

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra psychologie**



**PODPORA PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ VE ŠKOLNÍ  
DRUŽINĚ**

**SUPPORT OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF CHILDREN IN AFTERSCHOOL CLUBS**

Bakalářská práce

**MIROSLAVA KLIMEŠOVÁ**

**Vychovatelství**

**Kombinované studium**

**Vedoucí práce: PhDr. Lidmila Valentová, CSc.**

**PRAHA 2014**

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Lidmily Valentové, CSc. V práci jsem použil/a informační zdroje uvedené v seznamu.

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovních služeb.

V Praze dne 10. 4. 2014

.....

Miroslava Klimešová

### **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí práce PhDr. Lidmile Valentové, CSc. za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce.

## **Anotace**

Cílem bakalářské práce je vypracovat krátkodobý program na podporu prosociálního chování dětí ve školní družině s využitím prvků zážitkové pedagogiky a ověřit jeho účinnost v praxi. Program byl realizován ve školní družině při dětském oddělení vybrané psychiatrické nemocnice a výsledek výzkumu autorka hodnotí přímým pozorováním a polostrukturovanými rozhovory se zúčastněnými dětmi, učiteli a ošetřujícím personálem.

## **Klíčové pojmy**

podpurný stimulační program, zážitková pedagogika, sebepojetí, sebehodnocení, sociální dovednosti

**Annotation**

Goal of the Thesis is to elaborate short-term Program to support prosocial children behavior in After School Clubs by using elements of experiential education and efficiency validation in practice. The Program has been implemented in After School Club by Pediatric Department in selected Psychiatric Clinic and thesis author evaluates result of the research by direct observation and by semi-structured interviews with participating children, teachers and nursing staff.

**Key words**

Supportive stimulative program, experiential education, self-concept, self-evaluation, social ability

## OBSAH

Úvod.....	8
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Vybrané charakteristiky dítěte v období mladšího a středního školního věku.....</b>	<b>10</b>
1.1 Sociální a morální vývoj.....	10
1.2 Vrstevnická skupina a její význam .....	14
<b>2 Poruchy chování, jejich projevy a příčiny .....</b>	<b>16</b>
2.1 Agresivita .....	16
2.2 Lhaní.....	17
2.3 Krádeže.....	18
2.4 Záškoláctví .....	19
2.5 Příčiny problémového chování .....	20
<b>3 Hra v životě dítěte v mladším školním věku .....</b>	<b>22</b>
3.1 Práce s hrou a její interpretace, zážitkové učení .....	23
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>27</b>
<b>1 Zaměření, cíle výzkumného šetření a výzkumný problém .....</b>	<b>28</b>
<b>2 Metodika výzkumného šetření .....</b>	<b>29</b>
<b>3 Charakteristika výzkumného souboru .....</b>	<b>30</b>
<b>4 Etická pravidla výzkumného šetření .....</b>	<b>32</b>
<b>5 Program pro podporu prosociálního chování.....</b>	<b>33</b>
5.1 Popis jednotlivých bloků podpůrného programu .....	35
5.2 Popis průběhu podpůrného programu.....	39
<b>6 Vyhodnocení praktické části .....</b>	<b>43</b>
6.1 Efektivita - děti .....	43
6.2 Efektivita – personál.....	45
<b>7 Diskuse .....</b>	<b>47</b>
<b>8 Závěr .....</b>	<b>49</b>
<b>9 Literatura.....</b>	<b>50</b>
Seznam tabulek a grafů.....	52
Seznam příloh.....	Chyba! Záložka není definována.

# Úvod

V současné škole roste počet žáků se speciálně vzdělávacími, ale i výchovnými problémy, kteří jsou v péči speciálních pedagogů, psychologů a psychiatrů. Problematický vývoj dítěte se projevuje i v jeho chování a vyžaduje odbornou - interdisciplinární intervenci.

Autorka si položila otázku, zda i krátkodobá intervence zaměřená na podporu prosociálního chování v prostředí školní družiny může být účinná a může se tak stát podpůrným prostředkem ke zvládnutí výchovných problémů.

V teoretické části se autorka zaměřila na význam sociální skupiny v období mladšího školního věku, příčiny a projevy problémového chování dětí a možnost využití zážitkového učení v pedagogické práci ve školní družině. V metodické části je vypracován podpůrný program, jeho struktura, konkrétní obsahové zaměření i metody práce se skupinou v rámci podpůrného programu.

V praktické části bakalářské práce je analyzován průběh programu a jsou navrženy jeho modifikace. Efektivita práce byla posuzována přímým pozorováním autorkou a polostrukturovanými rozhovory s dětmi, ošetřujícím personálem a učiteli. Závěry z tohoto výzkumu autorka shrnula v závěrečné diskuzi a navrhla změny, možnosti a směr dalšího případného výzkumu.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 Vybrané charakteristiky dítěte v období mladšího a středního školního věku

O dětech v mladším školním věku hovoříme přibližně ve věku 6 až 9 let a ve středním školním věku je dětem 9-12 let. Toto rozmezí je pouze orientační, protože různí autoři používají mírně rozdílná pojetí.

Německý psycholog Erik H. Erikson, autor teorie duševního vývoje jedince, tzv. osmi věků člověka, toto období specifikuje jako 4. stádium „píle x inferiorita“ – Ve školním období si dítě osvojuje vědomosti, učí se zacházet s předměty a rozvíjí základy různých dovedností a schopností. Klíčovým slovem tohoto věku jsou kompetence. Vnímání nedostatku znalostí ve srovnání s vrstevníky může přinášet pocit nedostatečnosti. Dítě si uvědomuje rozdíly, rasové, fyzické, mentální nebo sociální. Více se orientuje na vnější svět, zejména na vrstevnickou skupinu, podle Blatného (2010).

## 1.1 Sociální a morální vývoj

### 1.1.1 Sociální vývoj

V tomto věku je z hlediska socializace dítěte nejdůležitější vstup do školy. Představuje jeden z odklonů z vlivu rodiny a vyžaduje od dítěte snahu podřídit se instituci, která představuje normy platné pro všechny.

Jak uvádí Vágnerová (2012), školní věk je chápán jako fáze přípravy na život, i když z pohledu dítěte nejde o dobu přípravy na něco, ale o autentické žití. V této době dochází k rozvoji vztahů mimo rodinu, jak s cizími dospělými, v tomto případě s učiteli, vychovateli a vedoucími zájmových kroužků, tak i s vrstevníky - spolužáky.

Každá ze sociálních skupin, se kterými se dítě setkává, působí v jiném prostředí, klade na dítě jiné nároky a učí ho jiným rolím.

První z těchto sociálních skupin je rodina, která v tomto věku stále ještě představuje základní sociální a emoční zázemí dítěte. S nástupem do školy se mění materiální prostředí rodiny. Vybavení dětského pokoje se rozšiřuje o psací stůl, čímž je symbolizována změna sociálního postavení dítěte. Pro dítě představuje rodina zázemí, oporu a svoji příslušnost k ní považuje za samozřejmost. Rodiče v této době plní funkci reálného modelu či ideálu,

čímž naplňují potřebu smysluplného učení dítěte. V tomto věku zatím nedošlo ke změně a dospělí jsou stále vnímáni jako autorita, kterou dítě akceptuje.

Se vstupem do školy se může změnit i vztah rodičů k dítěti a jeho postavení v rodině. Rodiče začínají posuzovat schopnosti a dovednosti dítěte, více se o něj zajímají. Ve vztahu k dítěti se začíná objevovat požadavek na dobrý výsledek ve škole. V tomto případě je pro dítě velice důležité, jakou hodnotu mají škola a školní výsledky pro rodiče. To rozhoduje o postoji ke škole u dítěte samotného. Pro dítě je velice důležité, zda je v rámci rodiny považováno za úspěšné nebo neúspěšné a co od něj rodina očekává.

Vztah se sourozenci se stabilizuje a poskytuje dítěti možnost získávání zkušeností v rámci soužití, společné hry a řešení nastalých konfliktů. Všechny tyto dovednosti a zkušenosti jsou pro dítě velice cenné. Soužití se sourozenci se stává zdrojem soupeření, ale i spolupráce a vzájemné podpory.

Prostředí školy je pro dítě zcela nové, velké a rozsáhlé. Na druhé straně je však jasně strukturováno na místa přístupná všem dětem, místa přístupná pouze některým dětem a místa dětem zcela nepřístupná.

Škola přispívá k rozvoji dětské osobnosti, nabízí určitou perspektivu. Klasifikuje a hodnotí chování a výkony dítěte, což má vliv i na budoucí sociální pozici. Přispívá k socializaci jiným způsobem, než k ní dochází v rodině a v neposlední řadě pomáhá k odpoutávání ze závislosti na rodině,

Dle Skorunkové (2007) dítě s nástupem do školy začíná zastávat nové role. Rozvíjí různé dovednosti a schopnosti. Komunikace s učitelem i jinými dospělými ve škole má jasně daná pravidla. Dítě se učí, kdy smí mluvit a kdy ne, co říci a jak. Vztah k učiteli je v mladším školním věku spíše emocionálního charakteru. Tento vztah v dítěti posiluje pocit bezpečí a jistoty. Učitel a jeho názory jsou v tomto věku pro dítě důležitější než názory vrstevníků.

Role žáka je podle Vágnerové (2012) daná zařazením do určité třídy a vztahem ke konkrétnímu učiteli. Je třeba respektovat požadavky učitele, které jsou přesně vymezeny. Role žáka nepřipouští větší variabilitu, je tvořena souborem žádoucích vlastností a způsobů chování, za jejichž dodržování je dítě odměňováno. Dítě se musí naučit přijímat zodpovědnost za své jednání, podřídit se autoritě učitele a vzdát se egocentrického chování.

S nástupem středního školního věku se celkový postoj ke škole a k učiteli mění. Učitel je vnímán jako autorita, ale není od něj již očekáván osobní vztah. Dítě chápe, že emoční vztah není součástí role učitele a přijímá to. Autorita učitele není zatím zpochybňována, i když děti v rámci skupiny některé chování učitele odsuzují. Zvláště citlivě reagují na projevy nespravedlnosti a vyžadují stejné podmínky pro všechny žáky bez výjimek.

Třetí sociální skupinou jsou vrstevníci, kteří mohou plnit i roli spolužáků. S touto skupinou se dítě stále více ztotožňuje. Místem vrstevnického kontaktu je škola, třída, hřiště, zájmový kroužek. Blíže se vztahu dítěte a vrstevnické skupiny budeme věnovat v jiné kapitole (viz. kapitola 1.2).

### 1.1.2 Mravní vývoj

Jedním z průkopníků kognitivní teorie morálního vývoje byl Jean Piaget. Právě jeho dílo umožnilo řadě následovníků jeho rozvinutí. Podstatu morálního usuzování hledal Piaget ve vztahu dětí k pravidlům. Tento vztah rozdělil na čtyři základní skupiny, jak je popsal Vacek (2004).

Motorické stádium je první a týká se dětí do dvou let. V tomto věku pravidla nehrají žádnou roli. Jde čistě o motorickou aktivitu.

Ve druhém stádiu – egocentrickém, tedy mezi druhým a šestým rokem, dítě začíná pozorovat starší děti, napodobuje je, uvědomuje si přítomnost pravidel, která jsou nedotknutelná, i když jejich znalost je pouze povrchní. V této době dítě přistupuje ke hře egocentricky, zatím není schopné vnímat hru jako sociální aktivitu. Dítě si hraje s ostatními, ale ve skutečnosti samo.

Stádium začínající spolupráce se objevuje u dětí ve věku 7 až 10 let. V tomto věku již převažuje zájem sociální nad psychomotorickým. Dítě sleduje ostatní děti, aby se ujistilo, že dodržují pravidla. Pravidla nejsou známa do hloubky, ale přesto je zde touha je dodržovat. Dojde-li k rozdílnému výkladu některých pravidel, vítězí touha hrát a pravidla jsou upravována, zjednodušována.

Poslední stádium, nazývané Kodifikování pravidel, nastupuje ve věku jedenácti, dvanácti let. V této době dochází k zájmu o pravidla a mnohdy tvoření pravidel určité hry zabírá více času než hra samotná.

Podle Blatného (2010) na Piagetovu teorii navázal americký psycholog Lawrence Kohlberg, který morální vývoj rozdělil na tři úrovně a šest stádií.

První úroveň je tzv. předkonvenční. Tuto můžeme rozdělit na stádium 1. Heteronomní morálka, kdy dítě poslouchá příkazy, aby se vyhnulo potrestání a stádium 2. Individualismus, účelovost, změna, kde se dítě přizpůsobí, aby získalo za své chování odměnu. Prekonvenční morální úroveň je typická u dětí do 9 let, některých dospívajících, adolescentů a dospělých s kriminálními sklony.

Druhá úroveň je konvenční morálka. Tuto úroveň dělíme na stádium 3. Orientace na vzájemné vztahy, interpersonální konformita, kdy se dítě přizpůsobuje, aby se vyhnulo odsouzení od ostatních, což je 4. stádium. Tvoří ho Společenský systém a svědomí, kdy jedinec dodržuje zákony a pravidla, aby se vyhnul odsouzení ze strany autorit a vlastního pocitu viny.

Třetí a poslední úroveň je postkonvenční morálka, kdy 5. stádiem je Společenská smlouva a individuální práva, kdy dítě jedná podle principů obecně uznávaných a chce si získat uznání od vrstevníků, ale i sebe samého. 6. stádiem jsou Univerzální etické principy, kdy dítě jedná podle samostatně zvolených etických principů (spravedlnost, důstojnost, rovnost), aby zabránilo odsouzení sebe samého.

Podle Vágnerové (2012) vstup do školy vyžaduje schopnost respektovat normy chování a přijmout hodnotový systém. Většina dětí v mladším školním věku rozlišuje, co je správné nebo nesprávné, ale současně nebere v potaz další okolnosti. Na počátku školní docházky bývají ve fázi předkonvenční morálky, dle Piageta. Normy určují dospělí a děti je nezpochybňují. Často popisovaným problémem je u dětí mladšího školního věku rozpor mezi znalostí normy a jejím nedodržováním v reálném jednání.

Dětská morálka se během školní docházky mění z vázanosti na názoru autority k postoji, který bere v úvahu i jiné stránky jednání, jako jsou konkrétní situace, pocity nebo úmysl.

Morální motivací lež chápat potřebu dělat věci správně, je to vnitřní filtr, potlačující jednání, které odporuje morálnímu přesvědčení. Dítě ve školním věku si uvědomuje hranici mezi vlastním rozhodováním a braním ohledů na ostatní. Chování dítěte je ovšem i nadále motivováno hlavně vlastním zájmem. I tak jsou školáci schopni brát v úvahu i potřeby druhých.

Kolem desátého roku dochází k přesnější diferenciaci pocitů studu a viny. Svědomí způsobí, že se dítě, které porušilo pravidla, cítí zahanbeně, má pocit viny.

Děti školního věku pravidla chování znají, chápou je a většinou se s nimi ztotožňují. Z toho pramení ochota se jimi řídit a přijímat zodpovědnost za vlastní přestupky. Děti středního školního věku kladou důraz na rovnost požadavků i hodnocení. Chápou rozdíly ve schopnostech a možnostech vrstevníků, ale nejsou ochotné přijmout rozdílné požadavky dospělých.

## **1.2 Vrstevnická skupina a její význam**

Vrstevnická skupina je pro dítě v mladším, ale i středním školním věku velice důležitá. Je místem, kde se dítě učí základním sociálním dovednostem, plní zde roli vrstevníka, kamaráda i spolužáka. Dochází k rozvoji vlastností a dovedností, odlišných od těch, které vyžadují dospělí. Dítě se v touze po přijetí skupinou musí naučit respektovat její pravidla, ideály a hodnoty. Jeho postavení ve skupině není automaticky dáno, tak jako v rodině, ale musí si ho získat svým jednáním, aktivitou a sociální dovedností.

Podle Vágnerové (2012) se u dětí ve středním školním věku stává skupina vrstevníků velice důležitou. Hodnocení skupiny je pro jedince důležité. Snaha identifikovat se s vrstevníky se stává důležitým mezníkem socializace.

Ve vrstevnické skupině dítě získává jiné dovednosti a zkušenosti než v rámci rodiny. Kamarády si dítě vybírá samo, na rozdíl do sourozenců, které si dítě nevybralo. S kamarády dítě sdílí jiné zážitky než se sourozenci. S vrstevníky se setkává ve škole, při hrách venku, kdežto se sourozenci hlavně v rámci rodinného soužití.

V tomto věku se podle Skorunkové (2007) ve vrstevnické skupině sdružují děti podobného věku, pohlaví a vývojové úrovně. Očekává se i stejné chování a pokud se dítě projevuje odlišně, je většinou odmítáno. Zde je možno sledovat první projevy šikany nepopulárních, odlišných jedinců. Stále silněji dochází k rozlišování skupin podle pohlaví dětí.

Podle Vágnerové (2012) dochází ve vrstevnické skupině k vyhraněnému způsobu komunikace. Ta je postavena především na slangu, citoslovcích, zkratkovitosti, hlučnosti a neverbálních projevech. Je pochopitelné, že v komunikaci dochází i ke konfliktním situacím, vyvolaných rozdílnými názory. Jejich řešení je závislé na dosažené úrovni

sociálních dovedností. V tomto směru mají výhodu děti mající sourozence v podobném věku a tím pádem i více zkušeností v takových situacích. Zatímco u dětí mladšího školního věku je agrese ještě stále považována za přijatelnou reakci, ve středním školním věku by děti měly být již natolik zralé, aby ostatním vysvětlily svůj postoj, důvody, co jim vadí, co je naštvalo, co navrhuje.

Spolu s vývojem dochází i k osamostatňování v oblasti emoční závislosti na názorech dospělých a s tím i na samostatnější hodnocení vrstevníků. Dítě se při výběru kamaráda neřídí názorem rodiče nebo učitele takovou měrou, jak tomu bylo v mladším věku. Dítě ve středním školním věku si vybírá kamaráda podle vnějších, viditelných projevů, podle sympatií, to, které nevybočuje z určitého standardu, protože takové dítě je pro něj srozumitelné a podporuje pocit jistoty.

Během školního věku se mění způsob volby kamarádů. V mladším školním věku je kamarád především ten, s kým aktuálně sdílí aktivity. Nejlepším kamarádem se stává ten, kdo si s dítětem hraje a je snadno dostupný, čili dítě bydlící v sousedství, nebo sedící ve stejné lavici. Ve středním školním věku dochází ke změně. Přátelství není postaveno pouze na sdílení, ale očekává se i jistá solidarita, ochota pomoci či loajlnost. V tomto věku jsou děti schopné větší empatie k potřebám druhých a přátelství, stojící na vzájemných sympatiích, má intimnější ráz.

„Potřeba kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou je jednou z nejvýznamnějších potřeb dětí školního věku“ (Vágnerová, 2012, s. 338). Pokud není dítěti umožněn kontakt se skupinou stejně starých dětí, dochází k sociální deprivaci s dalekosáhlými následky v mezilidských vztazích. Dítě v budoucnu nedokáže navazovat vztahy přátelské, ani partnerské. Neumí se ve vztahu chovat, nedokáže správně interpretovat chování ostatních a jeho reakce jsou nepřiměřené.

## 2 Poruchy chování, jejich projevy a příčiny

Obecně je nutné odlišovat pojem *problémové chování a poruchu chování* jako psychiatrickou diagnostickou kategorií. Problematika poruch chování, uvedené v Mezinárodní klasifikaci nemocí pod kódem F91, je v současné odborné literatuře dobře zmapována. Na tomto místě se budeme věnovat pouze základním informacím důležitým pro naši práci.

„Poruchy chování jsou charakterizovány déletrvajícím agresivním, vzdorujícím, opozičním, silně negativistickým, antisociálním nebo delikventním chováním“ (Štípek, 2011, s. 26).

Výše uvedené projevy chování mohou být u dítěte mnohdy pouze reakcí na náročnou situaci, stres, neschopnost se adaptovat. Takové chování pak může být pouze voláním o pomoc. Situací, kdy se u dítěte objeví některý z projevů poruch chování, je mnoho. Ať již jde o rozvod rodičů, šikanování, školní neúspěšnost, týrání a jiné další. Je třeba zdůraznit, že v tomto případě se nejedná o poruchu, ale pouze o znamení.

V současné době projevy poruch chování rozlišujeme na čtyři základní a to na agresivitu, úmyslné poškozování věcí a majetku, opakované porušování domácích nebo školních pravidel a stálé lhaní. Pokud chceme hovořit o poruchách chování, musí se uvedené projevy chování vyskytnout opakovaně, nejméně po dobu 6 měsíců. Izolované, jednorázové projevy jsou častým jevem, spojeným s dospíváním a experimentováním. V různém období života se objeví až u 80 % dětí, podle Ptáčka (2006).

### 2.1 Agresivita

Agresí bychom mohli nazvat násilný způsob dosahování cíle a u člověka existují vrozené dispozice k takovému jednání.

Podle Vašutové (2008) může jít u dítěte v mladším školním věku o projev nezralosti. Dítě v tomto věku není schopné se zcela ovládat a v některém případě si ani neuvědomuje nevhodnost svého chování. Svoji agresivitu směřuje přímo, ať již proti ostatním dětem, nebo věcem, či zvířatům. Agrese může být zaměřena přímo na zdroj frustrace, ale také mimo, a to v případě, že zdroj frustrace je v očích dítěte příliš silný, chráněný, nebo jinak nedostižný.

Formy agrese můžeme rozdělit dle několika kritérií. Podle prostředků na verbální agresi (nadávání, vyhrožování, křik aj.) a fyzickou agresi (bití, kopání, tahání za vlasy a jiné fyzické útoky). Další možností třídění je dle způsobu vykonávání na aktivní, kdy jedinec vyvine činnosti, které směřují k poškození zdraví nebo majetku nebo pasivní, který na první pohled ani jako agrese nevypadá. Jedinec také s něčím nesouhlasí, ale neprojeví to otevřeně. Využívá nenápadných, skrytých možností, jako je „náhodné“ zapomínání, pozdní příchody aj. Podle cíle útoku mluvíme o agresi přímé, která je směřována přímo na jedince nebo nepřímé, která působí oklikou (pomluvy, intriky, ničení majetku aj.). V neposlední řadě jde o formu extrapunitivní, zaměřenou navenek, na lidi, zvířata, majetek a intrapunitivní, zaměřenou dovnitř, na vlastní osobu.

Samostatným a velice závažným projevem agresivity je šikana. Již název *chicane*, pocházející z francouzštiny, znamená týrání, zlomyslné obtěžování, pronásledování a sužování. Sociologický slovník šikanu definuje takto: „Šikanování je forma fyzického a duševního týrání druhých osob poskytující uspokojení z demonstrování moci a popř. i různé služby nebo výhody. Vyskytuje se ve školách, v kasárnách, ve věznicích, na pracovištích. Jeho cílem jsou osoby fyzicky nebo sociálně stigmatizované (postižení, slabí, odlišné rasy) nebo v nižším postavení v dané hierarchii. Ačkoliv se většinou jedná o počiny oficiálně zakázané, mohou je legální autority neoficiálně využít ve svůj prospěch.“ (Jandourek, 2001, s. 247).

Šikana není ničím novým, k jejím projevům docházelo již v minulosti. Hrubé zacházení s nováčky ze strany starších studentů, tzv. fagging, se objevovalo na univerzitách již v 17. století. Šikana má v současné době několik alarmujících znaků. Stále vzrůstá četnost případů, které jsou současně mnohem rafinovanější, agresivnější a brutálnější. Snižuje se věková hranice agresorů. Jsou známy případy nejen šikanování žáků mezi sebou, žáků učiteli, ale i šikanování učitelů žáky, jak píše Vašutová (2008).

## **2.2 Lhaní**

Není možné každou nepravdu, kterou dítě řekne, považovat za lež. Lze rozlišovat tři základní skupiny a to smyšlenku, bájnou lež a pravou lež. Smyšlenka se nejčastěji objevuje u dětí předškolního věku a v tomto věku ji nepovažujeme za něco zvláštního nebo se vymykajícího normě. Dítě si mnohdy ani neuvědomuje nepravdivost svého výroku. Představy a sny zaměňuje za realitu nebo jimi vyplňuje mezery ve vzpomínkách. Pokud



ovšem smyšlenky přetrvávají ve školním věku, můžeme to považovat za chorobné. V takovém případě může jít o děti emočně labilní, infantilní nebo se sníženou úrovní rozumových schopností.

Druhou kategorií je bájná lež, nebo také lež bájivá. Jejím znakem je vymyšlení a vyprávění dlouhých příběhů, plných senzací, ve kterých dítě často hraje důležitou roli. Jejich cílem je vzbudit zájem a strhnout na sebe pozornost. Mnohdy také uspokojuje na symbolické úrovni potřeby, které není možné aktuálně uspokojit. Tento druh lži se objevuje u dětí do deseti až jedenácti let. V pozdějším věku může být spojena s některou z psychických poruch, kdy dítě ztrácí schopnost rozeznávat realitu od lži, jak uvádí Martínek (2009).

Pravá lež je vždy vědomá a sleduje konkrétní cíl. Dítě si je vědomo toho, že nemluví pravdu. Většinou jde o obranný mechanismus, jehož cílem je vyhnout se potíživým nebo získat výhodu. Ve školním věku je dítě schopno rozlišit pravdu a lež a současně ví, že lhát se nemá. Pokud dítě trvale lže i za těchto podmínek, jde mu pravděpodobně o získání nějaké výhody, na kterou nemá nárok, snahu uplatnit se v kolektivu anebo nemůže ovládnout potřebu říkat něco jiného, než pravdu.

Podle Vágnerové (2012) jsou důležitými ukazateli při hodnocení dětských lží jejich frekvence, situace, v kterých dítě lže, osoby, kterým lže nejčastěji a hlavně účel lži. Zvláštní kapitolou je lež zaměřená na poškození jiné osoby, kdy nejde o vlastní obranu v nouzi. Sklon ke lhaní může být trvalým povahovým rysem osobnosti.

## **2.3 Krádeže**

„Krádeže lze chápat jako porušení normy respektu k vlastnictví jiné osoby, omezení jednoho z práv druhého člověka nebo společnosti. Je charakteristická záměrností tohoto jednání. O krádeži lze tudíž mluvit teprve tehdy, když je dítě na takovém stupni rozumové vyspělosti, kdy je schopno chápat pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem.“ (Vágnerová, 2012, s. 795).

Podle Martínka (2009) mluvíme o pravé krádeži tehdy, pokud jedinec krade vědomě, ví, že jeho jednání není správné a zcela si uvědomuje nevhodnost svého chování. Nezanedbatelný vliv má rodina, nebo sociální prostředí, ze kterého dítě pochází. Jsou

rodiny, ve kterých se krádež nepovažuje za závažný přestupek, naopak je vnímána jako něco, co pomůže rodině.

Jedním z častých důvodů krádeží je vliv party, do které se chce dítě zařadit. Krádež může být jakýmsi iniciačním, přijímacím rituálem, kterým si jedinec získá postavení a respekt členů party.

Jak uvádí Vágnerová (2012), při krádeži by se měl vždy posuzovat způsob provedení. Krádeže neplánované, impulzivní, vyvolané akutní potřebou vlastnit nějakou věc, která se dítěti líbí, zejména u mladších dětí, mají menší význam než krádeže plánované a promyšlené. Jejich závažnost je o to horší, o č dříve se u dítěte projeví. Nejzávažnější jsou již výše zmiňované krádeže v partě.

## 2.4 Záškoláctví

Záškoláctví můžeme charakterizovat jako „úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku“ (Martínek, 2009, s. 97).

Znakem záškoláctví, stejně jako toulání nebo útěků, je podle Vágnerové (2012) únik z určitého prostředí nebo situace. Dítě se touto formou snaží uniknout ze situace, která je mu nepřijemná, jde o obrannou reakci. Dítě není schopné zvládnout nastalou situaci, problém je příliš velký nebo nemá dostatek kompetencí k jejímu řešení a tak raději volí únik.

Dle Martínka (2009) lze záškoláctví rozdělit na dvě skupiny a to na záškoláctví impulzivní a účelové. V prvním případě jde o neplánovaný únik, momentální nápad. V případě účelového záškoláctví se dítě snaží záměrně vyhnout nepřijemnému zkoušení, neoblíbenému předmětu či negativní situaci ve škole, např. šikaně.

Záškoláctví bývá spojeno s negativním vztahem ke škole, vlivem rodinného prostředí nebo s negativním vlivem party. Dítě může mít negativní vztah ke škole z mnoha důvodů. Jedním z nich může být školní neúspěšnost dítěte. Pokud jedinec opakovaně selhává, nestačí nárokům, stává se pro něj škola nepřijemným místem. Stejně nepřijemný pocit může zažít dítě i ze zcela opačného důvodu. Pokud je dítě mimořádně nadané, ve škole se nudí, „napovídá“ učitelům, spolužáci se mu vysmívají a nazývají ho šprtem.

Vliv rodiny je nezanedbatelným faktorem ve vývoji dítěte. V souvislosti se záškoláctvím se často uvádí dysfunkčnost rodiny, nejednotnost výchovy, vysoké nároky rodiny a zaneprázdněnost rodičů. Dítě, které nemá pocit jistoty a opory v rodině, ji hledá jinde. Většinou ji nachází v partě, kde je záškoláctví jednou z hlavních podmínek fungování.

Záškoláctví by nemělo být vnímáno jako chování, které pouze komplikuje práci pedagoga, ale mělo by se na něj pohlížet jako na reakci dítěte, které není schopné své problémy vyřešit jiným způsobem. Je nutné se ptát, proč se tak děje, z jakého důvodu dítě do školy nechce chodit.

## **2.5 Příčiny problémového chování**

Problémové chování a sklony k němu bývají velice často podmíněny multifaktoriálně, „to znamená, že závisí na kumulaci různých vlivů: vrozených dispozicích, získaných zkušenostech i aktuálních podnětech“ (Vágnerová, 2012, s. 758).

### **2.5.1 Příčiny vnitřní**

Když mluvíme o vnitřních příčinách, máme na mysli dědičné a vrozené dispozice. V souvislosti s poruchami chování a problémovým chováním bývá dědičnost přeceňována. Je nutné připustit, že některé poruchy a projevy problémového chování mohou být dědičné, ale o tom, jestli budou určité genetické předpoklady aktivovány nebo nebudou, rozhoduje množství okolností. Postupně se potvrzují i souvislosti s odchylkami ve fungování centrální nervové soustavy, které mohou mít různou etiologii. Zátěž organického postižení centrální nervové soustavy se projevuje nejčastěji impulzivitou, emoční labilitou a malou schopností sebeovládání. Tyto děti je možné snadněji vyprovokovat k neodpovídajícím reakcím. Nejčastěji jde o výbuchy agresivity, ke kterým dochází za daných okolností v důsledku narušeného sebeovládání. Tuto biologickou odchylku je možné chápat jako rizikový faktor zvyšující sklon k nežádoucímu způsobu reagování.

Ke vzniku problémového chování přispívají i jiné vnitřní faktory, například myšlenky, emoce, představy, různé tělesné problémy nebo nemoci, tedy okolnosti vycházející z nitra dítěte.

Podle Nývltové (2010) mohou některé tělesné nemoci narušovat fyziologii mozku, zhoršovat průběh psychických i nervových vzruchů. Nemoc tak může být přímo původcem problému nebo také stresorem a tím se spolupodílet na vzniku daného problému.

Velkou roli hrají i představy, myšlenky a emoce jedince. Ty mohou být neustálým stresem a tím i rizikovým faktorem. U přehnaně ustaraných a pesimistických dětí se může objevovat strach ze školního selhání, výsměchu, opovržení.

V současné době hojně diskutovanou příčinou problémového chování dětí jsou různá potravinářská aditiva. Zdravotní závadnost je u nich testována méně přísně než u léčiv. Například glutamáty prokazatelně způsobují u citlivějších jedinců migrény a ovlivňují chování malých dětí.

## 2.5.2 Příčiny vnější

Za vnější příčiny poruch chování považujeme různé nepříznivé vlivy, které působí na dítě z vnějšího prostředí, ve kterém žije. Jde o faktory materiální i nemateriální povahy.

Materiální faktory dáváme do souvislosti s životním prostředím. Tyto faktory, chemické, fyzické i biologické mohou přímo narušit vývoj mozku dítěte nebo způsobit změny ve fungování orgánů a následně pak změny v CNS.

Podle Nývltové (2010) mají chemické vlivy v současnosti velký podíl na vzniku mnoha poruch. Rizikové látky se dostávají do těla přímo, v prenatálním období tělem matky, později v potravinách, vodě, ovzduší, z půdy, stavebních hmot, předmětů každodenní potřeby, léků, drogerie aj. Působení fyzikálních faktorů není většinou tak závažné jako chemické vlivy, ale také ovlivňují zdraví dětí, ať již jde o ultrazvuk, různé druhy záření, nadměrný hluk, otřes, vibrace nebo úrazy hlavy. Působení virů, bakterií nebo parazitů a plísní označujeme jako biologické vlivy, které způsobují zánět. Ten nemusí nutně působit přímo v CNS, ale kdekoliv jinde v těle dítěte. Vzniklé toxické látky však následně mohou ovlivňovat funkce CNS.

Faktory nemateriální povahy jsou především vlivy interpersonální či události, které mohly mít vliv na chování dítěte. Pokud dítě bylo svědkem nebo účastníkem nehody, zločinu nebo neštěstí, jeho reakce na prožitý stres mohou být různé. Některé děti jsou odolnější než jiné. Mnohdy mohou následky traumatické události dítě oslabovat, stresovat a vyvolávat další problémy.

Dlouhodobě nemocné dítě, nebo dítě, které bylo delší dobu hospitalizováno v nemocnici, může vykazovat známky poruch chování a emocí. Do jaké míry bude dítě tímto ovlivněno, záleží na věku a schopnosti porozumět situaci, podpoře rodiny a přátel.

Velký vliv na chování dítěte mají různé subdeprivační vlivy, ať již jde o zanedbávání, nedostatečně společně trávený čas, nevhodné výchovné styly, špatný sociální status rodiny nebo rozvod. Rozpad rodiny je pro dítě velmi stresující záležitostí. Dítě se mnohdy stává svědkem výměny názorů rodičů, je jimi manipulováno, nuceno rozhodnout se, kdo je oblíbenějším rodičem, nebo zavrhováno. Mnoho dětí si rozpad manželství svých rodičů klade za vinu.

„Traumatické zážitky a psychické bolesti, které způsobují jiní lidé, mají devastující účinek zejména na malé děti, zvláště pokud jim tato traumata způsobují ti, kteří by je měli chránit a pečovat o ně. Negativní důsledky traumatických zážitků se u dětí nemusí projevit bezprostředně po prožití události, mohou se projevit s velkým časovým odstupem, třeba až v dospělosti.“ (Nývtová, 2010, s. 37).

### **3 Hra v životě dítěte v mladším školním věku**

Jandourek píše, že hra je „specifická lidská činnost, která se často řídí zvláštními pravidly. Milarová poznamenává, že je lepší studovat nikoli podstatné jméno hra, ale přídavné jméno hravý, popř. herní. Vymezení není snadné ani univerzálně přijímané. Nakolik je některé chování hra, je možno posoudit např. podle míry, dle které jsou s chováním spojeny následující charakteristiky (Jandourek, 2001, s. 99):

- a) Vnitřní motivace, která vede k uspokojení základních psychických potřeb. Dominují především pozitivní emoce.
- b) Činností a prostředkům se věnuje větší pozornost než výsledkům a cílům.
- c) Nejde o pochopení struktury a funkce objektu, ale o možnost jeho použití.
- d) Věci se neberou vážně, nechápou se doslovně, součástí je předstírání, ví se, že je to „jako že“, realitou daná omezení jsou oslabena.
- e) Účastník vyvíjí aktivitu (na rozdíl od např. lenošení, denního snění)

Hra je v životě dítěte dominující činností až do školního věku. Dětská hra má jiné kvality než hra v dospělém věku. Dospělý jedinec hledá ve hře především rekreaci,

odpočinek, možnost vystoupit z reality, ale pro dítě je hra přípravou na budoucnost, způsob zpracování a rozvoj emocí, dovedností a schopností, možností vybití nadměrné energie nebo projevem nápodoby.

Podle Mišurcové (1989) můžeme hry rozdělit do dvou velkých skupin a to na hry tvořivé a hry s pravidly. Hry tvořivé jsou takové, které si dítě samo tvoří, určuje si samo námět i průběh. Tyto hry můžeme dále rozdělit na předmětové, kdy dítě manipuluje s předměty a rozvíjí tak své smysly, hry úlohové, ve kterých dítě napodobuje role lidí ve svém okolí, dramatizační nebo snové, při které si dítě vytváří fantazijní světy, hovoří s neexistujícími postavami a v poslední řadě hry konstruktivní, kdy dítě záměrně manipuluje s předměty a pomůckami, které připomínají skutečnost svým vzhledem nebo funkcí. Hry s pravidly jsou pohybové, jako honěná, míčové hry, soutěživé hry aj. a hry intelektuální, kam můžeme zařadit všechny hry rozvíjející rozumové schopnosti (stolní logické hry, skládačky, puzzle aj.).

V období mladšího školního věku přestává hra být hlavní činností dítěte, hlavně z důvodu zahájení školní docházky. Hra se stává plánovitou, promyšlenou a propracovanou. Na místo fantastičnosti se u dítěte uplatňuje věcnost a kombinační smysl. Častěji se objevuje záliba ve hře s pomůckami, které si dítě pro hry vyrábí samo. V tomto věku je patrný i rozdíl ve výběru her a hraček mezi dívkami a chlapci. Zatímco chlapci častěji volí hry pohybové, dobrodružné, s prvky bojovnosti, dívky upřednostňují rytmické pohybové hry, ruční práce a hry s pečovatelskými prvky.

Velmi oblíbené jsou i dramatické hry. Děti rády představují postavy z filmů, knih nebo ze svého okolí. Vytvářejí si kostýmy, používají převleky, dramatizují příběhy, vzájemně komunikují a domlouvají se na pokračování příběhu.

Hra dítěte mladšího školního věku vyžaduje od dospělého, ať již pedagoga nebo rodiče, zcela jiný způsob vedení. Děti se projevují více samostatně a také se většina her realizuje s kamarády, mimo dohled dospělých.

### **3.1 Práce s hrou a její interpretace, zážitkové učení**

Hra je v životě dítěte velice důležitou činností. Co vlastně rozumíme pojmem hra?

„Hru můžeme charakterizovat jako časově ohraničenou svobodnou činnost skupiny nebo jednotlivce, dítěte i dospělého, která vychází ze zájmu subjektu a její smysl je buď obsažen

v činnosti samé, nebo stojí mimo hru (např. jako motiv nebo cíl). Potom je hra prostředkem k získávání různých potřeb nebo naplňování různých cílů. Hra se ale od praktických životních činností odlišuje svými specifickými pravidly a uvnitř obsaženými herními prvky, jimiž je např. soupeření nebo identifikace s rolemi. Hráči obvykle hra přináší uspokojení potřeby, zábavu, poučení, prožitek apod.“ (Hra. Rvp.cz: Metodický portál [online]. [cit. 2013-12-30]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/H/Hra](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/H/Hra)).

Podle Činčery (2007) můžeme stanovit několik základních rysů hry. V první řadě můžeme hru pojmut jako znak. Hra je něco, co není ve skutečnosti, je to jen jako. To je jeden z hlavních znaků hry. Hra vyžaduje emocionální angažovanost. Je plná vzrušení, které je podněcováno soutěží, možností vyzkoušet si vlastní schopnosti a touhou obstát ve hře. Každá hra, i ta nejjednodušší, má svá pravidla, která je nutné dodržovat a jejich porušení má své následky. Nedílnou součástí hry je i její cíl. Většinou je cílem dítěte, hrajícího hru, vyhrát, pobavit se, být s kamarády. Cíl pedagoga je ovšem zcela odlišný, prostřednictvím hry chce děti přivést k získání konkrétních postojů, dovedností a vědomostí.

Prvním krokem při zadávání hry je uvědomění si cíle, který hrou sledujeme. Pedagog může sledovat hned několik možných rovin, individuální, skupinový a vzdělávací cíl. Individuálním cílem rozumíme očekávání jednotlivých účastníků hry. Například přání seznámit se, užít si odpočinek a zábavu, rozvinout určité dovednosti aj. Skupinový cíl můžeme pochopit jako konkrétní potřebu skupiny. Zde se cíl odvíjí od konkrétní skupiny a jejích problémů a požadavků, ať už jde o úsilí skupiny zvládnout nějaký úkol, posílit schopnosti skupiny samostatně fungovat nebo prožít čas s blízkými lidmi. Vzdělávacím cílem je vyjádření toho, jak obsahem a způsobem chceme děti ovlivnit. Ať již jde o předání znalostí, postojů, hodnot nebo dovedností. Poměr jednotlivých cílů může být různý, ale do určité míry by každá aktivita měla obsahovat všechny tři.

Podle Sýkory (2006) je dalším krokem promyšlení a zajištění bezpečnosti dětí, jak bezpečnosti fyzické, tak i psychické. Pro zajištění fyzické bezpečnosti je třeba každou aktivitu nejdříve vyzkoušet ještě před příchodem dětí, zvážit všechny varianty, zkusit si představit všechno, co může zvědavé děti napadnout v zápalu hry, před náročnější aktivitou zařadit rozehrátí a v neposlední řadě děti před každou aktivitou poučit o zásadách bezpečného jednání. Pro zajištění bezpečnosti psychické je třeba dodržet několik zásad.

V první řadě, pokud není pedagog vzdělaný v oblasti psychologie či sociálně psychologickém oboru, neměl by provádět žádné náročnější psychohry.

Samostatnou a významnou zásadou je podle Činčery (2007) princip dobrovolnosti. Dítě by mělo mít možnost zapojit se do hry dobrovolně, pod vlivem motivace či podpory skupiny. Zde je však třeba monitorovat tlak skupiny, aby se z pozitivního povzbuzování a hecování nestal negativním, ponižujícím a škodlivým. Pokud se dítě rozhodne se aktivity nezúčastnit, neznamená to, že může odejít od skupiny a věnovat se jiné činnosti. Dítě je aktivitě stále přítomno, může být zapojeno jinak, například jako motivační podpora, technická pomoc.

Vhodnou metodou, která zlepšuje atmosféru skupiny, je uzavření takzvané Dohody či Smlouvy. Obsahem Dohody bývají cíle a požadavky dětí, stejně tak i to, čeho se chtějí vyvarovat, zásady vzájemného respektování a chování. Metod, jak takovou Dohodu vypracovat, je mnoho. Mezi oblíbené patří například Bytost, Hledání významů, Plavba lodi, Dohoda na pět prstů nebo Vesnice. Vždy je její sestavení společnou aktivitou dětí, pedagog může, jako člen skupiny, doplnit bod, který je důležitý, ale nebyl vysloven. Dohodu je vhodné vypracovat na začátku dlouhodobé spolupráce skupiny, ovšem po seznamovacích aktivitách, takzvaných Ice break (Ledolamkách). Před každou společnou aktivitou je vhodné Dohodu připomenout a na závěr zhodnotit její dodržování.

Na míru rizika můžeme nahlížet jako na objektivní a subjektivní míru. Objektivní se snažíme vyloučit organizací a promyšleným zajištěním bezpečnosti. Se subjektivní mírou rizika můžeme pracovat, vysvětlit dětem, jak co funguje, fakt, že není čeho se bát a pomoci jim překonat svůj strach, překonat sami sebe, jak uvádí Sýkora (2006).

Sama hra má čtyři základní fáze:

- motivaci,
- rozdělení do skupin a vysvětlení pravidel,
- hru,
- závěrečné zhodnocení.

Motivace má za úkol děti zaujmout, vtáhnout je do děje a vzbudit v nich chuť se do hry zapojit. Můžeme využít vyprávění, hudbu, obrázky, scénky, vlastně cokoli, co nás napadne. Vymyslet vlastní motivaci je složitější a časově náročnější. Je možné využít již hotových motivací různých nakladatelství či tábornických sdružení, které lze upravit pro



konkrétní potřeby skupiny. Motivace podle různého věku dětí má svá specifika. U dětí mladšího školního věku jsou vždy vhodným tématem pohádkové bytosti, u kterých je jasná jejich polarita k dobru nebo zlu. Děj je přehledný a jednoduchý a pravidla snadno pochopitelná, nejlépe vizuální.

Podle Činčery (2007) lze rozdělení dětí do dvojic či skupin, pokud to pravidla hry vyžadují, určit náhodně, dle volby dětí či podle určitého klíče nebo záměru. Vždy bychom měli dohlédnout, aby skupiny byly výkonnostně a inteligenčně rovnocenné.

Po ukončení samotné hry následuje zhodnocení. Jeho úkolem je přivést děti k pochopení získaných zkušeností a jejich převedením do reálného života. Je potřeba si předem promyslet cíle i metody hodnocení a míru direktivnosti při vedení hodnocení. Svůj vlastní názor může pedagog nabídnout, ale nikdy by jej neměl vnucovat či prosazovat. Není vhodné děti za jejich názory kritizovat, abychom v nich nezničili vzniklou důvěru a ochotu podělit se o své myšlenky a nápady.

I závěrečné zhodnocení je třeba správně rozfázovat. První částí by měla být samotná reflexe hry. Tedy shrnutí hry, jak probíhala a pohled na hru vlastníma očima dětí. Následovat by mělo zobecnění, přenesení do reality. Zde je možné se ptát na kritické body, pocity, vztah ke Smlouvě a následně na podobné zážitky z reálného života. Poslední fází je transfer, kdy se pedagog snaží děti vést k tomu, aby se získanou zkušeností pracovaly a přemýšlely, jak změnit chování při řešení problému podobného druhu.

Metod hodnocení je celá řada. Je vhodné využívat rozmanitých možností, neustrnout u jediné metody, zkoušet a vybírat ty vhodné pro tu danou skupinu. Zhodnocení by nemělo být jen mluvením, ale i akcí. Je možné využít kruhové metody, hodnotící metody, práci ve skupinách, dramatické metody nebo metody písemné. Vždy záleží na věku a schopnostech skupiny.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

# 1 Zaměření, cíle výzkumného šetření a výzkumný problém

Hlavní cíl praktické části

- Vypracování podpůrného programu pro děti s poruchami chování
- Evaluace programu z hlediska podpory prosociálního chování

Hlavní cíl byl rozpracován v jednotlivých etapách výzkumného šetření

1. etapa - realizace podpůrného programu

- popsat a analyzovat průběh podpůrného programu;

2. etapa

- zhodnotit zajímavost obsahu podpůrného programu dětmi;
- zhodnotit názory pedagogických pracovníků a ošetřujícího personálu na efektivitu programu.

3. etapa

- navrhnout případnou modifikaci programu jak v obsahu, tak v metodách;

Na základě teoretické analýzy byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Je možné i v krátkodobém programu posílit prosociální chování?
- Je možné ověřit, které oblasti podpory byly z pohledu dětí i personálu nejefektivnější?

Pokusili jsme se operacionalizovat základní pojmy, s nimiž jsme pracovali:

- podpůrným programem označujeme komplet herních bloků zaměřených na konkrétní problémy v chování dětí.
- Prosociálním chováním rozumíme dovednost řešit konflikty bez prvků agrese, přijímat odlišnosti druhých, spolupracovat a schopnost rozlišit vlastní emoce.

## 2 Metodika výzkumného šetření

V oblasti pedagogických věd se výzkumná šetření odvíjejí v rovině kvantitativních i kvalitativních výzkumů. V práci jsme se rozhodli realizovat výzkum kvalitativní.

„Kvalitativní výzkum se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu. Využívá se podrobný popis každodenních situací. Jde o porozumění akcím a významům v jejich sociálním kontextu. Při kvalitativním výzkumu se neredukuje počet proměnných ani vztahy mezi nimi, o jejich redukci rozhodují samy zkoumané subjekty. Jsou upřednostňovány otevřené a nestrukturované výzkumné plány, analýza vychází z velkého množství informací o malém počtu jedinců. Převažuje zájem o reálné celky, interakce mezi aktéry a individuální osudy.“ (Čapek, 2010, s. 99)

Na základě výše uvedeného typu výzkumu byly zvoleny následující výzkumné metody:

- zúčastněné pozorování dětí;
- polostrukturovaný rozhovor s personálem a s dětmi.

**Zúčastněným pozorováním** rozumíme situaci, při které se výzkumník dostává do osobního kontaktu s objekty výzkumu, ať již jde o skupinu nebo jedince. Výhodou této metody je možnost komunikace, dotazování či upřesňování informací mezi výzkumníkem a pozorovanými objekty.

Při **polostrukturovaném rozhovoru** je připraven soubor otázek, které budou použity při dotazování, ale není zcela bezpodmínečně nutné dodržovat jejich pořadí. Je možné otázky modifikovat, pokládat doplňující dotazy. Je však nutné splnit všechny stanové body. Pro úspěšný rozhovor je třeba dodržet několik základních podmínek. Hlavním bodem je uvědomění si cíle rozhovoru, kterého chceme dosáhnout. Z tohoto důvodu je třeba si promyslet otázky. Formulaci je třeba přizpůsobit věku, inteligenci, informovanosti a vzdělání dotazovaných. Je vhodné mít připravené rámcové odpovědi pro vysvětlení nepochopených otázek. V neposlední řadě je třeba dodržet únosnou míru trvání rozhovoru a počítat s postupným poklesem pozornosti a s únavou.

Byly připraveny dvě varianty polostrukturovaných rozhovorů - jedna varianta pro děti (viz příloha A) a druhá varianta pro ošetřující personál a pedagogické pracovníky (viz příloha B).

Vlastní výzkum postupně probíhal ve dvou fázích. Autorka si nejprve stanovila za cíl vytvořit koncepci podpůrného programu a naplánovat jeho charakteristiky tak, aby umožnil efektivní podporu prosociálního chování. Poté následovalo ověření programu v praxi. Navržený podpůrný program byl realizován v období 4 týdnů, a to od ledna do února 2014.

### **3 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkum probíhal ve školní družině umístěné na dětském oddělení psychiatrické nemocnice. Celková kapacita dětského oddělení je 55 lůžek, děti zde navštěvují školu (1.-9. ročník ZŠ nebo ZŠPr). Celkem je zde šest tříd o kapacitě maximálně 7 dětí na třídu. Dětské oddělení zajišťuje jak krátkodobé, spíše diagnostické pobyty, tak i pobyty dlouhodobější, diagnosticko - terapeutické. Na oddělení se provádí psychiatrická a psychologická diagnostika a komplexní léčba v režimu terapeutické komunity. Nejčastějšími potížemi, s nimiž děti do PN přicházejí, bývají těžší hyperkinetické poruchy, hyperkinetické syndromy spojené s poruchami chování. Na diagnostických a léčebných pobytech zde bývají děti výchovně zanedbané, pacienti s poruchami vývoje řeči, s afektivními a pervazivními vývojovými poruchami. Je nabízena pomoc i tam, kde je podezření na týrání nebo zneužívání dítěte, nebo u dětí, které mají problém s drogami či alkoholem. PN představuje variantu volby u obtížně zvladatelných poruch chování předtím, než padne rozhodnutí o umístění dítěte do diagnostického nebo případně výchovného ústavu. Jak již bylo řečeno, jde převážně o režimové oddělení a proto je zde přesně daný denní řád, který děti musí respektovat. Dopoledne probíhá ve škole, při výuce, kterou zajišťují učitelé speciálních tříd. Po obědě se děti věnují, dle rozpisu, terapeutickým skupinám, práci v arte dílně, přípravě na vyučování nebo volnočasovým a zájmovým aktivitám. Tyto činnosti zajišťují psychologové, terapeuti, vychovatelé a zdravotnický personál.

Ke zjištění výzkumných problémů byl výzkumný soubor rozdělen na dvě skupiny - děti a personál.

### *Charakteristika souboru dětí*

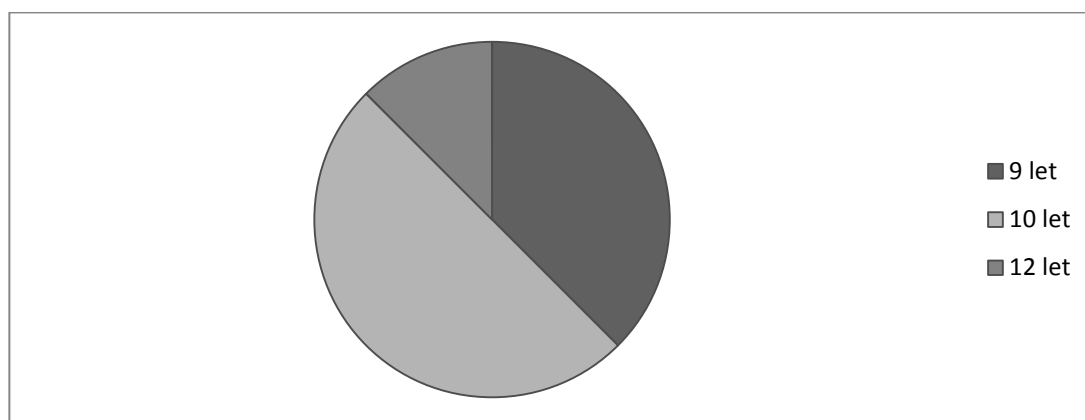
Výzkumný soubor představovaly děti ve věku 9 až 12 let, které byly v době konání výzkumného šetření hospitalizovány na dětském oddělení vybrané psychiatrické nemocnice. Jednalo se o záměrný výběr. Specifičtěji lze říci, že šlo o záměrný výběr přes instituce (Miovský, 2006). Základní soubor 8 dětí ve výsledku odpovídal výběrovému souboru. Při výběru skupiny bylo vycházeno z následujících kritérií:

- Věk dítěte (věk byl určen tak, aby ve výzkumném souboru nebyl velký věkový rozdíl a děti byly natolik vyspělé, aby pochopily pravidla hry).
- Předpokládaná doba umístění dítěte v zařízení.
- Stejný důvod přijetí dítěte do zařízení.

Do výzkumu nebyly zařazeny děti s kombinovanými vadami.

Soubor jsme se rozhodli charakterizovat podle věku (viz graf 1). Vzhledem k charakteru dětského oddělení, které je výhradně chlapecké, tvořili výzkumný soubor pouze chlapci. Po zvážení jsme dalším charakteristikám nevěnovali pozornost z důvodu značné heterogenity.

Graf 1 Věk dětí



### *Charakteristika personálu*

Výzkumný soubor pro zjištění efektivity navrženého programu tvořili 3 pedagogičtí pracovníci (absolutní výběr) + 3 zdravotní sestry (náhodný výběr). Soubor byl takto vybrán z těchto důvodů – pedagogičtí pracovníci, učitelé, jsou s dětmi v každodenním kontaktu v prostředí školy. Mají možnost děti sledovat během vyučování. Ošetřující personál se dětem věnuje v době volna, během volnočasových aktivit a tak má možnost vidět chování dětí v jiném prostředí než učitelé.

## 4 Etická pravidla výzkumného šetření

Každé výzkumné šetření musí splňovat daná etická pravidla. Mezi ta patří zejména ochrana osobních údajů.

Ochrana účastníků studie má mnoho morálních dilemat a rizik. Existuje konflikt mezi přáním výzkumníka zabývat se tématem, které je aktuální a zajímá ho, a právem jedinců na soukromí. Úsilí o dobrý výzkum může vést až k poškozování osobnosti jedince a může zasahovat do jeho soukromí. Naopak snaha respektovat soukromí a osobnost člověka může výrazně ovlivnit či komplikovat výzkumnou studii (Sociologický datový archiv Sociologického ústavu AV ČR [b.r.]).

S osobními daty je nakládáno v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Osobními údaji rozumíme informace, které jsme během výzkumu získali a na jejichž základě by bylo možné jednotlivé osoby identifikovat. V průběhu celého výzkumu byly dodržovány základní etické zásady. Byl vyžádán písemný informovaný souhlas od vedení zařízení. Při získání informovaného souhlasu byli účastníci informováni:

- o dobrovolnosti zúčastnit se výzkumu;
- o účelu výzkumu, jeho průběhu a trvání;
- o právu na odstoupení od výzkumu kdykoliv během jeho průběhu;
- o zachování důvěrnosti během výzkumu i při využívání výsledků;

Účast byla dobrovolná a všichni zúčastnění s výzkumem souhlasili. Byla zachována naprostá anonymita a poskytnuté informace jsou považovány za důvěrné. Získaná data byla použita pouze pro účely tohoto výzkumu.

## 5 Program pro podporu prosociálního chování

Program byl zaměřen na podporu prosociálního chování, schopnost spolupráce a tolerance ve skupině. Předpokladem bylo, aby se děti vzájemně lépe poznaly, nastavili jsme společně pravidla chování a děti se je naučily respektovat, zlepšila se vzájemná důvěra dětí a snížily se projevy agresivity.

Autorka práce se rozhodla rozdělit celý program do 8 bloků, jejichž shrnutí je znázorněno v tabulce 1.

**Tabulka 1: Podpůrný program**

Hra	Zaměření	Pomůcky	Čas	Zhodnocení
<b>Blok 1 - Cíl: Vzájemné poznávání a nastavení pravidel</b>				
Opakování jmen	paměť, používání křestních jmen	-	10 minut	Palcové hodnocení
Dohoda	vytvoření pravidel, dohody spolupráce	papír, tužka	15 minut	
<b>Blok 2 - Cíl: Budování důvěry, podpora asertivního chování</b>				
Místo po mé pravici je volné	používání křestních jmen, pozornost	-	5 – 10 minut	Teploměr
Na usmiřování	empatie, sebepojetí, asertivita	-	15 minut	
<b>Blok 3 - Cíl: Vedení skupiny bez prvků agresivity</b>				
Kde je Jirka?	pozornost, vnímání druhých	hudba	10 minut	Čára
Jsem král	možnost hrát prim, velkorysost, vedení skupiny	koruna, žezlo	15 – 20 minut	



<b>Blok 4 - Cíl: Rozvoj kooperativy a tolerance</b>				
Vzájemné představování	paměť, soustředění, vzájemné poznávání	-	10 minut	Mluvící hůl
Překvapivé obrázky	kooperativa, tolerance projevu druhých	čtvrtky, voskovky	20 minut	
<b>Blok 5 - Cíl: Rozvoj spolupráce a tolerance</b>				
Evoluce	paměť, pozornost	-	10 minut	Teploměr
Bonbon v láhvi	spolupráce ve skupině, tolerance	litrová PET lahev, bonbon, provázek	15 minut	
<b>Blok 6 - Cíl: Řešení problému</b>				
Nosorožec, opice, kachna, slon	pozornost, paměť	-	10 minut	Mluvící hůl
Nechci si s tebou hrát	empatie, řešení problému	-	15 minut	
<b>Blok 7 - Cíl: Rozvoj spolupráce a empatie</b>				
Pokřiký	naslouchání, dedukce, paměť, soustředění	-	10 minut	Čára
Jedinou tužkou	spolupráce, empatie, důvěra	čtvrtka, tužka nebo pastelka	15 minut	
<b>Blok 8 - Cíl: Podpora představivosti a empatie</b>				
Čtverec z lana	spolupráce, orientace	lano	10 minut	Mluvící hůl
Truhla pokladů	představivost, empatie, chápání metafor	-	15 minut	

## 5.1 Popis jednotlivých bloků podpůrného programu

### *Blok 1 – Cíl: Vzájemné poznávání a nastavení pravidel*

Blok se skládá ze dvou částí. Na úvod je zařazena aktivita **Opakování jmen** (dle Zelinové, 2007). Při této hře sedí děti v kruhu a postupně se představují. Ke svému křestnímu jménu přidají i přídavné jméno, které je nějakým způsobem vystihuje a začíná stejným písmenem, např. veselá Veronika, hravý Honza. Každé další dítě zopakuje všechna předchozí jména a přidá své. Tato hra byla zařazena jako rozehrávací aktivita, způsob fixování křestních jmen a omezení oslovování se ve skupině příjmením.

Hlavní aktivitou bloku je sestavení **Dohody**. Dohoda o vzájemném respektování by měla obsahovat pravidla chování při setkáních. Většina zákonů by měla vzejít od dětí. Pouze v případě, že nezaznělo něco důležitého, je možný vstup vedoucího, citlivá intervence.

**Hodnocení bloku: Palce** – děti hodnotí palcem nahoru, dolů nebo mezi, jak se jim aktivita líbila, jak hodnotí svůj výkon a výkon skupiny. Tato technika se řadí mezi nejjednodušší a je zařazena do prvního bloku, kdy je vše pro děti nové a zvykají si na práci ve skupině.

### *Blok 2 – Cíl: Budování důvěry, podpora asertivního chování*

Rozehrávací aktivitou je hra **Místo po mé pravici je volné** (dle Hermochové, 1994). Účastníci sedí v kruhu, nejlépe na židlích. Místo po pravici vedoucího je volné. Ten začíná hru prohlášením: “Místo po mé pravici je volné a já chci, aby tam seděl např. Dominik, protože je vtipný a kamarádský“. Vyvolané dítě přeběhne a tím se uvolní jeho místo a volí další dítě. Při této hře si děti opět fixují jména, hledají pozitivní vlastnosti ostatních a v neposlední řadě stimuluje paměť. Po ukončení je možné zhodnotit, kdo byl často volen, kdo méně. Zeptat se dětí na pocity. Jaké to bylo, být volen, nebo naopak nezvolen? Co znamená v tomto případě hodně nebo málo?

Hra **Na usmiřování** (dle Šimanovského, 2012) rozvíjí empatii, asertivitu a sebepojetí dětí. Pro tuto hru potřebujeme dvojice. Necháme děti, aby si samy zvolily partnera. Oba hráči položí levou ruku na stůl a domluví se, která z nich bude předstírat, že se zlobí, je uražená a která se bude snažit o usmíření. Vše probíhá beze slov, jen dotyky, přibližováním nebo oddalováním. Nikdy není jistota, jak to dopadne, zda se usmíření podaří. Po té se role vymění. Po ukončení se můžeme dvojic zeptat, jak proběhlo jejich usmiřování, zda se podařilo, jaký byl pocit být uražený a nechat se přemlouvát, usmiřovat a naopak, jaké je

být tím, kdo se snaží o smír. A v neposlední řadě, jak vnímaly nemožnost verbální komunikace.

**Hodnocení bloku: Teploměr** – stejně jako u předchozího hodnocení děti ukazují, jak se jim blok líbil, pouze gesty. U země je nula stupňů (vůbec se jim to nelíbilo), v úrovni hlavy je nejvíce stupňů. Na rozdíl od Palců je zde větší variabilita, více možností hodnocení.

### ***Blok 3 – Cíl: Vedení skupiny bez prvků agresivity***

**Kde je Jirka?** (dle Šimanovského, 2010) je pohybovou ledolamkou, zaměřenou na pozornost, orientaci a vnímání ostatních. Pustíme hudbu a děti volně chodí po místnosti, všemi směry. Sledují se navzájem. Na znamení (vypnutí hudby) děti strnou a zavrou oči. Vedoucí se ptá: „Kde je např. Jana?“ a děti nato mlčky poslepu ukazují směr, kde si myslí, že ono dítě je, kde ho viděly naposled.

Ke hře **Jsem král** (dle Vopela, 2009), potřebujeme korunu a žezlo. Při této aktivitě mají děti možnost hrát prim, aniž by musely ostatní ohrožovat nebo zastrašovat. Může být přínosem jak pro děti agresivní, tak i pro plaché. Umožňuje otevřeně vyjádřit přání, projevit se velkoryse. Po motivaci a vysvětlení pravidel zvolíme krále. Ostatní děti jsou sloužící. Král má právo požadovat od služebnictva cokoli (pokud jeho přání nikoho neohrožují). Děti se v roli postupně vystřídají. V závěrečné reflexi je možné se ptát například: Jak ses cítil, jako král? Co se ti na této roli nejvíc líbilo? Bylo pro tebe těžké dávat rozkazy? Jak ses cítil jako služebník? Bylo pro tebe těžké plnit přání? Bylo pro tebe jiné dítě dobrým nebo zlým králem a proč?

**Hodnocení bloku: Čára** – na zem se položí provaz nebo se namaluje čára. Všechny děti se postaví na čáru. Komu se aktivita líbila hodně, udělá dva kroky vpřed, komu se líbila středně, udělá jen krok vpřed, kdo neví, zůstane stát na čáře, komu se blok moc nelíbil, udělá krok vzad a komu se nelíbil vůbec, udělá dva kroky vzad. Z postavení dětí je hned patrné, jak moc se jim aktivita líbila.

### ***Blok 4 – Cíl: Rozvoj kooperativity a tolerance***

Na úvod bloku děti utvoří dvojice. Dnes je rozdělí vedoucí do dvojic méně se přátelících dětí. Při aktivitě **Vzájemné představování** (dle Zelinové, 2007), je úkolem v časovém limitu získat od protihráče co nejvíc informací o tom, co má rád, co rád dělá, co ho baví, kde žije aj. Potom každý hráč představí svého partnera celé skupině. Děti si tím cvičí paměť, poznávají se a budují ovzduší důvěry ve skupině.

Ke kooperativní hře **Překvapivé obrázky** (dle Vopela, 2009) jsou potřeba čtvrtky a voskovky nebo pastelky. Děti si sednou do kruhu a začnou kreslit obrázek dle své volby. Po cca 3 minutách svůj obrázek pošlou dítěti po své levici a pokračují v malování obrázku, který dostaly od dítěte po své pravici. Tak pokračujeme, dokud obrázky neobejdou celé kolo a nevrátí se ke svému původnímu tvůrci. Po ukončení se děti zeptáme, jak se jim líbil obrázek, který se k nim vrátil? Líbilo se jim dokreslovat cizí obrázky? Jak se cítily, když jim někdo cizí maloval do jejich obrázku? Jaké měly pocity?

**Hodnocení bloku: Mluvící hůl** – jde o klasickou pomůcku při kruhové reflexi aktivity. Hůl dává právo hovořit tomu, kdo ji právě drží. Jde o dobrou metodu zejména v situaci, kdy mají děti sklon skákat si do řeči.

### ***Blok 5 – Cíl: Rozvoj spolupráce a tolerance***

Zahřívací aktivita **Evoluce** (dle Šimanovského, 2010), je zaměřena na paměť, pozornost, soutěživost a zvládnání prohry. Zkrátíme evoluční řadu na kuře, psa, osla, koně, opici a člověka. Na počátku jsou všichni kuřaty (poskakují ve dřepu, pípají), pokud potkají jiné kuře, střihnou si a vítěz postoupí o stupínek výš, prohrávající klesne o stupeň níž. Pes štěká, běhá po čtyřech, čenichá, osel se loudá a hýká, kuň kluše, frká a řehťá, opice chodí nahrbená, klátí rukama, dělá: Hu, hu, Člověk se odmlčí a jde si sednout. Hra končí, když je nejméně třetina dětí člověkem.

**Bonbon v lahvi** (dle Vopela, 2009). Děti utvoří trojici. Dostanou litrovou plastovou lahev, tři kusy svázané příze cca 50 cm a jeden pramen dlouhý 1 m. Na volný konec příze se připevní balený bonbon. Úkolem skupiny je se domluvit a vytáhnout bonbon z lahve. Skupina dostane prostor pro diskuzi o tom, co může udělat, aby dobře spolupracovala, aby byla dobrý tým. Je dobré se děti zeptat, k čemu dospěly. Potom se děti pokusí dostat bonbon z lahve, aniž by se jí dotýkaly nebo ji převrhly. Na závěr se můžeme skupin zeptat, jak se jim dařilo? Co bylo pro koho těžké? Jak se dohodly? Vznikl nějaký konflikt? Jak jste ho vyřešily?

**Hodnocení bloku: Teploměr**

### ***Blok 6 – Cíl: Řešení problému***

Ledolamem tohoto bloku je hra **Nosorožec, opice, kachna, slon** (dle Šimanovského, 2010). Děti stojí v kruhu a vedoucí (nebo se mohou střídát děti) ukazuje na děti a říká jména zvířat. Dítě, na které ukáže a jeho sousedi po pravé a levé straně musí zvíře okamžitě předvést. Nosorožec – hráč v předklonu dělá rukama dlouhý nos a dupe.

Jeho sousedé naznačují prsty u jeho hlavy uši. Opice – hráč, se drbe jednou rukou na bradě a druhou na temeni hlavy. Vydává opičí zvuky. Sousedé nedělají nic. Kachna – hráč, dělá lokty křídla, napodobuje zvuky kachny. Sousedé přešlapují z nohy na nohu a klátí se jako kachny. Slon – hráč, napodobuje rukama chobot, sousedé rukama naznačují velké uši.

Skupiny po čtyřech mohou hrát hru **Nechci si s tebou hrát!** (dle Zelinové, 2007). Tři děti představují kamarády, kteří si spolu hrají. Přichází čtvrté dítě a chce se připojit ke skupince. Jeden ze tří přátel dítě odhání, nechce, aby si s nimi hrálo. Po sehrání scénky se mohou role vyměnit. Na závěr je velice důležitá reflexe. Jaké mělo odháněné dítě pocity? Podařilo se v některé skupině vyřešit problém? Co by se stalo, kdyby se „nechtěné“ dítě připojilo ke skupince? V čem by byl problém? Jak by se dal vyřešit?

**Hodnocení bloku: Mluvící hůl**

### ***Blok 7 – Cíl: Rozvoj spolupráce a empatie***

Na úvod bloku zařadíme hru **Pokřiky** (dle Plummer, 2013). Hráči se posadí do kruhu, každý si vymyslí nějaký svůj pokřik, zvuk, broukání, hvízdání aj. a postupně je předvedou. Uprostřed kruhu stojí hráč se zavazanýma očima. Vedoucí potichu určuje hráče, kteří předvedou svůj zvuk. Dítě uprostřed kruhu se snaží určit, komu patří tento hlas. Děti se střídají. Tato hra pomáhá rozvoji paměti, naslouchání, soustředění a dedukce.

**Jedinou tužkou** (dle Šimanovského, 2012) je aktivita pro dvojice dětí, k rozvoji spolupráce, empatie a důvěry. Je potřeba čtvrtka a tužka. Dvojice se domluví na tématu obrázku, uchopí společně jednu tužku a snaží se bez dalšího domlouvání kreslit. Mluvit smí až po dokončení. Kdo ve dvojici byl dominantnější? Jaké bylo být pasivnější? Zlobilo nás to? Jsme spokojeni s výsledkem?

**Hodnocení bloku: Čára**

### ***Blok 8 – Cíl: Podpora představivosti a empatie***

Pro první aktivitu **Čtverec z lana** (dle Šimanovského, 2010) je vhodné rozdělit děti do skupiny po čtyřech (případně po třech). Všechny děti mají zavázané oči a během hry se stále drží lana svázaného na koncích. Podle pokynů se snaží vytvořit čtverec, obdélník (trojúhelník), nevidí, ale mohou se domlouvat. Děti se snaží spolupracovat, cvičí si prostorovou orientaci.

**Truhla pokladů** (dle Plummer, 2013) je vhodná aktivita na závěr setkávání. Podle pokynů vedoucího si děti představí truhlu, do které si uloží všechno, co ve skupině zažily, co by si

sebou mohly odnést. Může jít o vzpomínky na konkrétní události, osvojené dovednosti, novou hru aj. Děti mohou postupně ostatním říci, co obsahuje jejich truhla.

### **Hodnocení bloku: Mluvící hůl**

Na závěr každého bloku je vhodné zhodnotit dodržení Dohody, kterou děti v prvním bloku uzavřely. Jak se jim to dařilo? Co se jim nepovedlo? Na co je třeba si dávat pozor?

**Reflexe vedoucího:** co se podařilo? Kde byla kritická místa? Co je třeba zlepšit, změnit?

## **5.2 Popis průběhu podpůrného programu**

### ***Blok 1***

V úvodu prvního setkání skupiny byl dětem vysvětlen způsob setkávání, frekvence, struktura bloků. Děti byly zpočátku neklidné, rozdováděné, chvíli trvalo, než se podařilo je zklidnit pro první aktivitu – Opakování jmen. Děti se špatně soustředily, nedařilo se jim opakovat jména ostatních dětí i s přidáním přídatným jménem. I tak se nálada zlepšila, některá přídatná jména vyvolávala smích (mlaskající M.). Po úvodní aktivitě se děti mnohem lépe soustředily na sepisování Dohody (viz. příloha C). Děti si zcela přirozeně vybraly jednoho, kdo bude zapisovat a většinu pravidel vymyslely samotné, s menší dopomocí. Jen pravidlo o nevynášení informací doplnila a vysvětlila vychovatelka. Děti si chtěly Dohodu na závěr vyzdobit, podepsat ji a vystavit na nástěnce. Plánovaný čas 15 minut na tuto aktivitu byl nedostatečný, příště by bylo vhodné přidat minimálně 10 minut. Palcové hodnocení je velice jednoduché a děti neměly problém s jeho pochopením. Tři děti označily blok neutrálně, ostatní kladně. Při dotazování většině připadla aktivita zábavná, jen některým dětem chyběla nějaká pohybová hra. Bylo by možné na závěr bloku zařadit jednoduchou pohybovou hru.

### ***Blok 2***

Na dnešní blok přišly děti mírně zvědavé a bylo mnohem snadnější je připravit k první aktivitě. I přesto vychovatelka v úvodu nejprve zopakovala ustanovení ze společné Dohody.

Pro hru Místo po mé pravici je volné, bylo zvoleno sezení na židličkách. Zmiňované kladné vlastnosti se hodně opakovaly („je kamarád“, „je s ním sranda“), projevila se malá fantazie

a ochota vymýšlet něco nového. Několikrát byla vyvolána i vychovatelka, která zde byla vnímána jako součást skupiny. Většina dětí reagovala kladně, pouze jedno dítě, které bylo vyvoláno jednou, bylo smutné. V závěrečném hodnocení mohla vychovatelka z vlastní zkušenosti zhodnotit, jaké to bylo být vyvolán a slyšet o sobě něco hezkého. Děti se zapojily do hodnocení.

K následující hře Na usmírování se děti rozdělily do dvojic podle vlastního výběru. Pouze jedna dvojice dětí, které si „zbyly“ a nebyly s volbou spokojeny, odmítla pracovat. Z toho důvodu se k nim připojila vychovatelka, utvořily trojici a tím je vtáhla do aktivity. Bohužel tak nemohla plně sledovat dění u ostatních dvojic. V hodnocení aktivity většina dvojic uvedla, že se jim usmíření podařilo. Snaha o usmíření byla „divná“, „trapná“, „byl jsem z toho smutnej“, naopak pozice uraženého byla „docela legrační“, „už jsem se chtěl kamarádit“, „nejvíc jsem se těšil, až se usmíříme a budeme blbnout“.

Hodnocení bloku formou Teploměru dalo dětem více prostoru k vyjádření názoru. Děti, které původně odmítly účast ve hře Na usmíření, blok hodnotily velice kladně. Žádné dítě blok nehodnotilo jako zcela špatný.

Na závěr celého bloku děti společně zhodnotily dodržení Dohody. Kromě pravidla neskákání si do řeči, se jí podařilo dodržet.

### ***Blok 3***

Hra Kde je Jirka se i přes menší pokusy o podvádění podařila. Následující aktivita Jsem král (viz. příloha F) byla plánována na 20 minut. Tento čas byl bohužel zcela nedostačující, bylo nutné omezit u každého dítěte přání na jedno a tak neměly možnost uvolnit se, zapojit více fantazii a proto byla přání dětí povrchní, hodně využívaly přání, která již někdo použil. Nejčastěji se vyskytovala přání jako nechat se nosit, podrbat na zádech, poklonit se. Z časového důvodu a omezené možnosti udílet a plnit povely, zůstalo vše pouze povrchní a celou hru děti vnímaly jako zábavnou pohybovou aktivitu. Z toho vycházely i následné odpovědi na závěrečné dotazy.

Tato hra by jistě stála za zopakování, ale je nutné si na ni vyhradit více času.

Blok byl hodnocen aktivitou Čára. Děti hodnotily blok ve většině (6 dětí) jako zábavný, i když nebylo dosaženo účelu.

### ***Blok 4***

Pro první aktivitu byly děti rozděleny do dvojic vychovatelkou na základě jejich pozorování. Dvojice tvořily děti, které se příliš nepřátelí. Dostaly prostor na rozhovor.

Následné představování proběhlo v klidu, i když zjištěné informace nebyly nikterak překvapivé.

Druhá aktivita byla výtvarná – Překvapivé obrázky (viz. příloha D). Většinu dětí aktivita zaujala, bohužel dvě děti úmyslně kazily obrázky druhých. V jednom případě to vyvolalo hádku. Tu se naštěstí podařilo uklidnit. Některé děti jen vybarvovaly to, co jejich předchůdce nestihl domalovat, jiné děti se nebály a bez ostychu přidávaly své kresby na cizí obrázky.

Konflikt a záměrné ničení díla se promítlo v závěrečném hodnocení bloku. Většina uváděla, že jim vadilo, když jmenované děti kazily společné dílo, od ostatních jim zasahování do vlastního obrázku nevadilo. Dané děti uvedly, že to dělaly, protože „to bylo trapný“, „nebavilo mě to“.

Tento blok byl hodnocen metodou Mluvící hůl. Byl to první pokus kruhové reflexe, která se zdařila pouze částečně, některé děti i tak skákaly ostatním do řeči. Není překvapením, že dvě děti aktivitu hodnotily jako špatnou, nezajímavou, tři neutrálně a ostatní kladně.

### ***Blok 5***

Děti přišly na aktivitu rozrušené, podrážděné. Nedařilo se je zklidnit. Na úvodní hru Evoluce se nesoustředily, neustále zapomínaly pravidla, chybovaly. Vznikaly časté konflikty.

I druhá aktivita Bonbon v láhvi byla poznamenána celkovou náladou. Děti se mohly rozdělit dle své volby na dvě trojice a jednu dvojici. I tak byla spolupráce špatná, docházelo k výměnám názorů, slovnímu napadání. V následném hodnocení se projevil emoce a frustrace z celého dne, děti měly potřebu se ze všeho „vymluvit“. Proto bylo nakonec vypuštěno i závěrečné hodnocení bloku.

### ***Blok 6***

Na dnešní blok byla připravena hra Nosorožec, opice, kachna, slon, ale děti chtěly hrát hru Evoluce, která se jim v minulém bloku příliš nedařila. Na rozdíl od minulého setkání byla nálada pozitivní a hra se dětem dařila.

Na hru Nechci si s tebou hrát se děti rozdělily na dvě skupiny, které se snažily přehrát si danou scénku. Vychovatelka obě skupiny sledovala, ale nezasahovala do dění. Děti se několikrát vyměnily i v rámci skupin. Ne v každé skupině se podařilo problém vyřešit, ale vše se obešlo bez hádek a napadání.



V kruhovém hodnocení pomocí Mluvicí hole se děti vyjadřovaly hlavně k druhé aktivitě. Nejčastěji děti říkaly, že být odháněným dítětem bylo „strašné“, „bylo mi to líto“, „měl jsem na ně vztek“, „štvalo mě to“.

### ***Blok 7***

Aktivita Pokřiky děti příliš nezaujala. Zapojily se, ale bez nadšení. Na druhou část bloku Jedinou tužkou (viz. příloha E) rozdělila děti do dvojic vychovatelka. Spolupráce probíhala dobře. Jen v jedné dvojici došlo k hádce a následnému zničení obrázku. Následně se děti spontánně udobřily. Malování jednou tužkou děti hodnotily jako „legraci“, „trošku mě štval“, „špatně jsme se na začátku domluvili“, „trochu jsme se přetahovali“

Hodnocení proběhlo na čáře. Přibližně polovina dětí blok hodnotila kladně a druhá polovina s průběhem nebyla spokojena. Hlavním důvodem byla první aktivita, která děti nebavila. Příště bude lepší zařadit na úvod jinou hru.

### ***Blok 8***

Čtverec z lana děti zaujal. Spolupráce se jim dařila, hra jim přišla vtipná a protože neviděly výsledky druhé skupiny, nepocit'ovaly tlak na výkon. Na žádost dětí se aktivita opakovala ještě jednou, s menší obměnou. Bylo možné se domlouvat pouze zvuky, nikoliv slovy. Bylo to o poznání složitější, ale i to děti bavilo.

Před aktivitou Truhla pokladů bylo třeba děti zklidnit a naladit je. Děti po zamyšlení řekly ostatním, co si se setkávání odnesly – „byla to sranda a bavilo mě to“, „naučil jsem se nové hry“, „líbilo se mi sem chodit“, „teď se více kamarádím s J., dřív jsem se s ním moc nebavil“.

Po ukončení této aktivity nebylo třeba hodnocení zvlášť, většinu dětí řekly při popisování své Truhly pokladů.

## **6 Vyhodnocení praktické části**

Vyhodnocení podpůrného programu probíhalo formou přímého pozorování autorkou v průběhu realizace a následným polostrukturovaným rozhovorem. Z přímého pozorování vyplývá mírné zlepšení spolupráce jedinců ve skupině, stmelení skupiny a navození větší důvěry mezi zúčastněnými jedinci. Děti si postupně zvykly na pravidelné setkávání, bylo lehčí je zklidnit a soustředit jejich pozornost hned od začátku aktivity. Některé děti v závěrečném hodnocení celkového průběhu (Truhla pokladů) uváděly získání nových přátel a ochotu bavit se s dětmi, se kterými se dříve nebavily, což autorka považuje za velký přínos.

Polostrukturovaného rozhovoru bylo použito ke zjištění efektivity z pohledu dětí, ošetřujícího personálu a učitelů, kteří jsou s dětmi v každodenním kontaktu. Stručné shrnutí výsledků rozhovorů je v následujících tabulkách.

### **6.1 Efektivita - děti**

Efektivita programu byla zjišťována individuálním rozhovorem, realizovaným krátce po ukončení programu. Při rozhovoru s dětmi se autorka zaměřila na tři okruhy otázek.

- 1) Jak děti bavil podpůrný program?
- 2) Který blok byl nejméně oblíbený a proč?
- 3) Který blok byl tvůj nejoblíbenější a proč?

**Tabulka 2 Stručné hodnocení programu - děti**

	<b>Otázka 1</b> <i>Bavilo tě to?</i>	<b>Otázka 2</b> <i>Nejméně oblíbený blok</i>	<b>Otázka 3</b> <i>Nejoblíbenější blok</i>
<b>Dítě 1</b>	Ano	Bonbon v láhvi „nešlo nám to“	Jsem král „líbilo se mi, že mě kluci poslouchají“
<b>Dítě 2</b>	Ano	Pokřiky „byla to nuda“	Nechci si s tebou hrát „dobrý bylo, že jsem dokázal ostatní přemluvit“
<b>Dítě 3</b>	Nevím	Pokřiky „neměl jsem na to náladu“	Jsem král „bavilo mě být velitel“
<b>Dítě 4</b>	Ano	Jsem král „nechtělo se mi být sluha“	Překvapivé obrázky „byl jsem zvědavej, co z toho bude“
<b>Dítě 5</b>	Ne	Bonbon v láhvi „bylo to blbý“	Čtverec z lana „byla to super sranda“
<b>Dítě 6</b>	Ano	Pokřiky „nebavilo mě to“	Čtverec z lana „bylo to takové .... zajímavé“
<b>Dítě 7</b>	Ne	Překvapivé obrázky „nelíbilo se mi to“	Evoluce „zábava“
<b>Dítě 8</b>	Ano	Bonbon v láhvi „nemohli jsme se domluvit a ta flaška pořád padala“	Jsem král „bylo fajn být král“

Z rozhovorů bylo zjištěno, že podpůrný program jako zajímavý hodnotí 5 dětí z 8, jedno si není jisté a dvě děti program nebavil – „nebavilo mě to“ „ty hry byly divný“. Jako nejméně zajímavou aktivitu děti zvolily Bonbon v láhvi a Pokřiky, které získaly shodně po třech hlasech. U aktivity Bonbon v láhvi může být důvodem celkově špatná atmosféra, která provázela celý tento blok. Jako nejlepší aktivitu vybralo nejvíc dětí hru Jsem král a to přesto, že na ni bylo málo času a nebylo možné ji plně rozvinout a využít jejího potenciálu.

## 6.2 Efektivita – personál

Efektivita podpůrného programu z pohledu personálu byla realizována rozhovorem s ošetřujícím personálem, zde zastoupeným, třemi náhodně vybranými zdravotními sestrami, které s dětmi realizují volnočasové aktivity a věnují se jim v čase, kdy děti nejsou ve škole a třemi učiteli s možností sledovat chování dětí ve škole, během vyučování i přestávek.

Autorka se v tomto případě zaměřila na tyto tři okruhy dotazů:

- 1) Myslíte si, že realizovaný program byl pro děti přínosný? Pokud ano, tak v čem; pokud ne, tak proč.
- 2) Pozorovali jste Vy sami určité změny v chování dětí, které se tohoto programu účastnily?
- 3) Myslíte si, že by pravidelná účast v takovém programu byla do budoucna přínosem? Pokud ano, tak v čem, pokud ne, tak proč?

Tabulka 3 Stručné hodnocení programu - sestry

	<b>Otázka 1</b> <i>Byl prog. přínosný?</i>	<b>Otázka 2</b> <i>Změny v chování?</i>	<b>Otázka 3</b> <i>Přínos v budoucnu?</i>
<b>Sestra 1</b>	Ano „Zajímavý program“	„Stmelení skupiny“	„Určitě, mohlo by to pomoci.“
<b>Sestra 2</b>	Ano „Bavilo je to, těšili se.“	„Rozhodně si víc říkají jménem.“	„Ano, i kdyby to pomohlo jen trochu.“
<b>Sestra 3</b>	Nevím	„Nezdá se mi, že by nastala nějaká změna“	„Ne, přijde mi to zbytečné.“

Dvě zdravotní sestry ze tří hodnotily podpůrný program jako přínosný. Pozorovaly určité zlepšení chování u zkoumané skupiny a uvítaly by pokračování programu. Pouze jedna dotazovaná zdravotní sestra považovala program za zbytečný, bez viditelných výsledků.

**Tabulka 4** Stručné hodnocení programu - učitelé

	<b>Otázka 1</b> <i>Byl prog. přínosný?</i>	<b>Otázka 2</b> <i>Změny v chování?</i>	<b>Otázka 3</b> <i>Přínos do budoucna?</i>
<b>Učitel 1</b>	Ne „Nepozoroval jsem žádné změny.“	„Chování je stále stejné.“	Ne „Nevidím žádný přínos.“
<b>Učitel 2</b>	Ano „Určitě nové podněty.“	„Lepší fungování ve skupině, ale pouze v té „své“, na ostatní se to nevztahuje.“	„Vidím, že tam změny v chování jsou, takže ano.“
<b>Učitel 3</b>	Ano „Asi zajímavý program, děti o něm mluvily.“	„Mám pocit, že lépe pracují.“	„Mohlo by to do budoucna mít výsledky.“

Dva učitelé hodnotili podpůrný program jako zajímavý a prospěšný. Pozorovali mírné zlepšení v chování a v jednom případě i lepší soustředění na školní práci. Uvítali by pokračování programu. Jeden učitel uvedl, že nepozoroval žádnou změnu v chování, ale vzhledem k tomu, že ve své třídě má pouze jedno dítě ze sledované skupiny, není si účinností programu jistý. Přesto ho považuje za nepřínosný.

## 7 Diskuse

Realizace podpůrného programu prosociálního chování tak, jak je popsán v této práci, si kladl několik základních otázek. Jednou z otázek bylo, zda je možné i v krátkodobém programu posílit prosociální chování. Z přímého pozorování autorkou v průběhu realizace i následných polostrukturovaných rozhovorů vyplývá, že tato možnost je reálná. Dotazovaní uváděli mírné zlepšení prosociálního chování v případě sledovaných jedinců – celkem se kladně vyjádřily 4 ze 6 dotazovaných. Autorka si je vědoma specifčnosti nejen sledovaných jedinců, ale i prostředí, ve kterém výzkum prováděla, i dalších vlivů, které mohou ovlivňovat získané výsledky. Mezi tyto vlivy lze zahrnout rozdílné sociální prostředí pozorovaných jedinců, nestejnou délku hospitalizace a ordinovanou medikaci. Z těchto důvodů je efektivnost těžko prokazatelná a zcela závislá na subjektivním názoru autorky a dotazovaných jedinců. Realizovaný program by bylo možné chápat jako určitý předvýzkum uvádějící následné opakování programu v různém prostředí (např. školní družina, dětský domov aj.) a porovnání zjištěných výsledků. Také by bylo možné výzkum zaměřit na kvantitativní formu, zapojit větší počet dětí a výsledky zhodnotit dotazníkovou metodou.

Druhým dotazem, který si výzkum kladl za cíl, byla možnost ověřit, které aktivity byly z pohledu dětí nejefektivnější. Tyto údaje, zjišťované formou polostrukturovaných rozhovorů, ukázaly nejvíce i nejméně oblíbené bloky. V tomto případě je ovšem oblíbenost nebo neoblíbenost dané aktivity závislá na mnoha faktorech, jako momentální nálada ve skupině, únava nebo neklid dětí, připravenost vychovatele aj.

Evaluační realizovaného programu je problematická, i přesto se autorka domnívá, že podpůrné programy by mohly být přínosné z několika důvodů. Jedním z nich je pozorování dětí, sledování jejich reakcí, interakcí, možnost slyšet jejich názory, což jsou pro vychovatele neocenitelné informace pro další práci. Program dává vychovateli prostor pro využití dle vlastního uvážení. Vychovatel se může pomocí programu pokusit začlenit problémové dítě do skupiny. Tyto děti, právě pro své chování, nebývají v kolektivu příliš oblíbené. Tento program jim dává šanci stát se členem skupiny a pokusit se o spolupráci. Jinou možností využití je pravidelné setkávání pouze dětí s konkrétním výchovným problémem. Program může být využit jak vychovatelem, tak i výchovným poradcem, speciálním pedagogem nebo školním psychologem. Ideální by však byla spolupráce výše jmenovaných.

Pro děti je důležitá práce s emocemi a to nejen vlastními. Možnost poznat různé emoce, osvojit si způsoby jejich zvládnání, naučit se o nich mluvit, nestydět se za ně. Tuto možnost jim účast v programu dává formou her, závěrečných reflexí a možností vyjádřit se bez obav z výsměchu. K tomu je potřeba vytvořit ve skupině vzájemnou důvěru a i tomu může pravidelná účast na programu pomoci.

Po zkušenostech z realizace programu by autorka navrhla několik modifikací. Bylo by vhodné mít vždy připravenou náhradní aktivitu, pro větší variabilitu a možnost reagovat na momentální náladu skupiny. Před realizací by bylo vhodné pečlivěji promyslet a rozvrhnout časové možnosti jednotlivých her a vyhradit si raději času více, aby bylo možné využít plně potenciálu jednotlivých aktivit a dát prostor všem dětem.

Autorka se domnívá, že téma je velice aktuální a bylo by zajímavé sledovat výsledky programu v opakovaném výzkumu, především ve školní praxi. Podpůrné programy zaměřené na prosociální chování autorka považuje za vhodnou prevenci vzniku nežádoucího chování nebo za kvalitativní diagnostiku včasného rozpoznání „rizikových dětí“.

## 8 Závěr

Nárůst dětí s problémovým chováním je v posledních letech alarmující. Tato práce si dala za cíl vypracovat podpůrný program využívající prvky zážitkové pedagogiky a pracující s metodami dostupnými vychovatelům ve školských zařízeních.

Teoretická část zpracovává informace o sociálním vlivu skupiny v mladším školním věku, projevech a příčinách problémového chování dětí. Zastavuje se u významu hry v životě dítěte a technik zážitkové pedagogiky. Metodická část navrhuje aktivity podpůrného programu v osmi blocích, způsob jejich realizování i možnosti hodnocení.

V praktické části je průběh programu vyhodnocen dvojitým způsobem a to přímým pozorováním autorkou v průběhu realizace jednotlivých bloků a polostrukturovaným rozhovorem s účastníky podpůrného programu, tedy s dětmi a s ošetřujícím personálem a učiteli.

Autorka si je vědoma obtížnosti vyhodnocení efektivnosti realizovaného programu a pro jeho potvrzení navrhuje další výzkum, přesto považuje zařazení zážitkových programů nejen pro děti s problémovým chováním, ale i v práci se třídou, za přínosné. Dobře vedený třídní kolektiv, budování vzájemné důvěry a kladných vztahů mezi dětmi je samo o sobě podporou pro žáky s problémovým chováním a umožňuje jim začlenění do kolektivu vrstevníků.



## 9 Literatura

BLATNÝ, Marek. 2010. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.

ČAPEK, Robert. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 325 s. ISBN 978-802-4727-424

ČINČERA, Jan. 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 115 s. ISBN 978-802-4719-740.

HERMOCHOVÁ, Soňa. 1994. *Hry pro život: sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-852-8279-8.

JANDOUREK, Jan. 2001. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Portál, 285 s. ISBN 80-717-8535-0.

JANDOUREK, Jan. 2008. *Průvodce sociologií*. Vyd. 1. Praha, 208 s. ISBN 978-80-247-2397-6.

MARTÍNEK, Zdeněk. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 152 s. ISBN 978-802-4723-105.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, ISBN 80-247-1362-4.

MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. 1989. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 14-112-89.

NÝVLTOVÁ, Václava. 2010. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.

PLUMMER, Deborah. 2013. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 135 s. ISBN 978-80-262-0467-1.

PTÁČEK, Radek. 2006. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 24 s. ISBN 80-869-9181-4.

REICHEL, Jiří. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-6935-6.

SKORUNKOVÁ, Radka. 2007. *Úvod do vývojové psychologie*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7041-956-4.

SÝKORA, Jan. 2006. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 80-704-1380-8.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. 2010. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti: [prevence problémů s agresivitou, pasivitou a závislostí]*. Vyd. 2. Portál, 159 s. ISBN 978-807-3678-012.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. 2012. *Hry pomáhají s problémy: hry a hryčky pro rodiče a dítě*. Vyd. 3. Praha: Portál, ISBN 978-802-6200-536.

ŠTÍPEK, Petr. 2011. *Dítě na zabití: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*. Praha: Portál, 199 s. ISBN 978-807-3679-811.

TRAIN, Alan. 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 198 s. ISBN 80-717-8503-2.

VACEK, Pavel. 2010. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5., rozš. a přeprac. Praha, ISBN 978-802-6202-257.

VAŠUTOVÁ, Maria. 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 274 s. ISBN 978-807-3685-256.

VOPEL, Klaus W. 2009. *Skupinové hry pro život 4*. Vyd. 1. Překlad Dana Lisá, Alena Veselá. Praha: Portál, 139 s. ISBN 978-807-3675-196.

ZELINOVÁ, Milota. 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 1. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, ISBN 978-807-3671-976.

# Seznam tabulek a grafů

## Tabulky

Tabulka 1: Podpůrný program .....	33
Tabulka 2 Stručné hodnocení programu - děti.....	44
Tabulka 3 Stručné hodnocení programu - sestry .....	45
Tabulka 4 Stručné hodnocení programu - učitelé.....	46

## Grafy

Graf 1 Věk dětí .....	31
-----------------------	----