti zklidňují, pokud si mohou ramena a paže zabalit do šátku nebo návleku z elastické látky. V družině je vhodné vytvořit relaxační koutek s matrací, molitanovými kostkami, polštáři, gymnastickými míči, boxovacím pytle. Pomůcky k senzomotorické regulaci by měly



být k dispozici všem dětem. Pomůcky je potřeba kontrolovat, zda nejsou poškozené a aby z toho důvodu nebyly nebezpečné. Vychovatelka děti seznámí se základním pravidlem jejich využití („Používáme je bezpečně a ohleduplně k sobě i druhým.“) (ČŠI, 2021, s. 24-29).

Problémy, které v oddělení školní družiny nastanou (kázeňské problémy, krizové situace apod.) by vychovatelka měla řešit sama, případně s vedoucím vychovatelem, a až poté by se měla obracet na další pracovníky zařízení (ředitel, výchovný poradce, třídní učitel). Případné přesunutí povinnosti řešit problém, který vyplynul z činnosti školní družiny na jiného pracovníka, není vhodné, protože snižuje autoritu vychovatele (Hájek, 2007, s. 34).

Dle Grasmanna a Stadlera (2009 in Mertin 2013, s. 19) je nutné intenzivně se zabývat i menšími problémy v chování dítěte od počátku školní docházky, protože z dlouhodobých sledování vyplývá, že výraznější agresivní chování v období před pubertou velmi často kontinuálně přechází do antisociálního chování v dospělosti. Prakticky u všech dospělých s výraznými antisociálními problémy lze vysledovat podobné projevy také v dětském věku.

## **2.1 Nejčastější výchovné problémy u žáků 1. stupně**

Označení problémové dítě nebo žák, může obsahovat všechny možné odchylky od běžného chování. Problémové dítě se odlišuje od normy a častokrát nespĺňuje očekávání učitele nebo vychovatele. Jedná se o odchylky v oblasti chování, emočních reakcích a uvažování. Pokud se takové chování vyskytuje po delší dobu, bývá dítě označeno problémovým a pro pedagoga je práce s takovým dítětem ve třídě nebo v družině mnohem náročnější a přináší i méně uspokojení a radosti (Vágnerová, 2005).

Označení dítěte jako problémového lze akceptovat jako signál učitele, že na dítě nelze běžnými pedagogickými metodami působit tak, aby se jeho projevy nelišily od normy. Je to zároveň signál potřeby odborné pomoci a vzdání se části pravomoci i zodpovědnosti za prosperitu dítěte (Vágnerová, 1997).

Odlišnost chování ve školském zařízení je velmi rychle pozorovatelná. Běžné zlobení můžeme rozdělit od zlobení, které už překračuje určité hranice. Tyto hranice si občasným zlobením zkoumá každé dítě, jelikož jde o vědomí dítěte, kam až může zajít. Ve škole a taky v družině je důležité, aby se děti přizpůsobily normám, které jsou zde nastaveny. V tomto

momentě se začíná chování některých dětí výrazně odlišovat od chování ostatních (Michalová, 2012).

Ve školní družině se můžeme setkat se stejnými projevy problémového chování jako ve školní třídě. Primárně se jedná o drzost (odmlouvání), nerespektování (neuposlechnutí) vychovatele, skákání do řeči, vulgarismy, nadávkám vychovateli a dětem, provokování, poznámky, které nejsou na místě, pošklebky a průpovídky, pochechtávání se, lhaní, šaškování, pomluvy, podvádění, vandalismus, nepřezouvání se, krádeže, navádění ostatních k nepravostem, postrkávání, pošťuchování, kopání do spolužáků, rvačky, honičky po třídě, házení věcí po sobě, polévání se vodou a mírnější formy šikany (Bendl, 2015, s. 225- 226).

Do agresivního a antisociálního chování řadíme udeření spolužáka, kousání, házení věcmi po ostatních, ubližování ostatním, nadávání a používání vulgarismů, neochotu dělit se a neposlušnost. Veškeré tyto projevy chování můžou být pozorovatelné u dítěte, kterému někdo něco vezme, spolužák má něco co dítě chce, dítě je unavené, nemůže dělat to, co chce, je v těsné blízkosti jiných dětí, má hlad, dítě není schopno dokončit úkol nebo se mu nedaří, vychovatel mu nevyhoví aj.

Rušivé chování je takové, kdy dítě narušuje skupinové aktivity (čtení, zpívání, tanec, cvičení), odchází ze třídy, pobíhá a vykřikuje. Pokud dítě některým z těchto způsobů vyrušuje, může to být projevem toho, že dítě nevěnuje činnosti dostatečnou pozornost, sedí dál od dospělého, sedí vedle vyrušujících kamarádů, jiné dítě odvede jeho pozornost, dítě se vrtí a je neposedné, není zapojené do aktivity, hraje si s jiným dítětem nebo skupinkou dětí, dítěti někdo nevyhoví, pohádá se s jiným dítětem aj.

Destruktivním chováním rozumíme takové chování, kdy dítě rozbíjí hračky, ničí práci ostatním, trhá knížky a plýtvá papírem a jinými pomůckami. Důvody projevu destruktivního chování můžou být různé. Dítě je rozzlobené, plačtivé, vyloučené ze hry se skupinou dětí, jiné dítě nebo dospělý mu v něčem nevyhoví, je otrávené z úkolu, který má dělat, nemůže se zúčastnit nějaké aktivity, není zapojeno do aktivity, aktivita končí aj.

Nakonec můžeme u dítěte pozorovat i neúčast v sociálních a školních aktivitách. Takové dítě je stydlivé, s nikým nemluví, stojí poblíž dveří nebo se dívá z okna, pozoruje ostatní děti zapojené do různých aktivit, pláče aj. (Essa, 2011).

Problémové chování dětí často způsobují určité faktory v prostředí, které jsou mimo jejich kontrolu.

### 2.1.1 Poruchy chování

Poruchy chování v dětství představují poměrně rozšířený psychologický a psychiatrický jev. Základními projevy poruch chování jsou agrese, vandalismus, porušování pravidel, krádeže a lhaní. Proto, abychom mohli hovořit skutečně o „poruše“ je třeba, aby tyto projevy trvaly minimálně po dobu šesti měsíců.

Příčiny poruchy chování mohou spočívat v biologických, psychosociálních, ale i rodinných faktorech. Poruchy chování jsou často mylně zaměňovány za celou řadu jiných poruch nebo dokonce i situačních reakcí dítěte.

Výše uvedené projevy mohou být u dítěte často pouze reakcí na stresovou nebo náročnou situaci, ve které se špatně orientuje nebo se nedokáže adaptovat. Nežádoucí chování je v takovýchto situacích pouze jakýmsi „voláním“ o pomoc, kterým dítě komunikuje okolí, že něco není v pořádku. Situací, ve kterých dítě může vykazovat některé z projevů poruch chování, je celá řada (např. rozvod rodičů, šikanování ve škole apod.). Děti týrané, zneužívané nebo zanedbávané v mnoha případech vykazují nežádoucí vzorce chování také. Je ovšem třeba opět zdůraznit, že se zde nejedná o poruchu, ale pouze o jakési znamení, které nás může dovést k velmi závažným situacím a jevům, se kterými se dítě potýká. Z těchto důvodů je třeba s pojmem „porucha chování“ zacházet velice opatrně, a to i v případě, že je diagnostikovaná psychologem nebo psychiatrem zcela oprávněně a věcně. Děti s poruchou chování jsou, vzhledem k charakteristice tohoto jevu, skupinou silně ohroženou všemi možnými negativními psychosociálními jevy (Ptáček, 2006, s. 5).

Každá lidská reakce má nějaký důvod nebo motiv a zpravidla slouží k uspokojení některé potřeby. **Motivace k nežádoucímu chování** může vycházet z následujících potřeb:

- **potřeba stimulace** – stimulace potřebného vzrušení může být uspokojována chováním, které se vymyká standardu; důvodem nežádoucího chování může být i **nuda**, což může být zdůvodňováno obměnami výroků jako „Mě to prostě baví“ nebo „Je to sranda“.
- **potřeba citové jistoty a bezpečí** – prostřednictvím svých činů chce dítě upoutat pozornost; **vazba na nevhodnou autoritu**, potažmo **příslušnost k partě slouží jako náhražka citového zakotvení v rodině**. Dítě je v partě, byť jen za určitých okolností, akceptováno, parta se pro něj stává „rodinou“, a proto přejímá i její hodnoty a normy a chová se podle nich.
- **potřeba seberealizace** – obtíže s dosažením ocenění a uznání sociálně přijatelnějším způsobem vede děti k seberealizaci nežádoucími směrem; mnohé činy mají svůj motiv

v potřebě být pozitivně hodnocen skupinou, získat prestiž a potvrdit vlastní hodnotu. Jednání, které je skupinou vysoce hodnocené, může být společností klasifikováno jako asociální až delikventní.

- **potřeba úniku z aktuálně tíživé situace** – jedná se o takzvané „volání o pomoc“, dítě nejedná uvědoměle, i když se chová tak, jako by vědělo, že mu toto jednání nějak pomůže. Příkladem může být to, že se dítě nechá „chytit při činu“, protože má například zdravotní potíže, které nemá kapacitu řešit.

- **potřeba získat žádoucí materiální prostředky** – jedná se o potřebu vlastnit to, co by určitým způsobem potvrzovalo sociální prestiž dítěte (značkové oblečení, elektronika aj.) nebo mu umožňovalo žít preferovaným stylem života (trávit čas v rámci nějaké subkultury, užívat návykové látky aj.). Motivací nemusí být pouze materiální zisk, viz výroky typu „Dělám to kvůli penězům“, důvody se mohou překrývat. Dítě například krade, aby získalo potřebnou prestiž v partě, a zároveň takto získané prostředky použije na nákup žádoucích věcí (Krejčová, 2019).

Klasifikace poruch chování podle Mezinárodní klasifikace nemocí:

- F 90 Hyperkinetické poruchy

Hyperkinetické poruchy podle MKN-10 odpovídají diagnóze ADHD (Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou). Tato skupina je charakterizována raným začátkem a kombinací nadměrné aktivity, špatně ovládaného chování s výraznou nepozorností a neschopností trvale se soustředit. Tyto poruchy vznikají obvykle v prvním pěti letech života a jejich hlavními rysy jsou chybění v trvalosti při činnosti, která vyžaduje kognitivní funkce, a sklon jedince přecházet od jedné aktivity ke druhé, aniž by byla jedna dokončena. Toto trvá obvykle po celou dobu školní docházky a někdy přetrvávají do dospělého života. V mnoha případech však postupně dojde ke zlepšení v činnosti a pozornosti. K druhotným komplikacím může patřit také disociální chování a pocity méněcennosti. Tyto poruchy se objevují u chlapců častěji než u dívek.

- F 91 Poruchy chování

Pro poruchy chování je charakteristický opakující se obraz disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Ojedinelé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro diagnostikování poruch chování, ta vyžaduje, aby charakter takového jednání byl trvalý. V některých případech mohou poruchy chování vést k disociální poruše osobnosti. Objevují se zde nadměrné rvačky, tyranizování slabších, krutost k jiným lidem

nebo zvířatům, ničení majetku, opakované lhaní, chození za školu, časté a intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité chování atd.

- F 91.0 porucha chování ve vztahu k rodině (porucha chování se dotýká výlučně interakcí mezi jejími jednotlivými členy)
- F 91.1 nesocializovaná porucha chování (dítě má narušené vztahy ke svým vrstevníkům, a to rozsáhlým způsobem)
- F 91.2 socializovaná porucha chování (dítě je dobře zapojeno do odpovídající skupiny vrstevníků, porucha chování skupinového typu, poklesky v souvislosti s členstvím v gangu, krádeže s partou, záškoláctví)
- F 91.3 porucha opozičního vzdoru (porucha se vyskytuje u mladších dětí, primárně je charakterizována výrazně vzdorovitým, neposlušným, rozkladovým chováním bez vážnějších agresivních skutků)
- F 91.8 jiné poruchy chování (delikvence, destruktivita, kradení jako problém dětského chování, lhavost jako problém dítěte, nevládnutelné výbuchy vzteku jako problém dítěte, rozvratné chování, surovost u dětí)
- F 91.9 porucha chování nespecifikovaná

### 2.1.2 Agrese a agresivní chování

Agresivitou nazýváme formu chování, při které dochází k ohrožení osob. Agresivita představuje vlastnosti lidské osobnosti, určitý stereotyp chování a vykazuje různé stupně závažnosti. O agresi mluvíme tehdy, jestliže je úkazem jednorázovým nebo sporadickým a nikoli charakterovou vlastností.

Nejčastější příčinou vzniku a utvrzení agresivity je špatná nebo nedostatečná výchova. Špatnou výchovou rozumíme tu, která svým vzorem a nevhodnými metodami agrese vyvolává a pěstuje, nedostatečnou výchovu pak tu, jež není dostatečně podnětná a nevytváří a neposiluje útlumovou složku.

Jako příčinu agresivity uvádějí někteří autoři frustraci, tj. situaci, která zatarasuje cestu k cíli doslovně nebo obrazně. Jejím důsledkem je agrese, projevující se formou útoku, zaměřeného na odstranění překážky, jež se postavila v cestu dětskému přání (Vodák, Šulc, 1964, s. 162- 163).

O agresivitě začínáme mluvit tehdy, když už dítě je schopno hodnotit dosah svého jednání nebo když ubližuje úmyslně a pociťuje radost z ničení a z cizí bolesti (Vodák, Šulc, 1964, s. 165).

Agresivita je častější u chlapců, pravděpodobně z důvodu přijímání mužské role. Podstatná většina dospělých lidí dokáže svou agresivitu korigovat. Stejně jako dospělí, tak i dítě se snaží svou agresivitu kontrolovat, a pokud možno ji udržet ve společensky tolerovaných mezích. Mnozí z nich se přiklánějí k názoru, že agresivita rozvíjející se právě na základě vrozených instinktů je modelována v průběhu života a že velký vliv na rozvoj agresivního chování mají zejména první roky života dítěte (Lazarová, 1998, s. 24–25).

Agresivita u dětí se může projevit v různých formách nebo kombinací několika forem. Například verbálně agresivní děti často vykazují sklon k fyzické agresi.

- Slovní agrese – verbální agrese u dětí se může projevit vůči vrstevníkům, rodičům, pedagogům a široké veřejnosti. Dítě nebo mladý člověk svého protivníka uráží nebo pomlouvá, často používá nadávky, jejichž významu ještě do detailu nerozumí.
- Fyzická agrese – strkání, kopání, kousání, mlácení nebo házení věcí – u dětí existuje mnoho forem fyzické agrese. Tyto fyzické agrese jsou často namířeny proti jejich vrstevníkům nebo mladším dětem, které jsou údajně slabší.
- Agrese proti zvířatům – přestože většina dětí zvířata miluje a rychle si s nimi buduje zvláštní pouto, není neobvyklé vidět agresi vůči zvířatům. Zpravidla platí, že zvíře je „zástupným místem“, pokud dítě nemůže najít jiné východisko pro svou agresi jinde.
- Agrese vůči objektům – dokonce i předměty slouží dítěti jako chlopeč, která má zbavit se jeho agresivity. Buď je dotyčný předmět tímto poničen, nebo zneužit jako druh zbraně (například jsou-li věci hozeny vzduchem a namířeny na jinou osobu).

Zahraniční studie ukázaly, že agresivita u dětí vůči ostatním je regulována množstvím testosteronu (mužského hormonu) a také některými dysfunkcemi přední frontální oblasti mozku (který řídí, reguluje lidské chování) (Youthwork practice, 2022).

Agresivita dětí je častá u těch, kterým chybí dovednosti, jako je objektivní identifikace a interpretace problémů, nebo pružné řešení problémů. Pro agresivní dítě je těžké identifikovat emoce jiných lidí a sklon pohlížet na chování jiných lidí jako na nepřátelské.

Na projevy agresivního chování dětí a mládeže se podílí společnost, její sociální prostředí a způsob života, zběsilé soutěžení o prvenství v jakékoliv podobě, zbytečné přeceňování

úspěchu a studijních výsledků, přetěžování dětí nejenom ve výuce a volném čase. Ztráta radosti, spokojenosti a citová vyprahlost obvykle vedou žáky k narušenému a nežádoucímu jednání. Děti rády napodobují starší a dospělé. Jejich vzory se stávají televizní a filmový „záporáci“. Škodlivě na ně útočí sociální sítě, které často přinášejí návody na hrubost a trestné skutky. Nejednou upadají do citové pastí. Stírá se hranice mezi dobrem a zlem, mezi slušností a nevychovaností (Týdeník Školství, 29/2022, s. 8).

Za agresivitou dětí stojí také bezesporu rodičovské důvody. Pracovní tlak, finanční zátěž a manželské konflikty vytvářejí napětí, což má za následek nepříznivé události, kterými musí děti v rodinách trpět. Pod přidaným stresem a nedostatkem pozitivních kázeňských dovedností mají někteří rodiče tendenci používat se svými dětmi násilné výchovné metody. Tyto násilné činy je nutí smířit se s tím, že násilné chování je mezi lidmi normální. Násilné činy rodičů jsou postupně začleňovány do agrese v dětském chování. Začíná zde výskyt a tendence projevovat násilí vůči ostatním u dětí.

Aby rodiče zastavili agresivní chování dětí, musí se nejprve naučit, jak zvládat své emoce, cvičit a zlepšovat pozitivní rodičovské dovednosti. Podobně ve škole se učitelé potřebují naučit, jak ovládat své vlastní emoce, aby mohli jednat s dětmi na základě principů pozitivní disciplíny (Nguyen, 2022).

Je zarážející, že zejména děti s vývojovým postižením mají sklon k agresivitě. Pokud má dítě například poruchu řeči, může se frustrace z toho, že je není schopno dostatečně vyjádřit, proměnit ve verbální agresi.

Psychika má rozhodující vliv na míru agresivity dítěte. Děti a dospívající s psychickými problémy, jako jsou deprese, ADHD atd., proto mají sklon k větší agresivitě než děti bez psychických problémů.

Agresivní chování u dětí a dospívajících je vždy známkou bezmoci a beznaděje. Je to poslední pokus, jak dát najevo zdánlivě beznadějnou situaci a přitom křičet o pomoc. V posledních letech se ukazuje, že agresivita mezi dětmi se stává běžnější a také zřetelnější. Proto lze celou problematiku interpretovat jako volání o pomoc celé generace v měnící se společnosti včetně rodičů, učitelů a pedagogů (Youthwork practice, 2022).

Agresivnímu chování by se nemělo v žádném případě přehlížet a mělo by se ihned vhodně řešit. Je velmi důležité neodsuzovat dítě, ale prohřešek, který spáchalo. Je vhodné s dětmi o vzniklých situacích mluvit a pokusit se jim navrhnout, jak by se dala situace vyřešit jinak.

Výchovné problémy se u žáků ve školní družině objevují čím dál častěji. Proto by se jim vychovatelka měla snažit předcházet, a pokud již nastanou, umět je vhodně a efektivně řešit.

### 2.1.3 Lhaní

Lhaním si dítě pomáhá k dosažení radosti nebo vytouženého cíle, např. ve hře (při níž podvádí), při výpovědích (je-li ohroženo pokáráním nebo trestem), při zastírání činnosti (kterou nesmělo nebo za kterou se stydí), při nevídané práci (aby se vyhnulo nebo zastřešlo důsledky lenosti), aby se domohlo odměny a ocenění, aby zlepšilo obraz o sobě („Já to nebyl.“) nebo o rodině.

Pokud mluvíme o dětské lži, musí zde být úmysl a vědomí činu. Úmyslem lhát sleduje dítě svůj zájem. Lži mohou být motivovány snahou napodobit chování dospělých, kteří se uchylují ke společenským lžím a někdy k nim navádějí i děti. Při lži dítě rozlišuje, vůči komu ji používá. V dětské společnosti lze velmi snadno, zde nepocítuje nesprávnost svého počínání, i když je si vědomo, že přestupuje zákaz. Naproti tomu lži k autoritám bývají zpravidla provázeny rozpaky, červenáním, koktáním, tedy kolizí. Čím je autorita závažnější, tím jsou rozpaky, kolize a někdy i skutečný zápas ve vědomí dítěte silnější (Vodák, Šulc, 1964, s. 109-110).

Lež, která se dítěti zdařila, přinesla mu užitek a zůstala nepotrestána, významně později naruší další jeho jednání.

Při správné výchově se má dítě před lží vždy dostat do stavu rozhodování a vnitřního zápasu. Čím je tato kolize závažnější, tím líp. Má dítě provázet dlouho po lži a má je přivést na správnou cestu. Rozhodování „lhát – nelhat“ má být pro dítě vážným problémem. Do jaké míry zvítězí výchovné motivy a pravda, závisí především na stavu jeho vnitřních útlumů. Jde o to, aby v některých obtížných situacích dovedlo potlačit strach před trestem.

Výchova má vytvořit takový stav, aby obsah dětských soudů odpovídal vždy skutečnosti, a důsledně toto spojení nacvičovat, vymáhat, zdůvodnit a utvrdit je natolik, aby tvořilo součást vlastností dítěte a přinášelo mu uspokojení. Toto spojení je také vybaveno systémem odměn a trestů. Dítě ví, že lhát se nemá a nesmí. Ví, že lhaní je nesprávné, že bude potrestáno nebo kolektivem negativně hodnoceno. Když se vytvoří pevné návykové řady, není pro dítě snadné zalhat. Každá odchylka pak vyvolává neklid, rozpaky, nebo ve starších obdobích i krizi svědomí (Vodák, Šulc, 1964, s. 111-112).



Co s tím, když dítě lže? Mnohem lépe budou rodiče své dítě učit mluvit otevřeně a pravdivě, pokud jsou schopni k němu a ke svému okolí být otevření. Lhaní primárně ohrožuje a nabourává základní důvěru mezi rodičem a dítětem a může poukazovat na momentálně zhoršenou schopnost dítěte s rodiči otevřeně komunikovat. Je důležité pracovat s dítětem na vztahu, ve kterém se může bavit i o jiných než příjemných věcech. Dítě by si mělo být jisté, že může mluvit o čemkoli (tedy i o negativních zážitcích) a cítit, že pro jeho rodiče je důležitější vyslechnout ho a pomoci mu než ho vyslýchat a trestat (třeba za nějaký malér ve škole). Pro dítě musí být vždy bezpečnější říkat pravdu než lhát.

Dle Petrišcové (2022) je míra rizikovosti (škodlivosti) lhaní závisí na věku dítěte (v předškolním věku ještě nerozpoznává fantazii od lži) a motivaci ke lži. Pomoc při řešení opakovaného lhaní mohou poskytnout odborníci ve škole (školní psycholog, metodik prevence, výchovný poradce) nebo specializovaná zařízení (Pedagogicko-psychologické poradny, Střediska výchovné péče). Pokud se lhaní objevuje opakovaně (v nadměrné míře) i přes snahu rodičů danou situaci řešit anebo si dítě neuvědomuje, že lže, tedy svým fantaziím věří, je na místě zvážit vyhledání pomoci u některého z odborníků z oblasti psychologie či dětské psychiatrie.

#### **2.1.4 Neposlušnost**

Pod označením „neposlušnost, nekázeň“ rozumíme především všechny projevy související s víceméně pravidelným neuznáváním autorit, či dokonce aktivním bojem proti nim. Nekázeň může být důsledkem vzdoru a vadným postojem dítěte k autoritám.

Neposlušnost je jev ve výchově velmi nápadný a obtížný. Otázka poslušnosti, respektování pedagogického vedení je pro výchovný proces a pro vývoj dítěte problém klíčový. Buď zde zásadní poslušnost a uznávání autorit je – a potom se výchova daří, nebo tomu je naopak. Potom se výchova nedaří, výchovný proces se stává pro vychovatele obtížnou a mučivou záležitostí a je nebezpečí, že se dítě postupně plně vymkne pedagogickému vedení. Pak mluvíme o neposlušném, neukázněném, vzdorovitém, nezvladatelném dítěti. Důsledky jsou však dalekosáhlé i pro dítě a jeho vývoj (Vodák, Šulc, 1964 s. 91-92).

Při neposlušnosti se uplatňují často velmi nápadné formy vzdoru, zejména při aktivních protestech. Dítě narušuje vliv autority (i u ostatních dětí) projevy neúcty, hulvátstvím, nevhodnými výrazy a postoji, nadávkami, zesměšňováním. Někdy jde tak daleko, že vychovatele ohrozí i tělesně.

Pod označení „nekázeň“ rozumíme dále všechny projevy, související s rušením soužití dětského kolektivu a jeho pracovního soustředění.

Kolektiv je jistě narušen i proto, že authority, které jeho organizaci řídí, nejsou uznávány a není uznávána ani potřebnost jejich zásahů. Mimoto zde jasně vystupuje neschopnost podřídit se dané organizaci. To souvisí s tím, že dítě se dosud nenaučilo podřizovat se zájmům vyšším a potlačovat egoistické tendence, které hájí jen osobní zájem dítěte a jsou výrazem jeho nálad i negativistických postojů.

Velmi nápadně se projevy tohoto druhu uplatní ve škole, kde nutná míra sebekázně je nedomyšlitelným předpokladem úspěšného zapojení do pracovních a kolektivních situací.

Některé formy dětské nekázně mizí postupně ve svém původním projevu, avšak je nebezpečí, že se stanou součástí postoje a vztahu vyvíjejícího se dítěte. Dětská nekázeň může být skutečnou vstupní branou do celé oblasti asociální a antisociální (Vodák, Šulc, 1964 s. 97).

Je potřeba shodnout se ve školách na určitých normách dětské kázně a sebekázně. Co jeden učitel považuje za aktivní odpor vůči autoritě, hodnotí druhý ještě jako projev v normě. Učitelé se ve třídě střídají a dítě často neví, co má a co nesmí. To jsou ovšem stavy nevhodné a školy by se těchto rozdílů měly vystríhat.

Otázka poslušnosti, kázně a sebekázně zůstává pro vývoj dítěte otázkou základní, podmínkou rozvoje volního, citového i intelektuálního. Proto je třeba stanovit přesněji systém výchovných požadavků, nezbytných pro vývoj plné osobnosti jedince (Vodák, Šulc, 1964 s. 104).

Kázeň neznamena jen, že něco provedu nebo se s něčím ztotožním, ale jde o jakousi občanskou statečnost. V takovém případě žák projeví svou statečnost tím, že se vzepře ostatním v určité konfliktní situaci a projeví svou ukázněnost tak, aby se zastal spolužáka, popřípadě ho chrání před možným nebezpečím nebo ublížením. Ideálním případem je slušný žák, který dodržuje pravidla školního řádu, je nápomocný v budování pozitivního sociálního klimatu ve škole, konflikty se spolužáky se snaží řešit klidnou cestou a nesouhlas s vychovatelem nebo učitelem dává najevo zdvořilou formou. Dodržování norem chování by mělo přinášet prospěch jak jednotlivým žákům, tak i spolužákům, třídě, škole a celé společnosti. Cesta k takovému žádoucímu chování, které jedinec vykonává bez přítomnosti dozoru, vede přes procesy interiorizace a exteriorizace. Při vedení dětí a mládeže ke kázni jde hlavně o to, aby vnitřně přijali své cíle a požadavky na chování, tj. aby se s nimi

ztotožnili, přijali je za své vnitřní osobní zásady, principy, potřeby a normy. Mělo by se z nich stát osobní přesvědčení, kterým se budou sami od sebe řídit. Vnější (ukázněné) jednání je konečným projevem procesu, kterému říkáme interiorizace. Dítě přijímá požadavek druhých za svůj. Dítě chce samo od sebe, bez pobízení zvenčí dodržovat danou normu a požadavek. V druhém případě mluvíme o exteriorizaci, čili přechod z vnitřní psychické činnosti k činnosti vnější, předmětné a navíc aktivní ve vztahu ke svému okolí. Dítě se snaží chovat podle přijaté normy a současně požaduje od druhých, aby se podle ní chovali také (Bendl, 2011).

K reakci řešení nekázně může dojít časově okamžitě nebo dlouhodobě. Při okamžité reakci je kázeň zastavena ihned a dochází k bezprostřední nápravě, pokud je zvolen dlouhodobější přístup, je to zejména z důvodu hledání hlubší příčiny nekázně, které se mohou vyskytovat ve škole, v rodině či v širším sociálním prostředí.

V souvislosti s řešením nekázně by se pedagog měl držet určitého obecného postupu, tento postup vymezuje Bendl (2015, s. 238) na základní tři body:

- rozpoznat projevy neukázněného chování žáka
- zjistit pravděpodobné příčiny jeho nekázně
- na základě zmapování příčin nekázně, vlastní pedagogické zkušenosti či po konzultaci s příslušnými odborníky, volit opatření na podporu kázně a přístup k žákovi (skupině žáků či celé třídy).

### **2.1.5 Odmítání práce a spolupráce**

I vzdor prodělává svůj vývoj. První jeho formy, tzv. raný vzdor se dostavuje v útlém věku (kolem 3. – 4. roku) a nápadně se odlišuje od forem vzdoru školního dítěte.

Raný vzdor je vysloveně zkratková reakce bouřlivého a silně afektivního charakteru, která je dítětem samým nechtěná, nevolaná. Vzдор představuje reakci dítěte na výchovný zásah, který mu přichází nevhod a který nechce uzнат (Vodák, Šulc, 1964, s. 74). Dítě v útlém věku vzdorem nic nezamýšlí, nejedná se o demonstraci proti vychovateli. Nejnápadnějším znakem raného vzdoru je ztráta kontaktu s okolím, tzn. Dítě v kritických okamžicích neslyší, co se mu říká, nevidí, co se mu ukazuje. Není přístupno hovoru, je zcela nepřístupné, uzavřené v bolestivém osamocení, protože to, co právě chtělo a co bylo podnětem akce, je ztraceno.

Vzdor ve školním věku nebývá u správně se vyvíjejícího dítěte zkratkovou reakcí. Také bouřlivost, afektivnost vzdoru je menší, vzdor je méně nápadný. Vzдор ve školním věku již není záležitost několika minut, nýbrž osobnost žáka se k němu zaměřuje na stále delší a delší dobu. Vzдор přestává být neadresní, ale je vědomě zaměřen proti určitým pedagogům. Žák využívá dřívějších zkušeností a vzdoruje spíše osobám, u kterých předpokládá slabost a u nichž odhaduje, že svou vůli prosadí. Žák slyší, co mu povídáme, vidí, co mu ukazujeme, a hodnotí (Vodák, Šulc, 1964, s. 80-81).

Formy vzdoru ve školním věku jsou zhruba tyto:

- Dítě odmítne jednoduše přizpůsobit se požadavkům, činnosti nebo chování a provádí demonstrativně opak. Vzдор školního věku vzniká především proti osobám dospělým, které jsou vybaveny mocí, převyšují dítě a mají autoritu. Konflikt mezi pedagogem a dítětem narůstá do vážných rozměrů a je ze strany dítěte provázen často prudkým hněvem.
- Dítě odmítne vůbec reagovat a sedí nebo stojí v odmítavém postoji bez navázání kontaktu. Vzдор je reakcí na požadavky prostředí, které kříží dětskou vůli.
- Vyhoví pedagogovi, ale uplatňuje výhrady cestou slovní, grimasováním.

Vzдор je velmi důležitý pedagogický problém. Četné projevy vzdoru mohou vytvořit nevhodné návykové mechanismy a být počátkem skutečných závad v chování. Prudké bouře, které dítětem při vzdoru otrásají, ukazují, že mohou být snadno narušeny všechny dosud vytvořené výchovné hodnoty (Vodák, Šulc, 1964, s. 74).

Správné řešení dětského vzdoru je velmi důležité pro vytváření výchovných autorit.

Vodák a Šulc (1964, s. 86) uvádí, že vzdoru je možné předejít dobrým výchovným vedením a i počínající vzдор je možno ovlivnit trpělivými, důslednými a odbornými pedagogickými zásahy.

## **2.2 Jak předcházet problémovému chování ve školní družině**

Dobrym znakem prevence jakýchkoli konfliktů ve školní družině jsou jasně stanovená pravidla, způsob jejich dodržování a sankce v případě jejich porušení. K tomu slouží vychovatelova autorita, kterou musí mít, aby ve školní družině panovala kázeň. Velmi důležité je si dokázat připustit vlastní negativní emoce vůči konkrétním žákům, protože i když pedagog nemůže mít stejně rád všechny děti, neměl bych se zaměřit jen na někoho, kdo je dle jeho mínění viník všech negativních situací ve třídě. Z tohoto

důvodu bych měl pátrat po zdroji jeho nevraživosti a nehledat chybu jen na straně žáka, ale i u sebe sama.

Pro prevenci problémového chování je důležité správné vedení dítěte k žádoucímu chování. První metodou při jednání s dítětem je upevňování a podporování správného chování pro určitou situaci. Správné chování se upevňuje tehdy, pokud dá pedagog dítěti najevo, že oceňuje to, co dělá. Pochvalu lze vyjádřit jak verbálně slovy, tak i neverbálně úsměvem, pohlazením nebo objetím. Pokud chceme dítě naučit správnému chování rychle, je nutné tuto metodu používat často. Další metodou jak na dítě vyzrát je, že budeme jeho problémové chování (vyrušování, usilování o pozornost aj.) ignorovat. Ovšem není vhodné tuto metodu používat, pokud dítě někomu ubližuje nebo může někoho zranit.

Diskuze je další metodou, kdy si pedagog s dítětem promluví v soukromí na tichém místě a probere, co ho trápí. U dětí vyplývá problémové chování především z toho, že potřebují získat pozornost dospělého. Rodiče jsou zaneprázdnění prací a proto je vhodné si na dítě vyhradit čas alespoň několik minut denně. Jako další velmi dobře fungující metoda je tabulka s hvězdičkami. Zde může dítě vidět pokrok při udělování kladného hodnocení v jeho chování formou hvězdiček či jiných samolepek (Essa, 2011).

Abychom se vyhnuli nejrušnějším formám problémového chování, je u žáka důležitá především kázeň. Nejvyšším cílem školní kázně je chovat se řádně bez přítomnosti dohledu, což je určitá forma sebekázně (Bendl, 2011).

Problémové chování ve školní družině lze eliminovat autoritou vychovatele, funkčním vztahem mezi vychovatelem a žákem, stvrzenými pravidly chování, na jejichž vytvoření se podílí celý kolektiv školní družiny a skutečný zájem o dítě.

### 2.2.1 Autorita vychovatele

V literatuře se vyskytují dva základní významy slova autorita: autorita ve smyslu moci a autorita ve smyslu vlivu. Také se hovoří o formální nebo přirozené autoritě. Dítě se potřebuje setkávat s dospělými, jejichž autorita pramení ze zralého úsudku, z mnohem větší schopnosti ovládat své emoce, z jejich orientace v morálních hodnotách, z dosavadních zkušeností. Znamená to, že dospělí mají být pro dítě průvodcem i vzorem, že mu předávají informace o bezpečných hranicích, které potřebuje pro svůj vývoj (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 18).

Ve vztahu mezi vychovatelem a dítětem má obrovský význam autorita, která je základem pro úspěšnou činnost vychovatele. Autorita vychovatele nevzniká samovolně. Vychovatel si ji musí sám vytvořit prostřednictvím svého chování a jednání s dětmi. Za autoritu považujeme takového vychovatele, který klade na děti přiměřené nároky, a ty je bez problémů akceptují (Dvořáková, 2015, s. 37).

S pojmem autorita se pojí pojmy autorita formální a neformální. Za formální je považována ta, která se vztahuje k funkci, postavení jejího nositele, bez přihlídnutí k jeho osobním vlastnostem. Je uváděna v souvislosti se sociální rolí, se kterou je spojena „pravomoc rozhodovat o tom, čemu a jak se žáci budou učit, hodnotit je, odměňovat a trestat“. Neformální autoritu přijímají žáci dobrovolně, vyplývá z pozitivního hodnocení učitelovy činnosti, znalostí, dovedností apod. Neformální autorita souvisí s oblibou, která ji podporuje, ale není s ní totožná. Kdyby totiž úzce souvisela s osobností učitele, bylo by těžké vysvětlit, proč je stejný učitel v jedné školní třídě úspěšný a ve druhé má velké problémy (Čapek, 2014, s. 18).

Dle Kantorové a Holoušové (2008, s. 180) míra autority vychovatele je dána dobou, po kterou je dítě s vychovatelem v kontaktu. Působení autority vychovatele na dítě je v prostředí školní družiny nenahraditelné, jelikož dítě přebírá jeho hodnoty, normy a poznatky. Autorita bývá chápána, jako umění efektivně ovlivňovat jedince. Ideální je takové ovlivnění, kde se ovlivňovaný nechá na základě svého rozumového rozhodnutí záměrně ovlivňovat. Autorita může být také postavena na emocích dítěte, jako jsou např. láska, oddanost, úcta, ale i negativní emoce, např. strach. V tomto případě jde o autoritu, která na dítě působí přímo a má na dítě značný vliv. Pro vybudování ideální autority je důležité, aby měl vychovatel s dětmi vytvořený blízký citový vztah.

### 2.2.2 Odměny a tresty

Výchova založená spíše na odměnách je efektivnější než výchova užívající převážně trestů. Dítě by se mělo vést k tomu, aby se samo naučilo dodržovat základní společenské pravidla chování (pozdrav, neskákání do řeči apod.). Pokud se mu to daří, tak ho nesmíme zapomenout chválit a podporovat ho. Pokud ovšem pravidla porušuje, musíme mu dát jasně najevo náš postoj a následně mu vysvětlit, že když dané pravidlo porušilo, tak bude muset nést i následky – trest, pokárání apod.

Trestem se většinou rozumí, že jsou dítěti odebrány určité výsady, popřípadě se mu uloží speciální úkol. Trest se ukládá proto, aby si dítě uvědomilo, že to, co udělalo, bylo nesprávné a příště již dohodnutá pravidla neporušovalo (Čáp, 1993, s. 315).

Mezi nejčastější druhy trestu patří:

- slovní pokárání – děti chtějí být autoritou chváleny a ne kárány, pokud je dítě slovně pokáráno, má tendenci se příště takové situaci vyhnout, aby se již neopakovala, protože nastalá situace je dětem krajně nepříjemná
- informovat rodiče neposlušného dítěte – tato varianta je pro děti velice nepříjemná, snaží se tedy za každou cenu o to, aby se rodiče o jejich nevhodném chování nedozvěděli
- „zákon přirozených následků“ – jedná se o nejlepší způsob trestu, dítě díky němu samo pochopí, co se stane, když udělá něco špatně; jedná se o výchovnou metodu, kterou popsal J. J. Rousseau, kdy trest nepřichází bezprostředně od vychovávající osoby, ale následně a přirozeně z prostředí

Otázka trestů je velmi diskutabilní mezi veřejností. Někteří pedagogové a psychologové se shodují, že trest by měl z výchovy vymizet, protože trestání je násilí, ať má jakoukoliv formu. Kopřiva (2008) uvádí, že tresty mají svá rizika a jedním z největších rizik je trest jakožto mocenský model, který může být přenášen i do dalších vztahů a vtahovat další účastníky do procesu kdo z koho.

Tím říká, že pokud dítě budeme trestat, bude to pro něj ponižující a příště se sice bude zřejmě chovat podle pravidel, ale naučí se přijímat roli trestaného, kterou v sobě může zvinitnit a v budoucím životě se nechá vést autoritami bez vyjádření vlastního postoje či názoru.

Tresty mohou narušit sebeúctu dítěte, naučit ho podřízenosti okolí, mohou mít za následek ztrátu iniciativy, dítě může unikat do vlastního světa fantazie či, některé dítě ze strachu před trestem začne lhát či naopak vzdorovat. Ve výchově neznamena, že pokud se dítě naučí přijímat tresty, naučí se chovat správně. Místo trestu by měla být spíše domluva s dítětem a rozbor daného nesprávného chování, kterého se dopustilo. Zásadní rozdíl je v přístupech – nikoliv „Kdo to udělal?“, ale „Co s tím uděláme?“.

Respektující způsob se zaměřuje na to, co se stalo, vychází z důsledků nevhodného chování a zaměřuje se na jejich nápravu, a to za spoluúčasti toho, kdo udělal něco nesprávně. Dítě by

mělo mít možnost zdůvodnit své chování, navrhnout, jak by mohlo odčinit to, co samo způsobilo a mít možnost volby, jak danou situaci řešit (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 241).

Odměna by se mohla jevit jako protiklad k trestu. Pokud u dítěte vidíme, že má snahu danou situaci řešit jiným způsobem, než jakým bylo zvyklé (nesprávným a společensky nežádoucím chováním) a za jaké jsme je trestali, tak je nezbytné dítě odměnit třeba jen pochvalou. Dítěti tak dáváme jasně najevo, že si všímáme změny k lepšímu v jeho chování. Stejně jako pro nás dospělé je i pro dítě větší motivací pochvala a odměna než kárání a výčitky. Pro dítě může být ona pochvala hnacím motorem pro změnu v chování.

Avšak ani o odměnách nemůžeme s určitou platností říct, že bude mít vůči jedinci pozitivní důsledky. U odměn hrozí, že dítě na odměny naučíme a odměny se stanou druhem „úplatků“, které budou zneužívány a dítětem vyžadovány, což bude mít neblahý vliv na formování osobnosti jedince.

Odměny mohou zneužívat i dospělí, pokud po dítěti budou vyžadovat určitou činnost s příslibem, že pokud dítě danou činnost vykoná, dostane odměnu. Kdykoliv, kdy nabízíme jedinci odměnu za něco, snížíme tím význam daného cíle a hodnotu celé činnosti, kterou má jedinec vykonat, neboť ji koná pouze za vidinou slibovaného (Kopřiva, 2008). Tím je myšleno, že pokud nabízíme odměny, chování jedince již není motivováno vnitřním zájmem o činnost, ale je motivováno pouze odměnou, která je předem přislíbená.

Jako lepší varianta, která jedince zdravě motivuje je zpětná vazba, uznání a ocenění. Pokud hovoříme o zpětné vazbě, měla by být zaměřená na činnost nebo chování, v žádném případě by neměla hodnotit osobu. Uznání a ocenění je výrazem určité úcty k jedinci a jeho výsledku činnosti. Jedinci se dostane uznání, ocenění či zpětné vazby slovně či písemně a jedinec je zdravě vnitřně motivován, nikoliv formou odměny jako hmotného statku, které v jedinci vyvolává uspokojování hmotných potřeb (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 262-273).

Vychovatelka ve školní družině by v žádném případě neměla opomíjet chválit a oceňovat i sebemenší zlepšení v chování dítěte.

### **2.2.3 Model funkčního vztahu žáka a vychovatele**

Funkční vztah žáka a vychovatele by měl být respektující. U dětí s náročným chováním většinou platí, že jsou vůči nim uplatňovány spíše reaktivní než proaktivní postupy, jelikož v důsledku samy reagují pro pedagogy nepředvídatelným a často intenzivnějším způsobem. Mají-li se tyto děti naučit respektujícím chování k ostatním, potřebují



ve svém okolí vzory dospělých osob, které se k nim kontinuálně chovají s úctou, empaticky a odpovědně k jejich potřebám, a to i přesto, že jejich chování vnímají jako náročné.

V podpoře duševního zdraví dětí je klíčový vztah pedagog – dítě. Díky přijímacím a empatickým vztahům s pedagogem a celkově emočně pozitivnímu klimatu ve škole mohou rozvíjet své sociální dovednosti. Pokud dítě pociťuje důvěru a blízkost směrem k pedagogovi a spolužákům, otevírá se mu prostor pro interakci.

Podpora sebeúcty a sebevědomí dítěte by měla být pro každého pedagogického pracovníka samozřejmostí (ČŠI, 2021, s. 33).

Respektující přístup k dětem odráží postoj – jako lidé jsme si rovni. Potřeba vážit si sám sebe patří mezi základní lidské potřeby, kteří mají všichni lidé bez ohledu na věk, pohlaví nebo rasu. Tato potřeba je uspokojena, pokud se k nám od dětství chovají blízké osoby, včetně pedagogů tak, že sami sebe vnímáme jako hodnotnou lidskou bytost.

Vztah založený na respektu souvisí s postoji i s chováním dítěte. Podstatou respektu je mít ohled na odlišnosti, na potřeby a ohled na důstojnost. Součástí respektu k dítěti je povědomí o tom, co mu současný stupeň jeho vývoje umožňuje – chybějí mu zkušenosti, má spoustu omezení motorických, vyjadřovacích, mentálních, jeho mozek ještě není dozrálý, není schopné zvládat své emoce.

Děti se často chovají nežádoucím způsobem, protože nejsou schopné předvídat souvislosti a důsledky. Někdy zase zkoušejí hranice, jindy prostě jen následují svoje přirozené potřeby (potřebu aktivity, pohybu, zvědavosti, vlivu, autonomie). To všechno se dá usměřňovat respektujícím přístupem. Mylná představa, že děti chtějí dospělé (rodiče, pedagogy) schválně zlobit a jsou záměrně zlé, bývá pro některé dospělé ospravedlněním, že používají mocenský přístup, který poškozují vývoj sebeobrazu dítěte a zhoršuje vztahy (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 15-19).

Pedagog by měl směrem k dětem aplikovat respektující komunikační dovednosti. Tyto dovednosti slouží jako pomůcky, nástroje, které dospělému umožní v interakci s druhými vyjadřovat respekt. Jejich používání vede u většiny dětí k tomu, že spolupracují, že je s nimi snazší domluva.

Pro respektující komunikaci platí následující zásady:

- Popis neohrožuje, hodnocení ano

Popis znamená, že si pedagog něčeho všiml, ať pozitivního, nebo negativního, něco pozoruje a sděluje to druhým. Mluví jen o tom, co vnímá („Na stole zůstaly neuklizené pastelky.“), aniž by to hodnotil („Lukáš je takový nepořádný, zase po sobě neuklidil pastelky.“).

- Zaměření se na to, co se stalo, nikoli na to, kdo to udělal

Pedagog popisuje výsledky nějaké činnosti nebo chování dětí. Popisuje, v jakém stavu se aktuálně něco nachází. Obrací se k dětem, ale hovoří např. o otevřených dveřích, o nesmazané tabuli („Děti, tabule je popsána.“ Namísto – „Nesmazali jste tabuli.“).

- Pomocná slůvka: vidím; slyším; cítím, že...

Popis se týká většinou pozorovatelné skutečnosti („Slyším, že je tady křik. Slyším, hrubá slova. Vidím, že ten úkol nemá ještě dokončený.“).

Popis je velmi užitečný, když je pedagog svědek právě probíhající činnosti nebo chování a chce dítěti pomoci uvědomit si něco, co v tu chvíli dítě nevidí, nebo nevnímá další souvislosti. Místo, aby použil příkazy, pokyny, nebo zákazy („Nechte toho.“), může začít popisovat, co se děje, co kdo dělá, o co se snaží a případně připojit otázky, které pomohou dítěti podívat se na činnost z jiného úhlu pohledu.

Nováčková a Nevolová (2020, s. 96-101) uvádí, že popisem pedagog také uspokojuje potřebu pozornosti. Děti, které mají zvýšenou potřebu pozornosti, se snaží upoutat nevhodným způsobem. Poté jsou napomínány, peskovány, okřikovány... V případě neuspokojené potřeby zájmu je pro takové děti vítaná i negativní pozornost. Místo toho může pedagog dávat dětem verbálně najevo pozornost – častějším očním kontaktem a v rovině verbální popsat drobnosti („Hm, chystáš se to uklidit.“).

#### 2.2.4 Pravidla pro fungování školní družiny

K uspokojení potřeby bezpečí patří pocit, že věci se dějí předvídatelným způsobem, že platí určitý řád, pravidelnost, struktura, pořádek, pocit, že to, co se děje, dává nějaký smysl, že lidem se dá důvěřovat. Proto je pro děti tak důležité, aby měly dostatečné informace o normách, pravidlech, hranicích a jejich smyslu. Například, co kam patří, nebrat cizí věci bez dovolení, říkat si pravdu, neskákat jiným do řeči, neuhodit jako první apod.

Měli bychom s dětmi mluvit o tom, jak tohle všechno pomáhá k tomu, abychom se spolu cítili dobře. Chaos, nedostatečně pevné hranice, kterou jednou platí a jindy ne, může u dětí vyvolávat nejistotu, která může vést k úzkosti (Nováčková, Nevolová 2020, s. 50).

Kopřiva (2008) uvádí, že pokud chceme docílit toho, aby pravidla a dohody byly co nejučinnější a plnili je pokud možno všichni, je nejlepší, pokud jsou vytvořeny společně se všemi, kterých se budou týkat. Společně prodiskutovaná a dohodnutá pravidla děti lépe přijímají než ta, která jsou jim pouze nařízena, neboť jsou vytvořena na základě spolupráce a souhlasu.

Poskytneme-li dětem při tvorbě pravidel ve školní družině možnost samostatného rozhodování a volby, posilujeme v nich pocit samostatnosti, rozvíjení sebevědomí a zodpovědnosti za vlastní jednání.

Pravidel nemusí být mnoho. Důležité je, aby je žáci vnímali jako spravedlivá. Vychovatel by se měl držet pouze nezbytných opatření, na nichž opravdu záleží. Přehršle pravidel zpravidla ústí v rostoucí počet konfliktů, v jejichž důsledku jsou děti stále méně ochotné spolupracovat (Sharry, 2006, s. 48-49).

Doporučuje se zpracovat dětmi seznam pravidel (maximálně deset) na velký papír a umístit je ve školní družině na viditelném místě. Pravidla je možné v průběhu roku podle potřeby upravovat a upřesňovat, pokud si to situace vyžádá. Pravidla samozřejmě musí dodržovat i sám vychovatel. Stanovit by se zároveň měl jasný systém sankcí, který bude následovat po jejich překročení.

Dle Hermana (2014, s. 203) se osvědčuje postup, když si vychovatel sedne s dětmi do kruhu a otevře debatu – co to jsou vlastně pravidla a jestli jsou vůbec k něčemu dobrá, zda děti znají nějaká pravidla, která se jim osvědčila, jaká pravidla se budou ve školní družině společně dodržovat, co by děti navrhovaly, co by si přály, co rozhodně nechtějí, aby se jim ve školní družině dělo, co můžou očekávat, že se stane, až se pravidla zavedou.

### **2.2.5 Analytické pozorování a skutečný zájem o dítě**

Pedagog má škálu možností, jak dítě s poruchou chování podpořit, a tím jeho, i svůj problém zmírnit nebo i vyřešit. Východiskem je zájem a snaha pedagoga pochopit chování dítěte. „Co tím, co dělá, získává?“ „O co mu vlastně jde?“

Pokud pedagog dokáže dítě bedlivě pozorovat, pak to, co nejprve vypadá jako nesnesitelný chaos, se často vyloupne s daleko jasnějšími konturami. Analytické pozorování je mocný diagnostický nástroj v rukou učitele. Vědět, co se vlastně děje, je skoro polovina řešení.

Pedagog pozoruje změny chování žáka ve vztahu ke změně podmínek, ve kterých se nachází. Velkým problémům předcházejí slabší příznaky, protože každá situace má nějaký vývoj.

Je dobré si všimnout odchylek od standardního chování, např. žák se chová vulgárně, ale neunáhlovat se s tresty, ty by mohly situaci zhoršit. Pedagog si všimá, zda to byla jedinečná situace, nebo se opakuje a třeba i graduje.

Zkoumání by mělo identifikovat spouštěče nežádoucího chování. I u dětí, které se již projevují výrazně „problémově“, jde vysledovat, kdy jsou projevy silnější, kdy naopak slabší, a kdy třeba i pominou. Je důležité najít pro určité chování jeho vzorec. Velmi často se například stává, že dítě začne „zlobit“ poté, co řešilo nějaký náročný úkol. Únava se u takových dětí přetavuje do hyperaktivity.

V početné družině, která je obvykle velmi dynamická, je pro samotného pedagoga těžké soustředit pozornost na jednoho žáka. Je skvělé, když mu mohou pomoci „další oči“, ať už patří školnímu psychologovi, speciálnímu pedagogovi, asistentu pedagoga nebo i ochotnému kolegovi. Ti nejsou tolik zatíženi organizací družiny, mohou se na dítě s potížemi lépe zaměřit a snažit se vystopovat vztah mezi jeho chováním a danou situací. Kdy se něco děje a kdy se to neděje? Porovnání těchto dvou situací nám může naznačit, co dané chování může vyvolat nebo posílit, a kudy tedy vede cesta intervence. Je nesmírně důležité, když pozorovatel zachycuje jak situace, v nichž se obtíže vyjeví, tak situace, kdy vše plyne vcelku standardně. Nejde o to nachytat dítě a získat důkazy pro jeho nevhodné chování. Jde o to porozumět, kdy určité chování nastává. Vždy lze nalézt momenty, kdy se dítě alespoň v náznaku chová tak, jak bychom potřebovali. Ty poskytují množství diagnosticky cenných informací.

Pozorování dítěte a jeho chování jde ruku v ruce s chápáním jeho potřeb. Jak chování reflektuje nějaké jeho potřeby? Emočně vypjatá situace svádí pedagoga k pocitu, že děti mu to dělají „naschvál“. Tuto iluzi je potřeba v sobě neustále korigovat, byť má chování dítěte formu provokace. Je třeba neustále adaptovat naše hodnocení situace s ohledem na to, že hodnotíme dítě. Když řekne vulgarismus nebo udělá vulgární gesto, může to pro něj znamenat něco zcela jiného než pro pedagoga. Často jen něco opakuje. Třeba mu je význam nejasný.

Důležité je obecné porozumění tomu, že dítě něco dělá špatně ne proto, že chce, ale proto, že si na různých úrovních neví rady. Například mnoho dětí s logopedickými obtížemi velmi špatně snáší, že se nedokážou dorozumět. U některého to může vyvolat pláč, u jiného agresi a útok. Spouštěčem může být frustrace z toho, že nedostaly k vyjádření dost prostoru. Do podobných situací se dítě dostává nejen s pedagogem, ale i s ostatními dětmi, a ty pro jeho potřeby nebudou mít pochopení, pokud k tomu pedagogem nebudou vedeny

(např. když si chlapec chce hrát s autíčkem a je tam i druhý zájemce, kterému to nedokáže dobře vysvětlit, nakonec se o hračku poperou).

Pedagogům je pro pozorování k dispozici nástroj Funkční analýza chování. Funkční analýza chování (FACH) instruuje pedagoga k pozorování žáka v různých situacích, k tomu, aby ony situace upravoval a zjišťoval, jaký to mělo na žáka vliv.

Součástí FACH je i strukturovaný postup, jehož prostřednictvím se pozorování zaznamenává. Jde o šest etap: popis konkrétního problémového chování, sběr dat, porovnání a analýza získaných informací, formulace hypotézy o účelu chování, návrh plánu intervence a jeho provádění, průběžné monitorování a vyhodnocování.

Výstupy lze zapisovat heslovitě, stručně, jen pro vlastní potřebu. Na tento postup se lze dívat jako na užitečnou pomůcku pro lepší orientaci v nejistém a komplikovaném terénu interakcí s dítětem. Na FACH může stačit pár dní, možná týden. Pokud si nevytvoříme pro zmapování chování žádný prostor a čas, budou jakékoli intervence jen „střelba od boku“, metoda pokusu a omylu, což je málo efektivní a ne moc profesionální přístup.

Krejčová (2019) uvádí, že FACH může provádět školní psycholog, školní speciální pedagog nebo zaškolený učitel. Pozorování dítěte vybaví pedagoga schopností odhalit i malé „zlepšováky“, které pak ale velmi výrazně posunou situaci od chaosu k harmonii.

### 2.3 Typy řešení výchovných problémů

V nejrůznějších textech se dočteme, jak důležité je respektovat a podporovat individualitu, nic v dítěti nepotlačovat, nechat je volně se rozvíjet. Soudný dospělý ale ví, že slepě podporovat za každou cenu individualitu, je současný módní trend, dobř generace, která si připadala utlačovaná. Že nadměrná podpora individuality povede k sebestřednosti, egoismu, snížené schopnosti kooperovat, spolupracovat – až k sociálně patologickému chování. Člověk soudný ví, že i tomuto trendu je třeba dávat limity, pokud si přejeme, aby dítě bylo spokojené, mělo kamarády, dokázalo rozvíjet empatii a chápalo obsah slova „pokora“ jako výraz pro úctu ke světu a ostatním lidem.

Pokud dítě zlobí, chová se nepatřičně, je to vždy důsledek. Jeho odstraněním získáme operativní převahu, koncepčně však nebylo nic vyřešeno. Řečeno jinak, zůstává otázkou času, kdy se dítě, žák, zachová stejně. Vedení žáka, dítěte ke změně, proto vyžaduje systematický postup.

Dle Svobody (2020, s. 33-34) je vhodné přesně si pojmenovat, co bychom chtěli změnit, upravit v chování dítěte a stanovit cíl, čeho chceme dosáhnout. Svoboda upozorňuje na popis aktéra, žáka, který je zdrojem zájmu. Popis aktéra by měl být bez emočního zabarvení, měl by obsahovat jen ověřené informace. Základem jsou údaje podobné osobní anamnéze. Informace o tom, co žák zvládá, ve kterých oblastech odpovídá standartu věku, jeho osobnostní specifika, co umí navíc oproti standardu, obecně řečeno jeho kladné portfolio. Dále je nutné uvědomit si okolnosti, za kterých situací, incident nastal. Často pedagog dojde ke zjištění, že příčina se v různých obměnách vrací, opakuje. Chování žáka je pak logickým vyústěním, reakcí a je třeba změnit to, z čeho nepatřičné chování vychází. Položit si otázku: „Před čím žáka tato reakce chrání?“ Dítě samo nedokáže pojmenovat, proč takto reaguje, ale pozorováním lze vydedukovat, že za nevhodným projevem, je často pocit ohrožení. Východiskem je zájem a snaha učitele pochopit chování dítěte. Hledat možnosti pro změnu, úpravu chování. Je potřebné vyjmenovat si vše, co žák zvládá, vybírat positiva, která jsou využitelná k nápravě chování. Průběh řešení jakékoliv výchovné komplikace vyžaduje postup, jasně definovanou strukturu, která by dokázala maximálně snížit až eliminovat emoční projekce do postoje vychovatele.

Metodické doporučení České školní inspekce (2021, s. 30-34) pro přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a možnosti jeho řešení popisuje pozitivní podporu chování ve škole zaměřenou na naplňování potřeb a funkci chování. Představuje výzkumně ověřený přístup k prevenci a intervenci v oblasti chování dětí Positive Behavioral Intervention and Supports (PBIS).

Osvědčuje se, pokud škola k řešení náročného chování přistupuje systémově a realizuje podporu ve třech úrovních podle aktuálních potřeb dítěte - preventivní, zvýšenou a intenzivní. Preventivní úroveň se zaměřuje na naplňování základních potřeb (zejména naplňování potřeby bezpečí a potřeby přijetí). Mezi účinné reakce na nevhodné chování lze při dodržení specifík daných postupů radit: pochvalu projevů žádoucího chování u jiného dítěte/děti, verbální připomenutí žádoucího chování, pochvalu projevů přibližujících se žádoucímu chování, praktickou demonstraci žádoucího chování pedagogem, specifickou korekci chyby (vztahující se k pravidlům ve školní družině a dodržováním školního řádu), podporu regulace rozrušeného dítěte, poskytnutí výběru alternativního provedení problematické činnosti, řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí.

Při zavádění intervenčních postupů mohou být využity intervence zahrnuté do systémového rámce podpory chování PBIS, které jsou detailně popsány ve volně dostupných anglických materiálech (především na [www.pbis.org](http://www.pbis.org)).

Zvýšená podpora se zaměřuje na spolupráci školního poradenského pracoviště, rodičů, výchovného poradce, metodika prevence, školního speciálního pedagoga či školního psychologa. V nejvyšší úrovni intervence pohlíží na chování jako na prostředek dosažení určitého cíle – naplnění některé ze základních potřeb a s tím související eliminace nepříjemných stavů, zpracování individuálního výchovného plánu.

Oblast rizikového chování upravuje Minimální preventivní program školy, Program proti šikanování, Bezpečnostní a krizový plán školy, který zpracovává metodik prevence. Metodik prevence se spolu s výchovnou poradkyní podílí na řešení výchovných a kázeňských problémů, navrhuje postupy, poskytují odbornou radu. Účastní se výchovných komisí, popř. jednání s rodiči. Jsou poradci rodičů a vyučujících, co se týče rizikového chování žáků. Sledují aktuální změny v legislativě, jednají se zástupci OSPODU, pracovníci školských poradenských zařízení – Pedagogicko-psychologických poraden, Speciálně pedagogických center, spolupracují se Střediskem výchovné péče a s policií (viz příloha č. 1: Postup školy při řešení výchovných a kázeňských problémů žáků).

Bezesporu nejvíce důležitá pro řešení výchovných problémů dětí je ochota a zájem rodičů o spolupráci se školou, protože škola ani kvalitní školní vzdělávací program sám o sobě nic nezmůže, pokud chybí účinná spolupráce.

### **2.3.1 Metody práce s agresivním žákem**

Ať už problémy s chováním dítěte mají jednu nebo více příčin, a porozumění jim je důležité, pro další osobnostní rozvoj dítěte je podstatné, jak se k situaci dospělí v jeho okolí postaví. Základní fakt, který je třeba si uvědomit, je, že zásadně neplatí ono dichotomické rozdělení, které praví, že rodina vychovává a škola vzdělává. Z praxe se naopak potvrzuje, že školy, kterým se daří čelit výchovným problémům a budovat přátelské klima, chápou vzdělávání jako výchovně vzdělávací proces, na kterém je třeba v ideálním případě spolupracovat i s rodinou.

Rodiče mohou učitelům velmi pomoci v diagnostice dítěte. (Chová se dítě doma stejně jako ve škole? Jaké má podmínky k učení? Kdy se problémy v jeho chování objevily a jaký to má průběh? Prošlo si v minulosti nějakými náročnými situacemi, které mohly jeho další chování ovlivnit?)

Snaha o spolupráci s rodiči je naprosto klíčová, přestože to může být někdy komplikované. Dobrým pravidlem při komunikaci s rodiči o problémech v chování dítěte je nesdělovat autoritativní „pravdy o dítěti“. Ty totiž z pohledu rodiče nejsou neutrální informací. Obvykle budou mít z pochopitelných důvodů tendenci takové sdělení číst jako své selhání, neboť se to dotýká jejich výchovných kompetencí. Rodiče přijmou kritiku teprve tehdy, mají-li důvěru v to, že to učitel s dítětem myslí dobře.

Velkým rizikem je, pokud je ve třídním kolektivu dítě s poruchou chování projevující se agresivně, že se normy celého kolektivu budou modelovat podle něj. Je třeba pochopit, že nejde pouze o to krotit individuální projevy agresivního chování, ale pracovat s dynamikou celého kolektivu, který pak může být pro pedagoga oporou.

Vlastní stanovení pravidel by v ideálním případě mělo předcházet jakémukoli potenciálnímu konfliktu. Jde o aktivitu, kterou lze naplánovat hned v prvním týdnu školního roku. Součinnost dětí je v tomto případě klíčová, pokud se mají s pravidly chování ve třídě skutečně identifikovat. Pedagog by se měl vyhnout používání tradičních metod trestání, ty se ve výzkumech neobjevují mezi nejefektivnějšími a rozvoj dítěte podporujícími metodami.

Mezi zásady pedagogické intervence patří: **pravidelný režim, stanovení hranic, klidné, ale důsledné výchovné vedení, stejné nároky** všech lidí účastnících se výchovy dítěte, dítě by se mělo naučit **hospodařit s časem, pravidelné povinnosti** mu znázorňovat pomocí obrázků (obrázkové hodiny – odebrat, co je hotovo), je vhodné, aby dítě mělo kolem sebe **co nejméně podnětů, velikost a uspořádání třídy** – ve velké třídě se ještě zhoršuje možnost porozumění tomu, co říká pedagog, není vůbec „od věci“, pokud máme ve třídě místo, kde se dítě může uklidnit, schovat (domek z krabic, stan apod.), vhodné je dítěti umožnit **pohybové uvolnění**, při poruše exekutivních funkcí **učíme dítě jednoduchému plánování a řešení situací pomocí představivosti, vysvětlováním výhod a nevýhod různých způsobů řešení** (vhodné jsou i společenské hry – Dáma či „Člověče, nezlob se“ apod.), u **emočních problémů** je podle charakteru obtíží (úzkostnost, depresivita, impulzivita, labilita) vhodné s dítětem **přehodnotit situaci tak, aby se zkusilo zastavit, rozmyslet a říci, jak by reagovalo** (vyprávění pohádek, příběhů, filmů, loutky apod.), **vytrvalost procvičujeme např. postupným pověřováním dítěte drobnými úkoly**, které bude mít pravidelně na starost a bude za ně nést odpovědnost, **při obtížích ve vztazích zkoušíme pro dítě najít vhodnou zájmovou skupinu**, vhodnější než terapie se jeví přirozená, ale nikoliv terapeutická skupina, při obtížích s motorikou je vhodné najít **takové**



**pohybové aktivity, které by nebyly zaměřeny na výkon**, u jemné motoriky jsou vhodná klasická **uvolňovací cvičení**, práce s hlinou i některé další techniky, **zvýraznění všech metod vedoucích ke zpevnění žádoucích prvků chování** u žáka, zvýšená míra tolerance vůči vnějším projevům chování zapříčiněným poruchou, **rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností** ve vztahu k dospělým i dětem, **volnočasové aktivity jako prevence rizikového chování** (Michalová, 2007).

Pro dlouhodobou práci s dítětem s poruchou chování je vhodné stanovit **individuální výchovný plán (IVýp)**. Takové dítě by mělo mít ve škole svého pedagogického garanta, který s ním bude schopen navázat vztah. Není vhodné pro tuto roli vybrat člověka, který vůči dítěti pro jeho chování pociťuje despekt či agresi. Součástí výchovného plánu jsou individuální schůzky, v rámci nichž může pedagog hovořit s dítětem o situacích ve škole, o tom, jak je prožívá, a dalším vývoji.

V individuálním výchovném plánu budou stanoveny postupy uplatňované v rámci intervence (vzor individuálního výchovného plánu je uveden v příloze č. II). S dokumentem by měli být seznámeni všichni vyučující, kteří s dítětem přicházejí do kontaktu, aby byl zajištěn jednotný přístup. IvýP může také napomoci sjednocení přístupu rodiny a školy (ČŠI, 2021, s 34).

V podpoře žáků s náročným chováním není vhodné a efektivní trestání dítěte. Trest může do určité míry sloužit jako prevence závažnějšího projevu uplatňovaného nevhodného chování, nemůže však dítěti pomoci ke změně chování žádoucím způsobem. Chce-li pedagog, aby se dítě chovalo jinak, musí ho naučit jak.

Rovněž není vhodná domluva pedagogických pracovníků mezi sebou, popř. s rodiči na opatřeních uplatňovaných směrem k žákovi, aniž by do diskuse o jejich aplikaci nebylo přiměřeným způsobem vtaženo samotné dítě. Zapojení dítěte do hledání řešení mu dává zážitek odpovědnosti a moci ovlivnit něco, co se ho týká. S dítětem by měl být adekvátně jeho věku projednán postup řešení situace.

Česká školní inspekce (2021, s. 46) uvádí, že efektivní dále není obviňování rodiny (i skryté) z chování dítěte. Je-li pro školu komunikace s rodinou obtížnou úlohou, měla by si přizvat prostředníka, který komunikaci udrží v nezraňující rovině.

### 2.3.2 Hry na zvládání agresivity

Jednou z možností, jak uvést do chodu pedagogické procesy ke konstruktivnímu zvládání zloby a agresivity, jsou interakční hry a cvičení. Hry poskytují dětem otevřené interakční systémy, které jim umožňují získat zkušenosti se sebou samým i s druhými. Mohou vložit do herní situace vlastní pocity a potřeby, mohou jednat aktivně a otevřeně – a beze strachu tak zakusit důsledky svého jednání. Platí to především pro tzv. sociální hry, tj. pro hry a cvičení k nastartování pozitivních sociálních procesů.

Sociálně agresivní dětem chybí cit pro city druhých. Nenalezly cestu k vlastním citům. Aby mohly diferencovaně a vědomě vnímat pocity druhých, musejí si nejdříve uvědomovat své vlastní city, připustit si je a jasně a jednoznačně vyjádřit (Portmannová, 1996, s. 13-17).

Pomocí her může pedagog žáky přimět k poznání svých emocí a rozpoznávání situací, kdy je žáci zvládají anebo naopak absolutně nezvládají.

- Můžeš roztrhat noviny

Pomůcky: novinové dvojlisty

Aby se rozzuřené dítě zbavilo své zlosti, postaví se před dvojlist novin, který drží z obou stran další dvě děti. Vždycky, když udělá pěstí do novin díru, co nejsilněji zařve, aby se ze své zlosti vykřičelo. Má-li obzvlášť velký vtek, dostane další dvojlist, který může opěr rozervat pěstí na kusy. Je vhodné, aby vztek postupně přešel do legrace a zábavy nebo jiných pozitivních projevů (Erkert, 2011, s. 29).

- Stonožka (mizející místo)

Žáci sedí v kruhu na židlích přiřazených sedadly k sobě. Jedna je volná a na tu si chce sednout hráč stojící uprostřed. Sedící hráči se však začnou přemisťovat a přeseďají si tak rychle, že tomu prostřednímu vždy znemožní dosednout na vyhlédnuté místo. Když se mu to přece podaří, vstává hráč po jeho levé ruce. Jde do kruhu a hra pokračuje dál (Šimanovský, 2015, s. 50).

- Zatloukání kolíků

Každý hráč si představí, že vše, co mu vadí, bere náladu, co ho dopaluje, se změnilo v jeden dřevěný kolík. Těžkou imaginární palicí kolík zatlouká do země, pomalu, a co nejhlouběji. Postupně hráči přestávají podle toho, jak už je kolík v jejich představách hluboko zatlučen (Šimanovský, 2015, s. 52).

- Malování pocitů

Malování na téma moje agrese budeme potřebovat papír balící papíry (na každého účastníka 1/2 papíru, případně 1/4), suché nebo olejové křídly. Před malováním je vhodná krátká imaginace na téma, jaké to pro je, když cítím agresi (u mladších žáků lze použít pojmy jako vztek, zlost). Pak následuje instrukce: „Každý namalujte svou agresi (příp. vztek, zlost), jak ji prožíváte, jak vypadá. Pracujte s barvami, tvary, můžete i papír různě deformovat.“

Ve druhé fázi lze s dětmi vyzkoušet, jak je možné pozitivně ovlivnit obraz našich pocitů přemalováním, doplněním jinými barvami nebo tvary, tak, aby se např. z „agrese“ stalo „přátelství“, ze „strachu“ „sebejistota“ atd. (Portmannová, 1996, s. 19).

- Mycí linka

Tato hra je vhodná pro hráče starší šesti let, je zde potřebný vedoucí, který má s těmito hrami určitou zkušenost. Mezi dětmi je tato hra oblíbená a vítaná. Děti po jednom procházejí alejí vrstevníků, a ti jim říkají pěkné věci (chválí je za to, co udělali, chválí jejich kladné vlastnosti a dovednosti atd.). Při rozhovoru, který po hře vždy probíhá, se často dozvídáme o silných dojmech vyvolaných hrou.

- Všichni poslouchají mne

Každé dítě by chtělo být středem pozornosti. Příležitost k tomu může dát jednoduchá hra.

Všechny děti sedí nebo stojí v kruhu, jedno stojí uprostřed. Dělá pohyby a vydává zvuky, které musejí ostatní napodobovat. Tyto pohyby může měnit, kdykoliv se mu zachce. Při této hře děti mnohdy na nenápadném dítěti mohou odhalit zcela nové rysy. Třeba se ukáže jako nápaditější, pohyblivější, vtipnější, než si ostatní mysleli. Dítě ve středu má svou velitelskou funkci k dispozici buď omezený čas, nebo si samo zvolí svého nástupce.

### 2.3.3 Rozhovor a zpětná vazba

Během rozhovoru s dítětem s náročným chováním by se pedagog měl vyvarovat obecným otázkám („Proč se pořád pereš?“), neměl by kritizovat dítě a jeho chování („Jsi zlobivý kluk.“), nehovořit o nevhodném chování, řádné a dobré procházet bez odezvy. Pedagog by se měl vyvarovat obecným výzvám („Chovej se jako dospělý/velký kluk.“), oprostít se od citového vydírání („Kdyby sis mě vážil, tak bys tohle nedělal.“). Vhodné není dítě s náročným chováním zahnat do kouta („Hned se mi omluv!“ - nejlépe před celou třídou). Pedagog nesmí dítě ani jeho rodinu ponižovat, zesměšňovat („No co od tebe můžeme čekat,

když brácha byl sígr a měl trojku z chování.“), neměl by dítě vyzývat k nevhodnému chování („To jsem zvědavá, jestli se to odvážíš udělat ještě jednou.“) (Fejfarová, 2011, s. 6).

Pedagog musí být velmi obezřetný, jaký slovník zvolit, protože jakékoliv chybné slovo či věta může mít fatální následek, který nejen že neukončí agresí žáka, ale naopak ji může ještě prohloubit. Pedagog by si ovšem měl zachovat tvář, agresí odsoudit a rozhodně ji neschvalovat.

Komunikace s agresivním žákem je psychicky náročná, vyžaduje naprosté soustředění, klid, rozvážnost a především efektivní postup. Účelným přístupem, zdá se, je komunikace s respektem a ne pomocí zesměšňování.

Ondráček (2003, s. 85) uvádí charakteristiku postupu při fyzické rvačce mezi dětmi. Pokud je pedagog přítomen, měl by zakročit, protože mezi jeho výchovné úlohy patří, aby naučil děti jednak jinak, než pěstmi, klást důraz na porozumění. Druhým důvodem, který je pro něj zřejmě ještě důležitějším, je, že zodpovídá za fyzické a psychické zdraví dětí, a proto musí bojovníky mezi sebou oddělit a pokusit se zamezit jejímu opětovnému začátku. Měl by zachovat klid a zabránit nejhoršímu (přerušit boj), poslat okolostojící publikum resp. „fanoušky“ bojovníků pryč a nesnažit se hned o řešení sporu, nehledat viníka. Ba naopak, určit termín rozhovoru o situaci a formulovat jeho smysl, vyzvat soupeře k závazku, že do rozhovoru přeruší všechny formy boje.

Křivohlavý (2004, s. 76–77) ve své publikaci zmiňuje několik možností, jak se vypořádat s problematickým chováním. Základem je si se žákem promluvit a pokusit se mu některé rady sdělit, protože to, že je nahněvaný, zlý a agresivní, má většinou několik příčin, a ne vždy je s tím jen on sám. Mezi ty nejdůležitější rady bezesporu patří nenechat si negativní zážitek pro sebe, ale sdělit ho tomu, kdo způsobil, že je nám zle a hněváme se. Nikdy na druhého nezaútočit, neobviňovat ho, nepodezírat, nesnižovat jeho sebevědomí, nesoudit a neodsuzovat. Snažit se druhému říci, co se s ním děje, co cítí, co prožívá, které negativní emoce se v něm rodí, které afekty se v něm vzdouvají, a vše, s čím si sám neví rady.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření diplomové práce je zaměřeno na výskyt a četnost výchovných problémů dětí ve školních družinách, přičemž hlavním cílem je zjistit způsob řešení výchovných problémů ze strany vychovatelek školních družin a jejich postoj k dětem s problémovým chováním.

Na základě výzkumného šetření bylo stanoveno několik dílčích cílů, které úzce souvisí s mapováním výchovných problémů jako cílem hlavním:

- zjistit, s jakými výchovnými problémy se vychovatelé ve školních družinách setkávají nejčastěji
- zjistit, v jakém poměru se u dětí docházejících do školních družin vyskytuje problémové chování
- zjistit, jaké jsou způsoby řešení výchovných problémů z pozice vychovatelek školních družin
- zjistit, s kým vychovatelé školních družin řeší výchovné problémy dětí a zda má jejich škola zaveden program prevence, či jinou metodiku, jak přistupovat k dětem s výchovnými problémy ve školní družině.

V návaznosti na stanovené výzkumné cíle byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- S jakými výchovnými problémy se vychovatelé ve školních družinách setkávají nejčastěji?
- V jakém poměru se u dětí docházejících do školních družin vyskytuje problémové chování?
- Jaké jsou způsoby řešení výchovných problémů z pozice vychovatelek školních družin?

Na základě takto stanovených otázek byl sestaven dotazník.

#### 3.1 Metody výzkumného šetření

Vzhledem ke specifičnosti zkoumané problematiky a povaze informací byla zvolena kvantitativní explorativní metoda sběru dat pomocí standardizovaného dotazníku.

Jak uvádí odborná literatura, vzhledem k ekonomičnosti, přesnosti výsledků a časovému harmonogramu je standardizovaný dotazník metodou určenou především pro hromadné získávání dat o velkém počtu respondentů.

Zvolená metoda se tedy vzhledem k velkému okruhu respondentů zdála nejschůdnější, přičemž výhodou byla možnost oslovení vysokého počtu respondentů a zajištěna anonymita.

Samotný odkaz na dotazník je zakomponován do úvodního oslovení respondentů. Zde se objevuje žádost o vyplnění dotazníku sloužící jako podkladový materiál výzkumné části diplomové práce, seznámení s cílem výzkumu, s anonymitou a způsobem vyplnění dotazníku v programu Survio.

Dotazník je tvořen kombinací otevřených a uzavřených otázek a je členěn na tři základní okruhy. Celkově je sestaven z počtu sedmnácti otázek.

V dotazníku se objevují otázky zjišťující délku praxe vychovatelek školních družin, počty dětí s výchovnými problémy v jednotlivých odděleních školních družin, kde oslovení respondenti působí jako vychovatelé a způsoby řešení či přístupu k dětem s problémovým chováním. V rámci dotazníku jsou také zahrnuty otázky vztahující se k prevenci či dostupné metodice nabízející možnosti řešení problémového chování dětí ve školních družinách.

Dotazník a průvodní dopis jsou součástí této práce, a to jako přílohy (Příloha III).

### **3.1.1 Charakteristika výzkumného vzorku**

Klíčovými respondenty dotazníku byly vychovatelé školních družin. V rámci dotazníku nebylo stanoveno žádné omezení. Výběr vzorku byl zvolen pomocí internetových zdrojů se zaměřením na základní školy Jihočeského kraje a kraje Vysočina.

Na webové stránce Atlas školství ([www.atlasškolství.cz](http://www.atlasškolství.cz)) byly primárně vyhledávány webové odkazy na základní školy Jihočeského kraje a kraje Vysočiny. Následně byly vyhledávány kontakty na e-mailové adresy vychovatelů školních družin. Pokud na webových stránkách škol nebyla uvedena e-mailová adresa vychovatele, byla odeslána žádost o vyplnění dotazníku na všeobecný informativní e-mail školy.

Sběr dat byl proveden v lednu a únoru 2023. Osloveno bylo celkem 129 škol. Rozesláno bylo 269 žádostí o vyplnění dotazníku, celkem se dostalo zpět 103 odpovědí. Celková úspěšnost tedy byla 38%.

V následující kapitole jsou vyhodnoceny jednotlivé položky dotazníku.

## 4 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### Položka č. 1: Uved'te délku Vaší pedagogické praxe ve školní družině.

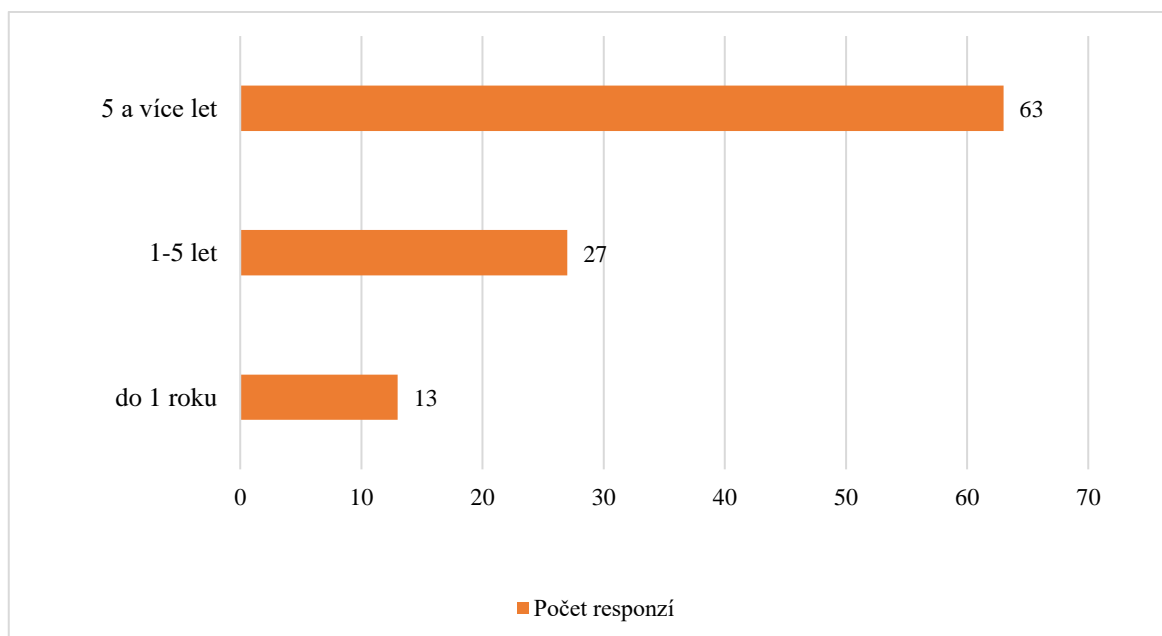
Položka č. 1 je uzavřená a nabízí výběr ze tří možností odpovědí. Získaná data o délce pedagogické praxe respondentů slouží k bližší charakteristice výzkumného vzorku.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvyšší počet respondentů označilo 5 a více let pedagogického působení ve školních družinách. Tuto položku označilo 63 respondentů, což je 61,16 % z celkového počtu dotázaných (tabulka 1, graf 1).

Tabulka 1: Vyhodnocení položky č. 1

Odpověď	Počet responzí	Podíl
5 a více let	63	61,16%
1 – 5 let	27	26,21%
do 1 roku	8	12,62%

Graf 1: Uved'te délku pedagogické praxe





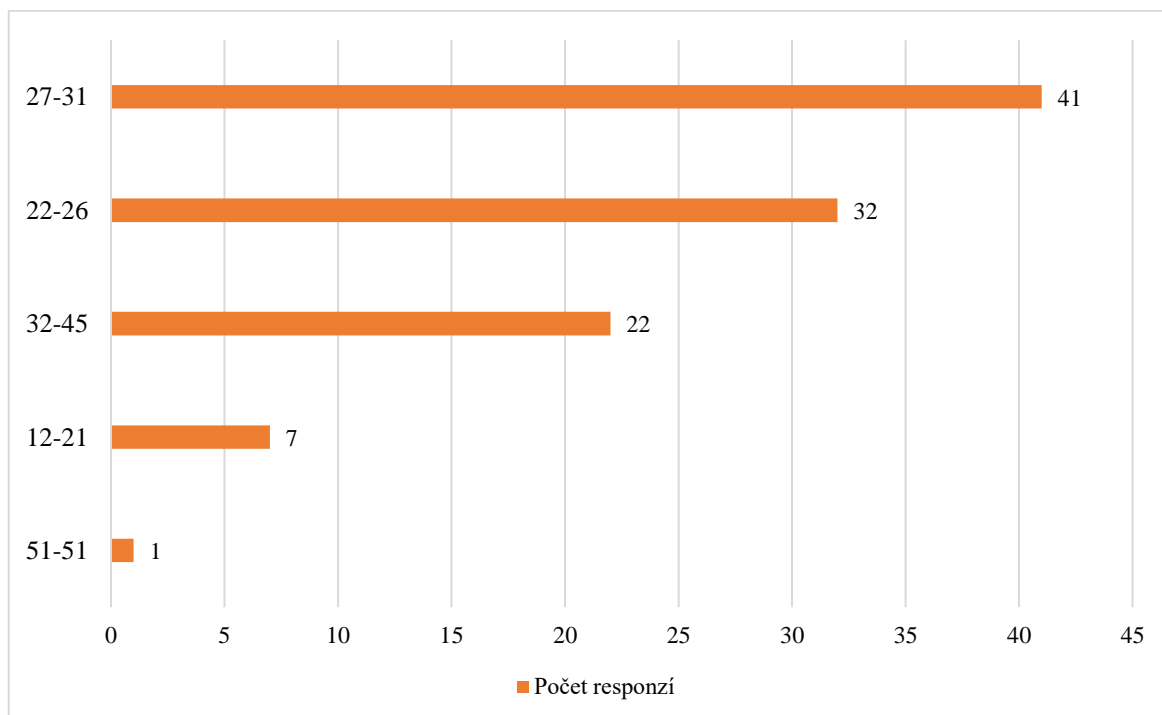
**Položka č. 2: Uved'te počet dětí ve Vašem oddělení školní družiny.**

Položka č. 2, která se dotazuje na počet dětí v oddělení školní družiny, je otevřená. Na základě doporučení MŠMT by měl být nejvyšší počet na jednu školní družinu 30 dětí. Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejčastěji jsou družiny naplněny počtem 30 dětí. Tento údaj uvedlo 19 respondentů, což je 18,44 % z celkového počtu dotázaných. Další nejčastější hodnotou je 25 dětí. Nejnižší hodnota, která se u této otázky objevuje, je 12 dětí v oddělení školní družiny (tabulka 2, graf 2). Počet dětí, které dochází do školní družiny, ve kterých oslovení respondenti působí, je celkem 2 697 dětí. Z tohoto údaje se vychází v dalším šetření vztahujícím se k počtu dětí s problémovým chováním.

Tabulka 2: Vyhodnocení položky č. 2

Odpověď	Počet responzí	Podíl
30	19	18,44%
25	12	11,65%
12	1	1,94%

Graf 2: Uved'te počet dětí ve Vašem oddělení školní družiny.



**Položka č. 3: Označte, s jakými formami problémového chování se u dětí ve Vaší družině setkáváte nejčastěji.**

Položka č. 3 je uzavřená a nabízí několik variant odpovědí, které navazují na teoretickou část diplomové práce. Teoretická část se ve svých kapitolách podrobně zaobírá následujícími formami problémového chování: lhaní, nekázeň, odmítání práce a spolupráce, nedokončení započaté práce, vzdorovitost, odmlouvání a porušování nastavených pravidel. V položce č. 3 jsou kromě již zmíněných forem problémového chování uvedeny i další dvě varianty zátěžového chování, s kterými se pedagogové ve školách setkávají: křik a používání nevhodných slov. V položce č. 3 mohli respondenti uvést i další formy problémového chování, se kterými se ve své praxi setkávají.

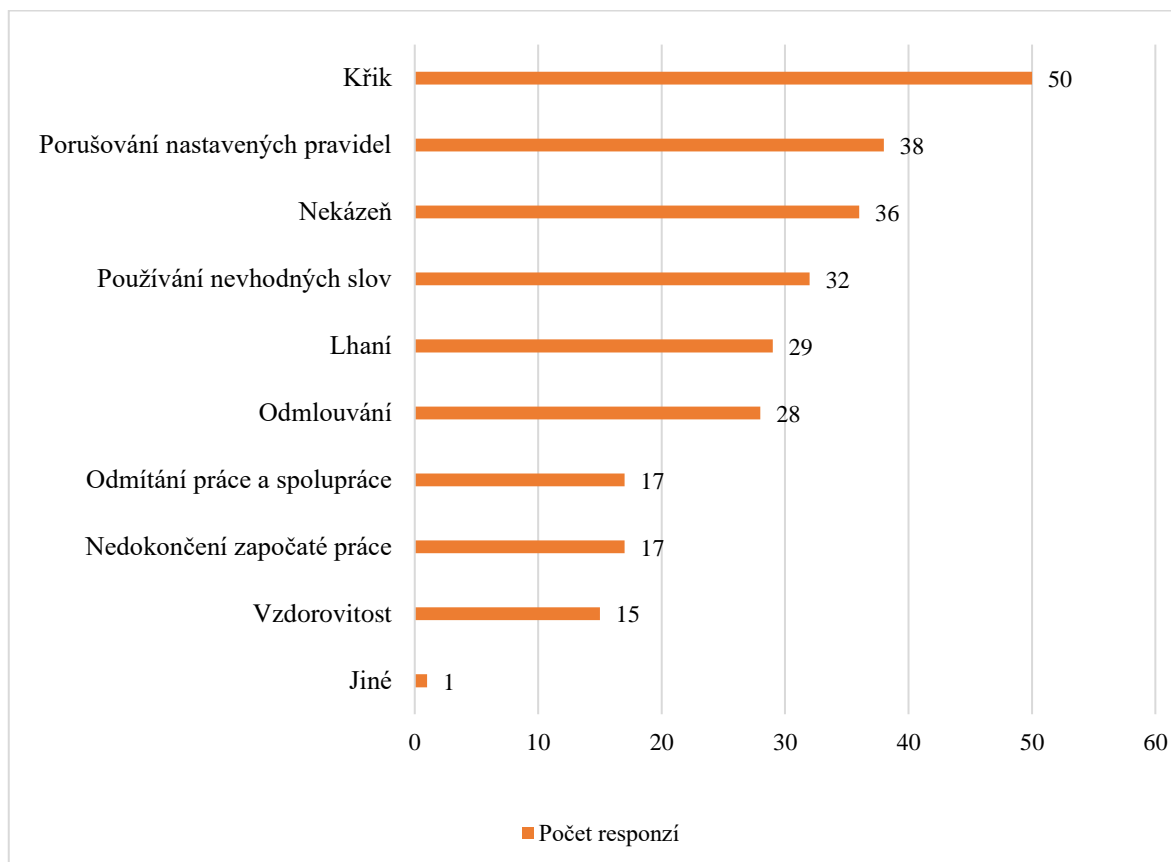
Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že oslovení respondenti se nejčastěji setkávají s křikem dětí, které je takřka denně provází a které mohou ve své praxi považovat za zátěžové. Tuto položku označilo 50 respondentů, což je 48,54 % z celkového počtu dotázaných. Jako další položky problémového chování dětí jsou označeny porušování nastavených pravidel (36,89 %) a nekázeň (34,95 %). Se vzdorovitostí se ve své praxi setkává nejnižší počet respondentů (17 responzí, 16,50 %, viz tabulka 3, graf 3).

Do položky Jiné jeden respondent uvedl: Pomlouvání dětí mezi vrstevníky.

Tabulka 3: Vyhodnocení položky č. 3

Odpověď	Počet responzí	Podíl
křik	50	48,54%
porušování nastavených pravidel	38	36,89%
nekázeň	36	34,95%
používání nevhodných slov	32	31,07%
lhaní	29	28,15%
odmlouvání	28	27,18%
nedokončení započaté práce	17	16,50%
odmítání práce a spolupráce	17	16,50%
vzdorovitost	15	14,56%
jiné	1	9,71%

Graf 3: Označte, s jakými formami problémového chování se u dětí ve Vaší družině setkáváte nejčastěji.



**Položka č. 4: Uved'te, kolik dětí s výše uvedeným problémovým chováním do Vaší školní družiny dochází.**

Položka č. 4 je otevřená a zjišťuje počet dětí s problémovým chováním neagresivního charakteru, které zahrnuje křik, porušování nastavených pravidel, odmlouvání, lhaní, používání nevhodných slov, nekázeň, nedokončení započaté práce, odmítání práce a spolupráce, vzdorovitost. Položka č. 4 je důležitá pro následné vyhodnocení poměru dětí s problémovým chováním k celkovému počtu dětí docházejících do školních družin. Položka č. 4 vypovídá mimo jiného i o míře náročnosti práce vychovatele ve školní družině.

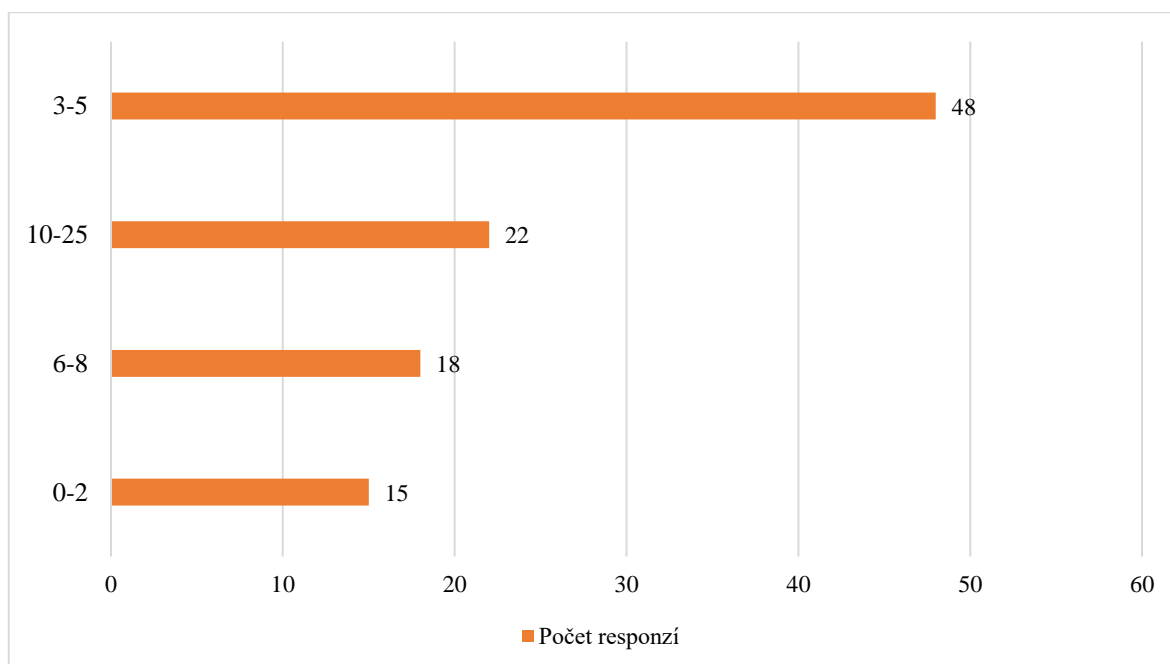
Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejčastější hodnota objevující se v odpovědích respondentů je 5 dětí s problémovým chováním na jedno oddělení školní družiny. Počet 5 dětí uvedlo 19 respondentů, což je 18,45 % z celkového počtu oslovených. Nejnižší hodnota v odpovědích poukazuje na počet 0 dětí s problémovým chováním. Tento údaj zaznamenalo 6 respondentů, což je 5,84 % z celkového počtu oslovených. Za zmínku stojí i další údaje: 9 respondentů označilo až 20 dětí s problémovým chováním, 12 respondentů

označilo až 10 dětí s problémovým chováním, a 1 respondent uvedl nejvyšší hodnotu 25 dětí s problémovým chováním na jedno oddělení školní družiny (tabulka 4, graf 4). Celkový počet dětí s problémovým chováním neagresivního charakteru je 615, což je 22,80% z celkového počtu 2 697 dětí docházejících do školních družin (graf 15).

Tabulka 4: Vyhodnocení položky č. 4

Odpověď	Počet responzí	Podíl
5	19	18,45%
3	16	15,54%
4	13	12,62%
10	12	11,65%
6	9	8,73%
20	9	8,73%
2	9	8,73%
8	8	7,77%
0	6	5,84%
7	1	0,97%
25	1	0,97%

Graf 4: Uved'te, kolik dětí s výše uvedeným problémovým chováním do Vaší školní družiny dochází.



**Položka č. 5: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které jsou neukázněné.**

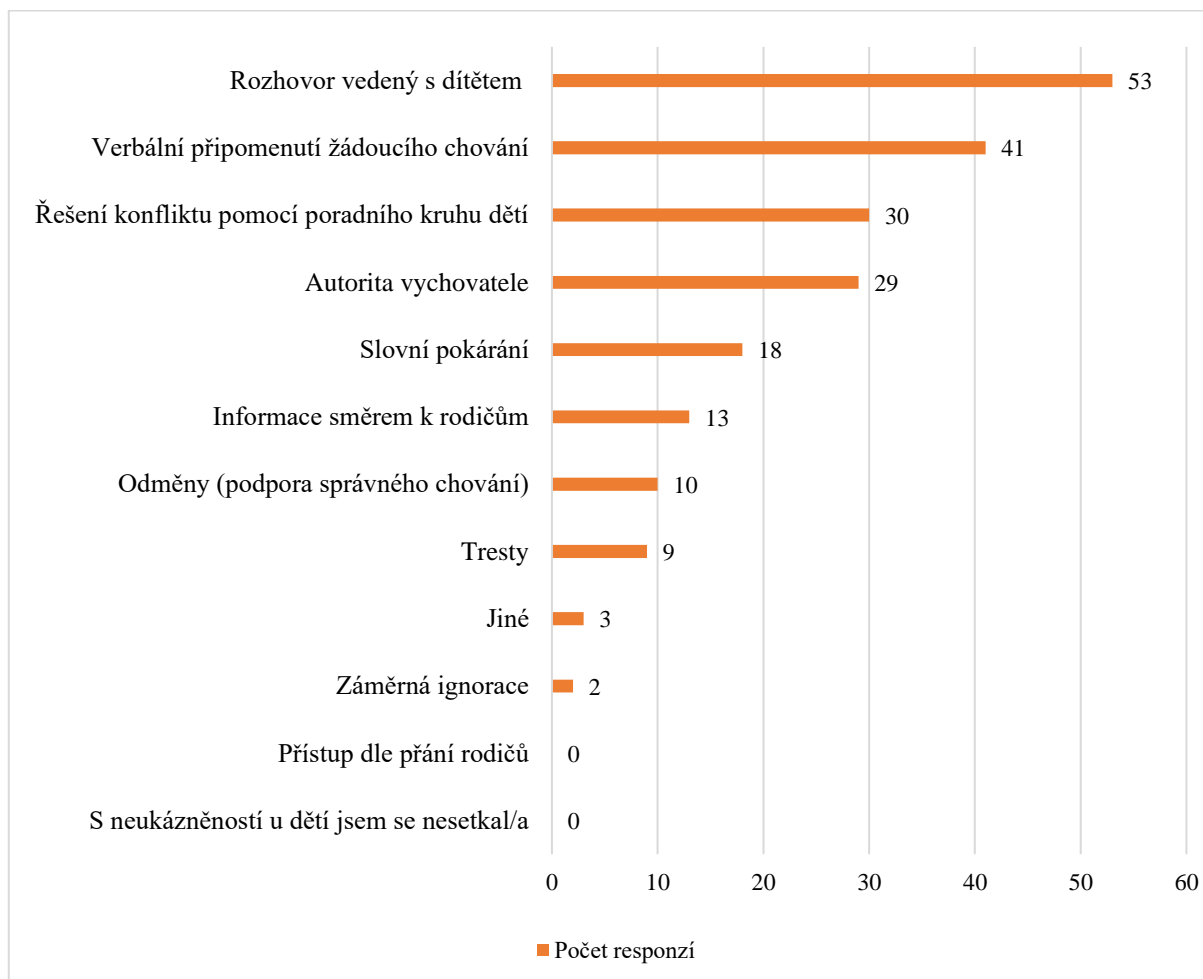
Téma neukázněnosti a neposlušnosti je podrobně objasněno v teoretické části, v kapitole 2.1.4. Na základě položeného dotazu u položky č. 5 a výběru z několika možností způsobů řešení neukázněnosti, respondenti označili, že jako nejčastější výchovný postup volí rozhovor vedený s dítětem. Tuto položku označilo 53 respondentů, což je 51,46 % z celkového počtu dotázaných. Z dotazníkového šetření dále vyplývá, že dalším nejčastějším způsobem řešení neukázněnosti je verbální připomenutí žádoucího chování (41 respondentů, 39,81 %) a řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí (30 respondentů, 29,13 %). Odměnu, jako podporu správného chování volí 10 oslovených respondentů. 9 respondentů preferuje tresty. Záměrnou ignoraci neukázněnosti označili 2 oslovení respondenti. Přístup dle přání rodičů, jako jedna z možností řešení neukázněnosti dětí, vychovatelé ve své praxi nepoužívají (tabulka 5, graf 5).

Do položky Jiné tři respondenti uvedli: Jak se budeš chovat ty k nám, tak se budeme chovat my k tobě. Nejde o řešení konfliktu jako takovému. Spíše se snažím zaobalit daný problém do příběhu. Většinou se jedná o děti, které se nudí, potřebují zaměstnat. Zaměstnat jinou činností, ideálně takovou, která je pro dotyčné dítě zajímavá.

Tabulka 5: Vyhodnocení položky č. 5

Odpověď	Počet responzí	Podíl
rozhovor vedený s dítětem	53	51,46%
verbální připomenutí žádoucího chování	41	39,81%
řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí	30	29,13%
autorita vychovatele	29	28,16%
slovní pokárání	18	17,48%
informace směrem k rodičům	13	12,62%
odměny (podpora správného chování)	10	9,71%
tresty	9	8,74%
jiné	3	2,91%
záměrná ignorace	2	1,94%
s neukázněností u dětí jsem se nesetkal/a	0	0,00%
přístup dle přání rodičů	0	0,00%

Graf 5: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které jsou neukázněné.



**Položka č. 6: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které odmítají práci a spolupráci.**

Téma odmítání práce a spolupráce je podrobně objasněno v teoretické části, v kapitole 2.1.5. Na základě položeného dotazu u položky č. 6 a výběru z možností způsobů řešení odmítání práce a spolupráce, respondenti označili, že jako nejčastější výchovný postup volí rozhovor vedený s dítětem. Tuto položku označilo 80 respondentů, což je 77,67 % z celkového počtu dotázaných.

Z dotazníkového šetření dále vyplývá, že dalším nejčastějším způsobem řešení odmítání práce a spolupráce je autorita vychovatele ( uvedlo 32 respondentů, 31,07 %) a verbální připomenutí žádoucího chování ( uvedlo 25 respondentů, 24,27 %).

Odměnu, jako podporu správného chování volí 8 oslovených respondentů. 2 respondenti preferují z nabídnutých způsobu řešení tresty a záměrnou ignoraci.

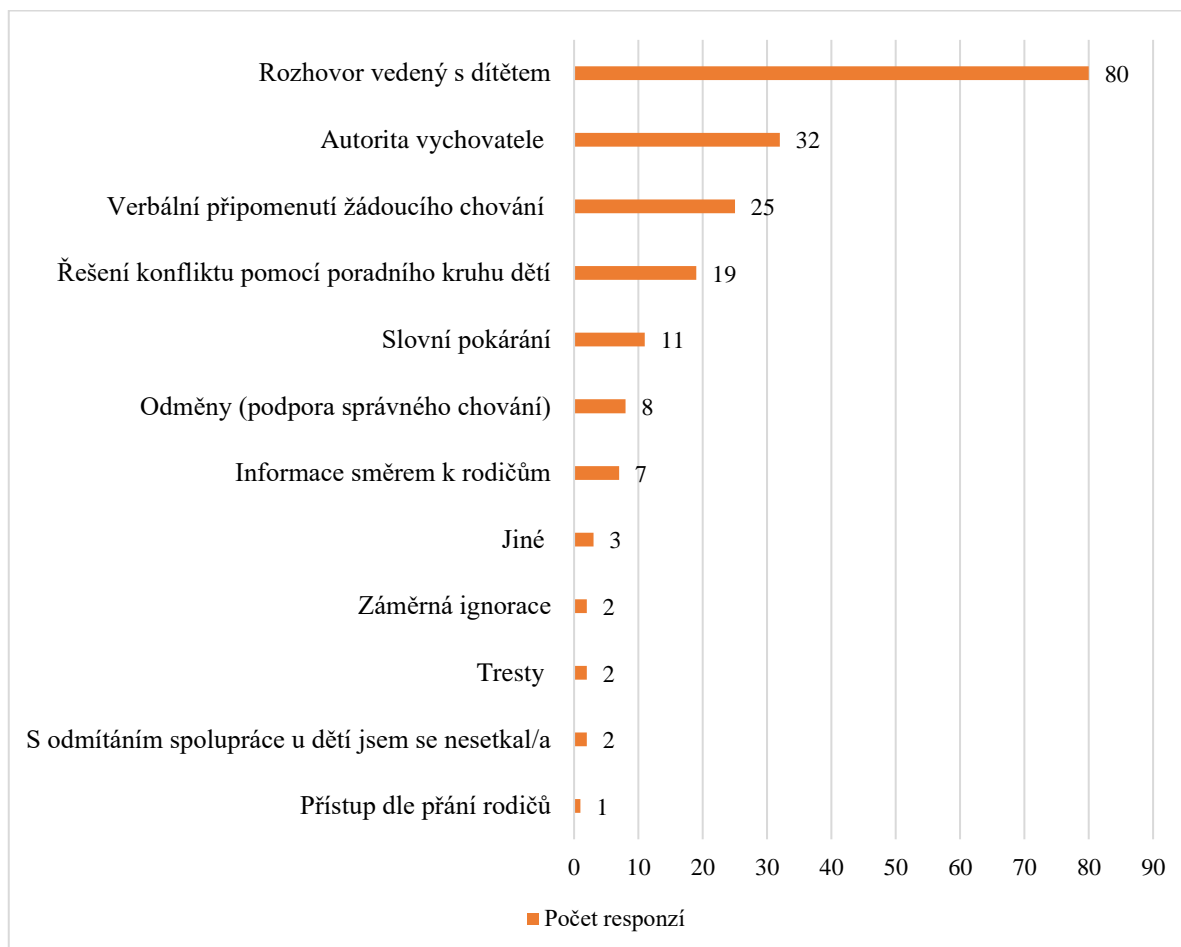
Přístup dle přání rodičů, jako jedna z možností řešení odmítání práce a spolupráce, označil 1 respondent. Informace směrem k rodičům preferuje 7 oslovených respondentů (tabulka 6, graf 6).

Do položky Jiné tři respondenti uvedli: Hledání příčiny a nabídka zajímavější formy práce. Na začátku roku si dáme pravidla, které děti akceptují. Vánoce, Den matek, otců dělají všichni. Důslednost a neústupnost.

Tabulka 6: Vyhodnocení položky č. 6

Odpověď	Počet responzí	Podíl
rozhovor vedený s dítětem	80	77,67%
autorita vychovatele	32	31,07%
verbální připomenutí žádoucího chování	25	24,27%
řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí	19	18,45%
slovní pokárání	11	10,68%
odměny (podpora správného chování)	8	7,77%
informace směrem k rodičům	7	6,80%
jiné	3	2,91%
s odmítáním spolupráce u dětí jsem se nesetkal/a	2	1,94%
tresty	2	1,94%
záměrná ignorace	2	1,94%
přístup dle přání rodičů	1	0,97%

Graf 6: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které odmítají práci a spolupráci.



**Položka č. 7: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které používají nevhodná (např. vulgární) slova.**

Položka č. 7 je uzavřená a nabízí několik variant odpovědí. Varianty odpovědí jsou shodné s položkami dotazníkového šetření č. 5-6. Respondenti vybírali z možností, které odpovídají výchovnému způsobu řešení u dětí, které ve školní družině používají nevhodná (např. vulgární) slova. Respondenti měli možnost u položky Jiné uvést další způsoby řešení, které se v jejich praxi osvědčují.

Na základě položeného dotazu u položky č. 7 týkající se používání nevhodných slov u dětí, respondenti označili, že jako nejčastější výchovný postup volí verbální připomenutí žádoucího chování (označilo 62 respondentů, tzn. 60,19 % z celkového počtu oslovených). 59 respondentů označilo možnost řešení rozhovor s dítětem, což je 58,58 % z celkového počtu dotázaných. Třetí nejčastější způsob řešení, který vychovatelé ve své praxi uplatňují



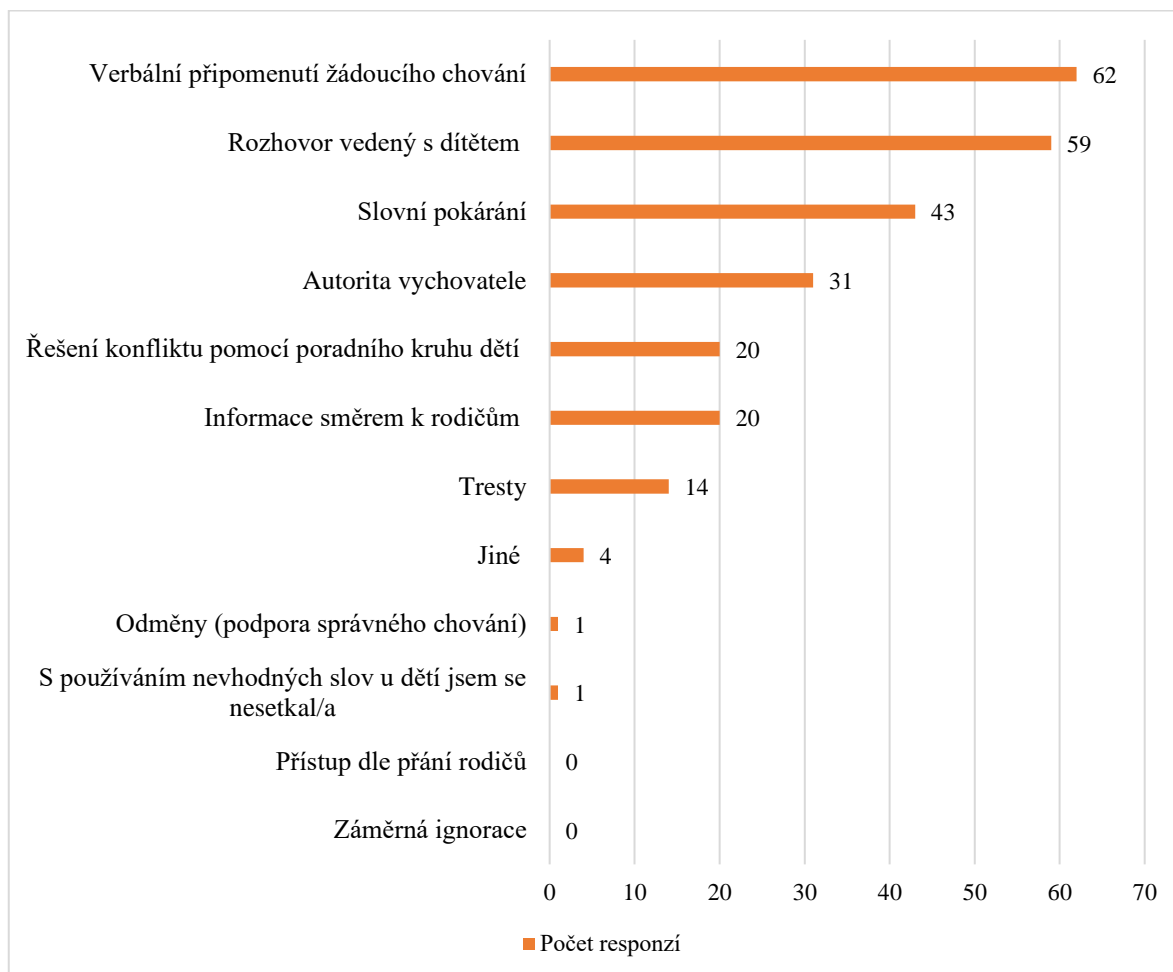
je slovní pokárání (označilo 43 respondentů, 41,74 %). Jeden respondent uvedl, že se ve své praxi s používáním nevhodných slov u dětí neseťkává (tabulka 7, graf 7).

Do položky Jiné čtyři respondenti uvedli: Pravidla třídy. Například musí 20x napsat, že už nebude používat nevhodná slova. Mimika obličeje. Pohybové „tresty“, např. 5 dřepů.

Tabulka 7: Vyhodnocení položky č. 7

<b>Odpověď</b>	<b>Počet responzí</b>	<b>Podíl</b>
verbální připomenutí žádoucího chování	62	60,19%
rozhovor vedený s dítětem	59	58,28%
slovní pokárání	43	41,74%
autorita vychovatele	31	30,10%
informace směrem k rodičům	20	19,41%
řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí	20	19,41%
tresty	14	13,60%
jiné	4	3,39%
s používáním nevhodných slov u dětí jsem se neseťkal/a	1	0,97%
odměny (podpora správného chování)	1	0,97%
záměrná ignorace	0	0,00%
přístup dle přání rodičů	0	0,00%

Graf 7: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které používají nevhodná (např. vulgární) slova.



**Položka č. 8: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které odmlouvají.**

V teoretické části, v kapitole 2.1. Nejčastější výchovné problémy u žáků 1. stupně je uvedeno, že ve školní družině se můžeme setkat se stejnými projevy problémového chování jako ve školní třídě. Primárně se jedná o drzost (odmlouvání) a porušování nastavených pravidel.

Položka č. 8 je uzavřená a nabízí několik variant odpovědí. Varianty odpovědí jsou shodné s položkami dotazníkového šetření č. 5-7. Respondenti vybírali možnosti, které odpovídají způsobům řešení týkající se odmlouvání dětí, přičemž v položce Jiné mohli uvést další způsoby řešení, které ve své praxi uplatňují.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že jako nejčastější výchovný postup při odmlouvání dětí vychovatelé volí rozhovor vedený s dítětem. Tuto položku označilo 42 respondentů,

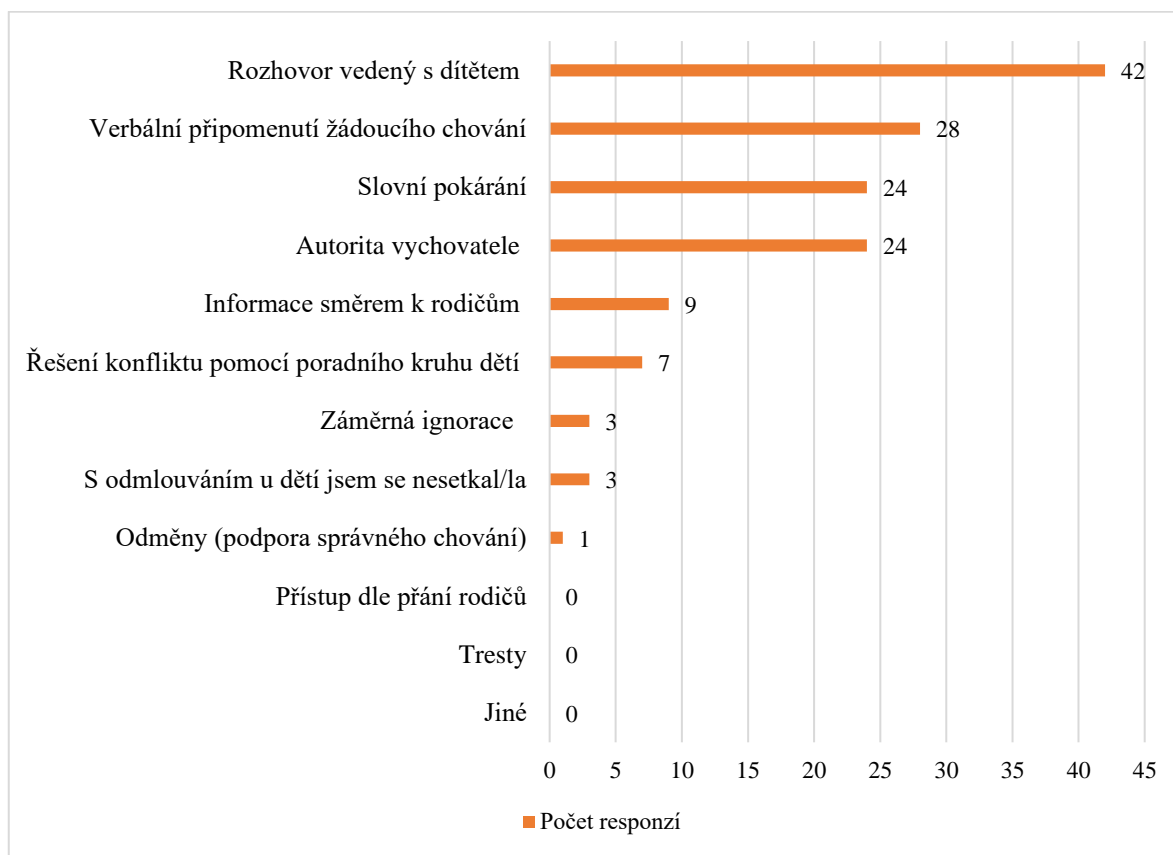
což je 40,78 % z celkového počtu oslovených. Jako další možnost řešení odmlouvání dětí respondenti označili verbální připomenutí žádoucího chování (označilo 28 respondentů, 27,18 %) a autorita vychovatele (označilo 24 respondentů, 23,30 %).

Tresty, či přístup dle přání rodičů vychovatelé ve své praxi neuplatňují. S odmlouváním u dětí se neseťkávají 3 respondenti. Taktéž 3 z oslovených vychovatelů volí záměrnou ignoraci jako způsob řešení (tabulka 8, graf 8).

Tabulka 8: Vyhodnocení položky č. 8

Odpověď	Počet responzí	Podíl
rozhovor vedený s dítětem	42	40,78%
verbální připomenutí žádoucího chování	28	27,18%
autorita vychovatele	24	23,30%
slovní pokárání	24	23,30%
informace směrem k rodičům	9	8,74%
řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí	7	6,80%
s odmlouváním u dětí jsem se neseťkal/a	3	2,91%
záměrná ignorace	3	2,91%
odměny (podpora správného chování)	1	0,97%
jiné	0	0,00%
tresty	0	0,00%
přístup dle přání rodičů	0	0,00%

Graf 8: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které odmlouvají.



**Položka č. 9: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které porušují nastavená pravidla v družině.**

Pravidly ve školní družině se podrobně věnuje teoretická část diplomové práce, kapitola 2.2.4. Položka č. 9 je uzavřená a zabývá se výchovnými postupy, které se respondentům osvědčují při porušení nastavených pravidel ve školní družině.

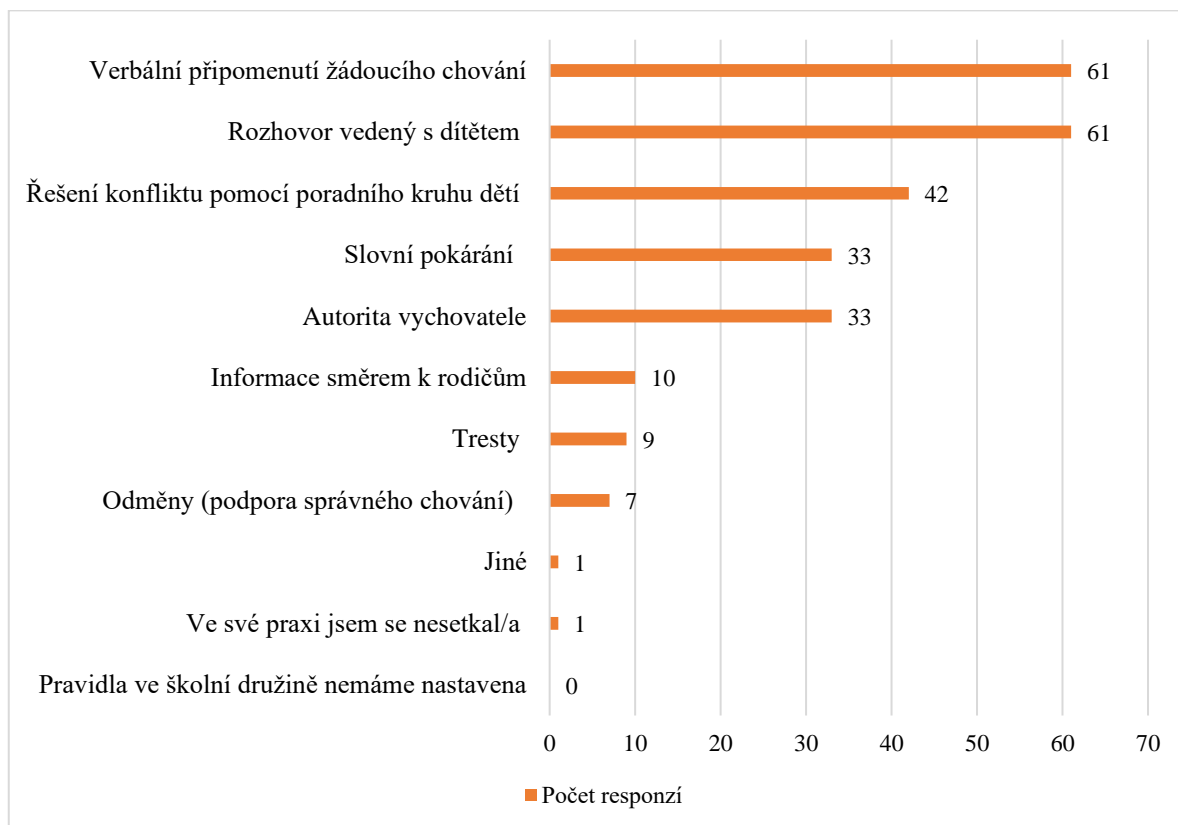
Z dotazníkového šetření vyplývá, že oslovení respondenti mají ve školních družinách nastavena pravidla chování. Jako způsob řešení porušení nastavených pravidel vychovatelé volí rozhovor vedený s dítětem a verbální připomenutí žádoucího chování. Tyto dvě položky označilo 61 respondentů, což je 59,22 % z celkového počtu oslovených. Jako další způsob řešení porušení pravidel ve školní družině se vychovatelé obrací k poradnímu kruhu dětí (označilo 42 respondentů, 40,78 %). Jeden respondent uvedl, že se s porušením nastavených pravidel ve školní družině nesetkává (tabulka 9, graf 9).

Do položky Jiné jeden respondent uvedl: Neustálé připomínání pravidel, například v příběhu.

Tabulka 9: Vyhodnocení položky č. 9

Odpověď	Počet responzí	Podíl
rozhovor vedený s dítětem	61	59,22%
verbální připomenutí žádoucího chování	61	59,22%
řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí	42	40,78%
autorita vychovatele	33	32,04%
slovní pokárání	33	32,04%
informace směrem k rodičům	10	9,71%
tresty	9	8,74%
odměny (podpora správného chování)	7	6,80%
s porušováním nastavených pravidel u dětí jsem se nesetkal/a	1	0,97%
jiné	1	0,97%
pravidla ve školní družině nemáme nastavena	0	0,00%

Graf 9: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které porušují nastavená pravidla v družině.



**Položka č. 10: Označte, zda se ve Vašem oddělení školní družiny setkáváte u dětí s těmito formami agresivního chování.**

Patrně nejzajímavější otázkou dotazníkového šetření je četnost výskytu agresivity ve školních družinách. V teoretické části, v kapitole 2.1.2 Agrese a agresivní chování je uvedeno, že o agresivitě začínáme mluvit tehdy, když už dítě je schopno hodnotit dosah svého jednání nebo když ubližuje úmyslně a pocíťuje radost z ničení a z cizí bolesti.

Položka č. 10 je uzavřená a zjišťuje, zda se vychovatelé ve školních družinách setkávají s agresivním chováním u dětí a v jakých formách.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že vychovatelé se ve své praxi s agresivitou u dětí setkávají. Nejčastější formou je slovní agrese. Tuto položku označilo 65 respondentů, což je 63,11 % z celkového počtu oslovených.

Za další formou agrese respondenti označili fyzickou agresi (označilo 38 respondentů, 36,90%). S žádnou formou agrese se ve své praxi setkává 34 oslovených respondentů (33,10%). Agresivita ke zvířatům označena nebyla.

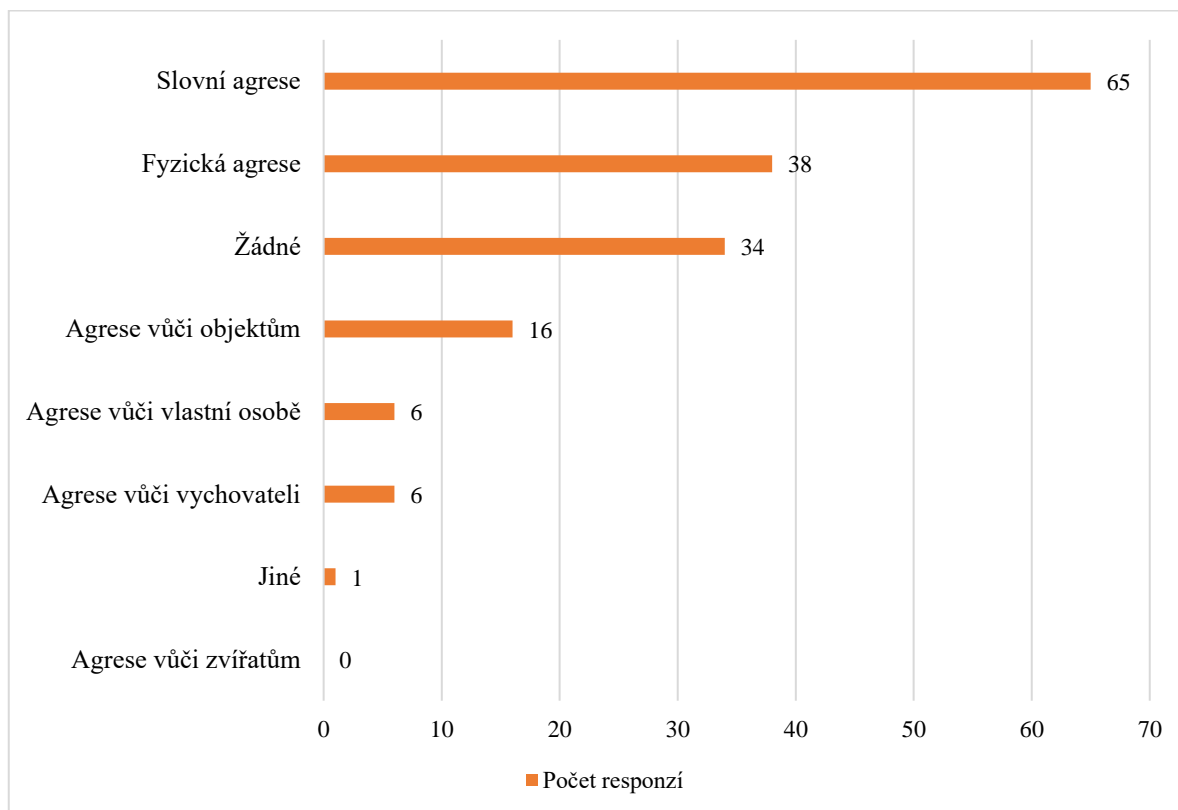
Za zmínku jistě stojí, že 6 respondentů (5,83 %) uvedlo, že mají zkušenost s agresivitou vůči vlastní osobě a vůči vychovateli (tabulka 10, graf 10).

Do položky Jiné jeden respondent uvedl: Pouze v drobné míře.

Tabulka 10: Vyhodnocení položky č. 10

<b>Odpověď</b>	<b>Počet responzí</b>	<b>Podíl</b>
slovní agrese	65	63,11%
fyzická agrese	38	36,90%
žádné	34	33,10%
agrese vůči objektům	16	15,53%
agrese vůči vychovateli	6	5,83%
agrese vůči vlastní osobě	6	5,83%
jiné	1	0,97%
agrese vůči zvířatům	0	0,00%

Graf 10: Označte, zda se ve Vašem oddělení školní družiny setkáváte u dětí s těmito formami agresivního chování.



**Položka č. 11: Uveďte, kolik dětí s agresivním chováním do Vaší školní družiny dochází.**

Položka č. 11 je otevřená. Respondenti uvedli počet dětí s agresivním chováním zahrnující slovní a fyzickou agresi, agresi vůči objektům, vychovateli či vlastní osobě.

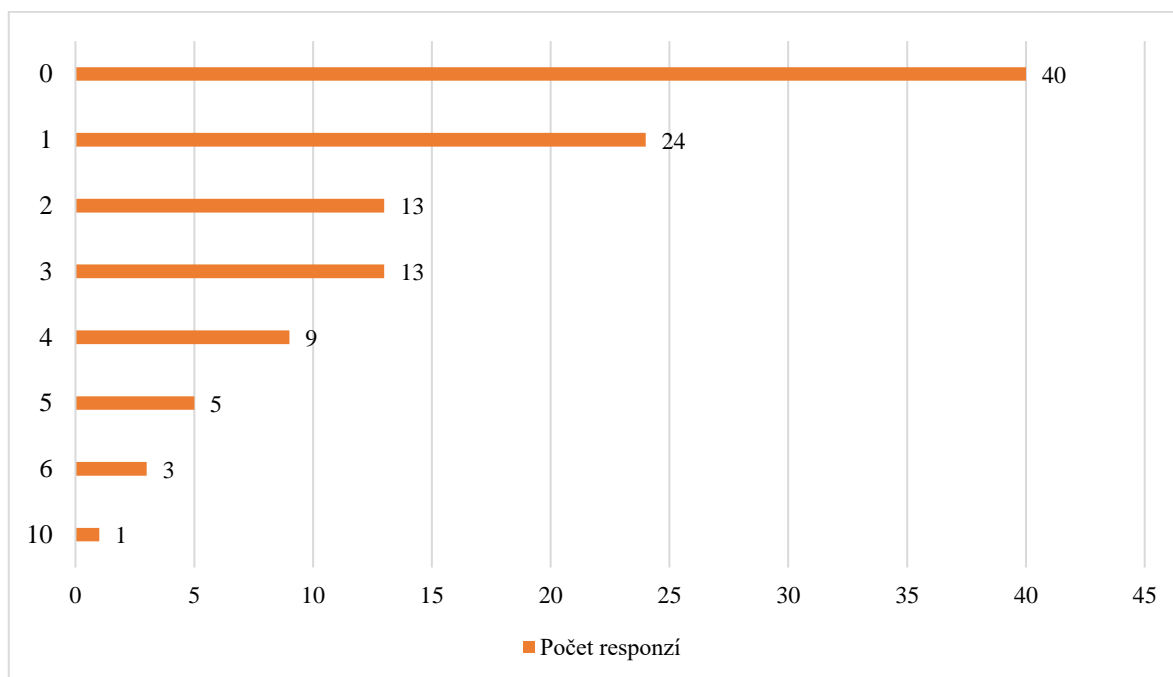
40 respondentů, což je 38,83 % z celkového počtu oslovených označilo, že se s dětmi s agresivním chováním nesetkávají. Položku 1 agresivní dítě na oddělení školní družiny označilo 24 respondentů, což je 23,30 % z celkového počtu oslovených. 10 dětí s agresivním chováním na jedno oddělení školní družiny zaznamenal 1 respondent (tabulka 11, graf 11).

Z dotazníkového šetření a z dat, které poskytli oslovení respondenti, lze zjistit počet dětí s agresivním chováním docházejících do školních družin. Děti s agresivním chováním je celkem 178, což je 6,60 % z celkového počtu 2 697 dětí (graf 15).

Tabulka 11: Vyhodnocení položky č. 11

Odpověď	Počet responzí	Podíl
0	40	38,83%
1	24	23,30%
3	13	12,62%
2	13	12,62%
4	9	8,74%
5	5	4,85%
6	3	2,91%
10	1	0,97%

Graf 11: Uved'te, kolik dětí s agresivním chováním do Vaší školní družiny dochází.



**Položka č. 12: Označte, který z uvedených přístupů uplatňujete k dětem s agresivním chováním.**

Metodami práce a typy řešení výchovných problémů s agresivním žákem se podrobně zabývá kapitola 2.3.1. Položka č. 12 je uzavřená a nabízí několik variant odpovědí. Respondenti z nich vybírali možnosti řešení agresivního chování dětí, které ve své praxi nejčastěji uplatňují.



Z dotazníkového šetření vyplývá, že jako nejčastější výchovný postup řešení agresivního chování dětí respondenti volí rozhovor vedený s dítětem. Tuto položku označilo 78 respondentů, což je 75,72 % z celkového počtu oslovených. Dalším nejčastějším způsobem řešení agresivního chování u dětí je verbální připomenutí žádoucího chování (označilo 62 respondentů, 60,19 %). Nejnižší hodnotu zaznamenala položka odměna, podpora správného chování (označili 2 respondenti, 19,41 %).

Z dotazníkového šetření lze dále definovat, že agresivní chování dětí vychovatelé řeší s rodiči a preferují přístup dle jejich přání (označilo 10 respondentů, 9,71 %).

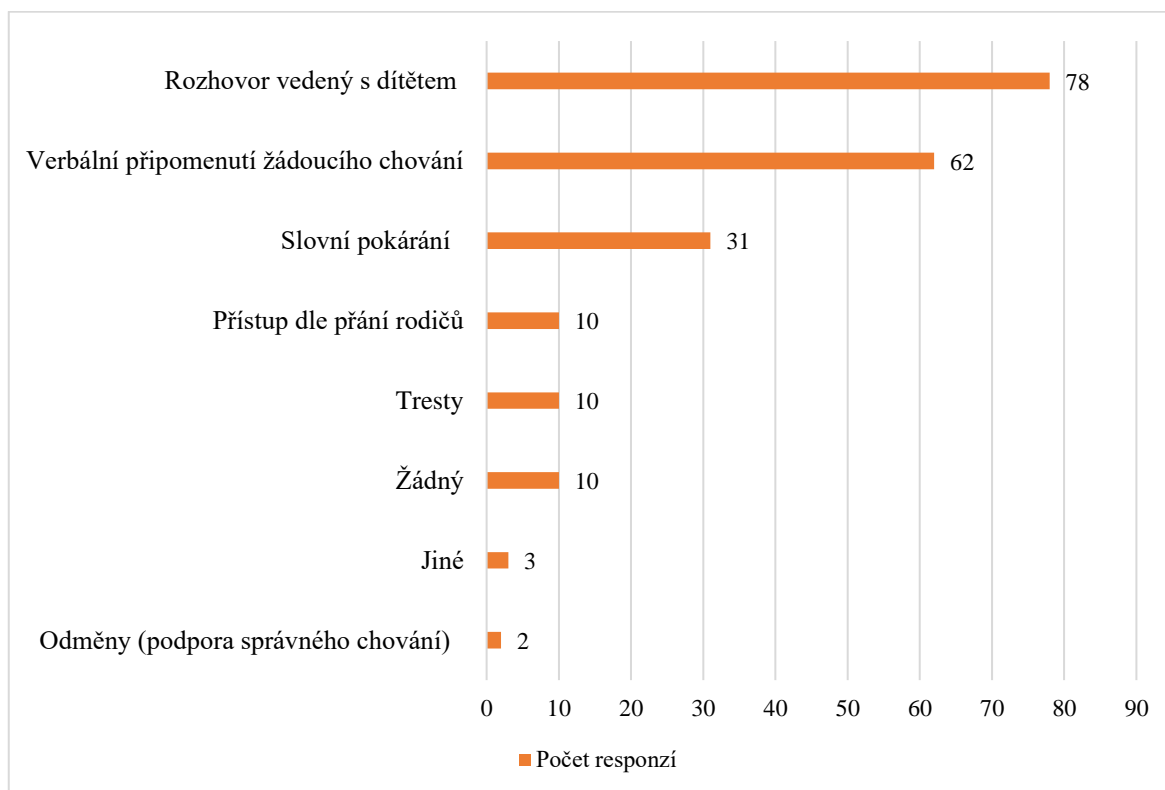
10 oslovených respondentů řeší agresivní chování tresty (9,71 %, viz tabulka 12, graf 12).

Do položky Jiné tři respondenti uvedli: Nechat ho stranou uklidnit a nabídnout pro něj zajímavou činnost. Záleží na dané situaci. Takovému dítěti nabídnou např. boxování do polštáře, vybití agresivity v koutku školní družiny, nabídnutí antistresové pomůcky.

Tabulka 12: Vyhodnocení položky č. 12

Odpověď	Počet responzí	Podíl
rozhovor vedený s dítětem	78	75,72%
verbální připomenutí žádoucího chování	62	60,19%
slovní pokárání	31	30,09%
žádný	10	9,71%
tresty	10	9,71%
přístup dle přání rodičů	10	9,71%
jiné	3	29,12%
odměny (podpora správného chování)	2	19,41%

Graf 12: Označte, který z uvedených přístupů uplatňujete k dětem s agresivním chováním.



### **Položka č. 13: Jsou ve Vašem oddělení školní družiny děti s diagnostikovanou poruchou chování?**

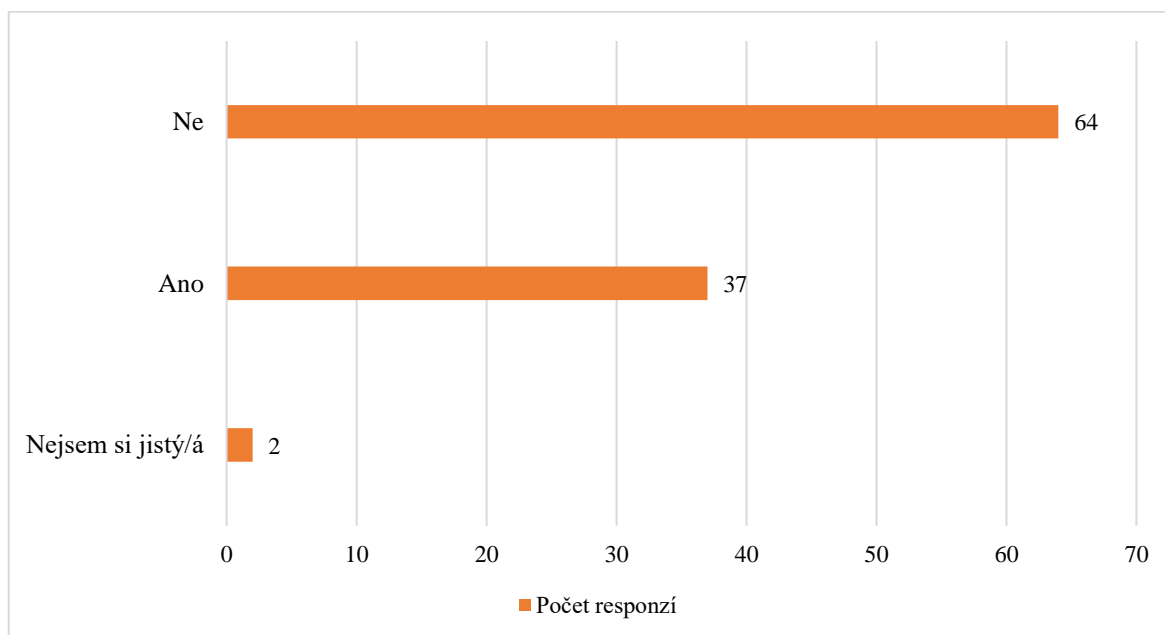
Pokud hovoříme o poruchách chování, míníme tím hyperkinetické poruchy odpovídající např. diagnóze ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) či disociální chování, porucha chování ve vztahu k rodině, k vrstevníkům či porucha opozičního vzoru. Poruchám chování se podrobně věnuje teoretická část, kapitola 2.1.1.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 64 oslovených respondentů nemá ve svém oddělení školní družiny děti s diagnostikovanou poruchou chování, což odpovídá 62,13 % z celkového počtu oslovených. 37 oslovených respondentů (35,92 %) uvedlo, že ve svém oddělení školní družiny má děti s diagnostikovanou poruchou chování. 2 oslovení respondenti si nejsou jistí (tabulka 13, graf 13). Z dotazníkového šetření a z dat, které poskytlí oslovení respondenti, lze zjistit celkový počet dětí s diagnostikovanou poruchou chování docházejících do školních družin. Děti s diagnostikovanou poruchou chování je celkem 68, což je 2,52 % z celkového počtu 2 697 dětí (graf 15).

Tabulka 13: Vyhodnocení položky č. 13

Odpověď	Počet responzí	Podíl
ano	64	62,13%
ne	37	35,92%
nejsem si jistý/á	2	1,94%

Graf 13: Jsou ve Vašem oddělení školní družiny děti s diagnostikovanou poruchou chování?



#### **Položka č. 14: Jsou ve Vašem oddělení školní družiny děti se stanoveným Individuálním výchovným plánem (IVýP)?**

Sestavení Individuálního výchovného plánu jako jedna z forem řešení výchovných problémů ve školách a plánu pro dlouhodobou práci s dítětem s poruchou chování se podrobně věnuje teoretická část, kapitola 2.3.1 Metody práce s agresivním dítětem. Vzor Individuálního výchovného plánu je také součástí Přílohy č. II.

Položka č. 14 je uzavřená a nabízí tři možnosti výběru odpovědí, přičemž u odpovědi Ano je požádán přesný počet dětí se sestaveným Individuálním výchovným plánem ve školní družině.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 52 oslovených respondentů (50,48 % z celkového počtu oslovených) nemá ve svých odděleních školních družin děti se sestaveným Individuálně

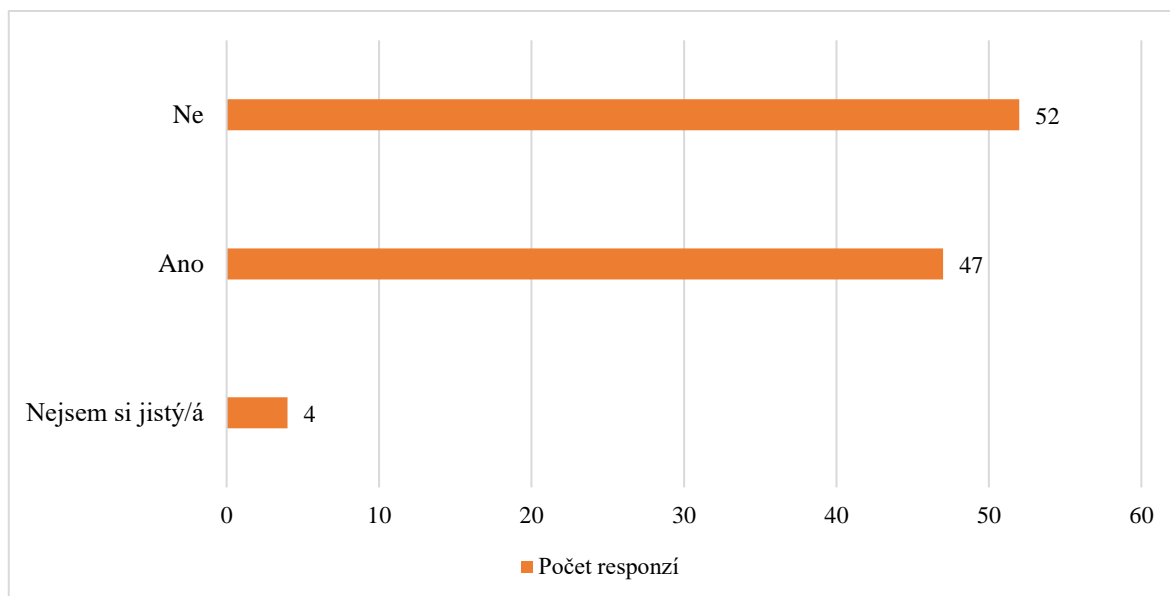
výchovným plánem. 47 respondentů (45,63 %) odpovědělo, že ano. 4 respondenti si nejsou jistí (tabulka 14, graf 14).

Z dotazníkového šetření a z dat, které poskytl oslovení respondenti, lze zjistit celkový počet dětí se sestaveným Individuální výchovným plánem. Děti docházejících do školních družin se sestaveným Individuálně výchovným plánem je celkem 83, což je 3,07 % z celkového počtu 2 697 dětí (graf 15).

Tabulka 14: Vyhodnocení položky č. 14

Odpověď	Počet responzí	Podíl
ne	52	50,48%
ano	47	45,63%
nejsem si jistý/á	4	38,83%

Graf 14: Jsou ve Vašem oddělení školní družiny děti se stanoveným Individuálním výchovným plánem (IVýP)?



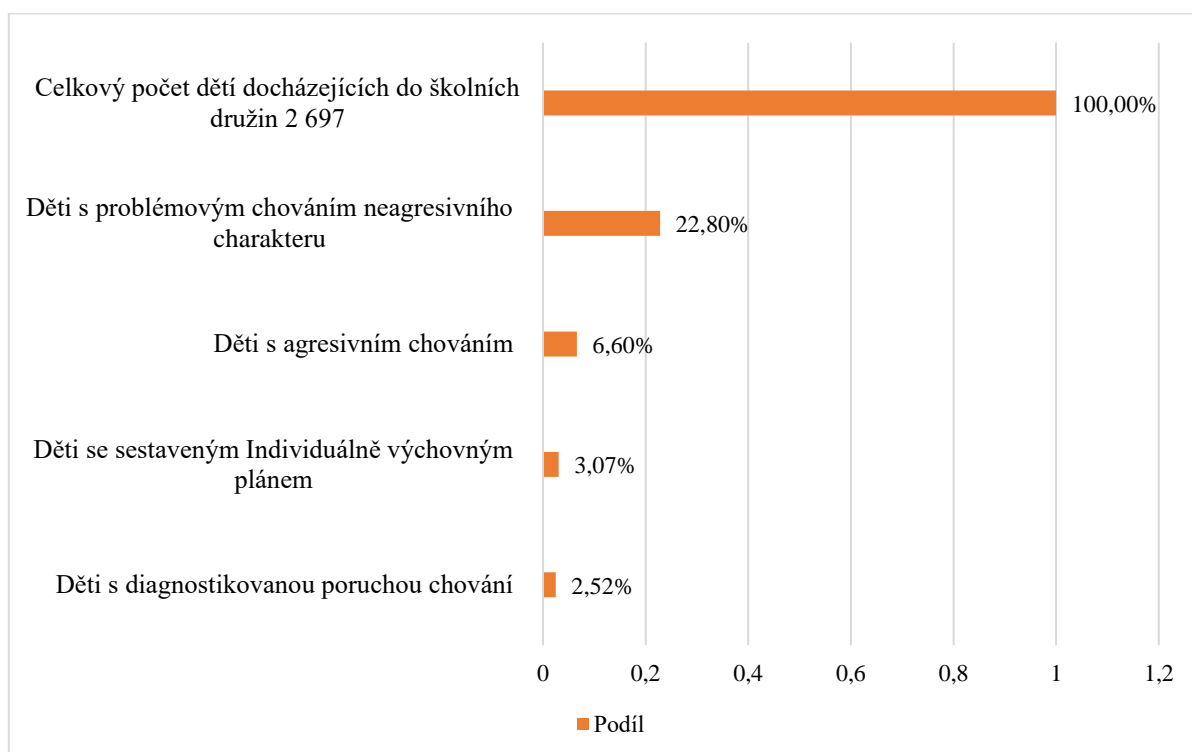
Graf 15 znázorňuje počet dětí s problémovým chováním ve školních družinách, vzhledem k celkovému počtu dětí, který respondenti uvedli v položce č. 2: Uveďte počet dětí ve Vašem oddělení školní družiny.

Celkový počet dětí docházejících do školních družin bylo uvedeno 2 697.

Děti s problémovým chováním zahrnujícím křik, porušování nastavených pravidel, odmítání práce a spolupráce a vzdorovitost bylo v dotazníkovém šetření uvedeno 615, což je 22,80 % z celkového počtu dětí. Z dotazníkového šetření tedy vyplývá, že do školních družin dochází téměř třetina dětí s problémovým chováním neagresivního charakteru.

Děti s agresivním chováním bylo uvedeno 178, což je 6,60 % z celkového počtu dětí. Děti s diagnostikovanou poruchou chování bylo uvedeno 68, což je 2,52 % z celkového počtu dětí. Děti docházejících do školních družin se sestaveným Individuálně výchovným plánem bylo uvedeno 83, což je 3,07 % z celkového počtu 2 697 dětí (graf 15).

Graf 15: Děti s problémovým chováním ve školních družinách



**Položka č. 15: S kým řešíte výchovné problémy dětí ve školní družině?**

Položka č. 15 je uzavřená a nabízí několik variant možností, z nichž respondenti vybírali, s kým řeší výchovné problémy dětí. Do položky S jinými odbory, mohli respondenti uvést další skutečnosti, které odpovídají jejich praxi.

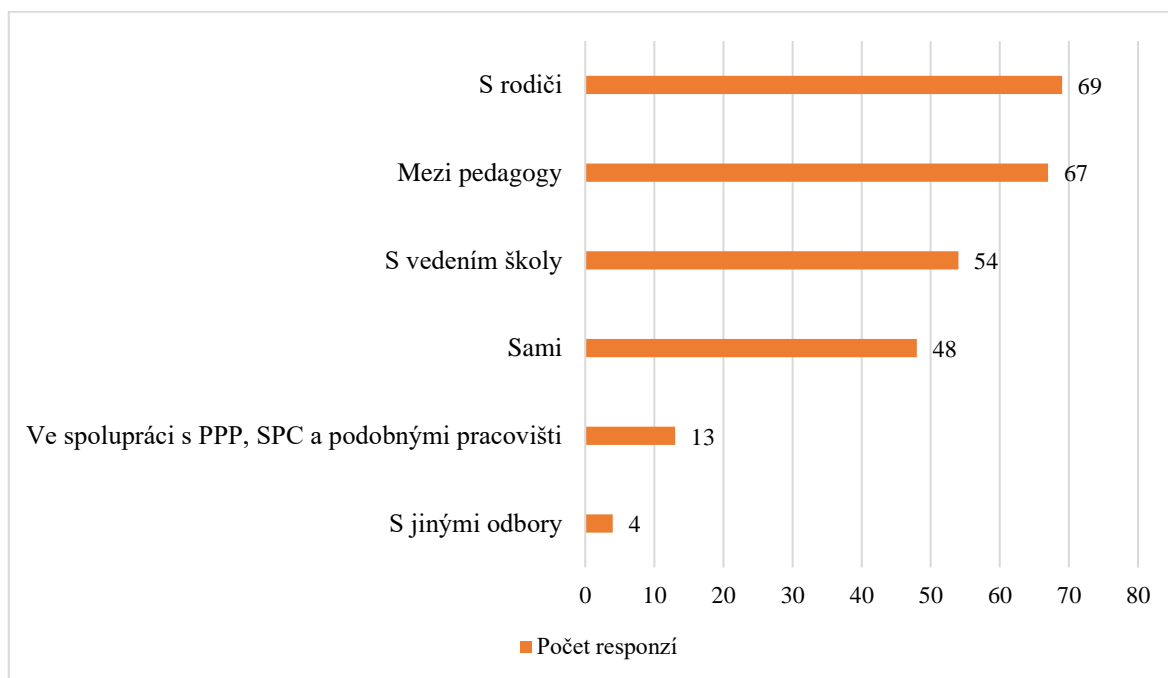
Z dotazníkového šetření vyplývá, že vychovatelé řeší výchovné problémy dětí především s rodiči. Tuto položku označilo 69 respondentů, což je 66,99 % z celkového počtu oslovených. Vychovatelé se dále pro možnost řešení výchovných problémů dětí obrazejí na své kolegy. Tuto položku označilo 67 respondentů (65,04 %). Třetí nejvyšší hodnotu zaznamenala položka Vedení školy. Tuto položku označilo 54 respondentů (52,42 % z celkového počtu oslovených, viz tabulka 15, graf 16).

Do položky S jinými odbory čtyři respondenti uvedli: Se školní psychologkou. Se speciální pedagožkou. S výchovnou poradkyní a metodikem prevence. S výchovným poradcem.

Tabulka 15: Vyhodnocení položky č. 15

Odpověď	Počet responzí	Podíl
s rodiči	69	66,99%
mezi pedagogy	67	65,04%
s vedením školy	54	52,42%
sami	48	46,60%
ve spolupráci s PPP, SPC a podobnými pracovišti	7	6,79%
s jinými odbory	4	3,88%

Graf 16: S kým řešíte výchovné problémy dětí ve školní družině?



**Položka č. 16: Setkal/a jste se ve své praxi s FACH (s Funkční analýzou chování – nástrojem diagnostiky a intervence)?**

FACH, nástroj diagnostiky a intervence je podrobně rozebrán v teoretické části, v kapitole 2.2.5 Analytické pozorování a skutečný zájem o dítě. Funkční analýza chování instruuje pedagoga k pozorování žáka v různých situacích.

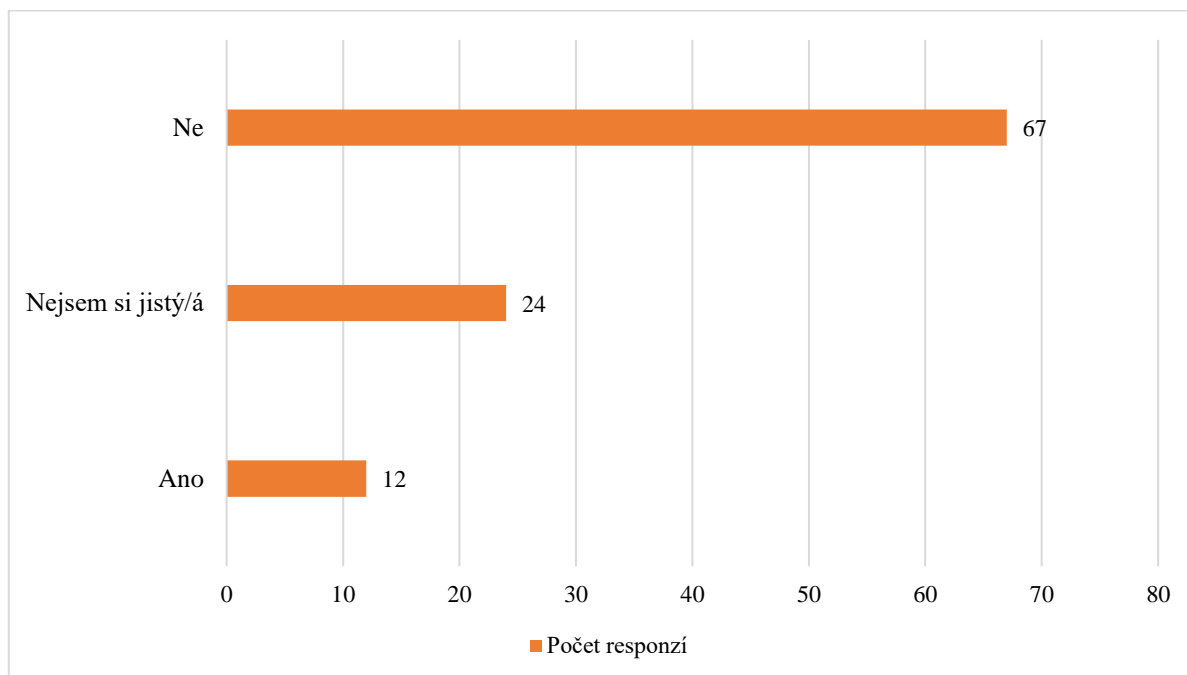
Položka č. 16 je uzavřená a nabízí tři možnosti odpovědí.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že více než polovina oslovených respondentů (67 respondentů, 65,04 % z celkového počtu oslovených) se ve své praxi s FACH nesešlo. 24 respondentů (23,30%) si není jistý/á. S FACH se ve své praxi setkalo 12 respondentů, což odpovídá 11,65 % z celkového počtu oslovených.

Tabulka 16: Vyhodnocení položky č. 16

Odpověď	Počet responzí	Podíl
ne	67	65,04%
nejsem si jistý/á	24	23,30%
ano	12	11,65%

Graf 17: Setkal/a jste se ve své praxi s FACH (s Funkční analýzou chování – nástrojem diagnostiky a intervence)?



**Položka č. 17: Má Vaše škola zaveden program prevence, či jinou metodiku, jak přistupovat k dětem s výchovnými problémy ve školní družině?**

Položka č. 17 je uzavřená a nabízí výběr ze tří odpovědí. Cílem bylo zjistit, zda mají školy sestaven program prevence, který je zaměřen na řešení kázeňských problémů ve školních družinách.

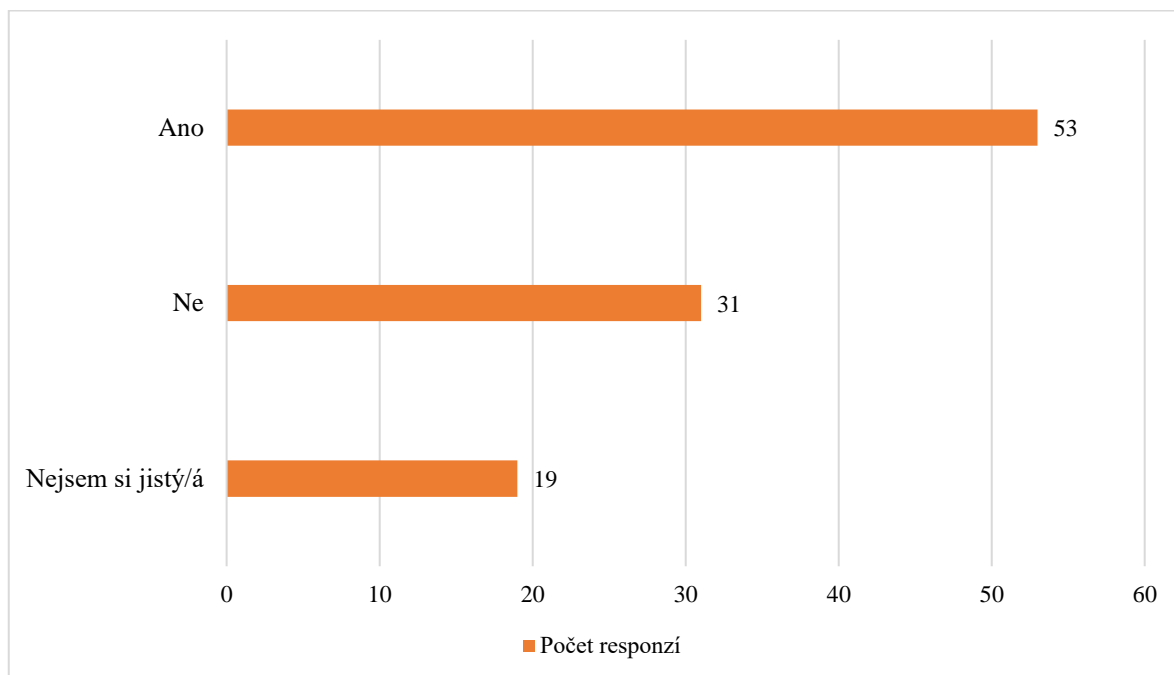
Z dotazníkového šetření vyplývá, že 53 respondentů (51,45 % z celkového počtu oslovených) označilo kladnou odpověď, tzn. že jejich škola má zaveden preventivní program prevence, či jinou metodiku, jak přistupovat k dětem s výchovnými problémy ve školní družině. 31 respondentů (30,09 %) metodiku prevence vytvořenou nemá. 19 respondentů si není jistých (tabulka 17, graf 18).

Tabulka 17: Vyhodnocení položky č. 17

Odpověď	Počet responzí	Podíl
ano	53	51,45%
ne	31	30,09%
nejsm si jistý/á	19	18,44%



Graf 18: Má Vaše škola zaveden program prevence, či jinou metodiku, jak přistupovat k dětem s výchovnými problémy ve školní družině?



## 5 INTERPRETACE DAT

Výzkumné šetření diplomové práce bylo zaměřeno na výskyt a četnost výchovných problémů dětí ve školních družinách, přičemž hlavním cílem bylo zjistit způsob řešení výchovných problémů ze strany vychovatelů školních družin a jejich postoj k dětem s problémovým chováním.

Vzhledem ke specifčnosti zkoumané problematiky a povaze informací byla zvolena kvantitativní explorativní metoda sběru dat pomocí standardizovaného dotazníku. Do 129 základních škol bylo rozesláno 269 se žádostí o vyplnění dotazníku. Zpět se vrátilo 103 odpovědí. Celková úspěšnost tedy byla 38%.

Klíčovými respondenty dotazníku byly vychovatelé školních družin. Více než polovina dotázaných (67 %) označila dobu pedagogického působení ve školních družinách 5 a více let. Získaná data o délce pedagogické praxe respondentů sloužila k bližší charakteristice výzkumného vzorku. Pro výzkumnou část diplomové práce bylo tedy možno předpokládat, že oslovení vychovatelé mají zkušenost s projevy problémového chování dětí i s jejich úspěšným řešením, neboť vychovatelem se člověk nestává nástupem do funkce, ale postupně se vyvíjí s osobním zráním a s přibývajícimi zkušenostmi.

V návaznosti na stanovené výzkumné cíle byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- S jakými výchovnými problémy se vychovatelé ve školních družinách setkávají nejčastěji?
- V jakém poměru se u dětí docházejících do školních družin vyskytuje problémové chování?
- Jaké jsou způsoby řešení výchovných problémů z pozice vychovatelek školních družin?

Praktická část diplomové práce navazuje na část teoretickou, opírá se o poznatky získané z odborné literatury, propojuje údaje a rozšiřuje je o výzkumné šetření.

Teoretická část se ve svých kapitolách podrobně zabírá nejčastějšími formami problémového chování dětí: lhaní, nekázeň, odmítání práce a spolupráce, nedokončení započaté práce, vzdorovitost, odmlouvání a porušování nastavených pravidel. Do výzkumného šetření týkajícího se problémového chování dětí ve školních družinách byly kromě výše zmíněných forem zařazeny i další varianty problémového chování - křik a používání nevhodných (např. vulgárních) slov. V praktické části diplomové práce se o všech těchto formách hovoří jako o problémovém chování dětí neagresivního charakteru.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že školní družiny jsou nejčastěji naplněny počtem 25-30 dětí. Do jednotlivých oddělení školních družin dochází v průměru 3-5 dětí s problémovým chováním neagresivního charakteru. Jedná se tedy o téměř třetinu dětí (23%) z údajů poskytnutých respondenty o celkovém počtu dětí docházejících do školních družin.

Oslovení respondenti se ve své praxi nejčastěji setkávají s křikem dětí, porušováním nastavených pravidel a nekázní. Nejnižší počet respondentů se ve své praxi setkává se vzdorovitostí.

Z dotazníkového šetření je zřejmé, že neukázněnost, odmítání práce a spolupráce, odmouvání a používání nevhodných slov vychovatelé řeší na základě rozhovoru vedeného s dítětem, slovním pokáráním a verbálním připomenutím žádoucího chování. Vychovatelé se ve své praxi opírají o svoji autoritu, jsou důslední a neústupní, hledají příčiny problémového chování a nabízejí dětem zajímavější formy práce. Někteří respondenti se nevyhýbají neverbální komunikaci (mimice v obličeji) a tresty – pohybovými či písemnými.

Teoretická část diplomové práce se také v jedné ze svých kapitol věnuje nastavením pravidel ve školní družině jako způsobu předcházení problémového chování dětí. Praktická část na toto téma navazuje a zaobírá se způsobem řešení při jejich porušení.

Z výsledků dotazníkového šetření je evidentní, že oslovení respondenti mají ve svých odděleních školních družin nastavena pravidla chování. Jejich porušení řeší jednak na základě rozhovoru vedeného s dítětem či verbálním připomenutím žádoucího chování či neustálým připomínáním pravidel, ale také se obracejí na poradní kruh dětí, což svědčí o respektujícím přístupu ze strany pedagogů. Tento způsob řešení je vnímán velmi pozitivně, protože na sestavení pravidel ve školní družině a sankcí v případě jejich porušení by se měli podílet nejen vychovatelé, ale i děti a to pro posilující pocit samostatnosti, rozvíjení sebevědomí a zodpovědnosti za vlastní jednání.

Vychovatel má škálu možností, jak dítě s problémovým chováním podpořit, a tím jeho, i svůj problém zmírnit nebo i vyřešit. Pedagogickým pracovníkům je k dispozici nástroj Funkční analýza chování (FACH), který instruuje pedagoga k pozorování žáka v různých situacích. FACH, nástroj diagnostiky a intervence, je podrobně rozebrán v teoretické části věnující se analytickému pozorování. Praktická část na poznatky z odborné literatury navazuje. Součástí výzkumného šetření bylo zjistit, zda se vychovatelé školních družin s FACH setkali, a to v rámci prevence či jako jeden ze způsobů řešení problémového chování dětí.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že více než polovina oslovených respondentů (65 %) se ve své praxi s FACH nesetkalo, přičemž 11 % z nich odpovědělo kladně.

Teoretická část diplomové práce se také ve svých kapitolách zabývá agresivním chováním dětí, metodami práce s agresivními dětmi a hrami pro zmírnění projevů agresivity. Výzkumné šetření navazuje a zaměřuje se na náročnější formy chování – děti s agresivním chováním, děti s diagnostikovanou poruchou chování a děti se sestaveným Individuálně výchovným plánem.

Překvapivé je, že téměř třetina oslovených respondentů (23 %) má ve svém oddělení školní družiny alespoň jedno agresivní dítě. Za nejčastější formy agrese u dětí byly označeny slovní a fyzická. Za zmínku jistě stojí, že 6 % vychovatelů má ze své praxe zkušenost s agresivitou vůči vlastní osobě a vůči vychovateli.

Agresivní chování dětí respondenti řeší především na základě rozhovoru vedeném s dítětem a verbálním připomenutí žádoucího chování. Desetina vychovatelů oslovuje rodiče a preferuje výchovný přístup dle jejich přání. Mezi další způsoby řešení agresivního chování respondenti uvedli zklidnění dítěte stranou od ostatních, nabídkou zajímavé činnosti, odreagování v relaxačním koutku družiny, použití antistresových pomůcek. Nejnižší hodnotu řešení agresivního chování zaznamenala položka odměna, podpora správného chování.

36 % oslovených respondentů má ve svém oddělení školní družiny děti s diagnostikovanou poruchou chování. Pokud hovoříme o poruchách chování, míníme tím hyperkinetické poruchy odpovídající např. diagnóze ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) či disociální chování, porucha chování ve vztahu k rodině, k vrstevníkům či porucha opozičního vzoru.

Teoretická část se v kapitole o metodách práce s agresivním dítětem věnuje sestavení Individuálního výchovného plánu jako jednu z forem řešení výchovných problémů ve školách a plánu pro dlouhodobou práci s dítětem s poruchou chování. Vzor Individuálního výchovného plánu je také součástí Přílohy č. II.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že téměř polovina (46 %) oslovených respondentů má ve svém oddělení školní družiny dítě se sestaveným Individuálně výchovným plánem a jejich škola má zaveden preventivní program prevence, či jinou metodiku, jak přistupovat k dětem s výchovnými problémy ve školní družině.

Výchovné problémy dětí vychovatelé řeší především s rodiči. Vychovatelé se obrací na své kolegy a na vedení školy. S řešením výchovných problémů ve školních družinách pomáhají také speciální pedagožky působící na školách, výchovní poradci a metodici prevence.

## 6 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Pro děti s výchovnými problémy (nekázeň, neposlušnost, odmítání, vzdorovitost, odmítání práce a spolupráce) jsou důležitá pevně daná a důsledně prosazovaná pravidla. Tato pravidla vytváří určitý režim, na který si děti postupem času zvyknou a sníží se tak jejich tendence vzdorovat, smlouvat či odmítovat.

Vhodné je děti do procesu nastavování pravidel zahrnout, dát jim možnost podílet se na jejich formulaci. Děti jsou tím pádem za daná pravidla zodpovědné, učí se zároveň řešit problémy konstruktivním způsobem (tzn. nevynucovat si, co právě chci, ale brát ohled na potřeby druhých a dojít k řešení, které bude přijatelné pro všechny strany). Sestavená pravidla je vhodné sepsat a vyvěsit na viditelné místo ve třídě, ve školní družině.

Neméně důležité je domluvit se s dětmi, jaké výhody budou mít, když budou pravidla dodržovat. Zároveň společně vymyslet sankce pro případ, že pravidla nedodrží. Takové důsledky můžou děti vymyslet samy a vědět o nich dopředu.

V situaci porušení pravidel pak pedagog není ten, kdo trestá, neboť děti předem věděly, co bude následovat, když pravidla nedodrží. Dítě, které pravidlo porušilo, si uvědomí, že se mohlo rozhodnout, zda se pravidlům platné pro všechny mělo podřídít, a pokud ne, toto je logický důsledek jeho chování, ne pedagogická „pomsta“.

Pedagog takto předává dítěti zodpovědnost a nakládá s ním spravedlivě. Je však důležité být zejména v počátku opravdu důsledný. Dítě si prostřednictvím pravidel uvědomuje, že i další děti ve třídě, ve školní družině mohou mít svá práva a potřeby. Pravidly pedagog stanovuje chování dítěte jasné hranice, mantinely. Dítě by mělo mít dostatek informací o normách, pravidlech, hranicích a jejich smyslu.

O chování, které pedagoga i třídní kolektiv zatěžuje a o chování, které vybočuje z běžné normy je vhodné s dítětem mluvit, nejlépe ale v klidu („po vychladnutí“) a v soukromí. Dítě u takového rozhovoru respektujeme, neponižujeme. Nerozebíráme výchovnou situaci před ostatními (jednak se dítě často stydí, jednak si některý afekt nemusí pamatovat, jednak minulost nelze vzít zpět).

Doporučuje se mluvit o pocitech dospělého, pokud se děje něco nepříjemného (namísto „ty mě štveš“ nebo „ty jsi takový a takový“ můžeme říci „já se cítím naštvaný“, „to se mne opravdu dotklo“, „to se mi nelíbí“).

Pedagog by se měl pokusit hovořit s dítětem o tom, jaký je důvod jeho nevhodného způsobu chování. Snažit se s dítětem komunikovat, vyslechnout ho, zjistit okolnosti jeho reakcí. Probrat s ním jeho vnímání dané situace a pomoci mu vymyslet, jak zvládat zátěžové situace, jak by se mohl v dané situaci zachovat jinak. Vysvětlit mu, proč je pro pedagoga dané chování nepřijatelné. Ukázat mu, jak se dají řešit problémové situace jiným, adekvátním způsobem.

Pro dítě je důležitý osobní vztah. Cítí-li autoritu a to, že ho má dospělý rád, dokáže se podřídit a dané hranice respektovat. Každý z nás potřebuje chválit a podporovat. Pochvala funguje lépe než tlak.

Ze strany dospělých je důležité nepovolovat ze stanovených zásad (Vaše „ano“, ať je vždy „ano“; Vaše „ne“ ať je vždy „ne“). Důsledně trvat na společně dohodnutém.

Uplatňuje se také posilování žádoucího chování, tzn. všimnout si situací, kdy dítě neodmlouvá, pracuje se snahou, zachovalo se hezky ke spolužákovi apod. a chválit ho za to. Motivace dítěte může být cestou k lepším výkonům a zlepšení v jeho chování.

Pedagog by se měl snažit udržovat pravidelnost a řád v prováděných aktivitách. Pravidelný a jasně strukturovaný režim umožňuje dětem lépe se danému prostředí přizpůsobit. Jejich pozornost je také méně zatěžována a dokáží se lépe soustředit.

Pokyny a požadavky od pedagoga směrem k dětem by měly být maximálně konkrétní a pozitivně formulované.

Děti, které nevhodně reagují na změny, je vhodné upozornit včas na jakoukoli změnu proti běžné organizaci (kulturní akce, výlety, změna pedagoga...). Seznámit dítě s průběhem akce, konkrétně vyjádřit, co se od něj očekává a průběžně oznamovat čas do konce činnosti.

Dětem, které se potýkají s výchovnými problémy typu násilí, agrese, agresivita je nutné opakovaně a trpělivě vysvětlovat, které způsoby chování jsou vhodné.

Obeznámit děti s činnostmi, které se budou dělat a jaké chování se při těchto činnostech očekává.

Předcházet konfliktním situacím - před hrou či řízenou činností vždy dát jasně najevo, co je žádané a jak se při hře chovat. Snažit se adekvátně předvídat násilné akty a včas omezit jejich výskyt.

Přizvat dítě ke spoluúčasti na řešení (např. „Co s tím uděláš? Co navrhuješ? Co teď s tím? Jak bych ti to měla říct, aby ti to bylo příjemné a věc byla v pořádku?“)

Uplatňovat neverbální komunikaci – mimiku obličeje, postavení těla. Přátelský výraz spouští uvolnění hormonů, které snižují stres a úzkost. Některé děti neumí číst emoce druhých. Tyto děti jsou na neverbální komunikaci citlivé a jejich mozek preventivně vyhledá veškeré signály, které by mohly značit blížící se nebezpečí. Pociťuje-li dospělý v přítomnosti dítěte strach, posiluje tím strach dítěte. Proto děti vykazují více agresivity vůči dospělým, kteří se jich bojí. Aby pedagog dokázal zklidnit dítě, musí být nejprve sám klidný.

V blízkosti neklidného dítěte by pedagog neměl negestikulovat rychle rukama, při komunikaci s dítětem se nad něj nenaklánět shora, v bezpečné vzdálenosti k němu přidřepnout tak, abych s ním měl oči ve stejné úrovni nebo níže.

Pokud to dítě snáší, využít dotyk – např. pohlázení po rameni.

Dát dítěti najevo víru v jeho schopnosti a nabídnout mu podporu, pokud bude třeba (např. „Věřím, že to zvládneš, když budeš potřebovat s něčím pomoci, dej mi vědět a já tu rád/a pomůžu.“).

V komunikaci s dítětem vždy dbát na podporu jeho lidské důstojnosti (pokud budeme dítě ponižovat, nebude se s námi cítit v bezpečí).

Zajistit pro dítě dostatek pohybu a umožněte manipulaci s antistresovými pomůckami, např. s různými mačkacími nebo masážními míčky, plastelínou, kinetickým pískem. Je vhodné mít k dispozici různorodé pomůcky, co se tvrdosti a intenzity stimulace receptorů na dlaních ruky týče (např. mačkací míčky různé tvrdosti).

Ve školní družině dbát na pravidelné větrání, hlídat u dětí příjem tekutin.

Pokud dítě nevhodně reaguje na hluk ve třídě, lze mu umožnit používat tlumící sluchátka.

Sledovat stav dítěte a v případě vyšší míry aktivace, kdy dítě začíná projevovat mírnou formu problémového chování – odmítá práci, začíná se ošívát, začíná být apatické... nabídnout mu uvolnění napětí procházkou po třídě, chodbě.

Vytvořit ve školní družině relaxační koutek, kam se dítě může na krátký čas uchýlit.

Pokyny sdělovat konkrétně, stručně, dítě musí vždy přesně vědět, co se od něj požaduje. Vyhýbat se složitému vyjadřování.

V maximální míře poskytovat dětem zpětnou vazbu, učí se tím uvědomovat si, jakým způsobem jejich chování ovlivňuje okolí a rozvíjí se jejich schopnost empatie.



Na "nesprávné" projevy reagovat takovým způsobem, aby nedocházelo k jejich posilování (pokárání od pedagoga může např. vést ke zvýšení prestiže u spolužáků, atd.).

Vytvářet přívětivé klima třídy - utužovat vztahy mezi žáky, podporovat úspěšné sociální interakce.

Zadávat dítěti praktické úkoly, při kterých bude moct být nápomocný a zároveň tak zažije pocit úspěchu.

Při práci ho lze motivovat také společnou činností (např.: „Pomůžeš mi prosím s...?“)

Formulovat požadavky pozitivně („chodíme pomalu, běhat se může na zahradě“).

Každý den ocenit (nejméně) jednu věc, která se dítěti podařila.

Když dojde k afektu, je nutné nechat afekt nejprve odeznít (odvést pozornost od záležitosti, která způsobila afekt, odvést jej ze třídy, mluvit na něj klidně), až po odeznění afektu teprve vysvětlit dítěti, co se stalo a jak se chovat správným způsobem.

Nahromaděné negativní emoce nechat dítě vybit vhodnou formou (např. pohybovou činností, mačkáním či trháním papíru, antistresovými pomůckami apod.).

Udržovat s dítětem častější oční kontakt. Slovní pokyny dávat až poté, co je navázaný oční kontakt. Klidným hlasem dávat stručné a jasné pokyny a přesvědčit se, že jim porozumělo. Využívat i způsoby neverbální komunikace.

Podporovat a rozvíjet orientaci dětí v sociálních situacích.

Pokud se dítě snaží získat pozornost šaškováním a nápadným (nevhodným) chováním, pedagog učí ostatní na toto chování nereagovat, aby nebylo posilováno (vysvětluje, že pozornost věnovaná tomuto nevhodnému chování jej posiluje).

Omezujeme individuální soutěže, zejména na rychlost, které podporují zbrklost a impulzivitu, posilují vzájemnou soutěživost a napětí u všech žáků, zejména u hyperaktivních.

Na konci každého týdne je vhodné seznámit i rodiče s tím, jak úspěšné či neúspěšné dítě bylo, poskytnout mu ocenění v případě úspěchu, a to i dílčího, případně hledat konkrétní příčiny neúspěchu a nalézt společně nějaká východiska ke zlepšení (vyhýbat se odsouzení bez východisek k nápravě).

Snažit se o trpělivý, ale spravedlivý přístup.

Rozbor situace problémového chování mohou vychovatelé realizovat sami, ale také se mohou obrátit na rodiče, doporučit jim školního psychologa ve škole, návštěvu pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo střediska výchovné péče (SVP), kde se na problémy s chováním přímo zaměřují a kde mohou rodičům nabídnout nejen psychologické vyšetření, ale i specializovanou péči (například rodinnou terapii, docházení dítěte do skupiny dětí s podobnými potížemi, zprostředkování dohody se školou a podobně).

V případě poruchy chování (někdy tak psychologové označují i poruchu pozornosti s hyperaktivitou, zde se však jedná skutečně o narušení vztahů k okolí) platí předchozí text o pravidlech a stanovení hranic dvojnásobně. Zároveň však je třeba s dítětem odborně pracovat, léčit jej, aby se u něj nerozvinulo rizikové chování (agresivita, užívání návykových látek a podobně). Je vhodné dlouhodobě spolupracovat se školním psychologem, s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo se střediskem výchovné péče (převzato z interních materiálů Pedagogicko-psychologické poradny České Budějovice: Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole).

## ZÁVĚR

V současné době se vychovatelé školních družin stále více setkávají s výchovnými problémy dětí. Míníme tím chování, které se odchyluje od normy a častokrát nesplňuje očekávání vychovatele. Může se jednat o chování bez agresivního charakteru, či hyperaktivity spojené s poruchou pozornosti, nebo poruchy, které ovlivňují chování dětí ve smyslu agresivity nebo jiných závažnějších přestupků.

Diplomová práce je určena pedagogickým pracovníkům. V diplomové práci lze studovat teoretické poznatky, definice i příčiny problémů výchovných problémů a možnosti jejich řešení. K dispozici je seznam odborných publikací, které lze využít k dalšímu studiu a doporučení pro pedagogickou praxi.

Cílem diplomové práce bylo specifikovat nejčastější výchovné problémy dětí docházejících do školních družin a zjistit možnosti řešení výchovných problémů ze strany vychovatelů. Pro optimální fungování režimu ve školní družině je otázkou, jak vychovatelé mohou efektivně předcházet, či zmírňovat dopady takového chování.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se podrobně zabývá výchovnými problémy dětí, které jsou v odborné literatuře označovány jako nejběžnější a rozebírá specifika, která mohou výchovný proces a řešení výchovných problémů ve školní družině ovlivnit.

Mezi taková specifika patří pozitivní vztah mezi vychovatelem a žákem, který spoluvytváří příznivé, přátelské klima ve skupině. Pro dítě je vztah podstatný především pro plnění požadavků, které na něj vychovatel klade, a pro vychovatele je důležitý k dosažení výchovných cílů.

Pro fungování režimu ve školní družině je nepochybně důležitá osobnost vychovatele, jeho autorita, komunikační dovednosti a schopnost empatie, které vychovatel uplatňuje při řešení problémových situací. Dobrým znakem prevence jakýchkoli konfliktů ve školní družině jsou jasně stanovená pravidla, způsob jejich dodržování a sankce v případě jejich porušení.

Praktická část diplomové práce navazuje na část teoretickou. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na výskyt a četnost výchovných problémů dětí ve školních družinách, přičemž hlavním cílem bylo zjistit způsob řešení výchovných problémů ze strany vychovatelů školních družin a jejich postoj k dětem s problémovým chováním.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že vychovatelé se nejčastěji setkávají s křikem dětí, porušováním nastavených pravidel a nekázní. Téměř třetina oslovených respondentů má ve svém oddělení agresivní dítě, či dítě s diagnostikovanou poruchou chování.

Přístup, který vychovatelé volí při usměrňování dětí je vysvětlující na základě rozhovoru vedeného s dítětem, slovním pokáráním a verbálním připomenutím žádoucího chování. Vychovatelé se ve své praxi opírají o svoji autoritu, jsou důslední a neústupní, hledají příčiny problémového chování, diskutují s dětmi, nabízejí jim zajímavější formy práce. Ve svých odděleních mají nastavena pravidla chování. Výchovné problémy vychovatelé řeší především s rodiči.

Překvapující bylo zjištění, že třetina oslovených respondentů označila, že jejich škola nemá zaveden preventivní program prevence, či jinou metodiku, jak přistupovat k dětem s výchovnými problémy ve školní družině. Přitom právě prostředí školní družiny a vychovatel napomáhají k dobrému zvládnutí energických projevů dětí a tedy maximální podpora vychovatelů je v tomto ohledu klíčová.

Výchovné problémy se ve většině případů odvíjejí od neuznávání autorit, vadným postojem dětí k autoritám či dokonce aktivním bojem proti nim. V souvislosti s řešením výchovných problémů by měl vychovatel rozpoznat projevy problémového chování, zjistit pravděpodobné příčiny jeho chování a na základě zmapování příčin nekázně, vlastní pedagogické zkušenosti či po konzultaci s příslušnými odborníky, volit opatření na podporu kázně a přístup k žákovi.

Potvrdila jsem si, že včasná a odborná diagnostika problému může urychlit a mnohdy dokonce problém vyřešit. Podmínkou je, aby byli vychovatelé v úzkém kontaktu s rodiči a problémy dětí řešit společně. V jejich úsilí jim mohou v mnohém pomoci nejen výchovní poradci na školách, ale i další odborníci (školní psychologové, speciální pedagogové, terapeuti, pedagogicko-psychologické poradny).

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

AUGER, M. T., BOUCHARLAT, C. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, S. Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387436-0.

BENDL, S. a kol. Vychovatelství. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015. ISBN 97880-247-4248-9.

ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, R. Odměny a tresty ve školní praxi. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

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

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízení a možnosti jeho řešení – metodické doporučení. 1. vyd. Praha, 2021. ISBN 978-80-88087-55-7.

DIVOKÁ, Jana. Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole. 1. vyd. Praha: Pasparta. 2017. ISBN 978-80-8816-372-5.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Základní učebnice pedagogiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 9788024750392.

EDWIGE, Antier. Agresivita dětí. 1. vyd. Praha: Portál. 2004. ISBN 80-7178-808-2.

ERKERT, Andrea. Hry pro usměrňování agresivity. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-885-2.

ESSA, E. Jak pomoci dítěti: Metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově. Brno: Computer Press, a. s., 2011. ISBN 1-4180-6716-4.

FEJFAROVÁ, Renata. Agrese a možnosti práce s ní. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale - Centrum vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-904862-2-5.

FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. 4. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

HÁJEK, Bedřich. Nástin metodiky vedení zájmové činnosti. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-265-1.

HÁJEK, Bedřich a J. PÁVKOVÁ a kol. Školní družina. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3.

HERMAN, Marek. Najděte si svého manžana. 3. vyd. Olomouc: Apak, 2014. ISBN 978-80-260-6070-3.

HLADÍLEK, Miroslav. Úvod do pedagogiky, studijní text pro distanční studium pedagogických oborů. 1999. Praha: Akademie Jana Amose Komenského.

CHRÁSTKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. 2016. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

KANTOROVÁ, J., HOLOUŠOVÁ, D. a kol. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008. ISBN 9788090403000.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak přežít vztek, zlost a agresi. 1. vyd. 1. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0818-3.

LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 987-80-7041-699-2.

LAZAROVÁ, Bohumíra. První pomoc při řešení výchovných problémů. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 80-86106-00-4.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-21010-70-3.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., eds. Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 1995. ISBN 978-80-7478-026-4.

MICHALOVÁ, Z. Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.

NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ Dobromila. Respektovat a být respektován. 2. vyd. Praha: PeopleComm s.r.o., 2020. ISBN 978-80-87917-71-8.

ONDRÁČEK, Petr. Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-18-6.

PÁVKOVÁ, J., za kolektiv. Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PORTMANNOVÁ, Rosamarie. Jak zacházet a agresivitou. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-094-4.

PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PTÁČEK, Radek. Poruchy chování. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.

ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SHARRY, John. Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2006. ISBN 80-251-1295-0.

SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. Krizové situace výchovy a výuky. 1. vyd. Praha: TRITON, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.

SVOBODA, Jan. Lidský vztah a jeho role při řešení problémů. 2.vyd. Praha: Jonathan Livingston, s.r.o., 2020. ISBN 978-80-7551-177-5.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. 2002. Hry pro zvládnání agresivity a neklidu. 3. vyd. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-0887-7.

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-718-4488-8.

VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VODÁK, Pavel a ŠULC, Antonín. Závady a poruchy chování v dětském věku. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. ISBN 14-028-64.

### **Internetové zdroje**

<https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/79690/vychovatelka-a-vedouci-ve-skolni-druzine> Přímá a nepřímá činnost vychovatelky ve školní družině

<https://portal.csicr.cz/zsbozice/Clanek/6120> Vnitřní a vnější řád školní družiny

<https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98> Mezinárodní klasifikace nemocí

<https://pbis.org> Positive Behavioral Intervention and Supports

<https://zakonyprolidi.cz> Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. a Vyhláška č. 75/2005

### **Odborné články**

BANKS, Andrea, 2021. FBA – What is a functional behavior assessment? <https://insightstobehavior.com/blog/fba-what-is-functional-behavior-assessment/>

BANKS, Andrea, 2020. How to create an effective behavior intervention plan. <https://insightstobehavior.com/blog/create-effective-behavior-intervention-plan/>

BANKS, Andrea, 2020. A useful guide for dealing with student aggression. <https://insightstobehavior.com/blog/guide-dealing-student-aggression/>

KREJČOVÁ, Lenka. 2019. Jak na dítě s problémovým chováním, základem změny je ho pozorovat. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/jak-na-dite-s-problemovym-chovanim-zakladem-zmeny-je-ho-pozorovat>

NGUYEN, Quinn. 2022. Aggression in children – What it comes from? <https://cyberpurify.com/knowledge/aggression-in-children/>

NPI podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. 2019. Poruchy chování a jak na ně. <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1787-poruchy-chovani-a-jak-na-ne>

NPI, podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. 2020. Problémové chování. <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/problemove-chovani>

PETRIŠČOVÁ, Alena. 2022. Lež a lhaní. <https://sancedetem.cz/lez-lhani>

YOUTHWORK PRACTISE. 2022. Aggressive behaviour in children and adolescents. <https://www.youthwork-practice.com/youth-education/2-aggressive-behaviour.html>

TÝDENÍK ŠKOLSTVÍ, 2022, číslo 29/30. Vytlačit z rodin stres a násilí. Praha: Dictum, s.r.o. ISSN 0862-9641.

### **Další zdroje**

Interní materiály Pedagogicko-psychologické poradny České Budějovice: Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole.



**Legislativa**

Zákon 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících

Vyhláška č. 75/2005

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD	Porucha soustředění a hyperaktivity
GDPR	Obecné nařízení o ochraně osobních údajů
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PBIS	Positive Behavioral Intervention and Supports
FACH	Funkční analýza chování
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
EU	Evropská unie
ŠD	Školní družina
ZŠ	Základní škola

**SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

<u>Tabulka 1: Vyhodnocení položky č. 1</u> .....	56
<u>Tabulka 2: Vyhodnocení položky č. 2</u> .....	57
<u>Tabulka 3: Vyhodnocení položky č. 3</u> .....	58
<u>Tabulka 4: Vyhodnocení položky č. 4</u> .....	60
<u>Tabulka 5: Vyhodnocení položky č. 5</u> .....	61
<u>Tabulka 6: Vyhodnocení položky č. 6</u> .....	63
<u>Tabulka 7: Vyhodnocení položky č. 7</u> .....	65
<u>Tabulka 8: Vyhodnocení položky č. 8</u> .....	67
<u>Tabulka 9: Vyhodnocení položky č. 9</u> .....	69
<u>Tabulka 10: Vyhodnocení položky č. 10</u> .....	70
<u>Tabulka 11: Vyhodnocení položky č. 11</u> .....	72
<u>Tabulka 12: Vyhodnocení položky č. 12</u> .....	73
<u>Tabulka 13: Vyhodnocení položky č. 13</u> .....	75
<u>Tabulka 14: Vyhodnocení položky č. 14</u> .....	76
<u>Tabulka 15: Vyhodnocení položky č. 15</u> .....	78
<u>Tabulka 16: Vyhodnocení položky č. 16</u> .....	79
<u>Tabulka 17: Vyhodnocení položky č. 17</u> .....	80
Graf 1: Uved'te délku pedagogické praxe .....	56
Graf 2: Uved'te počet dětí ve Vašem oddělení školní družiny.....	57
Graf 3: Označte, s jakými formami problémového chování se u dětí ve Vaší družině setkáváte nejčastěji .....	59
Graf 4: Uved'te, kolik dětí s výše uvedeným problémovým chováním do Vaší školní družiny do Vaší školní družiny dochází.....	60
Graf 5: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které jsou neukázněné.....	62
Graf 6: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které odmítají práci a spolupráci .....	64
Graf 7: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které používají nevhodná (např. vulgární) slova .....	66
Graf 8: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které odmítají .....	68
Graf 9: Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které porušují nastavená pravidla v družině.....	69
Graf 10: Označte, zda se ve Vašem oddělení školní družiny setkáváte u dětí s těmito formami agresivního chování .....	71

Graf 11: Uved'te, kolik dětí s agresivním chováním do Vaší školní družiny dochází.....	72
Graf 12: Označte, který z uvedených přístupů uplatňujete k dětem s agresivním chováním .....	74
Graf 13: Jsou ve vašem oddělení školní družiny děti s diagnostikovanou poruchou chování? .....	75
Graf 14: Jsou ve Vašem oddělení školní družiny děti se stanoveným Individuálně výchovným plánem (IVýp)? .....	76
Graf 15: Děti s problémovým chováním ve školních družinách .....	77
Graf 16: S kým řešíte výchovné problémy dětí ve školní družině.....	79
Graf 17: Setkal/a jste se ve své praxi s FACH (s Funkční analýzou chování – nástrojem diagnostiky a intervence)? .....	80
Graf 18: Má Vaše škola zaveden program prevence, či jinou metodiku, jak přistupovat k dětem s výchovnými problémy ve školní družině? .....	81

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Postup školy při řešení výchovných a kázeňských problémů žáků

Příloha P II: Individuální výchovný plán

Příloha P III: Dotazník

# PŘÍLOHA P I: POSTUP ŠKOLY PŘI ŘEŠENÍ VÝCHOVNÝCH A KÁZEŇSKÝCH PROBLÉMŮ ŽÁKŮ

## Postup školy při řešení výchovných a kázeňských problémů žáků

Tento pokyn upravuje postup při řešení výchovných a kázeňských problémů se žáky. Oblast rizikového chování upravuje Minimální preventivní program, Program proti šikanování, Bezpečnostní a krizový plán školy, který zpracovává metodik prevence. Metodik prevence se spolu s výchovnou poradkyní podílí na řešení výchovných a kázeňských problémů, navrhuje postupy, poskytují odbornou radu. Účastní se výchovných komisí, popř. jednání s rodiči. Jsou poradci rodičů a vyučujících, co se týče rizikového chování. Sledují aktuální změny v legislativě, jednají se zástupci OSPODU, pracovníci školských poradenských zařízení - PPP, SPC, spolupracují se Střediskem výchovné péče, s policií.

Řešení výchovných a kázeňských problémů se týká:

### Ze strany žáka:

- **neplnění základních školních povinností** (zapomínání domácích úkolů a pomůcek na vyučování, odmítání práce v průběhu vyučovacích hodin, nezodpovědný přístup k studijním výsledkům, podvody v žákovské knížce, záškoláctví, používání mobilního telefonu v průběhu vyučování)
- **nevhodné chování** (nerespektování pokynů vyučujících, nedodržování zásad kulturního chování, zásad hygieny a bezpečnosti, narušování průběhu vyučovacích hodin nevhodným chováním, hrubé a vulgární vyjadřování, slovní útoky vůči spolužákům nebo zaměstnancům školy, agresivita, projevy šikany (včetně kyberšikany), vandalismus a ničení školního majetku, krádeže, projevy xenofobie, rasismu, nevhodné chování se sexuálním podtextem)
- **rizikové chování** (kouření a užívání návykových látek včetně jejich poskytování v prostoru školy, nošení do školy věcí, které by mohly ohrozit zdraví, způsobit úraz nebo ohrožovat mravní výchovu žáků, sebepoškození)

### Ze strany rodičů:

- nedostatečná kontrola školních výsledků dítěte a dohled nad plněním základních školních povinností - špatná spolupráce se školou
- ohrožování mravní výchovy dítěte
- neomlouvání absence žáka ve škole, vědomá či nevědomá podpora v záškoláctví

### Ze strany školy:

- nedostatečná spolupráce či nevhodná komunikace s rodiči a žákem
- nedostatečná pomoc žákovi
- neresepektování důstojnosti žáka

## **Jak výchovným problémům předcházet a jak je řešit:**

### 1. Práce třídního učitele:

- seznámí žáky své třídy se Školním řádem, řádem školní jídelny, školního klubu a školní družiny
- věnuje zvýšenou pozornost žákům z málo podnětného rodinného prostředí
- spolupracuje s ostatními vyučujícími na zajištění a poskytnutí adekvátních podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům jinak znevýhodněným
- vede si záznamy o veškerých problémech řešených ve třídě
- spolupracuje s výchovným poradce a metodikem prevence při zjišťování klima třídy, využívá sociometrii třídy
- spolupracuje s třídní samosprávou při stanovení pravidel chování a jejich dodržování v rámci třídy, školy
- dbá na kázeň a pořádek ve třídě, kontroluje průběžně stav třídy, chování žáků a změny v třídním kolektivu - při projednávání závažnějších prospěchových nebo kázeňských problémů pořizuje zápis ze sdělení zákonnému zástupci, podepsaný všemi účastníky jednání (případně formou e-mailu); v případě jednání s OSPOD a PČR třídní učitel dokládá, jak a kdy zákonného zástupce kontaktoval, co bylo obsahem sdělení, jak byl problém řešen
- opakované přestupky proti Školnímu řádu projednává se zákonnými zástupci, popřípadě konzultuje s výchovnou poradkyní a vedením školy
- spolupracuje s ostatními vyučujícími a pracovníky školy, aby zachytil změny ve zdravotním stavu, v chování žáků, v prospěchu, které mohou být znakem většího problému; případné podezření konzultuje se zákonnými zástupci, s výchovnou poradkyní, metodikem prevence či s vedením školy
- při nedodržování pravidel chování ze strany žáka projednává chování se žákem a informuje rodiče

- opakované porušování školního řádu řeší také udělováním kázeňských opatření formou napomenutí nebo důtky třídního učitele; ředitelská důtka nebo snížený stupeň z chování je udělen žákovi po schválení pedagogickou radou
- zaznamenává neomluvené absence či podezření na záškoláctví a neprodleně situaci řeší s výchovnou poradkyní, informuje vedení školy, upozorní zákonné zástupce a vyzve je k návštěvě školy; neomluvené vyučovací hodiny a podezření na záškoláctví řeší TU se zákonným zástupcem na jednání výchovné komise a udělením kázeňského postihu; v případě pokračování záškoláctví se škola obrátí se žádostí o spolupráci na OSPOD, kam také škola zasílá oznámení o zanedbání povinné školní docházky (přesáhne-li absence 25 vyučovacích hodin); v případě opakovaného záškoláctví v průběhu školního roku následuje hlášení o zanedbání školní docházky Policii ČR; dle rozsahu a opakování záškoláctví jsou udělována vyšší kázeňská opatření
- společně s výchovným poradcem navazuje spolupráci s OSPOD i v případě nedostatečné spolupráce zákonných zástupců se školou a neochotou řešit společně se školou výchovné, kázeňské nebo prospěchové problémy žáka (rodič je o navázání spolupráce předem obeznámen písemnou formou)

## 2. Práce třídního učitele s rodiči:

- a) třídní schůzky (projednání školního a klasifikačního řádu, řádu školní jídelny a školního klubu, informace o chování a prospěchu v rámci individuálních konzultací, stanovení pravidel omlouvání nepřítomnosti žáků ve škole, informace o stupních kázeňských postihů a zásadách jejich udělování)
- b) TU zve rodiče na akce konané školou – besídky, školní akademie, jarmark, dny otevřených dveří apod.
- c) TU neprodleně informuje rodiče o změnách prospěchu a chování žáků

## 3. Spolupráce třídního učitele s ostatními vyučujícími:

- TU upozorní ostatní vyučující na předem stanovená pravidla třídy
- informuje o možných rizicích v chování u žáků
- kontroluje plnění povinností žáků v ostatních předmětech

## 4. Práce ostatních učitelů

- nastavuje v hodinách pevná pravidla chování a plnění povinností s odpovídajícími tresty za jejich neplnění a opakované porušování
- sděluje zákonným zástupcům prostřednictvím zápisů v žákovské knížce opakované porušování pravidel ze strany žáka
- důsledně dbá na dodržování školního řádu, pravidel pro hodnocení, dodržování zasedacího pořádku, dodržování řádu odborných učeben
- při zjištění závažné skutečnosti týkající se postavení žáka v kolektivu třídy či negativních změn v jeho prospěchu nebo chování neprodleně informuje TU, výchovnou poradkyni, metodika prevence, popřípadě vedení školy
- v případě je-li žák v průběhu vyučování nezvladatelný, odmítá uposlechnout napomenutí vyučujících a výzvu k nápravě, nerespektuje jejich pokyny, jsou rodiče kontaktováni a vyzváni ke zjednání nápravy, případně vyzvednutí žáka ve škole

V ... dne .....

Vypracoval .....





## **PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK**

### **Dotazník pro vychovatele školních družin**

Dobrý den, jmenuji si Martina Nedbalová a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Touto formou bych Vás ráda požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který slouží jako podkladový materiál výzkumné části mé diplomové práce na téma Výchovné problémy ve školní družině a možnosti jejich řešení pohledem vychovatelů. U této problematiky se zaměřuji na objektivně zachytilné nápadnosti v chování dětí, které jsou v rozporu s běžnými normami.

Dotazník je vyplňován online v programu Survio, aby byla zajištěna absolutní anonymita respondentů. Údaje budou uchovány dle platných zákonů ČR.

Velice si vážím času, který věnujete vyplnění mého dotazníku.

**1. Uveďte délku Vaší pedagogické praxe ve školní družině:**

1. do 1 roku
2. 1-5 let
3. 5 a více let

**2. Uveďte počet dětí ve Vašem oddělení školní družiny:**

**3. Označte, s jakými formami problémového chování se u dětí ve Vaší družině setkáváte nejčastěji:**

1. lhaní
2. nekázeň
3. odmítání práce a spolupráce
4. vzdorovitost
5. odmlouvání
6. porušování nastavených pravidel
7. nedokončení započaté práce
8. křik
9. používání nevhodných slov
10. jiné, vypište jaké .....

**4. Uveďte, kolik dětí s výše uvedeným problémovým chováním do Vaší školní družiny dochází:**

**5. Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které jsou neukázněné:**

1. verbální připomenutí žádoucího chování
2. slovní pokárání
3. rozhovor vedený s dítětem
4. odměny (podpora správného chování)
5. tresty
6. autorita vychovatele

7. řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí
8. informace k rodičům
9. přístup dle přání rodičů
10. záměrná ignorace
11. jiný přístup: vypište jaký .....
12. s neukázněností u dětí jsem se nesetkal/a

**6. Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které odmítají spolupráci:**

1. verbální připomenutí žádoucího chování
2. slovní pokárání
3. rozhovor vedený s dítětem
4. odměny (podpora správného chování)
5. tresty
6. autorita vychovatele
7. řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí
8. informace k rodičům
9. přístup dle přání rodičů
10. záměrná ignorace
11. jiný přístup: vypište jaký .....
12. s odmítáním spolupráce u dětí jsem se nesetkal/a

**7. Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které používají nevhodná (např. vulgární) slova:**

1. verbální připomenutí žádoucího chování
2. slovní pokárání
3. rozhovor vedený s dítětem
4. odměny (podpora správného chování)
5. tresty
6. autorita vychovatele
7. řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí
8. informace k rodičům
9. přístup dle přání rodičů
10. záměrná ignorace
11. jiný přístup: vypište jaký .....
12. s používáním nevhodných slov u dětí jsem se nesetkal/a

**8. Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které odmouvaj:**

1. verbální připomenutí žádoucího chování
2. slovní pokárání
3. rozhovor vedený s dítětem
4. odměny (podpora správného chování)
5. tresty
6. autorita vychovatele
7. řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí
8. informace k rodičům
9. přístup dle přání rodičů
10. záměrná ignorace
11. jiný přístup: vypište jaký .....

12. s odmlouváním u dětí jsem se nesetkal/a

**9. Označte, jaký výchovný postup se ve Vaší praxi osvědčuje s dětmi, které porušují nastavená pravidla v družině:**

1. verbální připomenutí žádoucího chování
2. slovní pokárání
3. rozhovor vedený s dítětem
4. odměny (podpora správného chování)
5. tresty
6. autorita vychovatele
7. řešení konfliktu pomocí poradního kruhu dětí
8. informace směrem k rodičům
9. jiný přístup: vypište jaký .....
10. pravidla ve školní družině nemáme nastavena
11. s porušováním nastavených pravidel u dětí jsem se nesetkal/a

**10. Označte, zda se ve Vašem oddělení školní družiny setkáváte u dětí s těmito formami agresivního chování:**

1. slovní agrese
2. fyzická agrese
3. agrese proti zvířatům
4. agrese vůči objektům
5. agrese vůči vlastní osobě
6. agrese vůči vychovateli
7. žádné
8. jiné: uveďte jaké .....

**11. Uveďte, kolik dětí s agresivním chováním do Vaší školní družiny dochází?**

**12. Označte, který z uvedených přístupů uplatňujete k dětem s agresivním chováním:**

1. verbální připomenutí žádoucího chování
2. slovní pokárání
3. rozhovor vedený s dítětem
4. odměny
5. tresty
6. přístup dle přání rodičů
7. jiný přístup: vypište jaký .....
8. žádný

**13. Jsou ve Vašem oddělení školní družiny děti s diagnostikovanou poruchou chování?**

1. ano uveďte počet:.....
2. ne
3. nejsem si jistý

**14. Jsou ve Vašem oddělení školní družiny děti se stanoveným Individuálním výchovným plánem (IVýP)?**

1. ano uveďte počet:.....
2. ne
3. nejsem si jistý

**15. S kým řešíte výchovné problémy dětí ve školní družině?**

1. sami
2. mezi pedagogy
3. s vedením školy
4. s rodiči
5. ve spolupráci s PPP, SPC a podobnými pracovišti
6. s jinými odbory: uveďte s jakými .....

**16. Setkal/a jste se ve své praxi s FACH (s Funkční analýzou chování – nástrojem diagnostiky a intervence)?**

1. ano
2. ne
3. nejsem si jistý

**17. Má Vaše škola zaveden program prevence, či jinou metodiku, jak přistupovat k dětem s výchovnými problémy?**

1. ano
2. ne
3. nejsem si jistý