

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Michaela Přílučíková

Práce s motivací u dětí s mentálním postižením a přidruženými
poruchami chování v prostředí dětského domova

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí bakalářské práce a že jsou všechny užití zdroje uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....
Michaela Přílučiková

Mé poděkování patří Mgr. Zdeňce Kozákové, DiS., Ph.D. za vstřícný přístup, odborné vedení a poskytnutí cenných rad a připomínek. Také děkuji všem pedagogickým pracovníkům, kteří byli ochotni zapojit se do výzkumu a věnovat svůj čas pro tuto bakalářskou práci.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 DÍTĚ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	9
1.1 Charakteristika mentálního postižení.....	9
1.2 Etiologie a diagnostika mentálního postižení	10
1.3 Klasifikace mentálního postižení.....	11
1.3.1 Charakteristika jednotlivých stupňů	12
1.4 Deteriorace inteligence	14
1.5 Odlišnosti ve vývoji osobnosti dítěte s mentálním postižením.....	14
2 PORUCHY CHOVÁNÍ V KONTEXTU MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ.....	16
2.1 Definice poruch chování	16
2.2 Agrese	17
2.3 Klasifikace poruch chování	19
2.4 Etiologie poruch chování	20
3 MOTIVACE V KONTEXTU MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ A PORUCH	
CHOVÁNÍ.....	22
3.1 Vymezení základních pojmů	22
3.2 Motivační aspekty.....	23
3.3 Autoregulace chování	25
3.4 Vnější regulace chování.....	27
4 ÚSTAVNÍ PÉČE A JEJÍ VLIV NA DÍTĚ.....	30
4.1 Legislativa ústavní péče.....	30
4.2 Dětské domovy	30
4.3 Rizika péče v dětských domovech.....	32
4.4 Pohled na ústavní péči	34
PRAKTICKÁ ČÁST	35
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	36
5.1 Výzkumný problém, cíl a výzkumné otázky	36
5.2 Pojetí výzkumu	37
5.3 Objekt výzkumu.....	37
5.4 Metody sběru dat	38

5.5	Metoda zpracování dat.....	41
6	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	43
6.1	Případové studie.....	43
6.1.1	Případová studie č. 1.....	43
6.1.2	Případová studie č. 2.....	46
6.2	Výsledky pozorování	49
6.3	Otevřené kódování	52
6.3.1	Shrnutí otevřeného kódování.....	61
6.4	Shrnutí výzkumného šetření	62
6.5	Etické aspekty a limity studie	63
6.6	Diskuze	64
7	SHRnutí ZÁVĚRU VÝZKUMU	66
	ZÁVĚR	67
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ A TABULEK	73
	SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

Předkládaná bakalářská práce se věnuje práci s motivací u dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování umístěných do dětského domova, jak je uvedeno i v názvu této bakalářské práce. Motivace a její podpora je podstatnou složkou výchovy. U dětí s mentálním postižením, u nichž se často vyskytují přidružené poruchy chování, je práce s ní velmi obtížná, nikoli však nemožná.

V současnosti působím jako vychovatelka v dětském domově, ve kterém žijí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve své praxi se tak často setkávám s obtížemi v oblasti motivace dětí s mentálním postižením a tato skutečnost mne vedla k rozhodnutí, zabývat se v bakalářské práci právě touto problematikou.

Cílem mé bakalářské práce je zprostředkovat, pokud možno, co nejvíce celistvý náhled na problematiku motivace dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování, jimž byla nařízena ústavní výchova a teoretická východiska vztahující se k problematice doplnit praktickým výzkumem ze své praxe.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V první části se pojednává v teoretických souvislostech o práci s motivací u dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování v prostředí dětského domova. Tyto teorie jsou rozděleny do čtyř kapitol podle určitých spojitostí. V první z nich je věnován prostor charakteristice mentálního postižení, jeho etiologii, diagnostice, klasifikaci a rovněž tak odlišnostem, které vývoj těchto dětí provází. Druhá kapitola se zabývá problémovým chováním a poruchami chování, jejich klasifikací, příčinami i prognózou v návaznosti na mentální postižení. Třetí kapitola teoretické části se věnuje motivaci, jejími základními aspekty a vnitřními i vnějšími regulačními mechanismy. Zároveň je v této kapitole přiblížen postoj dětí s mentálním postižením k motivaci a s tím souvisejícími poruchami chování i vůle. V poslední kapitole je uvedeno legislativní vymezení ústavní péče v dětských domovech a psychická deprivace jako dopad ústavní výchovy na psychiku dítěte a jeho chování.

Na jednotlivé kapitoly teoretické části této bakalářské práce, v nichž jsou shrnuty teoretické poznatky z odborné literatury, přímo navazuje praktická část, kde se tyto poznatky mnohdy prolínají. V praktické části jsou prezentovány výsledky získané výzkumným šetřením, které probíhalo v dětském domově, kde žijí děti s mentálním postižením. Výzkum se zaměřuje na problematiku práce s motivací u dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami

chování, umístěných do dětského domova. Záměrem výzkumného šetření je zjistit, zda má motivační prvek vliv na chování těchto dětí, posoudit, jestli došlo ke změnám v jejich chování a zda případně lze tento hodnotící a motivační systém využít i v budoucnu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Tato kapitola se zabývá problematikou mentálního postižení a je zaměřena na cílovou skupinu dětského věku. V úvodu kapitoly je ponechán prostor pro vymezení základní terminologie v souvislosti s mentálním postižením, přičemž poskytuje náhled na možné příčiny jeho vzniku a uvedení do procesu diagnostikování. Dále se věnuje klasifikaci mentálního postižení a popisuje specifika osobnostních charakteristik dítěte s mentálním postižením.

1.1 Charakteristika mentálního postižení

Mentální postižení patří k jednomu z nejpočetnějších zdravotních postižení v celé populaci nejen naší, ale i světové. Jeho četnost stále narůstá, a to také z důvodu stále kvalitnější péče o předčasně narozené novorozence, jejichž úmrtnost se díky intenzivní péči snižuje. V publikaci Švarcové (2011) se dočteme, že odhadovaný výskyt mentálního postižení (retardace) v české populaci je přibližně v počtu tří procent, z toho 2,6 % zaujímá lehké mentální postižení. Střední a těžké mentální postižení se pohybuje v pásmu 0,1 – 0,2 % v populaci.

V souladu s humanizací speciálně pedagogické disciplíny psychopedie, která se problematikou mentálního postižení zabývá, dochází i k vývoji terminologie, kdy byly postupně vypuštěny názvy, které byly společností vnímány hanlivě a nahrazeny termíny novými. Například Bazalová (2014, s. 15) ve své publikaci poukazuje na nejednotnost užívané terminologie. Upozorňuje také na fakt, že výraz **mentální retardace** má pro společnost pejorativní nádech, sama tak upřednostňuje užívání pojmu **mentální postižení**. A specifikuje ho jako „*postižení trvalé, které nelze vyléčit, ale nabídnutím vhodných přístupů může dojít ke zlepšení stavu.*“

Švarcová (2011, s. 28), „*považuje za mentálně retardované (postižené) takové jedince (děti, mládež i dospělé), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických funkcí a k poruchám adaptačních schopností.*“

Obdobně charakterizují mentální postižení v literatuře rovněž další autoři. Valenta a kol. (2014, s. 24) ho popisují jako „*vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních (tj. poznávacích), řečových, pohybových a sociálních schopností.*“

Jelikož se jedná o postižení zdravotní, jeho vymezení se objevuje nejen v kontextu speciálně pedagogickém, ale také zdravotním.

Světová zdravotnická organizace (WHO) v roce 1980 vydala **Mezinárodní klasifikaci poškození, omezení a postižení**. Jmenované členění rozlišuje tyto tři základní dílčí procesy a bere v úvahu fakt, že postižení tělesné, smyslové a mentální nemusí nutně limitovat člověka v jeho schopnostech a dovednostech. V roce 1998 došlo k nahrazení novými pojmy, a to poškození, aktivita (provádění úkonu člověkem) a participace (spoluúčast na životní situaci). Hranice aktivit zahrnují problémy při vykonávání vlastních činností a omezením participace jsou pak myšleny obtíže, které jednotlivce provázejí při zapojování do své životní situace. WHO definuje zdravotně postižené osoby jako „*jedince, u kterých v důsledku poškození organismu a porušení jeho funkcí dochází ke snížení některých jejich schopností (disaptibilit) a výkonnosti a následně i k jejich znevýhodnění (handicapu)*.“ (Jesenský, 1998, s. 22)

1.2 Etiologie a diagnostika mentálního postižení

Příčiny mentálního postižení jsou členěny podle různých hledisek. Dle Švarcové (2011) rozlišujeme příčiny **endogenní** (vnitřní) a **exogenní** (vnější). Endogenní příčiny mají svůj původ již v systémech pohlavních buněk rodičů jedince s mentálním postižením. Exogenní vycházejí z vnějšku a působí na jedince od doby početí, v průběhu těhotenství, poporodním období i raném dětství. Fischer a kol. (2014) popisují mentální postižení jako multifaktoriální poruchu a konkrétně se zmiňují o příčinách z hlediska *dědičnosti, specifických genetických příčin a nespecifických poruch a příčin*, kdy způsobení mentálního postižení nebylo zjištěno. Mezi další příčiny řadí *environmentální faktory*, kterými mohou být např. endokrinní poruchy a infekční onemocnění matky, intoxikace matky a Fetální alkoholový syndrom nebo se mohou projevit v podobě získaných defektů imunity (AIDS). A dále *faktory sociální*, zapříčiňující nedostatečné množství sociokulturních a výchovných podnětů. O sociálně podmíněném mentálním postižení neboli zdánlivé mentální retardaci, která je zapříčiněna nevhodným prostředím, ve kterém dítě žije, se zmiňují také další autoři, např. Bazalová (2014). Jedná se o děti z rodin sociálně znevýhodněných, které nezajišťují dítěti dostatečnou stimulaci a děti jsou psychicky deprivované. K tomuto jevu dochází nejen v rodinách, ale i v zařízeních ústavní péče.

K diagnostice mentálního postižení je nutno přistupovat komplexně a vyžaduje kooperaci odborníků z oblasti psychologie, neurologie, popřípadě psychiatrie. Významnou dílčí část

představují testy inteligence. Při samotné diagnostice je nutné brát zřetel na snížené adaptační schopnosti dětí s mentálním postižením. Nesnadné přizpůsobování se novým podmínkám se pak odráží v samotném výkonu dítěte (Švarcová, 2011).

Valenta a Müller (2013) popisují diagnostiku jako proces, který má odpovědět na stěžejní otázky CO (je předmětem diagnostiky), KDO (realizuje diagnostiku), KDE (se diagnostika realizuje) a JAK (jakými prostředky se realizuje). Dále kladou, při samotné realizaci diagnostiky, důraz na odlišení mentálního postižení od stavů, které jej mohou napodobovat. Tyto stavy mohou být způsobeny smyslovými vadami, poruchami řeči, ADHD a ADD syndromy, psychickou a kulturní deprivací, syndromem týraného či zneužívaného dítěte a jinými duševními poruchami, např. dětskou schizofrenií.

„Obecně lze konstatovat, že se speciálně pedagogická (psychopedická) diagnostika zabývá rozpoznáváním podmínek, prostředků i efektivity edukace a šířejí i sociální terapie a enkulturace klientů (s mentálním či jiným duševním postižením).“ (Valenta, Müller, 2013, s. 62)

Ve své publikaci mimo jiné detailněji popisují jednotlivé klinické diagnostické prostředky i testové metody. Samotný diagnostický proces je ale velmi složitý, proto jej zajišťují specializovaná pracoviště, kterými jsou speciálně pedagogická centra (SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (PPP).

1.3 Klasifikace mentálního postižení

Ke klasifikaci mentálního postižení slouží v současnosti několik klasifikačních systémů, které posuzují stupeň mentálního postižení dle úrovně inteligence, schopnosti adaptace, vývojových období i etiologie.

V této práci vychází klasifikace mentálního postižení z **10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN–10)**. Tento klasifikační systém byl vypracován Světovou zdravotnickou organizací a vstoupil v platnost v roce 1992. V současné době se připravuje její jedenáctá revize MKN–11 (ICD-11 for Mortality and Morbidity statistics). Z důvodu užívání jednotného označení nutno dodat, že MKN–10 používá pejorativní označení *mentální retardace*, v připravované verzi MKN-11 pak tento pojem nahradí *Disorders of intellectual developmental*, v překladu tedy *vývojové poruchy intelektu* (WHO, 2020).

Z hlediska současného klasifikačního systému je mentální postižení zařazeno pod kapitulu *poruchy duševní a poruchy chování* (F00–F99), konkrétně do oddílu *mentální retardace* (F70–F79), dle něhož je členěna do následujících šesti kategorií (Valenta a kol., 2018, s. 35):

- F70 Lehká mentální retardace (IQ 50 až 69).
- F71 Středně těžká mentální retardace (IQ 35 až 49).
- F72 Těžká mentální retardace (IQ 20 až 34).
- F73 Hluboká mentální retardace (IQ do 19).
- F78 Jiná mentální retardace.
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace.

Kromě výše uvedených stupňů mentálního postižení, rozlišuje MKN–10 také postižené chování, které je určeno přidáním čtvrté číslice za tečku k příslušnému kódu (Valenta a kol., 2018, s. 35).

- 0 – žádné či minimálně postižené chování.
- 1 – výrazně postižené chování vyžadující intervenci.
- 8 – jiná postižení chování.
- 9 – bez zmínky o postižení chování.

Výše popsanou Mezinárodní klasifikaci nemocí doplňuje klasifikační systém Americké psychiatrické asociace nazvaný **Diagnostický a statistický manuál duševních poruch**, který v aktuální verzi DSM–5 vyšel v platnost v roce 2013. Mezi další systémy sloužící ke klasifikaci mentálního postižení patří **Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF)** a **Americká asociace pro intelektuální a vývojová postižení (AAIDD)** (Valenta a kol., 2018, s. 37).

1.3.1 Charakteristika jednotlivých stupňů

Švarcová (2011), Bazalová (2014), Fischer a kol. (2014) prezentují dělení mentálního postižení ve shodě následovně:

- **Lehké mentální postižení (IQ 50-69)** – Jedná se o nejpočetnější skupinu osob s mentálním postižením, literatura uvádí až 80 % z celkového počtu. Sehrává zde velkou roli dědičnost a nepodnětné prostředí, v němž vyrůstají. Charakteristická je pro

ně chudá slovní zásoba, nízká zvědavost, stereotyp ve hře, omezená schopnost logického myšlení, nedostatečná analýza a syntéza, porucha pohybové koordinace, opožděný vývoj jemné i hrubé motoriky. Deficit je zřejmý i v emocionální oblasti a sociálním vývoji. Projevuje se afektivní labilita a omezené sociální dovednosti. V převážné míře dosáhnou lidé s lehkou mentální retardací nezávislosti v osobní péči i v praktických domácích dovednostech, avšak s obtížemi se vyrovnávají s požadavky kladenými např. na rodičovství a nedokážou samostatně řešit problémy vyplývající z nezávislého života.

- **Střední mentální postižení (IQ 35-49)** – Dochází k ní na základě poškození centrální nervové soustavy a objevuje se u přibližně 10 % postižených. Je zřejmý výrazný deficit v chápání a užívání řeči, osvojování trivia, jemné i hrubé motorice i v emoční a sociální složce. Systematickým nácvikem lze osvojit jednoduché návyky a dovednosti v oblasti hygieny a sebeobsluhy, samostatný život je však u většiny jedinců nemožný a potřebují trvalou pomoc a podporu pečujících osob.
- **Těžké mentální postižení (IQ 20-34)** – Tato skupina čítá přibližně 5 % z celkového počtu osob s mentálním postižením. Etiologie je rovněž na základě poruchy centrální nervové soustavy, a to jak z důvodů genetických, tak geneticky nepodmíněných. Omezení v jednotlivých oblastech je hlubší než u středního mentálního postižení, přidruženy jsou také výrazné poruchy motoriky. U většiny lze intenzivním nácvikem docílit osvojení základních hygienických návyků, např. užívání WC, mytí rukou apod., celoživotně je však nutný dohled, podpora a péče jiných osob.
- **Hluboké mentální postižení (IQ nižší než 20)** – Zaujímá asi 1 % populace osob s tímto postižením. Tyto osoby jsou imobilní, bez schopností osvojit si základní návyky v oblasti hygieny a sebeobsluhy a jsou odkázány na trvalou péči. Mají těžká omezení v porozumění mluvené řeči, libé či nelibé pocity projevují na vokální nebo neverbální úrovni. Přidruženy jsou mnohočetné vady orgánů, jejichž následkem organismus postupně selhává.

Na rozdíl od speciálně pedagogického přístupu ke klasifikaci mentálního postižení je patrné odlišné vnímání z pohledu pedopsychiatrického. Hrdlička, Kocourková, Malá a kol. (2000) klasifikují jednotlivé stupně obdobně, avšak již u středního mentálního postižení uvádějí nevzdělavatelnost dítěte, což je v rozporu se speciálně pedagogickým pojetím. U jedince s hlubokým mentálním postižením považují za nutné jeho umístění do ústavní péče.

1.4 Deteriorace inteligence

V souvislosti s mentálním postižením je spojován také pojem **deteriorace inteligence**. Svoboda a kol. (2009, s. 411) tento termín preferují před pojmem demence, a to především proto, že *„demence u dětí se v mnohém liší od demence v dospělosti, jak svými charakteristikami co do rozložení postižených funkcí, tak i průběhem, protože patologický proces zasahuje v průběhu vývoje.“* Příčiny jsou obdobné jako u mentálního postižení, dochází k nim však nejdříve po druhém roce života. Bazalová (2014, s. 28) se ve své publikaci přiklání k použití pojmu demence. Ve srovnání s mentálním postižením se vyznačuje postupným zhoršováním jednotlivých symptomů v oblasti kognitivních funkcí, přičemž ne všechny jsou poškozeny. *„Nejčastějšími projevy jsou porucha krátkodobé paměti, narušení orientace v prostoru a celková dezorientace, narušení komunikace, úsudku, schopnosti abstraktivního myšlení, pozornosti, motivace, emotivity, objevuje se apatie. Postupně dojde k degradaci osobnosti.“*

1.5 Odlišnosti ve vývoji osobnosti dítěte s mentálním postižením

Valenta a kol. (2014, s. 30) ve své publikaci upozorňují, že u mentálního postižení *„nejde jen o prosté časové opoždění duševního vývoje, ale též o strukturální vývojové změny. Dítě s postižením tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu „normálnímu“ dítěti, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale dochází i ke změnám kvalitativním.“*

Švarcová (2011) doplňuje, že tak jako všechny ostatní děti se průběhu života vyvíjí, vyvíjí se i psychika dětí s nejtěžším stupněm mentálního postižení, a to podle stejných zákonitostí jako u zdravého dítěte a závislost psychického vývoje je podmíněna procesem učení. U dětí s mentálním postižením je však výrazně oslabena potřeba poznávání okolního světa, a právě ta je hnací silou duševního vývoje.

Jinakost duševního vývoje popisují i Valenta a Müller (2013). Odchytky ve vývoji kognitivních funkcí specifikují ve sféře **smyslové percepce**, kdy rozsah zrakového vnímání je snížený a zpomalený. Dítě s postižením nevidí globálně, nechápe perspektivu a nerozlišuje polostíny. Rovněž tak je pro ně typická nediferencovanost počitků a vjemů, pro rozlišení např. geometrického tvaru v prostoru, je nutné výrazné odlišení od okolního pozadí. Dítě s mentálním postižením také není schopno vnímat všechny detaily zobrazovaného, prostorové vnímání je narušeno, stejně tak jako citlivost hmatových vjemů. **Myšlení** je u těchto dětí zcela

konkrétní, nedokážou pracovat s vyšší abstrakcí, nezvládají přenést zkušenost a zobecňovat. Rovněž **paměť** vykazuje určitá specifika, převažuje paměť mechanická, paměťové stopy si vybavují nepřesně a vědomosti neumějí aplikovat do praxe. Poslední funkcí, o níž se autoři v publikaci zmiňují, je **pozornost**. Schopnost udržet záměrnou pozornost, která je vázána na volní vlastnosti, je značně snížena. Děti jsou snadno unavitelné, během učení je nutná relaxace.

Ve vývoji osobnosti dítěte však hrají významnou roli i další složky, a to především **emoční a sociální**. Také v tomto vývoji vykazují děti s mentálním postižením určitá specifika oproti dětem intaktním. Švarcová (2011) popisuje tyto děti jako emočně nevyspělé. Diferenciace citů je nedostatečná, prožitky jsou řazeny do roviny pozitivní a negativní, jemné odstíny prožívání téměř chybí. Chování je často neadekvátní vůči vnějším podnětům, city a jejich projevy jsou nedostatečně ovládnuty intelektem. Nízká úroveň ovládnutí citů způsobuje také obtíže při vytváření morálních citů, jako svědomí, soucitu, pocitu povinnosti a odpovědnosti, což vytváří následné obtíže v sociálních vztazích.

2 PORUCHY CHOVÁNÍ V KONTEXTU MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

V této kapitole je přiblížena souvislost mentálního postižení s poruchami chování. Vymezuje pojmy poruchy chování a agrese a jejich definice. Zobrazuje charakteristiky jednotlivých poruch chování typických pro určitý věk dítěte. Dále blíže seznamuje s klasifikací poruch chování a emočních poruch spolu s jejich etiologií.

2.1 Definice poruch chování

Jak již bylo uvedeno, u dětí s mentálním postižením dochází k opoždění ve vývoji kognitivních funkcí a k tomu se v mnoha případech přidružuje také problémové chování. Červenka (2016) ve své publikaci užívá zastřešující pojem *problémové chování*, kterým označuje současně problémy v chování i poruchu chování v dětském věku. „*Jedinec s problémem v chování svými výkony ani chováním nesplňuje očekávání a opakovaně se svými postoji, reakcemi, jednáním i interakcemi vymyká normě.*“ (Balátová 2014, s.12) Chování v každém sociálním prostředí je určováno pravidly a očekáváním. Čím je prostředí formálnější, tím přísnější tato pravidla jsou. Chování lidí s mentálním postižením se často vymyká běžné normě. Tito jedinci nejsou schopni pochopit podstatu norem, hodnot, ani se přizpůsobit platným pravidlům (Fischer a kol., 2014). Balátová (2014) **normu** popisuje jako konkrétní reálně ohraničený požadavek, který je adresný a splňuje podmínku sankcionování. Emerson (2008) doplňuje, že očekávání určitého chování vychází z kulturních představ dané společnosti a obecným očekáváním chování v konkrétních rolích. Dále také uvádí, že u lidí s narušeným intelektem jsou pozorovány mnohočetné formy problémového chování.

„Problémové chování, je takové chování, které svou intenzitou, frekvencí nebo trváním natolik odlišuje od běžné společenské normy, že může vážně ohrozit fyzické bezpečí dané osoby nebo druhých. Jako problémové se označuje i chování, které může vážně omezit používání běžných komunitních zařízení nebo může vést k tomu, že dané osobě do nich bude odepřen přístup.“ (Emerson, 2008, s. 17)

Pro každý dětský věk jsou typické některé problémy v chování, které signalizují dosažení určité úrovně socializačního a kognitivního vývoje. V mladším školním věku se na základě nezralosti nebo nevhodného výchovného působení objevuje např. lhaní, smyšlenka či bájeví lhavost, kdy si dítě vymýšlí příběhy, v nichž samo zaujímá nějakou atraktivní roli. Mohou se

objevit i krádeže, které jsou výsledkem impulzivního jednání. Ze stejné příčiny pak pramení i řešení konfliktů s vrstevníky agresí. Ve středním školním věku dochází k vnitřní diferenciaci vrstevnické skupiny. Nechová-li se jedinec v souladu se skupinovými normami, je skupinou považován za špatného a z tohoto důvodu se v tomto věku objevuje šikana a další prohřešky proti školním normám – lhaní, podvádění, záškoláctví. Dítě se dostává do situací, kdy řeší konflikt mezi dvěma normativními systémy, z nich důležitější pro něj mohou být právě normy skupiny. V období dospívání jsou děti kritické k požadavkům dospělých, což se projevuje drzostí a polemizováním s autoritami. Postoj dospívajících tak může eskalovat až do negativismu a odmítání všeho, co dospělí chtějí. Pokud děti žijí v dysfunkční rodině, dochází k odpoutání od ní, nevidí již důvod k respektu k rodičům a jsou natolik fyzicky silné, že si nemusejí nechat líbit např. tělesné tresty. Mohou se začít chovat zcela bez zábran a nápadně u nich začnou narůstat problémy v chování promítající se do odmítavého postoje ke škole a učitelům, rodině i celé majoritní společnosti. Dospívající se již neidentifikuje se svou rodinou, nýbrž s vrstevnickou skupinou, a tak může vznikat poruchové chování v rámci party. Jedná se o organizované krádeže, skupinové násilí, vandalismus experimentování s alkoholem a drogami. K diagnostice poruch chování je příhodný věk zpravidla střední školní (Švarcová, 2011).

Valenta a kol. (2014, s. 134) píší, že „*poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým (alespoň šest měsíců) obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální očekávání přiměřená věku.*“ Diagnostickými vodítky pro stanovení těchto poruch jsou pak nadměrné rvačky, krutost k lidem i zvířatům, ničení majetku, krádeže, opakované lhaní, záškoláctví, intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování a trvalá silná neposlušnost.

2.2 Agrese

V souvislosti s problémovým chováním a obzvláště poruchami chování je tak do značné míry spojován pojem **agrese**. Dle Vašutové (2008) se jedná o přirozený jev v chování člověka, který je podmíněný vrozenými dispozicemi a naučeným chováním. Rozlišuje agresi *konstruktivní a destruktivní*. První jmenovaná pomáhá rozvoji lidské osobnosti, aniž by poškozovala druhé, oproti té destruktivní, jejímž impulsem je ubližovat a ničit. Výrazná destruktivní agrese je projevem poruch chování, kdy má jedinec narušený vztah k sobě samému i k druhým. Autorka dále popisuje formy agrese, do nichž řadí *verbální* (slovní útoky, ponižování), *fyzickou* (bití, kopání, škrábání apod.), *aktivní* (vyvinutí činnosti s cílem

poškození zdraví nebo majetku), *pasivní* (cílem je překonat překážku k uspokojení své potřeby), *přímou* (směřována na člověka), *nepřímou* (ničení majetku, pomlavy a intriky), *extrapunitivní* (zaměřenou navenek – na lidi či zvířata) a *intrapunitivní agresí* (zaměřenou ke své vlastní osobě).

V souvislosti s agresivním chováním byla provedena řada laboratorních studií. Atkinsonová a kol. (1995) poukazují na výsledky těch, které se zaměřovaly na pokles agrese, když je částečně ventilována. Studie prokázaly, že u dětí, které se agresivního chování účastnily, se agrese zvyšovala, k podobným závěrům došly také experimenty s dospělými jedinci.

Existuje několik teorií vzniku agrese. *Biologizující teorie* staví na tom, že agrese je vrozený instinkt a úzce souvisí s pudem sebezáchovy. Oproti těmto teoriím je podle A. Bandury agrese výsledkem učení a posiluje se, pokud je dítě za takové chování odměňováno. *Teorie vycházející z psychologie* hovoří o tom, že jde o jakýsi druh návyku a k jeho osvojení dochází na základě sociálního posilování (dítě chápe reakci okolí na agresivní chování jako pozitivní), imitací (dítě napodobuje chování osob ze svého blízkého okolí) a identifikací (dítě na základě svých zkušeností dochází k závěru, že oběť je hodna pohrdání, nechce být jako ona, a tak se staví proti ní). *Frustrační teorie* vychází z předpokladu, že agrese je reakcí na deprivaci a neuspokojování základních psychických potřeb jedince. *Teorie úzkosti* hovoří o agresi jako prostředku k odvrácení pocitu ohrožení. *Teorie obrany a prevence* vychází z předpokladu, že agresivní jedinec byl v minulosti opakovaně vystavován působení agrese a násilí a je připraven reagovat na ohrožující signály protiútokem (Vašutová, 2008).

Lidé s mentálním postižením často reagují jinak, než je běžné a očekávané v určitých situacích, a to především proto, že je jejich chování řízeno emocionálními impulzy (Fischer a kol., 2014). Kromě výše uvedených agresivních projevů se dle Valenty a kol. (2018) u osob s mentálním postižením projevuje také **zvýšená afektivní dráždivost**. Afekt je silný citový stav s náhlým nástupem, který vzniká jako reakce na konkrétní podnět.

„Nepříjemné, afektivní a někdy i agresivní projevy bývají reakcí na situaci, které nerozumí a nejsou ji schopni zvládnout. Problematické chování může být výrazem neschopnosti vyjádřit svoje aktuální pocity standardnějším a pro ostatní srozumitelným způsobem.“ (Fischer a kol., 2014)

2.3 Klasifikace poruch chování

Pro klasifikaci poruch chování neexistuje jednotné hledisko. Jednotlivé systémy vycházejí z medicínského, psychologického, speciálně-pedagogického, vývojového či etiologického pohledu. **Medicínské hledisko** dělí poruchy na:

- **Specifické poruchy chování** neboli **hyperkinetické poruchy** do sebe zahrnují především *poruchy aktivity a pozornosti a hyperkinetickou poruchu chování*.
- **Nespecifické poruchy chování** v medicínské klasifikaci uváděné jako **poruchy chování** zahrnují *poruchu chování ve vztahu k rodině, nesocializovanou poruchu chování, socializovanou poruchu chování a poruchu opozičního vzdorů*.

Hyperkinetický syndrom neboli ADHD se vyznačuje deficitem pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Porucha se projevuje většinou před sedmým rokem života dítěte, kdy se často bezúčelně pohybuje, má problém vydržet v klidu, pozornost je lehce odklonitelná vnějšími podněty, přebíhá od jedné činnosti ke druhé, ztrácí věci, školní výkony jsou nevyrovnané. Touto poruchou trpí častěji chlapci.

Porucha chování ve vztahu k rodině se vyznačuje patologickým chováním zacíleným na členy rodiny (krádeže doma, ničení věcí apod.), vztahy mimo okruh rodiny se jeví v normě. Porucha je důsledkem narušení vztahu dítěte k určitému členu rodiny. Šance na nápravu jsou vysoké v případech spoluúčasti rodiny na rodinných terapiích.

Nesocializovaná porucha chování se projevuje v oblasti narušení vztahů k ostatním dětem, kdy se jedinec od ostatních izoluje. Objevuje se také tyranizování slabších, které dotýčný páchá samostatně a není schopen kvalitního sociálního vztahu. Porucha má velmi špatnou prognózu.

U *socializované poruchy chování* je dítě schopno vytvořit si sociální vztahy s vrstevníky, avšak zpravidla s těmi, s nimiž páchá delikventní činnost. Vztahy k autoritám jsou problematické, porucha se vyskytuje nejčastěji mimo rodinu. Prognóza poruchy je pozitivní, když se intervence orientuje na navázání kvalitních sociálních vztahů.

Porucha opozičního vzdorů se diagnostikuje zpravidla okolo desátého roku života dítěte. Projevuje se výrazným odporem k autoritě, vzdorovitostí, provokativním chováním nad rámec normálu a nízkou frustrační tolerancí. Projevuje se spíše k autoritám, které dítě zná (rodič, učitel). Jedná se o méně závažnou poruchu chování (Valenta a kol., 2014).

Valenta a Müller (2013) kromě výše uvedených popisují **emoční poruchy**, které mohou v dospělosti přecházet v neurotické poruchy, rozhodující vliv mají osobnostní dispozice i stabilita rodinných vztahů. Do těchto poruch patří *separační úzkostná porucha* v dětství (strach z odloučení od blízkých osob), *fobická úzkostná porucha v dětství* (nepřiměřeně silná emoční reakce vázající se na určitou situaci) a *depresivní poruchy chování* (kombinace poruch chování s trvale depresivní náladou). Dále se věnují poruchám sociálních vztahů, do kterých řadí *reaktivní poruchu příchyllosti* (bázlivé děti s emocionální deprivací a děti s CAN syndromem), *desinhibovanou poruchu příchyllosti* (vzniká ze stejných důvodů jako ta předchozí, projevuje se však nezdravou příchyllostí ke kterékoli osobě, vztahy jsou povrchní a krátkodobé) a *elektivní mutismus* (dítě nekomunikuje, i když má všechny předpoklady k verbální komunikaci). Tikové poruchy se vyznačují rychlými neovladatelnými pohyby či hlasovými projevy bez komunikační povahy. Ty se pak dělí na *přechodnou tikovou poruchu* (krátkodobá, v období čtyř až pěti let věku dítěte, projevuje se grimasy a mrkáním), *chronickou motorickou či vokální tikovou poruchu* (přetrvávající déle než jeden rok) a *Tourettův syndrom* (motorické i vokální tiky, pokašlávání, vykřikování vulgárních slov, parodování cizího chování, hyperaktivitou a zvýšenou potřebou doteků). Do kategorie **jiných poruch chování a emocí** pak řadí denní či noční *enurézu* (pomočování), *enkoprézu* (bezděčná defekace normální stolice), *poruchu příjmu potravy v útlém věku*, *poruchu se stereotypními pohyby*, *koktavost*, *breptavost* a jiné.

2.4 Etiologie poruch chování

Příčiny poruch chování a emocí vidí Vojtová (2008) v osobnostní, sociální nebo zkušenostní rovině života dítěte. Tyto roviny se navzájem prolínají a rizikové faktory se pak násobí a navzájem posilují. Do *osobnostní roviny* zahrnuje genetické dispozice dítěte k odchylkám v emočních a volních charakteristikách a oslabení nebo poruchy centrálního nervového systému v důsledku prenatálních a perinatálních poškození. K rizikům objevujících se v *sociální rovině* patří nejistá příslušnost k sociální skupině (odmítání a opakovaná nejistota ve vztazích s nejbližším okolím), nedostatečná sebeúcta (nedostatečná zpětná vazba ovlivňuje důvěru dítěte ve své schopnosti) a nedostatek impulzů a příležitostí k učení se způsobům vlastní interakce s druhými. V rámci *zkušenostní roviny* jsou směřodáté reakce lidí ze sociálního okolí (jakou odpověď dává okolí na chování dítěte) a zkušenosti s vlastními strategiemi chování (dítě se učí rozlišovat, jaké chování mu přináší výhody a jaké mu způsobuje potíže).

Janský (2014) užívá dělení příčin na **endogenní** (vnitřní) a **exogenní** (vnější). K vnitřním příčinám řadí *chromozomální poruchy, hormonální nerovnováhu a neurofyziologické mechanismy v mozku*. V souvislosti s vnějšími faktory pak hovoří o *vlivu kultury*, kdy socializace dítěte probíhá v souladu se socio-kulturními a tradičně zakotvenými pravidly a normami, které jsou typické pro společnost, ve které dítě vyrůstá a které se v rámci transgeneračního přenosu dětem předávají. Druhým neméně důležitým faktorem je *vazba mezi matkou a dítětem*, která se formuje již v prenatálním období vývoje. Pro vazbu je charakteristické tzv. připoutání, které se projevuje vyhledáváním blízkosti osoby, která o dítě pečuje a se kterou se cítí bezpečně. Je-li tato vazba bezpečná, vytvoří si dítě stabilní základu pro budování dalších vztahů a důvěry v okolní svět. V opačném případě je dítě neurotizováno, což často vede k nárůstu agresivnosti dětí a poškození rozvoje emotivity a sociálních vztahů.

Mezi významné spouštěče problémového chování a potažmo poruch chování jsou řazeny také fakta, která na první pohled nemusí být zjevná a prostoupí na povrch až po důkladnějším přešetření veškerých stránek života dítěte. Jedná se o týrání a zneužívání ať už tělesné či citové, sexuální zneužívání, šikanu, domácí násilí i významné změny v životě dítěte např. v podobě úmrtí blízké osoby, či jiné traumatické povahy (Train, 2001).

Ve vztahu k příčinám problémového chování je často užíván pojem **psychická deprivace**. Matějček, Bubleová, Kovařík (1997, s. 8) ji charakterizují následovně: „*Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.*“ Jako důsledky strádání uvádí Kolaříková (1961 in Langmeier, Matějček, 1974) emoční plochost, povrchnost vztahů a v souvislosti s poruchami chování také v některých případech chování disociální.

3 MOTIVACE V KONTEXTU MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ A PORUCH CHOVÁNÍ

Cílem této kapitoly je vymezit motivaci a objasnit její jednotlivé aspekty. Také je zde popsán rozdíl mezi vnitřními a vnějšími vlivy, které působí na regulaci chování. Celou kapitolou se prolíná tendence přiblížit postoj dětí s mentálním postižením k motivaci a s tím související nedostatečnou schopnost regulace chování a vůle.

3.1 Vymezení základních pojmů

Slovo **motiv** je převzato z latinského *motus*, což znamená pohyb. Jedná se tedy o faktor, který uvádí věci do pohybu ve smyslu jakékoli činnosti nebo procesu. Lidská motivace je složitá a u každého jedince rozdílná. Zahrnuje v sobě jak pobídky a cíle z vnějšku, tak motivy, které přicházejí zevnitř každého člověka. Obě složky jsou vzájemně provázány, vnější pobídka může posilovat nebo naopak oslabovat vnitřní motiv. Člověk si svou motivaci většinou uvědomuje, někdy si však uvědomuje jen vnější cíl a vnitřní motivy nikoli (Čáp, 1993).

Vágnerová (2001) popisuje **motivaci** jako zaměřenost na dosažení určitého cíle, který se jeví žádoucí. Je to vnitřní psychický stav, který jedince stimuluje k aktivitě a je tedy důvodem k vykonání konkrétní aktivity. Nakonečný (1997) hovoří o kontrastu mezi aktuálním prožíváním jedince a tím, co by prožít chtěl. Proto jako hlavní funkci motivace uvádí naplňování individuálních potřeb jedince, a to jak v oblasti fyzické, tak i sociální.

Říčan (2007, s. 93) uvádí dva homeostatické modely motivace, které vycházejí z fyzikálních metafor. Model nedostatku (vakua) vychází z pocitu prázdnoty a touhy po jejím naplnění, a to jak na úrovni naplnění základních fyziologických potřeb, tak i psychických, např. touha po penězích, po vzdělání. Model vybití (přetlaku) pak staví na zcela opačné představě, zejména takové, že k pocitu naplnění dochází tehdy, když ze sebe organismus něco vydá. Člověk si např. potřebuje vybit vztek. *“Jak model nedostatku, tak model vybití předpokládá, že po nasycení nebo odreagování dojde ke klidovému stavu rovnováhy, k homeostatickému vyrovnání.”*

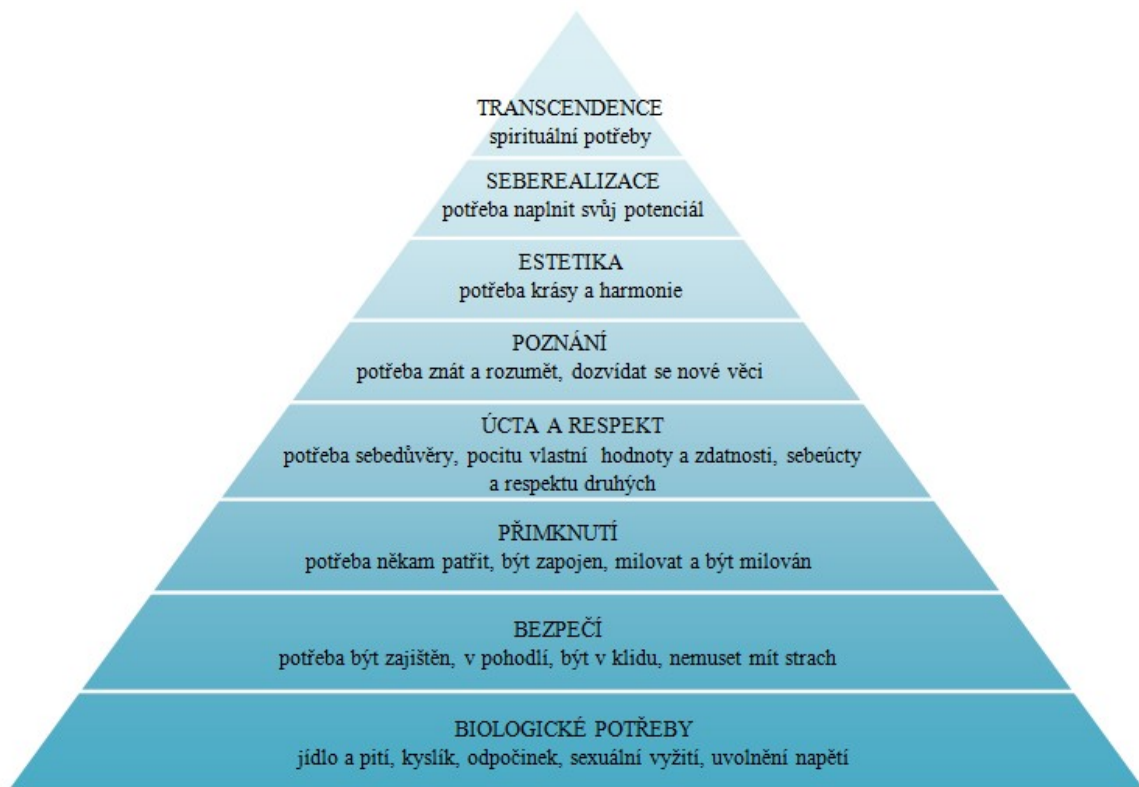
Autor rovněž upozorňuje na úskalí těchto modelů např. při agresivitě. Chce-li dítě vybit svou agresivitu a nenaráží-li na odpor, agresivita neustává, naopak se stupňuje. Podobně je tomu i u touhy po moci, po penězích, kdy tzv. s jídlem roste chuť.

3.2 Motivační aspekty

Jako aspekty lidských motivů uvádí Říčan (2007) potřeby, zájmy, postoje a hodnotovou orientaci, Čáp (1993) popisuje také návyky, emoce, cíle a perspektivy.

„Potřeba je subsystém organismu (s aspekty biologickými, u člověka také psychologickými a sociologickými), který pobízí k vyhledávání určité podmínky nezbytné k životu, popřípadě vede k vyhýbání se určité podmínce, která je pro život nepříznivá. Člověk prožívá uspokojení a neuspokojení potřeb v rozmanitých emocích.“ (Čáp, 1993. s. 84)

Říčan (2007, s. 107) popisuje známou **Maslowovu hierarchii potřeb**, která je klasifikuje z hlediska důležitosti jejich uspokojení pro člověka. Vychází z předpokladu, že teprve po uspokojení nižších potřeb, míří člověk k uspokojování potřeb vyšších.



Obrázek 1. Maslowova hierarchie potřeb (Říčan, 2007, s. 107)

Základní psychické potřeby mají i děti s mentálním postižením, ty jsou však v důsledku omezení rozumových schopností různě modifikovány. Čím závažnější je postižení, tím je jejich uspokojení závislejší na okolí. **Potřeba stimulace** musí být přiměřená mentální úrovni a aktuálnímu psychickému naladění. Podněty musí být organizovány srozumitelně, dávají

přednost více stereotypní, jednodušší a jednoznačnější stimulaci. **Potřeba učení** se orientuje na pochopení nejbližšího okolí v rámci vnitřních možností. V informacích, které ve svém prostředí dostávají, musí být jednoduchý řád a srozumitelná pravidla. Vzhledem k nesrozumitelnosti okolního světa je u těchto dětí **potřeba citové jistoty a bezpečí** velmi silná. Proměna citové vazby k nejbližším vychovatelům se v průběhu puberty příliš nemění, chybí potřeba emancipace a potřeba emoční opory v dospělosti je zatížena určitou infantilitou. **Potřeba seberealizace** je ovlivněna mírou sebepojetí. Sebehodnocení je u těchto dětí většinou výsledkem mechanické akceptace názoru autority, na níž jsou závislé. V důsledku chybějícího hypotetického uvažování tak plánování budoucí seberealizace chybí. **Potřeba životní perspektivy** je ovlivněna stejným způsobem. Pochopení této perspektivy je vázáno na porozumění veličiny času, rozlišování minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Tyto děti mají problém s chápáním pojmu budoucnosti, je to příliš hypotetický pojem, kterému nerozumí, proto je ani příliš nezajímá. Žijí přítomností, a ta je plně zaměstnává (Vágnerová, 2002).

Zájmy chápe Říčan (2007) jako zvláštní druhy motivů, které vycházejí z podmínek daného kulturního prostředí, ve kterém člověk žije a uspokojuje se prostřednictvím vykonávání určité činnosti. Zájmy také představují nejsnáze ovlivnitelnou strukturu osobnosti. **Návyky** popisuje Čáp (1993) jako získané způsoby, kterými člověk reaguje na určitou situaci, kdy se chová navyklým způsobem bez vědomého rozhodování a úsilí (ukládání předmětů na stejné místo, chodit spát v určitou dobu apod.) **Emoce** tentýž autor označuje jako citové vlastnosti a procesy. **Cíle a perspektivy** vnímá z hlediska času od krátkodobých až po celoživotní. **Postoje** v nejobecnějším smyslu pak utvářejí hodnotovou orientaci i životní styl člověka a odráží se v nich morálka daného jedince.

Morálku můžeme chápat jako „zvnitřnění norem“. Normy a pravidla napomáhají k životní orientaci člověka a uspokojují potřebu jistoty. Různé normy mohou být interpretovány různě, a to v závislosti na úrovni rozumových schopností jedince i na emočním vztahu k dané skutečnosti. Znalost a respektování norem je však základní podmínkou adaptace. Vývoj morálního uvažování probíhá různými stádii. *Fáze předkonvenční morálky* je typická pro děti předškolního a mladšího školního věku, kdy děti nekriticky přijímají normy, které určuje autorita. Mladší školák je koncentrován na vlastní uspokojení, a tak si veškeré normy interpretuje egocentricky. Zajímá ho, za jaké chování bude odměněn a za jaké potrestán. Chce získat odměnu a vyhnout se trestu, pokud však zakázané chování není natolik lákavé, že by uspokojení bylo silnější než hrozba očekávané sankce. V tomto věku se tak vyvíjí sebeovládání ve vztahu k uspokojení aktuální potřeby, kterou je za určitých podmínek třeba

odložit. *Fáze konvenční morálky* se začíná formovat ke konci mladšího školního věku, kdy se vztah k daným normám prozatím nemění, pravidla jsou dána institucionálně, ale nově se objevují normy dané vrstevnickou skupinou. Dítě je v této fázi orientováno na pozitivní ocenění a při žádaném chování očekává, že se mu ho dostane. Míra zvnitřnění norem se postupně posiluje. Děti ve středním školním věku již nejsou tak egocentrické, vyvíjí se svědomí a jejich chování začíná ovlivňovat nejen potřeba vnějšího pozitivního hodnocení, ale také sebehodnocení. Ke konci středního školního věku děti často nadřazují normy vrstevnické skupiny nad normy autorit. Do *fáze generalizující morálky* pak děti dospívají v průběhu druhého stupně základní školy. Dochází u nich ke změně vztahu k normám a odmítají je akceptovat jen proto, že je dospělí považují za důležité, o jejich platnosti polemizují. Dospívající jsou velmi kritičtí k autoritám i k vrstevníkům a vyžadují rovný přístup ke všem bez ohledu na kontext situace. Teprve až ke konci školní docházky začínají chápat, že tohle kritérium nelze přehlížet (Vágnerová, 2001).

U dětí s mentálním postižením také vývoj charakteru a morálky závisí na vlivu okolního prostředí a výchovy, i když se jedná o proces problematičtější vzhledem ke zvláštnostem jejich nervové soustavy. Jedním z účinných způsobů utváření charakteru dětí je pěstování správných návyků. Pro takové děti je mnohem složitější přizpůsobit se okolnímu prostředí, a tak se často uchylují ke špatným kompenzačním mechanismům, které vedou k nesprávným návykům. Výchova správných návyků je tak pro mravní vývoj těchto dětí velmi významná. Dítě musí být vhodným způsobem s normami seznamováno, a pokud je může pochopit, musí mu být sděleny i důvody, proč se má nevhodnému chování vyhnout. Nechce-li vychovatel, aby si dítě vytvořilo návyk konkrétního chování, nesmí dovolit, aby mu takové chování přinášelo uspokojení (Švarcová, 2011).

3.3 Autoregulace chování

Vágnerová (2001) uvádí jako základní autoregulační mechanismus emoce. Každý jedinec je v rámci svého temperamentu predisponován k určitým emočním reakcím. Míra emoční stability je jednou ze základních osobnostních složek. Emoční prožívání labilních dětí je typické kolísáním nálad a nepřiměřenou reaktivitou na podnět. Citová labilita je tak vlastností, která je pro dítě znevýhodněním odrážejícím se v celém životě.

„Jakýkoli citový prožitek může působit jako impulz k určité aktivitě nebo naopak, k jejímu útlumu. Obvykle je takto stimulovaná aktivita zaměřená na dosažení nějakého uspokojení,

které je spojeno s libými pocity, nebo přinejmenším s uvolněním, a s eliminací nepříjemných prožitků. Ve školním věku je citová regulace stále dost významná. “ (Vágnerová, 2001, s. 193)

U dětí s mentálním postižením je regulace chování do značné míry vázána na emocionální prožitky po celý jejich život. Je pro ně typické nedostatečné racionální hodnocení a sebeovládání, proto ovlivňování jejich chování musí být do určité míry zprostředkováno jinou osobou. Ochota podřizovat se konkrétním požadavkům se u nich váže na potřebu pozitivního hodnocení okolí. Přednost dávají takovému jednání, které jim přináší bezprostřední uspokojení. Jednání, které toto uspokojení nepřináší, pro ně není motivující. Děti s lehkým mentálním postižením jsou schopny si osvojit základní normy chování a mohou pociťovat stud a vinu. Zvnitřnění základních norem probíhá pomaleji než u dětí intaktních a osvojují si ho mechanicky bez schopnosti aplikace na různé situace. Při výběru vždy dávají přednost pro ně aktuálně atraktivním motivům (Vágnerová, 2002).

V další publikaci Vágnerová (2001) uvádí, že ve vztahu k motivaci, má významný vliv také sebehodnocení. Jedná se o to, jak dítě posuzuje své schopnosti a jak se mu úkol jeví obtížný. Pozitivní sebehodnocení vyjadřuje vědomí vlastní hodnoty, nemusí však vždy odpovídat skutečným schopnostem dítěte, může být jakkoli zkreslené, nicméně bude vždy ovlivňovat jeho motivaci a očekávání. Základ sebehodnocení se utváří již ve věku předškolním, kdy dítě přejímá názor vychovávající autority. Dítěti, kterému je dáváno najevo, že je hloupé a neschopné bude tento názor nekriticky přejímat, rovněž tak pro dítě, které je vychováváno s citovým chladem bude typické nízké sebehodnocení a akceptování horších rolí ve skupině. Bazalová (2014, s. 61) dodává, že *„při rozvoji jednotlivých oblastí dětí s mentálním postižením je dobré neustále myslet na to, že – stejně jako u dětí bez postižení – potřebují prožít úspěch a pociťit, že jsou v něčem dobré a mohou se prosadit.“*

S motivy člověka, jeho potřebami, zájmy a cíli, jsou nedílně spjaty volní procesy. Motivačně volní procesy tak tvoří jednu velkou skupinu procesů (Čáp, 1993). Vůle je dle Nakonečného (1997, s. 83) *„aktivním projevem jáství, sebepojetí, jejími podstatnými zážitkovými znaky jsou právě vědomí aktivity a příslušnosti k já.“*

Dle Vágnerové (2001) se v průběhu školního období rozvíjí volní vlastnosti. Sebekontrola se formuje pomalu, paralelně s ní se zvyšuje i vytrvalost. Odpovědnost se odvíjí od rozvoje sebehodnocení, její přijetí znamená, že dítě jako součást sebehodnocení bere v úvahu i kvalitu plnění svých povinností.

Pro děti s mentálním postižením je typický deficit ve volných vlastnostech, které jsou předpokladem k cílevědomému jednání. Tyto děti si nedokážou odepřít něco, co je pro ně velmi žádoucí kvůli něčemu, co je pro ně časově vzdálené. Do kontrastu se dostává na jedné straně nekritické přijímání pokynů od okolních osob, které si neumějí srovnat s vlastními zájmy a zkušenostmi, na straně druhé dokážou být vůči některým požadavkům naprosto imunní a vzdorovat rozumným důvodům a očekáváním. Tento kontrast je zrcadlem jejich nezralé osobnosti. „*Podstatou nezralosti je nedostatečný rozvoj a hierarchizace duchovních potřeb, kdy dítě nechápe smysl toho, co se od něj požaduje, protože to nekoresponduje s jeho vlastními uvědomovanými či pocíťovanými momentálními potřebami.*“ (Švarcová, 2011, s. 54)

3.4 Vnější regulace chování

Jak je známo, na utváření všech složek osobnosti se podílí nejen prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a člověk sám, ale významnou měrou přispívá také výchova. Čáp (1993) hovoří o proměnách konceptu výchovy v průběhu času, kdy dnes již výchova není chápána jako jednosměrný proces, nýbrž proces obousměrný. Jedná se tedy o vzájemné působení vychovatelů a vychovávaných. Výchovné působení se však neodvíjí pouze mezi těmito dvěma stranami, ale je nutno brát také v úvahu působení dalších aspektů, např. kamarády, rodinu atd. Základními determinanty výchovy jsou *společensko-historické podmínky* (ekonomické, politické a kulturní podmínky, výchovné tradice), *osobní zkušenosti a vlastnosti vychovatelů a vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí*. Uvedení činitele působí ve vzájemné interakci.

Výchova je provázena různými výchovnými styly a v literatuře se objevují různá členění, ať už de o výchovu v rodině nebo přístup pedagogů. Čáp (1993) v rámci výchovně vzdělávacího procesu popisuje styl *autokratický*, kdy vychovatel málo respektuje přání a potřeby dítěte, často přikazuje a trestá, dítěti samotnému poskytuje málo samostatnosti a iniciativy. Při *slabém řízení* (liberální výchově) naopak řídí děti minimálně. Požadavky, které vysloví, následně nekontroluje a chybí zde důslednost. Při *sociálně integračním* (demokratickém) vedení vychovatel udílí méně příkazů a podporuje iniciativu dětí. Místo nich dává dětem na výběr z možností. Působí svým vlastním příkladem spíše, než by trestal a respektuje individualitu dítěte.

Červenka (2016) v souvislosti s výchovou hovoří o důležitosti nastavování hranic, tedy prostoru, který je žádoucí, aby se v něm dítě pohybovalo. Tento prostor lze vymezit jak

negativní, tak pozitivní formou. Negativní forma se zaměřuje na vnější prostor, ve kterém se dítě pohybovat nemá, oproti tomu pozitivní forma se orientuje na prostor vnitřní. Pozitivní pojetí dle něj vytváří podmínky pro otevírání budoucích perspektiv. Podle Čápa (1993) se vymezení tohoto prostoru děje prostřednictvím výchovných požadavků, které specifikují požadavky společnosti na dítě. Rovněž považuje za důležitou formu, prostřednictvím níž jsou dítěti sdělovány. Lze je formulovat jako příkaz, žádost, prosbu, formou otázky či náznaku. Nejběžnější výchovné prostředky, kterými se snaží vychovatel regulovat chování i jednání a docílit naplnění výchovného požadavku jsou odměny a tresty.

Z pedagogického a psychologického hlediska je pro **odměnu** dle Čápa (1993) stěžejní, že vyjadřuje kladné společenské hodnocení a přináší jedinci uspokojení jeho potřeb, a tím i libé pocity. Záleží však na jejich druhu a množství. Odměny emoční (pochvala, projevy sympatie atd.) jsou u vyspělejších jedinců často účinnější než odměny materiální. Autor se v publikaci také odkazuje na řadu výzkumů, z nichž většina badatelů došla ke shodě, že výchova založená spíše na odměnách je více efektivní, než výchova, kde je užíváno převážně trestů. Oproti tomu Kopřiva a kol. (2008) vidí v odměnách „zabíjáky“ vnitřního zájmu a motivace, protože když je dítěti za vykonanou činnost nabídnuta odměna, snižujeme tím hodnotu a význam činnosti samotné. Dále potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky, dítě si na nich vytváří závislost. Rizika odměn sledávají také ve formování morálního vývoje, kdy se prostřednictvím nich děti učí návyku kupovat si druhé odměnami. Žádoucí alternativu k odměnám autoři vnímají ve vytvoření takových podmínek, aby děti mohly přirozeně prožívat pozitivní důsledky svého chování. V podstatě jde jen o změnu ve způsobu komunikace, kdy pozitivní důsledek nepředložíme dítěti jako odměnu.

Základními atributy **trestů** jsou dle Čápa (1993) jsou negativní společenské hodnocení určitého chování a pocit nelibosti či frustrace z omezení uspokojení potřeb. Trest má různé účinky v závislosti na vztahu vychovatele a dítěte, na jeho vlastnostech a předchozích zkušenostech. Někdy může vést k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout. Tresty fyzické působí devalvačním účinkem a zesilují dětskou agresivitu, tresty psychické se promítají do zvýšené úzkosti, nejistoty a neurotičnosti. Jako žádoucí autor sledává možnost využití metody přirozených následků, kdy má dítě možnost pochopit, co učinilo špatně a jaký důsledek jeho konání nese. Kopřiva a kol. (2008) vnímá tresty jako proces, který děti učí, že mít moc je důležitější, než se chovat správně a mocenský model pak děti v průběhu života přenášejí i do dalších vztahů. Dále konstatuje, že tresty fungují jako odpustky, tedy pokud je dítě ochotno přijmout trest, může se i nadále chovat stejným způsobem. Ve shodě s Čápem

(1993) hovoří o využití přiměřeného dopadu důsledků nesprávného chování. Také Švarcová (2001) se vyjadřuje k neefektivitě využití trestů jako prostředku usměrňování chování u dětí s mentálním postižením. Doplňuje však, že při nevhodném, zvláště agresivním chování, které nelze trvale tolerovat, je nejspíš nevyhnutelné, neboť by se jejich závažné jednání upevňovalo, a i děti se závažným postižením musejí být vedeny k sebeovládání.

Ve výchově je často potřeba dosáhnout změny motivů, vyvolat zájem a zesílovat jej. „*Lidské motivy se formují v činnostech, které probíhají v sociální skupině, ve styku s lidmi, pod vlivem společnosti, kultury společenských hodnot a norem, podle mechanismů sociálního učení a působení skupiny na jedince.*“ Jinými slovy ve společné činnosti prožívá člověk úspěchy i neúspěchy a je různě hodnocen ostatními lidmi. Prostřednictvím činnosti dochází také k tomu, že „*co bylo jen prostředkem k dosažení cíle, prostředkem k uspokojení potřeby, se může stát samo cílem, stává se novou potřebou.*“ (Čáp, 1993, s. 123)

Kopřiva a kol. (2008) vidí smysl výchovného působení směřujícího k rozvoji vnitřních motivů. Popisují tři podmínky důležité k udržení vnitřní motivace, a to *smysluplnost* (k čemu mi to bude?), *spolupráci* (sounáležitost především tam, kde se jedná o činnosti nepřilíši záživné) a *svobodnou volbu* (možnost rozhodnout co a jakým způsobem budu dělat).

U dětí s mentálním postižením, u nichž je navíc vysoká pravděpodobnost přidružených poruch chování, je však vzhledem k omezeným vnitřním zdrojům velmi obtížné vnitřní motivaci rozvíjet. Jak již bylo zmíněno, tyto děti jsou orientované na okamžité uspokojení aktuální potřeby. Tu většinou nedokážou odložit na pozdější dobu ani za předpokladu vidiny ještě atraktivnější odměny v budoucnu. Čím hlubší je postižení, tím výraznější je orientace na vnější motivační činitele. U jednotlivých dětí jsou zřejmé rozdíly v orientaci na odměnu materiální či psychickou, kdy některé z dětí o pochvalu a pozitivní hodnocení vychovatele příliš neusilují, pro jiné je silně motivační. S rozvojem vnitřních motivů prostřednictvím využití podmínek smysluplnosti, spolupráce a svobodné volby, tak jak je popisují Kopřiva a kol. (2008), však lze pracovat i u těchto dětí. Požadavky na výchovu dětí s agresivními projevy vychovávanými v ústavní péči jsou však specifické. Janský (2014) u těchto dětí doporučuje výchovu opírající se o pravidelný a pevný režim. Ten dává dětem s deprivacími projevy pocit stability a bezpečí. Pracuje se s vyváženou mírou práv a povinností, hodnocením a sebehodnocením. Nezbytností při výchově těchto dětí je jasnost, srozumitelnost, jednotnost a důslednost. V rámci motivace ke změně jsou často využívány hodnotící a bodové systémy, prostřednictvím nichž děti zažívají přirozené následky svého chování, jak v pozitivním, tak negativním smyslu.

4 ÚSTAVNÍ PÉČE A JEJÍ VLIV NA DÍTĚ

Poslední kapitola je orientována na ústavní péči a její legislativní vymezení. Zabývá se dětskými domovy, jejich funkcí a vlivem na děti s mentálním postižením. Dále se kapitola věnuje rizikům dětských domovů včetně psychické deprivace a na závěr je krátce shrnut názor na ústavní péči a možnost jejího dalšího vývoje.

4.1 Legislativa ústavní péče

Stěžejním dokumentem upravujícím ústavní péči dětí a mladistvých je zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Mezi školská zařízení ústavní výchovy patří *diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav*. Zákon tato zařízení blíže specifikuje a upravuje jejich působnost a účel. Jejich povinností je zabezpečit dítěti řádnou výchovu a vzdělávání, rozvíjet osobnost dítěte, jeho sebedůvěru, emoce a podporovat účast na společenském životě. Především ale zajišťují náhradní výchovnou péči, kterou by běžně měly poskytovat osoby odpovědné za výchovu, a to dětem s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou ve věku od 3 do 18 let a za jistých předpokladů spojených s přípravou na budoucí povolání pak nejdéle do 26 let. Zařízení, dle § 2 odst. 7, obstarávají úplné zaopatření dítěte, včetně stravování, ubytování a ošacení, úhradu nezbytně nutných nákladů na vzdělání a dopravu do školy, jakožto i učebních potřeb a pomůcek. Dále pak úhradu zdravotních služeb, prostředků a léčiv, nevyjímaje nárok na kapesné, osobní dary a věcnou pomoc.

Dle § 2 odst. 12 lze do těchto zařízení umístit také děti s mentálním či jiným postižením a kombinovanými vadami odpovídají-li tomu možnosti jednotlivých zařízení a zároveň vzhledem ke stupni postižení není možné dítě umístit do zařízení sociálního typu.

4.2 Dětské domovy

V dětském věku se jedná především o dětské domovy, do kterých se dítě dostává za podmínek, že se o něj rodina nechce, nedokáže nebo nemůže postarat, a to na základě rozhodnutí soudu. Domovy poskytují dětem, dle výše zmíněného zákona, výchovnou, vzdělávací i sociální péči vždy s ohledem na jejich individuální potřeby. Matoušek (1995)

uvádí jako hlavní funkci dětských domovů poskytovat podporu a péči za nefunkční či chybějící rodinu.

Burešová a kol. (2008) se zmiňují, že aspekt rodiny je v zařízeních tohoto typu zohledňován snahou o vytvoření rodinného zázemí, tedy úsilím co nejvíce přiblížit prostředí dětského domova tomu skutečnému. Dětský domov je proto organizačně členěn spíše na rodinné skupiny po šesti až osmi dětech, oproti výchovným a diagnostickým ústavům, kde je základní jednotkou výchovná skupina. Avšak existence určitých specifik, která jsou pro zařízení kolektivního typu charakteristická, do jisté míry znemožňují uzpůsobit toto prostředí přirozenému domovu. Jedná se především o vnitřní řád a striktní dodržování denního režimu, jakožto i organizaci volného času, kterým se dítě musí přizpůsobit.

Děti s mentálním postižením nejsou schopny se v plné míře přizpůsobit pravidlům a podmínkám tak, jak jsou nastaveny v dětském domově běžného typu. Integrace je ztížena už jen proto, že jejich potřeby nejsou stejné jako u intaktních dětí. Potřeby dětí s mentálním postižením je nutné naplňovat jiným způsobem a vyžadují speciální výchovné působení (Škoviera, 2007).

V minulosti přetrvával názor, že dětem s mentálním postižením umístěných do ústavů stačí k uspokojení životních potřeb obydlí, kde by měly své místo ke spánku, zajištěnou stravu a za zbytečné pokládali jejich vzdělávání (Švarcová, 2011). V současnosti se těmto dětem dostává komplexní péče, která má však i určitá rizika, a to především u dětí s méně závažným mentálním postižením. Dle Valenty a kol. (2018, s. 42) *„komplexnost péče povzbuzuje závislost člověka s mentálním postižením na druhých lidech a omezuje jeho iniciativu. Izolovanost zařízení také přispívá ke stigmatizaci, snižování sebedůvěry a může být spojena s dalšími negativními jevy asociovanými s kolektivní výchovou a životem v neosobním prostředí.“* Matoušek (1995) uvádí, že ústavní pobyt, zvláště dlouhodobý, je vždy vážným zásahem do osudu dotyčného a trvale ovlivňuje jeho další život. Obecně platí pravidlo, že čím dříve se dítě do této péče dostalo a čím déle v ní setrvává, tím hlubší následky si ponese.

Již dříve bylo zmíněno, že osobnost dítěte s mentálním postižením vykazuje jistá specifika, která se pobytem v ústavní péči ještě více prohlubují. Škoviera (2007, s. 48) uvádí, že *„když se zabýváme osobností dítěte, všimneme si zejména zvýšené afektivity, chybějících ideálů, nízkých ambicí. Dítěti chybí nadšení pro vyšší hodnoty a má slabou vůli.“* Tentýž autor konstatuje, že se jedná spíše o důsledky ústavní výchovy než o její následky, neboť dochází k narušení celého dynamicko-motivačního a regulačního systému.

4.3 Rizika péče v dětských domovech

Již ve dvacátých letech dvacátého století upozorňovali někteří pediatři a psychologové na fakt, že duševní vývoj ústavních dětí je odlišný od vývoje dětí vyrůstajících v rodinách. I když je dětem zprostředkováno uspokojení základních tělesných potřeb, dítě strádá. Chybí jim dostatek individuální pozornosti, pestrost podnětů a obzvláště nemožnost navázat trvalý citový vztah k jedné osobě či několika osobám v malé sociální skupině. Díky tomu byla psychická deprivace postupně uznána jako zvláštní forma ohrožení psychického vývoje dítěte (Langmeier, Krejčířová, 1998).

O psychické deprivaci již byla zmínka ve druhé kapitole, kde byla popsána jako jedna z příčin vzniku poruch chování. Deprivace tedy vzniká jako důsledek dlouhodobého neuspokojení citových potřeb u dětí, které pocházejí z dysfunkčních rodin nebo byly umístěny do náhradní výchovy v ústavních zařízeních, především v dětských domovech. V těchto zařízeních se dětem nedostává láska a citová vřelost v takové míře, jakou by skutečně potřebovaly (Langmeier, Matějček, 1974).

Matějček, Bubleová, Kovařík (1997) zahrnují do psychických potřeb dítěte, které jsou v ústavní péči neuspokojeny, následující. Přísun vnějších podnětů v určité proměnlivosti a kvalitě, které napomáhají aktivizaci jedince, potřebu smysluplného světa, kdy jsou podněty organizovány tak, aby z nich dítě čerpalo zkušenosti a poznatky (jde o základní podmínku procesu učení). Dále potřebu prvotních emocionálních a sociálních vztahů, tedy vytvoření vazby k matce a jiným primárním vychovatelům, což přináší dítěti pocit životní jistoty, potřebu společenského uplatnění a společenské hodnoty, z nichž vychází uvědomění si vlastní identity i osvojení užitečných sociálních rolí a hodnotového žebříčku. Potřeba otevřené budoucnosti pak podněcuje člověka k životní aktivitě.

Titíž autoři ve své publikaci prezentují výsledky svého výzkumu zaměřeného na hlubší poznání deprivace a subdeprivace v dětství a jejich následky v dalším vývoji. Jeden z výzkumných souborů tvořily děti vyrůstající v dětských domovech. U nich se v dospělosti prokázala zvýšená trestná činnost a recidiva, a to obzvláště u mužů. Autoři to vysvětlují tím, že výchovní pracovníci v ústavní výchově se rekrutují v převážné většině z řad ženského pohlaví, dívky si tak mohly osvojit určité vzory, u chlapců však mužské vzory zcela chyběly. Část dětí z dětských domovů z výzkumného souboru byly děti s mentálním postižením a v dětství navštěvovaly zvláštní školu. Lze tak tedy předpokládat, alespoň v omezené míře, jejich uplatnění na trhu práce a dosažení určité společenské samostatnosti. Všechny tyto děti

však v dospělosti žily v ústavech sociální péče a jejich pracovní zájem, angažovanost a společenská aktivita byla na velmi nízké úrovni. Vychovatelé také poukazovali na jejich konfliktnost, vzdorovitost a náladovost.

Vágnerová (2002), Svoboda a kol. (2009) souhlasně uvádějí, že dlouhotrvající deprivace narušuje vývoj dítěte nejen po psychické stránce, ale zasahuje také vývoj některých složek osobnosti jedince, což může mít za následek různé psychické odchylky a specifické projevy v chování i sociálních vztazích. Mezi nejčastější projevy řadí Svoboda a kol. (2009) *sociální hyperaktivitu*, kdy deprivované děti snadno navazují kontakt s cizími lidmi, avšak jejich city zůstávají povrchní. U dospělé osoby se aktivně dožadují pozornosti, která je domáhána také *sociální provokací*, tedy provokativním nebo agresivním chováním. Jako poslední uvádí *útlumový typ* dětí, u kterých je pozorovatelná apatie, plachost a značná pasivita v sociálních kontaktech. V mnoha případech si děti citové a sociální potřeby nahrazují uspokojením svých biologických potřeb. Kříž (2004, s. 19) blíže specifikuje, že tyto děti „*mají narcistické rysy, někdy se nezdrženlivě přejídají, sbírají nejrůznější nepotřebné předměty, nadměrně masturbují, mají necitlivé chování k druhým lidem – chybí jim empatie.*“ Vágnerová (2002) k této problematice ještě dodává, že psychické strádání u dítěte zvyšuje vnitřní napětí, které se vyznačuje nápadným chováním, větší dráždivostí a výbuchy zlosti.

Švarcová (2011), Svoboda a kol. (2009) se shodují, že u dětí s mentálním postižením, ale i jinými typy postižení, existuje větší riziko ohrožení psychickou deprivací než u zdravých dětí. „*Všechny tyto děti ve zvýšené míře potřebují, aby se mohly vyvíjet v láskyplném, podněcujícím a celkově příznivém prostředí. (...) Mnozí lidé s mentálním postižením jsou velmi emocionální, i když jejich city jsou na vývojově nižší úrovni, než odpovídá jejich kalendářnímu věku.*“ (Švarcová, 2011, s. 53)

Langmeier a Matějček (1974) uvádějí, že jakmile jednou došlo k poškození duševního vývoje vlivem psychické deprivace, možnost nápravy nepokládají za zcela beznadějnou, prognóza však není příznivá.

„*Těžké a dlouhotrvající deprivace působí v psychické struktuře dítěte zpravidla hluboké změny, které mohou být trvalé. Čím mladší je dítě a čím déle deprivace trvá, tím menší je naděje, že bude možno následky beze zbytku odstranit. Je také pravděpodobné, že jisté poruchy, hlavně v emocionální oblasti, přetrvávají i tam, kde se pacient sociálně a intelektově přizpůsobil celkem normálně.*“ (Langmeier, Matějček, 1974, s. 315)

4.4 Pohled na ústavní péči

Janský (2014) upozorňuje na dva rozdílné názory na výkon ústavní výchovy versus nefunkční rodiny. I přes to, že mezi odbornou veřejností panuje shoda v nezastupitelnosti rodiny při výchově dítěte, v rodinách nefunkčních vyrůstá dítě v patologickém prostředí. Možnosti nápravy rodičů jsou často minimální, rodiče nejsou ke změně motivováni nebo zájem o nápravu předstírají. Nezřídka se tak dávají těmto rodinám opakované šance, což je však v rozporu s právy a potřebami dítěte. Nezodpovězená otázka tedy zní, kdy je žádoucí ještě rodinu podporovat a kdy se má stát postavit proti ní a hájit zájmy dítěte přemístěním např. do ústavní péče. Každý případ je nutno posuzovat individuálně z hlediska komplexní anamnézy rodiny a reálné prognózy jejího vývoje.

Autor rovněž upozorňuje na nutnou změnu transformace systému ústavní výchovy, a to tak, aby byl kladen větší důraz na prevenci a zvýšení kvality péče o ohrožené děti a rodiny. Aby byla vytvořena pravidla systémové komunikace mezi subjekty účastnících se náhradní rodinné péče a aby byla péče odborné pomoci komplexní, celistvá, dostupná a dosažitelná. Dále, aby byly priority zacíleny na výchovně terapeutickou práci s dítětem v kontextu jeho rodiny a v neposlední řadě, aby byl kladen důraz na individualizaci programů vycházejících z potřeb jednotlivých dětí a tyto programy byly pravidelně vyhodnocovány z pohledu jejich efektivity a úspěšnosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část prezentuje průběh a výsledky výzkumného šetření zaměřeného na práci s motivací u dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování v prostředí dětského domova, a to především na základě analýzy nasbíraných dat.

5.1 Výzkumný problém, cíl a výzkumné otázky

Motivace a práce s ní je výzkumný problém, který se dá jen těžce jednoznačně vymezit, o to hůře, pokud se jedná o práci s motivací u dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování žijících v prostředí dětského domova. Jelikož se v praxi mnohdy potýkám s obtíží s motivací u těchto dětí, rozhodla jsem se orientovat výzkumné šetření právě na tuto problematiku.

Výzkumný problém, kterým se tato bakalářská práce zabývá, zní: Prozkoumat, k jakým změnám došlo v projevech chování u chlapců s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování při práci s hodnoticí a motivační tabulkou, zda se jeví jako žádoucí pracovat s ní i do budoucna a proč.

Cílem výzkumu je **zjistit, zda a jaký vliv má dle pedagogických pracovníků hodnoticí a motivační tabulka na dítě s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování v praxi.**

Po stanovení cíle výzkumného šetření byly vytyčeny následující výzkumné otázky:

1. Jakých metod a forem práce s motivací využívali pedagogové u chlapců s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování a jak na ně oba chlapci reagovali?
2. Jaké změny zaznamenali pedagogové v projevech chování u obou chlapců při práci s hodnoticí a motivační tabulkou?
3. Jak změnila zkušenost s hodnoticí a motivační tabulkou náhled pedagogů na práci s motivací u dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování?

Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky tvoří dohromady jeden celek a zároveň strukturu pro sběr dat a jejich následnou analýzu.

5.2 Pojetí výzkumu

Vzhledem ke zkoumané problematice byl v této bakalářské práci zvolen kvalitativní metodologický přístup, jehož výsledky sice nelze zobecňovat, umožňuje však proniknout hlouběji do zkoumané problematiky. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, s. 17) definuje kvalitativní přístup jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ Výzkum tohoto typu je založen na rozsáhlém sběru dat, což umožňuje do hloubky prozkoumat studovaný jev. Díky rozmanitosti dat a jejich podrobné analýze lze mezi nasbíranými informacemi hledat souvislosti (Švaříček, Šed'ová, 2007). Základním principem kvalitativního výzkumu je vzájemná interakce s jeho účastníky, což umožňuje lépe proniknout k podstatě zkoumaného jevu. Důležitým východiskem tohoto výzkumu je tedy zkoumanou situaci chápat a snažit se jí porozumět z pohledu účastníků výzkumného šetření (Švaříček, Šed'ová, 2007). Bryman (1998 in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 18) toto východisko nazývá jako „*pohled z perspektivy subjektu*“, což značí popis všedních detailů každodenní reality, chápání chování a významu v sociálním kontextu.“ Po celou dobu výzkumného šetření bylo postupováno dle odborné literatury: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* od autorů Romana Švaříčka, Kláry Šed'ové a kolektivu, která je průvodcem během celého procesu kvalitativního výzkumu.

5.3 Objekt výzkumu

Výzkumný soubor byl zvolen záměrně, neboť nejlépe reprezentuje definovaný výzkumný problém (Švaříček, Šed'ová, 2007). Kritériem pro zahrnutí do výzkumného šetření bylo mentální postižení v kombinaci s poruchami chování, podmínkou byl také věk, kdy objekt výzkumu nepřekročil věkové rozmezí povinné školní docházky. Zároveň se jedná o výběr dostupný. Pro účely této bakalářské práce je výzkumný soubor tvořen dvěma chlapci:

1. **Adam** – 11 let, chlapec s nařízenou ústavní výchovou, rozumové schopnosti ve středním pásmu mentálního postižení, přidružené poruchy chování.
2. **Patrik** – 14 let, chlapec s nařízenou ústavní výchovou, rozumové schopnosti v lehkém pásmu mentálního postižení, přidružené poruchy chování.

Oba chlapci žijí v Dětském domově, ve kterém jsou umístěni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o školské zařízení, které zprostředkovává také základní

vzdělávání, poradenství v rámci speciálně pedagogického centra a mateřskou školu. Dětský domov (dále jen DD) je umístěn v samostatné budově, která je rozdělena na dvě bytové jednotky – rodinné skupiny a každá z nich má kapacitu pro osm dětí. V současné době žije na první rodinné skupině sedm dětí a na druhé rodinné skupině dětí osm. Každá z nich má dva kmenové vychovatele – muže, ženu a jednu asistentku pedagoga. Ve dnech školního vyučování si děti po příchodu ze školy plní povinnosti v rámci přípravy na vyučování a domácích prací a poté se věnují volnočasovým aktivitám, např. pohybovým, výtvarným, kulturním. Víkendové dny jsou koncipovány volněji a snaží se přizpůsobovat modelu standardní rodiny. O prázdninách se děti účastní nejen pobytových akcí organizovaných samotným DD, ale dle svých schopností jsou zařazovány i do pobytů externích. Pro zachování anonymity byla jména chlapců změněna a nebyl uveden přesný název zařízení.

Potřebné informace pro tento výzkum poskytli čtyři pedagogičtí pracovníci – klíčoví vychovatelé. Ti byli osloveni, jelikož s dětmi pravidelně pracují a jsou s nimi v nejužším kontaktu. Informace byly shromážděny prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, postřehy z pozorování pak přenesli do záznamových archů. Pedagogičtí pracovníci potvrdili účast na výzkumu na základě informovaného souhlasu, který je vložen v příloze č. 6.

5.4 Metody sběru dat

Pro získání odpovídajících dat byla využita metoda **studia dokumentů, polostrukturovaného rozhovoru a nepřímého pozorování**.

Studium dokumentů je metoda sběru dat, která dovoluje proniknout hlouběji do osobního života chlapců, prožitých zkušeností, pochopení jejich osobností a charakterů. Švaříček a Šedřová (2007) se o ní zmiňují jako o jedné z možností čerpání dat do případových studií. Konkrétně byly prostudovány osobní složky i pedagogické spisy chlapců, zahrnující také zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra a individuální vzdělávací plány. Získané informace byly využity především při zpracování případových studií obou chlapců.

Při výzkumném šetření byl využit rozhovor, což je jedna ze základních metod sběru dat kvalitativního výzkumu, která zároveň umožňuje mluvený projev i význam výpovědi informantů zachytit se všemi podstatnými znaky stěžejními pro správný výklad jednotlivých odpovědí (Švaříček, Šedřová, 2007). Pro účely této bakalářské práce byla zvolena metoda **polostrukturovaného rozhovoru**, která se vyznačuje určitou připraveností a propracovaností

formulovaných otázek. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 159-160) jej definují jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku.*“ Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen záměrně, jelikož udává stěžejní oblasti dotazování, lze se však doptat otázkami doplňujícími, které v průběhu rozhovoru vyvstanou a umožňují hlubší osvětlení problematiky.

Rozhovory byly vedeny se čtyřmi výchovnými pracovníky, kteří jsou s výše zmiňovanými chlapci v nejužším pravidelném kontaktu a významně se podílí především na jejich výchově. Před započtím práce s hodnotícím systémem byla provedena první část polostrukturovaného rozhovoru. Otevřené otázky umožnily dotazovaným pedagogickým pracovníkům popsat, jak oba chlapce vnímají, jejich standardní projevy chování a jak se jim u nich daří práce s motivací. Po uplynutí šesti týdnů byla provedena druhá část polostrukturovaného rozhovoru, v němž se osvětlily poznámky z pozorování uvedených do záznamových archů, jejichž funkce je uvedena dále v textu. Pedagogové popsali, jaké projevy chování u chlapců zaznamenali a kterých případných změn si v jejich chování všimli.

Byly zformulovány takové hlavní otázky, aby vedly k naplnění cíle výzkumného šetření. Otázky jsou rozděleny dle doby konání rozhovorů na dvě části: rozhovory před započtím pozorování a rozhovory po jeho ukončení. Struktura rozhovorů včetně plného znění otázek je uvedena v příloze č. 3. Dále jsou otázky zaměřeny na následující okruhy:

I. část – před započtím práce s hodnotící tabulkou

- Popsání charakteru obou chlapců a jejich typických osobnostních rysů projevujících se ve výchovně-vzdělávacím procesu.
- Metody a formy pedagogické práce užívané ve výchovně-vzdělávacím procesu.
- Práce s motivací.

II. část – po zakončení práce s hodnotící tabulkou

- Popis průběhu práce s hodnotící tabulkou.
- Zaznamenání změn v projevech chování.
- Možnosti využití hodnotící tabulky do budoucna.

Rozhovory s pedagogy byly zaznamenány jako audiozáznamy a následně doslovně přepsány do textové podoby pro účely analýzy získaných dat. Přesná transkripce rozhovorů s pedagogickými pracovníky je vložena do přílohy č. 4.

Pro analytické zpracování dat jsou informanti označeni následovně:

A1 – vychovatelka I. rodinné skupiny – 32 let, 10 let praxe na DD

A2 – vychovatel I. rodinné skupiny – 43 let, 4 roky praxe na DD

B3 – vychovatelka II. rodinné skupiny – 43 let, 5 let praxe na DD

B4 – vychovatel II. rodinné skupiny – 36 let, 15 let praxe na DD

Písmeno **A** označuje kmenové vychovatele I. rodinné skupiny, **B** kmenové vychovatele II. rodinné skupiny. Číslo za označením rodinné skupiny rozlišuje informanty v pořadí, v jakém probíhaly rozhovory.

Pro toto výzkumné šetření bylo taktéž využito **nepřímého pozorování**, které se s oběma předchozími metodami navzájem doplňuje a pro které je typické, na rozdíl od pozorování přímého, že se badatel nepohybuje ve zkoumaném prostředí, ale využívá pro potřeby výzkumu pouze získaných záznamů (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro účely tohoto typu pozorování byla přímá práce pedagogických pracovníků s chlapci doplněna o podstatný motivační prvek – pro oba chlapce byla vytvořena hodnotící a motivační tabulka. Ukázka práce s těmito tabulkami je součástí přílohy č. 1. Hodnocení probíhalo denně ve třech oblastech – chování, domácí povinnosti a školní povinnosti. Pro hodnocení a jeho přehlednou vizualizaci sloužily body, které byly rozlišeny barevně, kdy zelená barva značila pozitivní, černá negativní a žlutá neutrální hodnocení. Na začátku každého týdne si dítě společně se sloužícím pedagogem vytyčilo odměnu, které by chtělo na konci týdne dosáhnout, a rovněž si určili počet kladných hodnocení, jenž byl nutný k získání přislíbené odměny. Každou neděli pak proběhla reflexe celého týdne a případně předání odměny. Poté se stanovila pravidla na týden následující, která se upravovala vzhledem k možnostem dítěte tak, aby dítě mělo možnost zažít úspěch, zároveň však vynaložilo alespoň minimální úsilí k získání odměny.

V průběhu šesti týdnů realizace hodnotícího systému zapisovali pedagogičtí pracovníci vytyčená pravidla na každý týden do předem připravených záznamových archů, rovněž tak změny v chování dítěte. Takto byl zachycen průběh práce s motivací a její působení na

chlapce přímo v prostředí DD, a to z pohledu pedagogických pracovníků. Vyplněné záznamové archy jsou vloženy v příloze č. 2.

Triangulace v rámci tohoto šetření byla dosažena třemi druhy metod sběru dat - studiem dokumentů, polostrukturovanými rozhovory a nepřímým pozorováním, jedná se tedy o triangulaci metod.

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 204, 206) popisují ve své publikaci triangulaci takto: „*Triangulace by měla pomoci vysvětlit plně a komplexně lidské jednání z více než jedné perspektivy.*“ a dále uvádí, že „*největší výhodou triangulace však zůstává to, že jsme nejenom schopni kombinovat perspektivy různých lidí, ale především prohloubit zkoumaný jev.*“

5.5 Metoda zpracování dat

Důležité informace ze života dětí byly získány studiem dokumentů a zpracovány do jednotlivých **případových studií**. Dle vymezení Švaříčka a Šed'ové (2007) případová studie detailně zachycuje jeden nebo více případů a díky ní lze lépe pochopit složité sociální jevy. Smyslem je tedy podrobné zachycení a porozumění těmto jevům. Případové studie sestavené pro účely bakalářské práce mapují dosavadní život dítěte včetně rodinné, osobní a zdravotní anamnézy, zahrnují také speciálně pedagogickou diagnostiku, projevy chování, sociální vztahy a úroveň sebeobsluhy během pobytu v zařízení.

Data získaná polostrukturovaným rozhovorem s informanty byla analyzována formou **otevřeného kódování**, a to v souladu s postupem uváděným v publikaci Švaříčka a Šed'ové (2007).

„*Otevřené kódování představuje jednoduchou, zároveň však dost pracnou analytickou techniku. Pojmy a kategorie jsou utvářeny na základě materiálu. Tak dochází k tvorbě něčeho nového, v mnoha případech nepředpokládaného a překvapujícího.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 222)

Otevřené kódování je dle autorů složeno z několika na sebe navazujících kroků směřujících k analýze. Prostřednictvím této techniky byly všechny doslovně přepsané rozhovory do hloubky analyzovány a rozloženy na jednotky, kterým byl následně přidělen konkrétní kód. Takto pojmenovanými jednotkami se staly různě dlouhé úseky textu, odstavce, věty nebo slova. Ukázka otevřeného kódování a jeho postupu je uvedena v příloze č. 5. Analýzou polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi pedagogickými pracovníky vyšlo celkem čtyřicet

jedna kódů. S těmito kódy se dále pracovalo tak, že byly jejich názvy přepsány na jednotlivé papírky a poté manuálně seskupovány podle vnitřních souvislostí. Tímto postupem vzniklo šest skupin s pracovními názvy, které byly dále analyzovány. Nakonec byly i tyto skupiny rozřazeny podle určité podobnosti do tří kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2007).

1. *Hledáme cestu...*
2. *Srovnáváme...*
3. *Jak by to šlo dál...*

Pro jednotlivé kategorie byly zvoleny takové názvy, které nejlépe a co nejpřesněji vystihují obsah a podstatu daných jednotek. Celý postup při práci s rozhovory je doprovázen citacemi informantů. Na závěr je výsledná analýza dat vyhodnocena **technikou vyložení karet**. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) dochází k uspořádání kategorií do pomyslné linky dle jejich vzájemné souvislosti a v souladu s výzkumnou otázkou.

Data získaná studiem dokumentů a polostrukturovanými rozhovory byla doplněna **nepřímým pozorováním**. Po dobu šesti týdnů využívali výchovní pracovníci při každodenní přímé práci hodnotící a motivační tabulky obou chlapců. Práci s hodnotícími tabulkami doplnily předem připravené a jasně strukturované záznamové archy, které poté sloužily k další analýze. Data získaná ze záznamových archů, byla přenesena a zpracována do tabulek, které jsou uvedeny v analýze dat.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Nyní následuje analýza a interpretace dat výzkumného šetření. Text uvádějí případové studie obou chlapců, následují výsledky pozorování a analýza polostrukturovaných rozhovorů prostřednictvím otevřeného kódování. Závěrem jsou pak shrnuty výsledky výzkumného šetření a odpovědi na výzkumné otázky. Praktická část je dále doplněna o limity studie, etické aspekty výzkumu a diskusi.

6.1 Případové studie

Následující část obsahuje případové studie dvou chlapců s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování umístěných v dětském domově. Obě případové studie zahrnují rodinnou, osobní i zdravotní anamnézu chlapců, celistvou speciálně pedagogickou diagnostiku i popis průběhu pobytu v zařízení, včetně sociálních vztahů a projevů chování.

6.1.1 Případová studie č. 1

Adam, chlapec s nařízenou ústavní výchovou (11 let)

Rodinná anamnéza: Matka je těžce psychiatricky nemocná, bez příštěší. Od roku 2018 umístěna na uzavřeném psychiatrickém oddělení. Po zbavení rodičovské zodpovědnosti na základě rozhodnutí soudu o syna neprojevuje žádný zájem. Otec neznámý, v rodném listě není uveden.

Osobní anamnéza: Adam je jedenáctiletý chlapec romského původu. Matka v těhotenství neabsolvovala pravidelné lékařské prohlídky. Porod proběhl v 36. týdnu gravidity, ihned byl kontaktován Orgán sociálně právní ochrany dětí a matka i s dítětem byli pod jeho dozorem. Jelikož se matka o dítě nestarala, zanedbávala jeho výživu a veškerou péči o něj, byl jí syn odebrán a na základě rozsudku Okresního soudu mu byla nařízena ústavní výchova. V roce 2009 byl Adam umístěn do DC Ostrava, v roce 2012 došlo k přemístění do Domova pro postižené děti v Otnici. Zde pobýval do července roku 2016 a od srpna téhož roku byl na základě předběžného opatření Okresního soudu přemístěn do Dětského domova, ve kterém jsou umístěni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kde dosud žije.

Zdravotní stav: Chlapec je přiměřeného růstu i výživy, má diagnostikované mentální postižení na hranici dolního pásma lehkého mentálního a horního pásma středního mentálního

postižení. Dále pak poruchy chování, atopický ekzém a strabismus. Je v pravidelné péči pedopsychiatra, neurologa, oční a dermatologické ambulance.

Speciálně pedagogická diagnostika: Globální intelektový vývoj se ustálil ve středním pásmu mentálního postižení. Nyní je žákem pátého ročníku ZŠ, vzděláván dle ŠVP vycházejícího z RVP ZŠS díl první. Jsou mu přiznána podpůrná opatření čtvrtého stupně.

Hrubá motorika: Má osvojenou chůzi po rovném i nerovném terénu, při chůzi po schodech střídá nohy v obou směrech. Osvojeny skoky snožmo, má problémy s udržení rovnováhy na jedné noze. Hází míčem horním obloukem, chytne jej, koulí na cíl, kopne do míče. Jezdí na koloběžce.

Jemná motorika a grafomotorika: Prsty má neobratné, postupné doteky palce s ostatními prsty nedokáže, úchop přizpůsobuje velikosti předmětu. Vykazuje pravou laterální, úchop psacího náčiní je špetkový. Kresba postavy má zachyceny detaily v obličeji, chybí však krk, zobrazil horní i dolní končetiny. Napodobí kruh, čtverec, trojúhelník i křížek. Spojuje body dle předlohy, vázne pravolevá orientace.

Komunikační schopnosti: Řeč chlapce je zatížena mnohočetnou dyslálií, k porozumění si napomáhá gesty. Užívá věty i souvětí. Při rozhovoru navazuje oční kontakt, rozumí jednoduchým i složitějším pokynům. Lokalizuje zvuk, zná zvuky zvířat, jména svých kamarádů a blízkých osob. Analýza a syntéza pokulhává, slova roztleská na slabiky, zopakuje jednoduchou rytmickou sestavu, první hlásku slova neurčí. Je v péči školního logopeda.

Rozumové schopnosti: Předmatematické pojmy nemá osvojeny, mechanicky určí matematickou řadu do pěti, počet však vizuálně ani graficky neznázorní. Pojmenuje a ukáže základní geometrické tvary, orientuje se v barevném spektru. V prostorové orientaci určí pojem nahoře a dole. Vizuálně si pamatuje dva ze šesti obrázků. Správně přiřazuje obrázky, kam patří, orientuje se v průběhu dne – ráno, poledne, večer. Samostatně nepracuje, pracovní tempo je pomalé, převládá silná potřeba zpětné vazby pomocí očního kontaktu, pozornost je lehce odklonitelná. Paměťová funkce v oblasti kapacity sluchové pracovní paměti a koncentrace pozornosti jsou značně oslabené, v každodenních situacích se orientuje, složitější souvislosti nechápe.

Průběh pobytu v zařízení a projevy chování: Do zařízení Adam nastoupil koncem srpna roku 2016, v jeho sedmi letech.

Sebeobsluha: Při nástupu zvládal jíst lžící, pil z hrnku. Svlékl si a oblékl připravený oděv, celodenně nosil plenu. Řádné mytí rukou a chrupu nezvládal, rovněž tak hygienu těla. Neměl

osvojeny návyky v rámci plnění povinností, např. prostřít na stůl, uklidit si po sobě oblečení, nádobí, hračky. Nyní již správně užívá příbor, pod dohledem si nachystá oblečení na následující den s ohledem na aktuální počasí a příležitost. Je již zcela bez plen, toaletu navštěvuje samostatně. Osvojil si mytí rukou, při čištění zubů je nutná dopomoc. Přijal za své také plnění domácích povinností, podílí se na jednoduchých úklidových pracích a pod dohledem udržuje pořádek v osobních věcech.

Sociální vztahy: Se začleněním do kolektivu vrstevníků neměl výrazný problém. S ostatními dětmi si hrál rád a vyhledával s nimi kontakt. Zpočátku se choval přátelsky, později však občas ostatní děti verbálně provokoval, nebyl však vůči nim fyzicky agresivní. Od počátku byl zapojován do organizovaných volnočasových aktivit, oblíbil si zejména činnosti výtvarného charakteru a vycházky do města či přírody, jeho zájem přetrvává dodnes. Loňské prázdniny se také zúčastnil externího dětského tábora, kde se velmi dobře adaptoval do kolektivu ostatních dětí. Autoritu dospělé osoby respektuje snáz, pokud mu jasně vymezí pravidla a trvá na jejich dodržování. Jsou viditelné rozdíly v interakci s různými pedagogickými pracovníky. Vztahy s osobami, se kterými je v pravidelném kontaktu navazuje Adam spíše povrchní, vazby vzhledem k rané citové deprivaci nejsou hluboké.

Projevy chování: První měsíc pobytu Adam dění kolem sebe pozoroval, byl spíše tichý, přizpůsoboval se dennímu režimu a nabízeným aktivitám, smutek neprojevoval. Rozrušeně se projevoval pouze v případě, když se snažil něco sdělit a dotyčná osoba mu neporozuměla nebo při zapojování do jednoduchých domácích prací. Plakal, vztekal se, nebyl však agresivní vůči okolí. Po adaptaci na nové prostředí se však projevy chování velmi zhoršily. Byla mu nastavena medikace, která se dle potřeby stále upravuje. Projevy agrese se stupňovaly, afekty byly téměř na denním pořádku a trvaly i dvě hodiny. Křičel, házel věcmi, kopal do dveří. Po odeznění se vždy dostavil pocit vyčerpání a apatie. Spouštěče záchvatů byly různé, obvykle se jednalo o nechuť plnit si povinnosti či neschopnost odložit uspokojení své potřeby na pozdější dobu. Často však byla příčina nezjištěna. Tento stav trval asi rok, poté došlo k celkovému zklidnění, kdy se afekty dostavovaly již méně často, např. jednou až dvakrát týdně. Následující rok se četnost nadále snižovala, také intenzita záchvatů vzteku byla mírnější. Adam začal vnímat projevy svého chování jako nežádoucí. Po odeznění afektu vždy bez potíží činnost dokončil, ochotně přijímal i sankce za nevhodné chování. V září 2019 došlo k jeho přesunu na druhou rodinnou skupinu, kde se situace opakovala téměř od začátku. První měsíc byl ze změny prostředí nadšený, následně začaly nastupovat afekty v četnosti

a intenzitě téměř jako po nástupu do zařízení. Nyní je již stav upraven a k záchvatům u něj dochází průměrně jednou týdně.

6.1.2 Případová studie č. 2

Patrik, chlapec s nařízenou ústavní výchovou (14 let)

Rodinná anamnéza: Matka je absolventkou zvláštní školy, její intelekt se nachází ve středním pásmu mentálního postižení. V dětství týrána svým otcem, který jí způsobil úraz, po němž oslepla. Žije ve společné domácnosti se svými sourozenci, rovněž mentálně postiženými. Po porodu dvojčat jí byly obě děti odebrány z důvodu nezvládnutí péče o ně. Patrika v DD dvakrát navštívila a každé narozeniny, Vánoce i Velikonoce mu posílá balíček s pochutinami. Biologický otec Patrika žije údajně na Slovensku, neznámo kde. O chlapce zájem nejeví. Patrikovo dvojče Ludmila je vychovávána v náhradní pěstounské rodině. Kontakt se sestrou je sporadický a probíhá jen v korespondenční rovině. Patrikovi byl opakovaně hledán dobrovolník z programu Pět P, vždy neúspěšně.

Osobní anamnéza: Patrik se narodil jako první z dvojčat ve 39. týdnu těhotenství matky. Po propuštění z porodnice matka péči o děti nezvládala, v Domově pro matky s dětmi, kam byla později umístěna, péči zvládala pouze s dohledem a pomocí personálu. Z tohoto důvodu byly děti na základě vydaného Usnesení Okresního soudu o předběžném opatření umístěny do Kojeneckého ústavu. V necelém roce byly obě děti umístěny do náhradní rodinné péče pěstounům, ti však Patrika v jeho necelých čtyřech letech vrátili pro jeho nezvladatelnost. Sestru Ludmilu si nadále ponechali. Poté Patrik půl roku pobýval v DC Ostrava a následně byl přemístěn do Domova pro postižené děti v Otnici. V sedmi letech byl Patrik svěřen do péče Dětského domova, ve kterém jsou umístěni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kde pobývá dodnes.

Zdravotní anamnéza: Chlapec je drobného vzrůstu, hubené postavy. Mentální postižení se pohybuje v lehkém pásmu, má diagnostikované výrazné poruchy chování, vadné držení těla, sníženou funkci štítné žlázy a nedoslýchavost. Vývoj osobnosti probíhá disharmonicky, vzhledem k organickému poškození centrální nervové soustavy a psychosociální deprivaci. Je v péči pedopsychiatra, endokrinologa, ortopeda a foniatra. V současné době se čeká na hospitalizaci v psychiatrické léčebně.

Speciálně pedagogická diagnostika: Čtrnáctiletý chlapec, jehož intelektový vývoj odpovídá pásmu lehkého mentálního postižení, vzděláván dle ŠVP vycházejícího z RVP ZV, nyní navštěvuje šestý ročník, jsou mu přiznána podpůrná opatření čtvrtého stupně.

Hrubá motorika: Chůze po rovném i nerovném terénu je u chlapce osvojena, při chůzi po schodech střídá nohy v obou směrech, při stožení na jedné noze neudrží rovnováhu. Hází míčem na cíl i jej chytá. Zvládá jízdu na kole bez přídatných koleček.

Jemná motorika a grafomotorika: Grafický pravák, úchop psacího náčiní je špetkový. Písmo je bez dodržení sklonu a velikosti, v opise chybí, nepoužívá diakritická znaménka a velká písmena.

Komunikační schopnosti: Verbální projev zatížen dyslálií a poruchou plynulosti řeči – balbucí, tvoří dysgramatismy a chybí při skloňování. Sluchová diferenciací je na dobré úrovni, při sluchové analýze a syntéze značně pokulhává, vážně i reprodukce rytmické sestavy. Rozumí jednoduchým i složitějším pokynům, aktivně užívá jednoduché věty i souvětí. Je v péči školního logopeda.

Rozumové schopnosti: Zvládá matematické operace do dvaceti s oporou názornosti pomocí prstů i s přechodem přes desítku, zaměňuje však matematická znaménka. Orientuje se na číselné ose, porovnává čísla. Vážně porozumění příkladů na rozklad a dopočítání čísla. Zadání jednoduchým slovním úlohám rozumí, udělá zápis i vypočítá. Čte se slabikováním, v textu se orientuje, porozumění čteného je na dobré úrovni. Velká chybovost v pravolevé orientaci, neukáže výrazně lišící se obrazec v řadě.

Je nutné neustálé individuální vedení a zpětná vazba, samostatně nepracuje. Po patnácti minutách se zvyšuje chybovost a je nutné zařadit pohybovou aktivitu. Má výrazně narušenou pozornost a neustále se jí snaží odvést jiným směrem. Spolupráci navazuje až po důrazném upozornění na to, kdo je autoritou.

Průběh pobytu v zařízení a projevy chování: Do zařízení Patrik nastoupil koncem srpna roku 2013, v jeho sedmi letech.

Sebeobsluha: Zvládal samostatně jíst lžící, pít z hrnku, svléknout se a obléknout. Toaletu navštěvoval na pokyn, v noci nosil plenu. Hygienu těla i čištění chrupu jen s pomocí a vedením. Nezvládal udržovat pořádek, hračky a jiné osobní předměty si neuklízěl. Postupem času se pod vedením naučil jíst příborem, samostatně již zvládá hygienu těla i čištění zubů, nutná je však kontrola. Nošení plen bylo také v krátkém časovém úseku odstraněno. Úklid v osobních věcech samostatně neudrhuje, je nutné ho neustále kontrolovat a pobízet

k činnosti. Má tendenci se povinností vyhýbat, hledá výmluvy a plněním svých povinností se snaží úkolovat ostatní děti na rodinné skupině.

Sociální vztahy: V kolektivu vrstevníku vystupoval od počátku velmi sebejistě. Kontakt s nimi aktivně vyhledával, často se však vůči nim projevoval agresivně a autoritativně – házel hračkami, bouchal je, verbálně provokoval. V kolektivu tak mezi dětmi nebyl příliš oblíbený. Podobné chování přetrvává dodnes, rovněž tak jeho problém s respektováním autority. Vazby k vrstevníkům i blízkým dospělým osobám jsou velmi povrchní, spíše žádné. Osoby ve svém okolí využívá k uspokojení svých potřeb, žádnou empatii či lítost vůči druhým nedává najevo. Patrik se nachází v pubertálním období, což se projevilo i na probouzející se sexualitě, která se u něj také jeví jako problémová. K uspokojování svých pudů si vyhledává mladší děvčata, za jejichž asistence přes oděv naznačuje kopulační pohyby. Jelikož v kolektivu vrstevníků vystupuje jako vůdce, děti ho většinou ve všem poslechnou. Občas mluví o matce či sestře, na výzvu sociální pracovnice, že mohou poslat dopis, namalovat obrázek či zatelefonovat, však odvětlí, že teď nemá čas. Dopisy od matky nechává bez zájmu pohozené, nevrací se k nim, zajímají ho přednostně pochutiny, které od ní v balíčku obdržel.

Projevy chování: Po nástupu do zařízení se Patrik projevoval sebejistě, autoritu dospělé osoby příliš nerespektoval, a i starší děti se snažil organizovat a vést. Velmi rád si hrál s panenkami a převlékal se do dívčího oblečení. Tato záliba po čase ustoupila. Objevovaly se u něj časté afekty, vždy vyprovokované tím, že nedokázal odložit uspokojení své potřeby na pozdější dobu. Afekty časem ustoupily, nyní se objevují spíše výjimečně a takřka vždy v interakci s autoritami, které nejsou ve vymezení hranic a pravidel důsledné. Patrik vždy klade uspokojení svých potřeb na první místo, ať už se jedná o užívání konkrétní věci např. tabletu a počítače, nebo konzumaci pochutin. Ve skupině dětí zastává roli vůdce. Pokud není pod přímým dohledem dospělé osoby, děti organizuje, poroučí jim a vyžaduje jejich poslušnost. Hraje si na vychovatele, často se nechá také oslovovat jmény některých z pedagogů. Jednoho chlapce na rodinné skupině šikanoval, mimo jiné mu opakovaně zamezoval vstup na toaletu, ten se následně začal pomočovat. Patrik také odcizuje dětem i dospělým jejich osobní věci, drobné předměty a hračky, následně je ukrývá na svém pokoji. Pokud je při krádeži přistižen, vinu zapírá. Nežádoucí projevy chování se u Patrika stále stupňují, on však jejich závažnost necítí. Při každé konfliktní situaci hledá vinu v okolí, své zavinění odmítá. Významné porušování norem proběhlo i při pokusu o integraci v rámci účasti na dětském pobytovém táboře. Patrik opakovaně kradl peníze, telefony i fotoaparáty, organizátoři tak jeho účast v dalším roce zamítli.

6.2 Výsledky pozorování

Jak už bylo avizováno, data byla sbírána také prostřednictvím nepřímého pozorování. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), pozorování napomáhá k pochopení souvislostí studovaného problému. Soustředí se na jevy, které by byly za běžných okolností přehlíženy a badateli přináší jiný typ informací než například rozhovor. Pro účely našeho výzkumného šetření bylo využito pozorování nepřímého, kdy informanti zaznamenávali informace o průběhu hodnocení a práci s hodnotící a motivační tabulkou do předem připravených záznamových archů, jež jsou součástí příloh. Hodnocení probíhalo každý den v podvečer a koncentrovalo se do tří hlavních oblastí – chování a domácích i školních povinností. Pro srozumitelnou vizualizaci tak sloužily barevně rozlišené body (zelená – pozitivní, žlutá – neutrální, černá – negativní). Na počátku týdne si za podpory pedagoga oba chlapci vymezili odměnu, které chtěli na konci týdne dosáhnout. Rovněž si ujasnili počet kladných hodnocení, kterými bylo dosažení odměny podmíněno. V neděli společně rekapitulovali celý týden a jestliže splnili svůj cíl, došlo k předání odměny. Následně se stanovila pravidla na další týden. Pravidla nebyla pro každý týden stejná, upravovala se dle potřeby tak, aby reflektovala možnosti chlapců a aby bylo v jejich silách na odměnu dosáhnout.

1. Adam

V tabulce č. 1, která je přepisem záznamového archu Adama, jsou zaznamenány v jednotlivých týdnech odměny, které si společně se sloužícím pedagogem Adam vytyčil, jejich bodové podmínění a zda na odměnu dosáhl či nikoli. Pod ní jsou vloženy stěžejní informace, postřehy a vjemy pedagogů interpretovány v textové podobě.

Tabulka 1. Přepis záznamového archu Adama (zdroj: vlastní zpracování)

	ODMĚNA	PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	SPLNĚNÍ ODMĚNY
1. TÝDEN	Oříšková čokoláda	10x libovolný zelený bod	NE
2. TÝDEN	Oříšková čokoláda	7x libovolný zelený bod	ANO
3. TÝDEN	Návštěva cukrárny	4x zelený bod za chování + 4x libovolný zelený bod	NE

4. TÝDEN	Návštěva cukrárny	4x zelený bod za chování + 4x libovolný zelený bod	ANO
5. TÝDEN	Návštěva kina s popcornem	4x zelený bod, maximálně však 1 černý bod za chování + 4x libovolný zelený bod	ANO
6. TÝDEN	Nové duhové pastelky	5x zelený bod, maximálně však 1x černý bod za chování + 5x libovolný zelený bod	NE

Adam na zavedení hodnotící tabulky reagoval se zájmem, měl radost, že je tabulka jen jeho. Nedokázal si však samostatně určit odměnu, musel ji navrhnout pedagog, vždy se na ni ale velmi těšil. V průběhu celého hodnotícího období se mu přislíbená odměna a její podmínění pravidelně připomínalo. Při denním, převážně pozitivním hodnocení, projevoval velkou radost, při negativním působil zaraženě. Vždy byl pedagogem slovně povzbuzen ke zlepšení v následujících dnech. V prvním týdnu se mu na odměnu nepodařilo dosáhnout, byl velmi zklamaný a plakal, avšak afekt neproběhl. Na následující týden byly upraveny parametry k dosažení odměny směrem dolů – byl snížen počet bodů nutný k získání odměny. Při dosažení odměny na konci týdne měl Adam velkou radost. V následujících týdnech byla odměna podmíněna nejen počtem zelených bodů, specifikovala se také oblast, v nichž musel určitý počet bodů dosáhnout. Parametry se po dosažení odměny vždy dále upravovaly směrem k vyšším nárokům. U Adama se podařilo udržet zájem o hodnotící tabulku a přislíbenou odměnu po celé hodnotící období. Při pozitivním hodnocení denním i celotýdenním, vždy projevoval velkou radost, při negativním zklamání. Všichni pedagogové se shodli na tom, že se jim s Adamem v rámci hodnocení spolupracovalo velmi dobře a zaznamenali také snahu o zlepšení chování. Po dobu šesti týdnů se u Adama afekty objevovaly oproti předchozímu období ve snížené četnosti a byla zaznamenána větší snaha o nápravu i o úspěšné plnění povinností.

2. Patrik

Tabulka č. 2, rovněž jako ta předchozí, zaznamenává týdenní odměny, na nichž se sloužící pedagog s Patrikem domluvili, společně s bodovým podmíněním. Poslední kolonka udává,

zda ke splnění odměny došlo či nikoli. Pod ní následuje text zahrnující stěžejní výstupy z pozorování po dobu hodnotícího období.

Tabulka 2. Přepis záznamového archu Patrika (zdroj: vlastní zpracování)

	ODMĚNA	PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	SPLNĚNÍ ODMĚNY
1. TÝDEN	1 hodina denně na tabletu navíc	10x libovolný zelený bod	NE
2. TÝDEN	1 hodina denně na tabletu navíc	8x libovolný zelený bod	NE
3. TÝDEN	Zvýšení kapesného o 100 Kč	6x libovolný zelený bod	ANO
4. TÝDEN	Posunutí večerky přes víkendové dny o 1 hodinu	3x zelený bod za chování + 4x libovolný zelený bod	ANO
5. TÝDEN	Návštěva kina s popcornem	3x zelený bod za chování, maximálně však 2 černé body za chování + 4x libovolný zelený bod	NE
6. TÝDEN	Nové sluchátka k počítači	3x zelený bod, maximálně však 2x černý bod za chování + 4x libovolný zelený bod	NE

Při seznámení Patrika s hodnotící tabulkou o ni projevil prvotní zájem. Stanovení týdenní odměny však bylo z jeho strany nereálné, přál si např. nový tablet. Za pomoci pedagoga se podařilo najít kompromis, který Patrik akceptoval. V prvním týdnu při denním hodnocení ještě projevoval zájem, při negativním hodnocení smlouval, popíral svou vinu a odmítal nést důsledky svého chování. Při pozitivním projevoval radost. Na odměnu se mu však nepodařilo dosáhnout. Na další týden tak byly požadavky na počet zelených (pozitivních) bodů sníženy,

odměna zůstala stejná. Z pozorování vyplývá, že Patrik již v druhém týdnu ztrácel o hodnotící tabulku zájem a k dosažení odměny si začal dopomáhat tím, že si černé (negativní) a žluté (neutrální) body přelepovat za zelené (pozitivní). Ve třetím týdnu tak bylo bodové hodnocení opět upraveno směrem dolů a přislíbená odměna byla změněna. Jeho postoj však zůstal nezměněn a z jeho strany stále probíhaly pokusy o záměnu hodnotících bodů. I přesto se mu ve třetím týdnu podařilo odměny dosáhnout. Rovněž tak v týdnu čtvrtém, kdy už však bylo dosažení odměny podmíněno určitým počtem pozitivních bodů v oblasti chování. Při reflexi za celý týden měl v obou případech velkou radost ze získané odměny. Pro následující týdny bylo bodování znovu upraveno a více upřesněno, nebyl však již úspěšný. Ke konci hodnotícího období již o tuto aktivitu zcela ztratil zájem, což dával najevo při denní i týdenní reflexi. Z pozorování vyplynulo, že v projevech Patrikova chování informanti nezaznamenali v průběhu tohoto období žádnou změnu. Rovněž tak nepocítily z jeho strany cílenou snahu o dosažení odměny, jen prvotní zájem, který rychle opadal. Úspěšnost, které dosáhl ve dvou týdnech, si vysvětlují tím, že bodové limity byly nastaveny tak, že bylo v jeho možnostech jich dosáhnout téměř bez vynaložení jakéhokoli úsilí.

6.3 Otevřené kódování

Nyní následuje analýza pololstrukturovaných rozhovorů s informanty prostřednictvím techniky otevřeného kódování, jejíž postup je již podrobněji představen v předchozí kapitole. Rozhovory byly realizovány před započítím práce s hodnotící a motivační tabulkou a následně po uplynutí šesti týdnů práce s ní. Zde pak měli informanti prostor doplnit a osvětlit výsledky svého pozorování.

1. Kategorie: *Hledáme cestu...*

První kategorie v sobě pojímá popis osobnosti obou chlapců z pohledu vychovatelů. Charakteristické **projevy chování, výchovné obtíže, pedagogický přístup**, který se jim u chlapců osvědčil a **případné změny**, které u nich v tomto směru, v průběhu práce s hodnotící tabulkou, vychovatelé zaznamenali.

Mezi informanty je zřejmá **velká shoda** v náhledu na osobnost obou chlapců. Chlapci jsou dle nich zcela rozdílní, na což se také váží odlišné výchovné problémy.

Osobnost a typické výchovné obtíže u Adama popisují následovně.

„Tak Adam je typický romský chlapec, který má i typické charakterové vlastnosti. Jeho největším problémem jsou afektové stavy, které jsou dlouhotrvající, nepředvídatelné a velmi často bez zjevné příčiny.“ (A1)

„Tak Adam je velmi vnímavý chlapec, zajímají ho různé oblasti života. (...) Dle mého názoru ne dobře zvládá direktivní přístup a čím více se na něho tlačí, tak on se zasekne a pak má velmi afektivní chování, které končí rozbíjením věcí a podobně... takže jeho osobnost má takové dva póly. Je velice příjemný, kamarádský a na druhou stranu dokáže být strašně nepříjemný, agresivní.“ (A2)

„Já ho vnímám jako citlivého chlapce, je vnímavý, ale velmi nevyrovnaný. Často nedokáže pojmenovat kvůli čemu je rozladěný a potom jde do afektových stavů. Celkem dobře vychází i s vrstevníky, samozřejmě se mezi sebou hádají a žalují na sebe, ale dokáže s nimi i spolupracovat. Nemá potřebu se za každou cenu v kolektivu prosazovat a ostatní děti řídit.“ (B3)

„Co se týče Adama, tak ten je dost vnímavý a citlivý na každý podnět. Typická je u něho náladovost, opravdu se u něho změní nálada z minuty na minutu. Jeho nespokojenost a osobní instabilita pak často vede k afektu.“ (B4)

Patrik je z pohledu informantů více problémový, jelikož jeho strategie k dosažení uspokojení svých potřeb jsou zákeřné, a tak i více nebezpečné pro ostatní děti v kolektivu.

„Patrik má velmi velké výchovné problémy v tom smyslu, že šikanuje děti, krade, lže a svádí vinu na ostatní děti a svoji chybu nikdy nepřizná.“ (A1)

„Patrik je relativně velmi chytrý chlapec se sklony k narcismu. Zároveň je velmi dobrý manipulátor...dokáže být k dětem takový, aby dosáhl svého, aby je zmanipuloval ke svému prospěchu. Vždycky si dokáže vyhlédnout slabšího a z toho se snaží dostat to, co on potřebuje.“ (A2)

„Ten je úplně citově plochý...upřednostňuje zcela jen své potřeby a není schopen respektovat nastavené hranice. Tam potíž vidím v celé jeho osobnosti, která je naprosto nepřizpůsobivá vůči okolí, situacím a lidem. Žije tady a teď, jen pro své aktuální potřeby, jejichž uspokojení je pro něj na prvním až desátém místě. Jako by pro něj neexistovalo nic jiného.“ (B3)

„Patrik je citově chladný, oploštělý. Má sklony k narcismu a zajímá se jen sám o sebe a své vlastní blaho. Autoritu nepřijímá a nemá ani tak nějak zájem. Vědomě totiž obchází stanovená

pravidla a lže. Ve skupině dětí je spíše dominantní...manipuluje a ostatní děti se ho bojí.“
(B4)

V návaznosti na odlišnost osobností obou chlapců je **nutno** využívat **rozdílných pedagogických přístupů**. Využívané metody řešení výchovných problémů se tak u nich liší. U Adama vidí informanti alespoň nějakou možnost pozitivního výchovného ovlivňování v motivaci, vysvětlování a partnerském přístupu.

„U Adama, bohužel, pokud je v afektovém stavu, tak pouze ohlídat jeho bezpečnost a následně s ním pohovořit, že to nebylo vhodné chování a následně se musí omluvit a musí přijmout svůj trest.“ (A1)

“... mně se u Adama osvědčuje to, že mám k němu partnerský přístup...snažím se být něco jako kamarád, nebo něco mezi kamarádem a autoritou. Snažím se na něho mluvit klidně, vysvětlovat mu věci tak, aby byl vnitřně v pohodě.“ (A2)

„U Adama někdy zabírá motivace, že bude dělat něco příjemného později, ne však vždy. Někdy to prostě u něj musí bouchnout, uvolní tím napětí a pak se zklidní a funguje normálně dál. Dokonce si i uvědomuje, že chování bylo špatné a přijme za něj odpovědnost v podobě trestu.“ (B3)

Oproti tomu u Patrika jde především o to, aby byl udržen v určitých mantinelech.

„U Patrika je to bohužel metoda cukr a bič, jiným způsobem on bohužel nepracuje.“ (A1)

„No a u Patrika je to právě naopak jako u Adama. Tam je to tak, že musíte naprosto striktně, autoritativně, nefungují žádné kamarádské přístupy, protože on toho hned zneužije.“ (A2)

„Když necítí převahu dospělého, nedá se s ním vůbec pracovat. Musí cítit výraznou autoritu, jinak je schopen šikanovat i dospělého. Stále se snažíme o to, aby pravidla nejen respektoval, ale aby je i pochopil, protože intelektově na to má. Nicméně deprivace je u něj nejspíš tak silná, že toho prostě není schopen.“ (B3)

„K Patrikovi se musí přistupovat opravdu přísně. Musíme si stát za stanovenými pravidly, kterým Patrik dobře rozumí a chápe je, ale kvůli jeho sklonu k uspokojování především svých potřeb není ochotný spolupracovat.“ (B4)

Změny v projevech chování v průběhu práce s hodnotícími tabulkami zaznamenali pedagogové u obou chlapců **shodně**. U Adama byla v tomto období zaznamenána významnější snaha a aktivita, rovněž tak zlepšení emoční stability.

„U Adama jsem zaznamenala změnu v chování takovou, že se dobrovolně hlásil k domácím povinnostem, plnil si školní povinnosti sám, bez upozornění na plnění.“ (A1)

„Adam mě v průběhu těchto šesti týdnů přišel klidnější. Jeho afektivní stavy byly méně časté, což se s průběhem minulého období nedá vůbec srovnat. Dál se mi více soustředěný.“ (A2)

„Adam se více snažil usměrňovat své chování, snažil se pomáhat a lépe plnit povinnosti. Samozřejmě se to období neobešlo bez nějakých výkyvů a afektů, ale celkově to hodnotím přínosně.“ (B3)

„Bylo vidět, že Adam se opravdu snaží. Dával si na své chování pozor, měl ho pořád na paměti a ujišťoval se, co je správné a co je špatné chování. A taky začal víc pomáhat...sám si hledal domácí práce. Afektové stavy byly u něho v menší míře.“ (B4)

Patrik dle očekávání informantů na hodnotící systém nereagoval zvýšenou motivací a nezaznamenali žádné pozitivní změny v projevech chování.

„U Patrika bohužel vůbec nic.“ (A1)

„U Patrika jsem nezaznamenal žádné větší změny, neboť on je emočně plochý.“ (A2)

„Patrik se choval podle očekávání, nepřekvapil v ničem. Žádnou výraznější změnu jsem v průběhu hodnocení nezaznamenala.“ (B3)

„U Patrika jsem popravdě neočekával, že by se jeho chování mělo výrazně změnit. Projevoval se po celou dobu těch šesti týdnů vlastně úplně stejně jako vždy.“ (B4)

2. Kategorie: **Srovnáváme...**

Následující kategorie se snaží zachytit aspekt **motivace**. Jak na motivaci chlapci reagují, zda lze jejím prostřednictvím pozitivně ovlivnit projevy chování. Kategorie zprostředkovává náhled informantů na práci s motivací před započítáním vizualizace hodnocení chování pomocí hodnotící tabulky a také v průběhu práce s ní, tedy zda a jak tato skutečnost ovlivnila projevy jejich chování.

Kategorií se prolíná **střídavá úspěšnost** práce s motivací. Dle informantů na ni Adam reaguje lépe než Patrik a lze u něj jejím prostřednictvím pozitivně ovlivnit projevy chování.

„Zajímají ho výtvarné aktivity, různé techniky, takže pokud mu bude přislíbena tato činnost, tak je to všechno v pohodě.“ (A1)

„Adama nejvíc baví výtvarné činnosti, nebo když jdeme do lesa, sledujeme přírodu a tak. Takže tyto oblasti jsou naprosto jednoduché, co se týče motivace. Takže jednom řekneme, že jdeme dělat tohle a Adam je velice nadšený, stále se na to ptá a je hrozně natěšený.“ (A2)

„U Adama někdy zabírá motivace, že budeme dělat něco příjemného později, ne však vždy. Když teď splníš úkol, potom půjdeme ven...například.“ (B3)

„Na Adama někdy funguje motivace. Baví ho různé výtvarné činnosti a povídání o zvířatech.“ (B4)

U Patrika je však hledisko motivace náročnější a dle informantů nepřichází z jeho strany adekvátní odezva.

„U Patrika...nevím. Každá činnost ho zabaví jen na chvíli, ale ani tak není skoro vůbec schopný se snažit...u něho je to velmi složité.“ (A1)

„Patrik se velmi obtížně motivuje, je tzv. splachovací. Když například nemohl jet za závažné přestupky na hory, působil, jakoby mu to ani nevadilo.“ (B3)

„Patrik...u toho je to složité, žádný trest pro něj není trestem. Motivace je u něj krátkodobá a nedokáže vyvinout úsilí k dokončení.“ (B4)

Pouze jeden z informantů uvedl u Patrika pozitivní vliv práce s motivací.

„Patrik má velice rád třeba počítače, tablety, relativně rád sportuje, strašně rád zpívá, takže se snažím u něho vyhledávat tyto činnosti. Tyto věci se mi osvědčily a slouží jako dobrá motivace.“ (A2)

Při zavedení hodnotící motivační tabulky byl u obou chlapců **patrný zájem**.

„Na začátku oba dva chlapci byli natěšení...“ (A1)

Zájem byl podporován vytyčením odměny za žádoucí chování. Adam potřeboval v počátku se stanovením odměn pomoc pedagoga a jeho zájem se podařilo udržet po celou dobu hodnocení.

„U Adama ty reakce byly v podstatě stále stejné, kladné, byl rád a odměnu s radostí vždy přijal.“ (A1)

„Odměnu si vyloženě užíval, jakoby vnímal, že si ji vybojoval sám se sebou.“ (B3)

Reakce na pozitivní hodnocení a dosažení či nedosažení týdenní odměny probíhalo u Adama velmi **intenzivně**.

„Adam měl přání, se kterým mu musel pomoci pedagog, což byla oříšková čokoláda, či nějaká sladkost. Na konci týdne, pokud dosáhl odměny, tak byl velmi šťastný.“ (A1)

„Při pozitivním hodnocení bylo všechno v pořádku a těšil se na tu odměnu, ale když tam bylo špatné hodnocení přes týden, tak už jsem mu říkal, jak ten týden vypadal, tak už cítil, že je to špatně.“ (A2)

„Řekl, že je naštvaný na sebe. Když jsem ho povzbudil, že zítra na to musí myslet a musí se snažit, tak se zklidnil.“ (A2)

„Hodnocení na konci týdne dost prožíval. Pokud na odměnu dosáhl tak projevil upřímnou radost, no a pokud ne, tak na něm bylo vidět zklamání a byl protivný.“ (B3)

„Když bylo celkové hodnocení na konci týdne pozitivní, tak projevil radost, pokud nebylo, tak byl zklamaný a brečel.“ (B4)

Patrikova přání byla nerealistická, finančně náročná a tudíž nesplnitelná. Bylo tak u něj patrné zklamání.

„Patrik na začátku...úplně první vytyčení odměny měl přání naprosto mimo mísu, nereálné. Myslím, že si přál mobilní telefon, tablet nebo nějakou podobnou elektrotechniku vyšší hodnoty.“ (A1)

„Patrik se zase dožadoval odměn, které nebyly reálné ke splnění...byly to drahé věci. A i když jsem s ním hovořil, že to nejde a nabízel jiné varianty, tak se pořád stejně dožadoval toho, co chtěl.“ (B4)

„Ale pak jsem si všimla, že byl jakoby zklamaný, že asi nedostal to, co si původně přál.“ (A1)

K dosažení odměny se snažil dopomoci neférovým způsobem, obcházením pravidel a podváděním.

„Když to bylo negativní hodnocení, snažil se pedagoga přemluvit, aby hodnocení změnil a získal tak kýženou odměnu.“ (A2)

„Opakovaně se pokusil body vyměnit. Nepomohlo ani to, že i za to obdržel černý bod. Diskutoval, vymlouval se, rozčiloval se, jak to nešlo, ale svoji chybu neviděl.“ (B3)

V průběhu hodnotícího období mu byly několikrát upraveny parametry hodnocení tak, aby na odměnu dosáhl a zažil pocit úspěšnosti. Nicméně informanti je považovali za tak nízké, že k jejich splnění nemusel vyvinout téměř žádné úsilí.

„Bylo pro mě...upřímně...překvapení, že si vůbec odměnu vysloužil, ale vysvětluju si to tím, že podmínky hodnocení už byly tak nízké, že to musel zvládnout.“ (A1)

„Měl jsem pocit, že to s ním nijak nepohnulo, ale odměnu samozřejmě chtěl. Dvakrát se mu povedlo odměnu získat, ale úsilí k jejímu dosažení podle mě vyvinout skoro vůbec nemusel.“ (B4)

Patrikův zájem o hodnotící tabulku postupně opadával a **reakce** na hodnocení byly **ploché**.

„Samozřejmě měli úsměv na tváři. Byli rádi, i když u Patrika již zájem trochu opadával.“ (A1)

„Po dohodě nad vhodnou odměnou se jí dožadoval ještě ten den. Na pozitivní závěrečné hodnocení nereagoval nijak zvlášť a vlastně ani u toho negativního se nevymykal svému normálu.“ (B3)

„U Patrika nebyla reakce nijak výrazná. Překvapilo mě, že i když mu bylo všechno vysvětleno a chápal postup, tak že hned už chtěl tu odměnu.“ (B4)

Žádoucích změn projevů chování při práci s hodnotící a motivační tabulkou zaznamenali informanti u Adama.

„Adam tabulku vnímal relativně pozitivně. Přes den se často ptal na své chování, a potom na konci dne, když jsme hodnotili, byl velice netrpělivý, jaké hodnocení dostane.“ (A2)

„Těšil se z toho, že tabulka je jen jeho, chodil se na ni i přes den dívat, ptal se, kolik musí mít ještě zelených bodíků, aby dosáhl odměny. Povzbuzení, že to zvládne, na něj mělo pozitivní vliv.“ (B3)

„Bylo vidět, že ho dosažení odměny motivuje k dalším lepším výkonům.“ (B4)

U Patrika však informanti nezaznamenali **změny** téměř **žádné**.

„U Patrika neproběhlo v podstatě vůbec nic, tak jak jsem říkala, emoce neproběhly, tudíž ani když úkol nesplnil, tak si z toho žádnou hlavu nedělal.“ (A1)

„U Patrika jsem měl zpočátku pocit, že ho ta tabulka zajímá, že se těší na to, jaké bude mít výsledky, jaké bude mít odměny, ale vnímal jsem, že postupem času o tabulku ztrácel zájem.“ (A2)

„On tomu všemu rozuměl, ale nebyl schopen vydržet týden. Je fakt, že se mu v průběhu ty parametry pro získání odměny změnilly, a to tak, aby zažil jejich dosažení, což by následně pro

něj mohlo být motivační. Jenže u něj je to prostě složité, jak něco vyžaduje pro něj větší úsilí, dává od toho ruce pryč, nebo se snaží pomoci si k tomu po svém.“ (B3)

3. Kategorie: **Jak by to šlo dál...**

Poslední kategorie, která vzešla z otevřeného kódování, zahrnuje **očekávání** pedagogů na práci s hodnotící a motivační tabulkou ještě před jejím započítím, **hodnocení** práce s ní a **vizi** jejího využití v budoucnu.

Očekávání pedagogů hodnotícího motivačního systému směrem k pozitivnímu vlivu na projevy chování obou chlapců, byly **vyrovnané**. Informanti shodně vkládali větší naděje do kladného přínosu práce s ní zejména u Adama.

„Tak u Adama bych to viděla, že by to mohlo nějakým způsobem ovlivnit...tahle hodnotící tabulka jeho následné chování, jednání.“ (A1)

„Ze své zkušenosti u Adama mi přijde, že by to fungovat mohlo.“ (A2)

„Těžko říct. Možná, že když to dostane nějakou jasnou strukturu a bude to zároveň srozumitelně vyobrazené, může to trošku pomoci. U Adama.“ (B3)

„No u Adama si myslím, že by taková tabulka s motivací mohla platit. Bude to pro něho něco nového a tím pádem zajímavého.“ (B4)

V případě druhého chlapce Patrika, byli informanti ve vztahu k práci s hodnotící a motivační tabulkou silně skeptičtí.

„U Patrika si tím absolutně nejsem jistá. Nevím, co by to mohlo přinést.“ (A1)

„Naopak u Patrika si myslím, že tato tabulka nebude příliš efektivní. Nemyslím si, že to bude úplně pro něho přínosné.“ (A2)

„U Patrika to moc nevidím.“ (B3)

„U Patrika, tím že se nám neosvědčila žádná motivace ani trest, který by usměrnil jeho chování, tak nevím.“ (B4)

Při rozhovoru, po ukončení cyklu šesti týdnů, konfrontovali informanti skutečnost se svými původními očekáváními. Dle jejich slov se očekávání od reality příliš nelišila. Pozitivní přínos byl významný u Adama.

„U Adama se tím jeho chování tak nějak zkorigovalo.“ (A2)

„U Adama to mělo určitě pozitivní vliv.“ (B3)

„U Adama jsem měl strach, jestli negativní hodnocení u něho nevyvolá afekt, ale ne. Na Adama měl hodnotící systém každopádně pozitivní vliv.“ (B4)

Vliv na Patrikovy projevy chování pak totožně shledávali jako neutrální.

„U Patrika jsem čekala, že to nebude...že nedosáhne těch správných výsledků nebo nedosáhne na tu odměnu, ale nečekala jsem, že to bude až tak moc negovat.“ (A1)

„Patrik pak už neměl moc zájem.“ (A2)

„Patrik reagoval dle mých očekávání. (...) Podle mě nemělo hodnocení žádný vliv. Nezaznamenala jsem žádné změny ani patrné motivy v jeho chování. Za mě tedy ani negativní ani pozitivní přínos.“ (B3)

„U Patrika to v podstatě nemělo ani pozitivní ani negativní vliv. Jeho chování se nezměnilo. Ze začátku to sice vypadalo, že ho to bude zajímat, že by se snad mohl i snažit, ale nakonec se ukázalo, že je mu to...ať tak nebo tak, vlastně jedno.“ (B4)

K **využívání** hodnotícího a motivačního systému i do budoucna jsou informanti **otevření** u obou chlapců.

„Tak myslím si, že do budoucna by se hodnotící systém dal využít a mohl by být přínosný.“ (A1)

„Když o tom tak přemýšlím, tak do budoucna bych nějaký hodnotící systém i nadále u těchto chlapců využíval.“ (A2)

Upozorňují však na **nutné změny**, které je třeba do hodnotící tabulky zavést, aby byla pro chlapce atraktivní a motivační.

„Ponechal bych podstatu tohoto hodnotícího systému, ale asi bych hodnotil trochu jinou formou.“ (A2)

„U Adama vidím přínos i do budoucna, jen s tou připomínkou, že jednoho dne přestane asi motivačně účinkovat. Možná by potom pomohla její obměna, jak vizuální, tak i strukturou. Tak, aby ho znovu zaujala. Nebo si od ní dát na nějaký čas pauzu a pak se k ní vrátit.“ (B3)

„A možná, až ho to přestane dostatečně motivovat, tak by šel tento systém nějak poupravit.“ (B4)

I u Patrika vidí informanti cestu k budoucímu využití, obměnu by uvítali zejména ve zkrácení časových intervalů pro získání odměny.

„U Patrika bych ale ještě flintu do žita neházela. Já si myslím, že by mohla mít hodnotící tabulka vliv, ale možná v trošku jiné podobě.“ (A1)

„U Patrika nevím, možná kdyby byla strukturována na kratší dobu, mohla by nějakou pozitivní změnu přinést. Určitě však stojí za to, snažit se ještě v tomto směru hledat nějakou cestu.“ (B3)

Vše u něj probíhá ve velmi krátkém časovém horizontu, takže když už motivace, tak odměna musí proběhnout ještě ten den. Například, nesplníš-li své povinnosti, nedostaneš poté tablet.“ (B3)

„Asi by potřeboval hodnocení s příslibenou odměnou v menších časových intervalech.“ (B4)

6.3.1 Shrnutí otevřeného kódování

Následující vyhodnocení otevřeného kódování je realizováno v souladu s technikou vyložení karet, která dle Švaříčka a Šed'ové (2007) upravuje obsah utvořených kategorií do logického obrazce či linky, jež v sobě zahrnuje i odpovědi na výzkumné otázky.

Úvodní kategorie s názvem *Hledáme cestu...* nastiňuje osobnost obou chlapců. Zachycuje typické problémové projevy chování, obtíže pedagogů při výchově a případné změny v chování, které se jim podařilo zachytit v průběhu práce s hodnotící tabulkou. Osobnosti obou chlapců vidí pedagogové jako zcela rozličné. Od toho se odvíjejí i jiné typy výchovných obtíží a pedagogického působení. Adam vykazuje výrazné afektivní stavy vyplývající z emoční instability, jejichž spouštěčem je většinou nechuť podrobit se naplánovanému režimu, není však výjimkou, že se spouštěč zpětně nepodaří odhalit. Patrik je dle informantů z hlediska výchovné stránky náročnější. Deprivace a emoční plochost, dle jejich slov, prakticky znemožňuje práci s pozitivní motivací. Jeho výchovné obtíže se tak snaží korigovat udržením v předurčených mantinelech, a to z pozice silnější autority. V šesti týdenní práci s motivační tabulkou zaznamenali informanti pozitivní změny v projevech chování zejména u Adama. Vykazoval větší aktivitu při plnění úkolů a výrazně se u něj omezily také afektové stavy. Snažil se své chování sám usměrňovat. U Patrika však žádnou výraznější žádoucí změnu v chování nezachytili.

Další kategorie, nazvaná *Srovnáváme...*, se věnuje především aspektu motivace. Nahlíží do metod pedagogické práce s motivací, kterých pedagogové u chlapců využívají a reakce chlapců na motivaci prostřednictvím hodnotící tabulky. Práci s motivací se informanti vždy snaží využívat a u Adama se jim to střídavě daří. Silným motivačním prvkem je pro něj

oblíbená činnost. Patrika však lze motivovat obtížně a dle informantů nereaguje na motivaci přiměřeně. Při zavedení motivační tabulky byl u obou chlapců patrný zájem o ni. U Adama se podařilo udržet zájem po celou dobu hodnocení. Každé bodování intenzivně prožíval, zrovna tak jak celotýdenní závěrečnou rekapitulaci. V průběhu dne se chodil ujišťovat, zda je jeho chování v pořádku, počítal, kolik ještě musí získat kladných bodů hodnocení k získání odměny. Patrikův zájem však rychle opadával. Bodové hodnocení si v rozporu s pravidly sám upravoval, a to i přes to, že parametry k získání odměny byly v průběhu hodnocení několikrát upraveny tak, aby na ni dosáhl a zažil úspěch. Jeho reakce však i tak byly nevýrazné.

Poslední kategorie *Jak by to šlo dál...* zrcadlí očekávání pedagogů, která do práce s hodnotící motivační tabulkou vkládali, náhled na práci s ní a její možné využití v budoucnu. Informanti očekávali možný pozitivní vliv na projevy chování obzvláště u Adama, k žádoucím výsledkům u Patrika se stavěli spíše skepticky. Následná konfrontace očekávání a skutečnosti pak přinesla zjištění, že se ve svých predikcích příliš nemýlili. Využití hodnotící a motivační tabulky však vidí reálně u obou chlapců i do budoucna. Dle nich je však nutno ji obměnit a reagovat na potřeby chlapců. Uvědomují si, že i u Adama nastane zlom, kdy pro něj v této podobě již nebude atraktivní. Navrhují obměnu vizuální a struktury, či její dočasné opuštění s následným návratem k ní. U Patrika vidí stěžejní problém v příliš dlouhém časovém horizontu získání odměny, více motivační by dle nich bylo tento časový horizont zkrátit například na jeden den.

6.4 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a jaký vliv má dle pedagogických pracovníků hodnotící a motivační tabulka na dítě s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování v praxi. Kvalitativní šetření bylo realizováno prostřednictvím nástrojů studia dokumentů, pozorování a polostrukturovaných rozhovorů, které byly analyzovány formou otevřeného kódování. V souladu s cílem výzkumného šetření byly rovněž zformulovány výzkumné otázky, na které nyní odpovíme.

1. *Jakých metod a forem práce s motivací využívali pedagogové u chlapců s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování a jak na ně oba chlapci reagovali?*

V závislosti na rozdílné osobnosti a výchovné obtíže obou chlapců se u nich lišil i pedagogický přístup. Adam na motivační prvky vždy reagoval mnohem vstřícněji než Patrik, a i před započatím práce s hodnotící a motivační tabulkou bylo u něj možno jejím

prostřednictvím ovlivnit projevy chování. Využívali tak nástrojů pozitivní motivace, tím mohla být především oblíbená aktivita, činnost, zážitek. Úspěšnost byla střídavá, avšak reálně možná. Negativní motivace na něj neměla žádoucí vliv a spíše posilovala jeho emoční instabilitu. Oproti tomu Patrik na pozitivní motivaci reagoval velmi slabě, mnohem častěji tak u něj využívali její negativní formu – udržení projevů chování ve vymezených mantinelech, přičemž výraznější vybočení pro něj znamenalo odepření výhod.

2. Jaké změny zaznamenali pedagogové v projevech chování u obou chlapců při práci s hodnotící a motivační tabulkou?

Pozitivní změnu v projevech chování zaznamenali pedagogové u Adama. Byla patrná významná snaha a aktivita směrem k plnění domácích i školních povinností, rovněž se u něj zlepšila emoční stabilita. Patrikovy výchovné obtíže se při práci s tímto nástrojem neeliminovaly a pedagogové nezaznamenali ani zvýšenou reakci na pozitivní motivaci.

3. Jak změnila zkušenost s hodnotící a motivační tabulkou náhled pedagogů na práci s motivací u dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování?

Před započítím práce s hodnotící a motivační tabulkou viděli pedagogové možný žádoucí přínos zejména u Adama. V souvislosti s Patrikem však u nich panovaly silné pochybnosti. Po ukončení šesti týdenního cyklu práce se jejich očekávání naplnila. K dalšímu využívání jsou otevření u obou chlapců. Poukázali však na nutné změny, které je třeba do hodnotícího systému zavést tak, aby byl pro chlapce atraktivní. Kýžený efekt by tak mohla přinést obměna vizualizace, zkrácení intervalu odměn, či její dočasné opuštění, kdy se k ní po čase opět vrátí.

6.5 Etické aspekty a limity studie

Před zahájením výzkumného šetření byl zajištěn souhlas ředitele a sociálního pracovníka instituce se zahrnutím obou chlapců do studie. Souhlas byl udělen za podmínek, že byla zachována anonymita chlapců, byla jim změněna jména i anonymita instituce, ve které pobývají. Ta je v bakalářské práci obecně popsána, nikoli však jmenována. Informanti se účastnili šetření dobrovolně, za účelem bakalářské práce souhlasili s nahráváním polostukturovaných rozhovorů, jejich anonymita byla rovněž zachována.

Dále se podkapitola věnuje limitům prezentované studie, a to jak na straně výzkumníka, tak na straně zkoumaných případů i metodologie.

Stěžejním **limitem na straně výzkumníka** je praktická nezkušenost badatele s produkcí kvalitativního výzkumného šetření. V rámci bakalářské práce se jedná o první metodologický počin zpracování takto zaměřené výzkumné studie. Dále je jako limit vnímána skutečnost, že autorka je zaměstnankyní instituce, ve které výzkumné šetření probíhalo. Osobně dobře zná výzkumný soubor a další účastníky výzkumu, což mohlo zapříčinit subjektivní zkreslení některých dat a jejich interpretaci.

Další jsou **limity na straně zkoumaných případů**. V tomto případě si autorka rovněž uvědomuje, že ve výpovědích informantů se odráží odlišný pedagogický přístup a výchovně vzdělávací cíle, jež jednotliví pedagogové považují za prioritní, jiná míra tolerance vůči stresu a řešení krizových situací a také autorita, prostřednictvím které na děti působí. To vše se pochopitelně odráží v interakcích dětí s daným pedagogem.

V neposlední řadě je třeba také uvést **limity, které vyplývají z metodologického rámce** kvalitativního způsobu šetření. Otázky užití v polostrukturovaném rozhovoru mohly být badatelem nepřesně formulovány, zároveň tak mohlo dojít k nesprávnému vyložení a pochopení otázek informanty. Své limity mají i záznamové archy, využití v rámci nepřímého pozorování, které jsou limitovány co do struktury i obsahu. Jako limit se může jevit i samotná hodnotící a motivační tabulka, tak jak vychází z výpovědí informantů, kteří hovoří o možnostech její obměny.

Dále se jedná o určitou míru subjektivity, která je do analýzy a interpretace dat vnesena badatelem, a to i přes fakt, že je dodržen postup dle metodologické literatury, zároveň tak i nemožnost zobecňování výsledku výzkumného šetření.

6.6 Diskuze

Výzkumným šetřením jsme se snažili odpovědět na otázku, zda lze motivací dosáhnout změn v chování u dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování. Uvědomujeme si, že se jedná o velmi obsáhlou skupinu souvisejících postižení a poruch, která mají svá specifika. K tomu hraje významnou roli samotná osobnost dítěte s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování, jakožto i jeho postoje, hodnoty, získané zkušenosti a individuální potřeby. Samotné chování je pak ve velké míře ovlivňováno emocemi, protože „*city častěji obchází intelekt a postižený člověk snáze podléhá afektu...*“ (Valenta a kol., 2014, s. 33) Každá osobnost je individuum, proto nelze očekávat totožné reakce na stejný motivační prvek u dvou různých osobností.

Hodnoticí tabulka je jedním z motivačních prvků k motivaci dítěte. Takto sestavený motivační prvek se řadí do tzv. *naučené (zvykové a volní)* úrovně motivačních systémů. Tato úroveň motivace v sobě nese tendence jak k motivaci samotné, tak i k učení (Nakonečný, 1997). U dětí s mentálním postižením se jeví jako vhodný motivační prostředek, neboť funguje na principu odměňování a dětem přináší jistou míru stimulace jejich potřeb. Zároveň podává vizualizovaný přehled o splnění či nesplnění povinností a celkového postupu k dosažení kýžené odměny. Tento přehled je pro dítě jakýmsi podpůrným motivačním aspektem a samotné barevné body mají sloužit jako sekundární cíl k upevnění návyků, motivaci k práci a školním povinnostem (Nakonečný, 1997).

Existují ale také jistá rizika motivačního systému založeném na odměnách, případně trestech. Prvním z nich je, že si dítě na vnější motivaci může vytvořit závislost nebo návyk. Problém nastává ve chvíli, kdy dítě již nedělá nic z vlastní iniciativy, ale čeká na pokyn dospělého, zda má nebo nemá onu činnost vykonat. Další negativní dopad se promítá v samotné práci dítěte, v níž jsou viditelné nedostatky, co se kvality týče. Práce je udělaná narychlo, často je odbytá a dítě ztrácí motivaci k tomu, aby se snažilo činnosti vykonat co nejlépe nebo udělat něco navíc. Dítě si zvykne *„dělat věci jen do té míry, aby bylo dosaženo odměny nebo byl odvrácen trest.“* (Kopřiva a kol., 2008) Proto je důležité, aby byl motivační systém založen na otevřeném pojetí jednotlivých hodnocených kategorií.

Děti s mentální postižením a přidruženými poruchami chování potřebují mít ve výchově určitou strukturu. Z výzkumného šetření vyplývá, že každý pedagog využívá, ať už více nebo méně, odlišných výchovných prostředků a metod. Čáp (1993) ve své publikaci uvádí, že způsob výchovy *„zahrnuje postoje dospělých (učitelů, rodičů nebo jiných vychovatelů) k dětem, vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, míru a způsob kladení požadavků a jejich kontroly, druh a množství odměn a trestů...“*

Z výpovědí pedagogů také vyplývá, že existuje způsob, jak využít hodnoticí tabulku i do budoucna. Nejčastěji hovoří o obměně nejen vzhledu, ale i struktury samotné tabulky. Přeměna tabulky může dopomoci k opětovnému upoutání pozornosti dítěte a jeho dalšímu motivování.

7 SHRNUTÍ ZÁVĚRU VÝZKUMU

Praktická část shrnuje průběh a výsledky kvalitativního výzkumného šetření, do něhož byli zahrnuti dva chlapci s různým stupněm mentálního postižení a přidruženými poruchami chování, s nařízenou ústavní výchovou, pobývajícím v dětském domově, ve kterém jsou umístěni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a jaký vliv má dle pedagogických pracovníků hodnotící a motivační tabulka na dítě s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování v praxi. V souladu s ním pak byly formulovány výzkumné otázky. Sběr dat probíhal formou pozorování, polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří jsou s chlapci v nejužším kontaktu a studiem dokumentů. U obou chlapců byla do denního režimu zařazena hodnotící tabulka, kdy každý večer probíhala reflexe celého dne společně s dítětem, a to v oblasti chování, plnění školních povinností a povinností domácích. Do tabulky si dítě lepilo body, které byly barevně rozlišeny – zelený (pozitivní), žlutý (neutrální), černý (negativní). Na počátku týdne byla společně s dítětem vytyčena odměna, jejíž dosažení bylo podmíněno nasbíráním určitého počtu pozitivních bodů za celý týden. Splnilo-li dítě daný limit, odměnu získalo. Parametry bodování byly v průběhu období upravovány tak, aby dítě mělo možnost na odměnu dosáhnout, zároveň však muselo vyvinout nějaké úsilí.

Hodnocení probíhalo šest týdnů. Data získaná studiem dokumentů byla zapracována do případových studií chlapců, výsledky pozorování byly strukturovány do tabulek a polostrukturované rozhovory byly zpracovány metodou otevřeného kódování. Následně byly zodpovězeny výzkumné otázky, zformulovány limity i etické aspekty výzkumu a nakonec vložena diskuze.

Z výzkumného šetření vyplývá, že u mladšího chlapce Adama byly v průběhu pozorování zaznamenány pozitivní změny v projevech chování. Práce s jasně nastavenou, srozumitelnou motivací se tak do budoucna jeví jako přínosná. U staršího chlapce Patrika naopak hodnotící systém nepřinesl žádné změny v projevech chování ani zvýšenou snahu v návaznosti na motivaci. I u něj však informanti vidí možné budoucí využití motivační a hodnotící tabulky, a to za předpokladu určitých obměn, zejména v její struktuře.

Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumného šetření se jeho výsledky vztahují pouze k těmto konkrétním případům, nicméně i tak mohou být inspirací pro další práci s dětmi s obdobnými problémy.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zprostředkovat náhled na problematiku motivace dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování v prostředí dětského domova a doplnit teoretická východiska praktickým výzkumným šetřením.

V teoretické části jsou za pomoci odborné literatury popsány hlavní atributy mentálního postižení a vývoj dětí s tímto postižením. Dále je objasněna oblast problémového chování a poruch chování v návaznosti na mentální postižení. Následuje kapitola věnující se motivaci a možnostem jejího formování. A nakonec teoretickou část uzavírá kapitola orientující se na legislativní vymezení a rizika ústavní péče, se změřením na dětské domovy.

V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které bylo realizováno u dvou chlapců školního věku s různým stupněm mentálního postižení a přidruženými poruchami chování s nařízenou ústavní výchovou. Praktická část zahrnuje případové studie obou chlapců, které mapují jejich dosavadní vývoj i prostředí, v němž vyrůstali. Za pomoci pozorování a rozhovorů s pedagogy, kteří jsou s chlapci v nejužším kontaktu, byly zpracovány výsledky výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na vliv hodnotící a motivační tabulky na chování obou chlapců. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že takto nastavený hodnotící systém může mít pozitivní vliv na projevy chování dětí s tímto postižením, vždy jde však o záležitost velmi individuální.

Domnívám se, že cíle formulované v úvodu bakalářské práce se mi podařilo splnit, neboť byl zprostředkován celistvý náhled na problematiku motivace dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování v oblasti teoretických východisek, jež jsou doplněna praktickým výzkumem, který může být inspirací pro práci pedagogů s dětmi zatíženými tímto postižením.

Použití hodnotící a motivační tabulky u obou chlapců shledávám i do budoucna jako jednu z možností k ovlivnění či přímo korigování jejich chování. Shodují se tedy s názorem pedagogických pracovníků, že existuje možnost dalšího využití tohoto motivačního prvku a stejně jako oni navrhuji pro větší efektivitu hodnotící tabulku pozměnit.

Výsledek výzkumu může přispět do výchovně-vzdělávací oblasti dětí s mentálním postižením, u nichž jsou přidružené poruchy chování časté. Může tak sloužit jako podpůrný prostředek pedagogickým pracovníkům, učitelům i vychovatelům, jakožto i dalším lidem, kteří jsou zodpovědní za výchovu či vzdělání těchto žáků. Jak z výzkumného šetření

vyplynulo, v praxi je nutno hodnotící a motivační tabulku upravovat dle aktuálních potřeb dítěte. Dbát na atraktivní vizualizaci, stanovit přiměřenou dobu k získání odměny a nastavit parametry tak, aby bylo v silách dítěte zažít úspěch. Aby tedy mohl být tento nástroj užitečný, je nutné učinit ho flexibilním.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ATKINSONOVÁ, Rita, Richard ATKINSON, Edward SMITH a Daryl BEM (1995). *Psychologie*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-35-X.
2. BALÁTOVÁ, Kristýna (2014). *Hodnoty u dospívajících jedinců s poruchami chování*. Vyd. 1. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-7573-3.
3. BAZALOVÁ, Barbora (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
4. BUREŠOVÁ, Pavla, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Pavla VYHNÁLKOVÁ a kol. (2008). *Rodina a náhradní rodinná péče*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-013-4.
5. ČÁP, Jan (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
6. ČERVENKA, Karel (2016). *Sud, který nemá dno? Potřeby dětí s poruchami emocí a chování očima výchovných profesionálů*. Vyd. 1. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-8138-3.
7. EMERSON, Eric (2008). *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-390-1.
8. FISCHER, Slavomil, Jiří ŠKODA, Zdeněk SVOBODA a Ladislav ZILCHER (2014). *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Vyd. 1. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
9. HORT, Vladimír, Michal HRDLIČKA, Jana KOCOURKOVÁ, Eva MALÁ a kol. (2000). *Dětská adolescentní psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-472-9.
10. JANSKÝ, Pavel (2014). *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Vyd. 1. Hradec králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-534-9.
11. JESENSKÝ, Ján (1998). *Integrace – znamení doby*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0.
12. KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ (2008). *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0.

13. KRÍŽ, Josef (2004). *Duševní poruchy a poruchy chování u dětí a mladistvých*. Vyd. 2. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 80-7040-724-7.
14. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ (1998). *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN 80-7169-195-X.
15. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 3. Praha: Avicenum.
16. MATĚJČEK, Zdeněk, Věduna BUBLEOVÁ a Jiří KOVAŘÍK (1997). *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Vyd. 1. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 80-85121-89-1.
17. MATOUŠEK, Oldřich (1995). *Ústavní péče*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-7.
18. NAKONEČNÝ, Milan (1997). *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Akademia. ISBN 80-200-0592-7.
19. ŘÍČAN, Pavel (2007). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Vyd. 5. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1174-4.
20. SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.
21. ŠKOVIERA, Albín (2007). *Dilemata náhradní výchovy*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.
22. ŠVARCOVÁ, Iva (2011). *Mentální retardace*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
23. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
24. TRAIN, Alain (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.
25. VÁGNEROVÁ, Marie (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

26. VÁGNEROVÁ, Marie (2002). *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-678-0.
27. VALENTA, Milan (2014). *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
28. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Vyd. 5. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-187-6.
29. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH (2018). *Mentální postižení*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
30. VAŠUTOVÁ, Marie (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-525-6.
31. VOJTOVÁ, Věra (2008). *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-166-9.

Internetové zdroje

32. World Health Organization. ICD-11 for Mortality and Morbidity statistics, version 09/2020 [online]. WHO. [cit. 10.4.2021]. Dostupné z: <https://icd.who.int/en>

Právní předpisy

33. Česko. Zákon č. 109 ze dne 29. března 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů In: Sbíрка zákonů České republiky. 2002, částka 48.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AAIDD	Americká asociace pro intelektuální a vývojová postižení (zkratka anglického „American Association on Intellectual and Developmental Disabilities“)
ADD	porucha pozornosti bez hyperaktivity (zkratka anglického „Attention Deficit Disorder“)
ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou (zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“)
CAN	syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (zkratka anglického „Child abused and neglect“)
DC	dětské centrum
DD	dětský domov
DSM	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
IQ	inteligenční kvocient
MKF	Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZŠS	rámcový vzdělávací program základní školy speciální
RVP ZV	rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
SPC	speciálně pedagogické centrum
ŠVP	školní vzdělávací program
WHO	Světová zdravotnická organizace (zkratka anglického „World Health Organization“)
ZŠ	základní škola

SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 1. Maslowova hierarchie potřeb (Říčan, 2007, s. 107)	23
Tabulka 1. Přepis záznamového archu Adama (zdroj: vlastní zpracování)	49
Tabulka 2. Přepis záznamového archu Patrika (zdroj: vlastní zpracování).....	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: HODNOTÍCÍ A MOTIVAČNÍ TABULKY

Příloha č. 2: ZÁZNAMOVÉ ARCHY

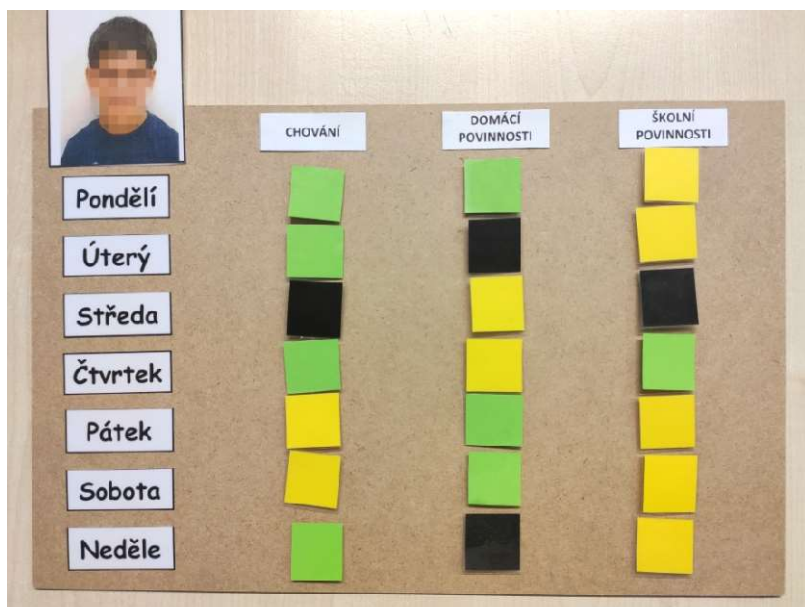
Příloha č. 3: OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Příloha č. 4: PŘEPIS ROZHOVORŮ S INFORMANTY A1, A2, B3 a B4

Příloha č. 5: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU S INFORMANTKOU
A1

Příloha č. 6: INFORMOVANÝ SOUHLAS

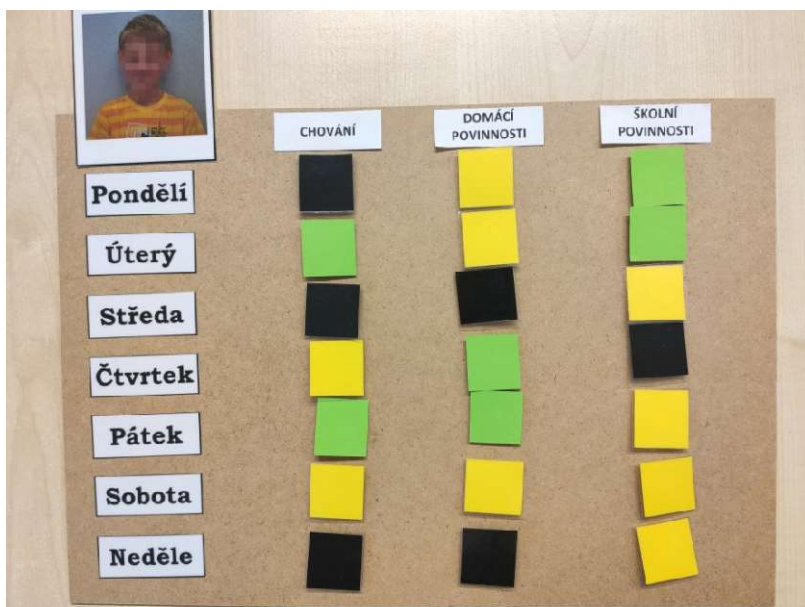
Příloha č. 1: HODNOTÍCÍ A MOTIVAČNÍ TABULKY



A behavioral and motivational table for Adam, displayed on a corkboard. It features a small photo of Adam in the top left corner. The table is organized into three columns: 'CHOVÁNÍ' (Behavior), 'DOMÁCI POVINNOSTI' (Home Duties), and 'ŠKOLNÍ POVINNOSTI' (School Duties). The rows represent the days of the week: 'Pondělí', 'Úterý', 'Středa', 'Čtvrtek', 'Pátek', 'Sobota', and 'Neděle'. Each cell contains a colored sticky note: green for good behavior, yellow for good performance, and black for poor performance.

	CHOVÁNÍ	DOMÁCI POVINNOSTI	ŠKOLNÍ POVINNOSTI
Pondělí	Green	Green	Yellow
Úterý	Green	Black	Yellow
Středa	Black	Yellow	Black
Čtvrtek	Green	Yellow	Green
Pátek	Yellow	Green	Yellow
Sobota	Yellow	Green	Yellow
Neděle	Green	Black	Yellow

1. Hodnotící a motivační tabulka Adama. (zdroj: vlastní fotografie)



A behavioral and motivational table for Patrik, displayed on a corkboard. It features a small photo of Patrik in the top left corner. The table is organized into three columns: 'CHOVÁNÍ' (Behavior), 'DOMÁCI POVINNOSTI' (Home Duties), and 'ŠKOLNÍ POVINNOSTI' (School Duties). The rows represent the days of the week: 'Pondělí', 'Úterý', 'Středa', 'Čtvrtek', 'Pátek', 'Sobota', and 'Neděle'. Each cell contains a colored sticky note: green for good behavior, yellow for good performance, and black for poor performance.

	CHOVÁNÍ	DOMÁCI POVINNOSTI	ŠKOLNÍ POVINNOSTI
Pondělí	Black	Yellow	Green
Úterý	Green	Yellow	Green
Středa	Black	Black	Yellow
Čtvrtek	Yellow	Green	Black
Pátek	Green	Green	Yellow
Sobota	Yellow	Yellow	Yellow
Neděle	Black	Black	Yellow

2. Hodnotící a motivační tabulka Patrika. (zdroj: vlastní fotografie)

Příloha č. 2: ZÁZNAMOVÉ ARCHY

Záznamový arch Adama – část 1. (zdroj: vlastní zpracování)

ADAM

1. TÝDEN

ODMĚNA	ORŠKOVÁ ČOKOLÁDA
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	10X LIBOVOLNÝ ZELENÝ BOD
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	NE
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	ADAM PROJEVOVAL SNÁHU O DOSAŽENÍ ODMĚNY, AVŠÁK NEBYL SCHOPEN SVÉ CHOVÁNÍ ZKORIGOVAT NATOLIK, ABY SPLNIL DANOU PODMÍNKU.

2. TÝDEN

ODMĚNA	ORŠKOVÁ ČOKOLÁDA
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	7X LIBOVOLNÝ ZELENÝ BOD
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	ANO
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	ZÁDNIA VÝRAŽNIA ZMĚNA V CHOVÁNÍ

3. TÝDEN

ODMĚNA	NAVŠTĚVA CUKRÁRNY
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	4X ZELENÝ BOD ZA CHOVÁNÍ + 4X LIBOVOLNÝ ZELENÝ BOD
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	NE
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	HODÍ SI DOBROVOLNĚ O PŘÍDELEK DOMÁCÍCH PRACÍ.

Záznamový arch Adama – část 2. (zdroj: vlastní zpracování)

ADAM

4. TÝDEN

ODMĚNA	Návštěva cukrárny
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	4x zelený bod za chování + 4x libovolný zelený bod
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	ANO
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	permisivní afektové stavy

5. TÝDEN

ODMĚNA	NAVŠTĚVA KINA S POPCORNEM
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	4x ZELENÝ BOD, MAXIMÁLNĚ VĚK 1x ČERNÝ BOD ZA CHOVÁNÍ + 4x LIBOVOLNÝ ZELENÝ BOD
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	ANO
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	VÍCE KLIDNÝ, POUZE JEDEN AFEKTOVÝ STAV.

6. TÝDEN

ODMĚNA	Nové cukrové pastelky
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	5x zelený bod, maximálně však 1x černý bod za chování + 5x libovolný zelený bod.
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	NE
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	Celý týden se snažil, tabulku kontroloval a ujišťoval se, kolik mu ještě chybí zelených bodů k dosažení odměny.

Záznamový arch Patrika – část 1. (zdroj: vlastní zpracování)

PATRIK

1. TÝDEN

ODMĚNA	1 HODINA DENNĚ NA TABLETU NAVÍC.
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	10x LIBOVOLNÝ ZELENÝ BOD
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	NE
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	PROJEVIL ŽÁJEM. BRÁVIL SE, CO MUSÍ UDĚLAT, ABY DOSTAL ZELENÉ BODY V JEDNOTLIVÝCH OBDOBÍCH.

2. TÝDEN

ODMĚNA	1 hodina denně na tabletu navíc
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	8x libovolný zelený bod
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	NE
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	podrobněji, kharu

3. TÝDEN

ODMĚNA	ZVÝŠENÍ KAPESNÉHO O 100 Kč.
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	6x LIBOVOLNÝ ZELENÝ BOD
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	ANO
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	ZAHĚRNĚ POUVAŽENÍ - ZAHĚRNĚ BODŮ.

Záznamový arch Patrika – část 2. (zdroj: vlastní zpracování)

PATRIK

4. TÝDEN

ODMĚNA	Basumati večerky přes víkendové dny a 1 hodinu.
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	3x zelený bod za chování + 4x libovolný zelený bod
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	ANO
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	Základní emoce v chování

5. TÝDEN

ODMĚNA	VIKSTĚVA KINA S POPCORNEM
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	3x ZELENY BOD ZA CHOVANI, MAXIMALNE VEŠAK 2x ČERNE BODY ZA CHOVANI + 4x LIBOVOLNY ZELENY BOD.
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	NE
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	ZÁDNÍ

6. TÝDEN

ODMĚNA	Morci sluchátka k PC
PODMÍNKY K DOSAŽENÍ ODMĚNY	3x zelený bod, maximální počet 2x černý bod za chování + 4x libovolný zelený bod.
DOSAŽENÍ ODMĚNY (ano x ne)	NE
ZAZNAMENANÉ ZMĚNY V CHOVÁNÍ	Základní příznaky pnutí v jeho chování

Příloha č. 3: OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Otázky k rozhovoru I. část – před započítím práce s hodnotící tabulkou

Jak byste popsal-a osobnost chlapců Adama a Patrika?

V čem vidíte nejvýraznější výchovné obtíže obou chlapců?

Jaké metody se Vám osvědčily při řešení výchovných problémů u chlapců?

Čím lze Adama a Patrika namotivovat ke konkrétní činnosti?

Myslíte si, že motivační hodnotící tabulka může pomoci ke změně v chování Adama a Patrika?

Otázky k rozhovoru II. část – po zakončení práce s hodnotící tabulkou

Jak se Vám s Adamem, Patrikem spolupracovalo při hodnocení?

Popište chování chlapců při vytyčení týdenní odměny a závěrečném hodnocení na konci týdne.

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně pozitivní?

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně negativní?

Jak chlapci reagovali v případě, že dosáhli týdenní odměny?

Jak chlapci reagovali v případě, že nedosáhli týdenní odměny?

Zaznamenali jste nějakou výraznější změnu v chování v průběhu hodnocení? Popište ji prosím.

Myslíte si, že hodnotící tabulka měla na chování chlapců pozitivní či negativní vliv? Proč si to myslíte?

Myslíte si, že by bylo žádoucí uplatnit hodnotící systém u chlapců i v budoucnu? Co vás k této úvaze vede?

Příloha č. 4: PŘEPIS ROZHovorŮ S INFORMANTY A1, A2, B3 a B4

Rozhovor s informantkou A1

A1 – vychovatelka na I. rodinné skupině

I. část rozhovoru – před započítím práce s hodnotící tabulkou

Jak byste popsal-a osobnost chlapců Adama a Patrika?

Tak Adam je typický romský chlapec, který má i typické charakterové vlastnosti. Jeho největším problémem jsou afektové stavy, které jsou dlouhotrvající, nepředvídatelné a velmi často jsou bez zjevné příčiny. A Patrik, ten svým vzhledem velmi klame. Je to blondák s modrýma očima a má komunikační schopnosti na vysoké úrovni. Bohužel nepřijímá žádnou autoritu. S dětmi na skupině nevychází dobře, je velmi často vyčleňován ze společných aktivit, protože některé děti se ho i bojí.

V čem vidíte nejvýraznější výchovné obtíže obou chlapců?

Začala bych Patrikem ... Patrik má velmi velké výchovné problémy v tom smyslu, že šikanuje děti, krade, lže, svádí vinu na ostatní děti a svoji chybu nikdy nepřizná. Vždy jsou špatní pouze ti ostatní. Vzhledem k tomu, že nepřijímá autoritu, je schopen dospělé osoby poslat do „patříčných míst“, má velmi vulgární projev a slovník. Někdy zlostí dokonce až ... vybuchne. U Adama, bohužel, je problém ty časté afektové stavy, které trvají různě dlouhou dobu, od půl hodiny klidně až dvě hodiny, kdy není možné jakýmkoli způsobem mu pomoci. Bohužel všechny děti na skupině jsou v ohrožení, a proto musí být tak nějak ... Adam vyčleněn z toho kolektivu v tu danou chvíli. A to si myslím, že je ten největší výchovný problém.

Jaké metody se Vám osvědčily při řešení výchovných problémů u chlapců?

Tak opět bych začala Patrikem. U Patrika je to bohužel metoda „cukr a bič“, jiným způsobem on bohužel nepracuje. A u Adama, bohužel, pokud je v afektovém stavu, tak pouze ohlídat jeho bezpečnost a následně s ním pohovořit, že to nebylo vhodné chování a následně se musí omluvit a musí přijmout svůj trest.

Čím lze Adama a Patrika namotivovat ke konkrétní činnosti?

U Adama je to jednodušší. Je to velmi zvědavý chlapec, zajímají ho zvířata, zajímají ho výtvarné aktivity, různé techniky, takže pokud mu bude přislíbena tato činnost, tak je to

všechno v pohodě. U Patrika ... nevím. Každá činnost ho zabaví jen na chvíli, ale ani tak není skoro vůbec schopný se snažit. U Patrika je to velmi složité.

Myslíte si, že motivační hodnotící tabulka může pomoci ke změně v chování Adama a Patrika?

Tak u Adama bych to viděla, že by to mohlo nějakým způsobem ovlivnit tahle hodnotící tabulka jeho následné chování, jednání. Ale u Patrika si tím absolutně nejsem jistá. Nevím, co by to mohlo přinést.

II. část rozhovoru – po zakončení práce s hodnotící tabulkou

Jak se Vám s Adamem a Patrikem spolupracovalo při hodnocení?

Na začátku oba dva chlapci byli natěšení. Věřila jsem jim, že to zvládnou a pracovalo se mi s nimi velmi dobře.

Popište chování chlapců při vytyčení týdenní odměny a závěrečném hodnocení na konci týdne.

Patrik na začátku ... úplně první vytyčení odměny měl přání naprosto „mimo mísu“, nereálné. Myslím, že si přál mobilní telefon, tablet nebo nějakou podobnou elektroniku vyšší hodnoty. Adam měl přání, se kterým mu musel pomoci pedagog, což byla ... oříšková čokoláda či nějaká sladkost. Na konci týdne, pokud dosáhli odměny, tak byli velmi šťastní. Pokud ne, byli zklamaní, ale bez afektového chování. U Patrika neproběhlo v podstatě vůbec nic.

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně pozitivní?

Samozřejmě měli úsměv na tváři. Byli rádi i když u Patrika již zájem trochu opadával.

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně negativní?

U toho Adama nějaké ty emoce znát byly, že když nezvládl, měl snahu o nápravu a dosáhnout lepších výsledků. Ale bohužel Patrik, tím že ten zájem pomalu začal opadávat, tak neprojevil vůbec žádné emoce.

Jak chlapci reagovali v případě, že dosáhli týdenní odměny?

Patrik projevil nejdřív radost. Bral to podle mě jako výhru nějaké soutěže. Ale pak jsem si na něm všimla, že byl jakoby zklamaný, že asi nedostal to, co si původně přál. A na tu odměnu dosáhl tuším dvakrát, že? Bylo pro mě upřímně překvapení, že si vůbec odměnu vysloužil, ale

vysvětluju si to tím, že podmínky hodnocení už byly tak nízké, že to musel zvládnout. U Adama ty reakce byly v podstatě stále stejné, kladné, byl rád a odměnu s radostí vždy přijal.

Jak chlapci reagovali v případě, že nedosáhli týdenní odměny?

U Patrika, tak jak jsem říkala, emoce neproběhly, tudíž ani když úkol nesplnil. Tak si z toho žádnou hlavu nedělal. U Adama ... tam bylo opravdu po celou dobu znát, že ten ... že se snaží získat tu odměnu. Ze začátku bez afektových stavů. Postupem času bylo v něm nahromaděno pnutí, které však nevyústilo úplně v afektový stav, ale občas se tam něco jakoby přihodilo.

Zaznamenali jste nějakou výraznější změnu v chování v průběhu hodnocení? Popište ji prosím.

U Patrika bohužel vůbec nic. U Adama ... u Adama jsem zaznamenala změnu v chování takovou, že se dobrovolně hlásil k domácím povinnostem, plnil si školní povinnosti sám, bez upozornění na plnění. Chtěl získat ty body, a proto jeho změna v chování byla pro nás velmi přínosná.

Myslíte si, že hodnotící tabulka měla na chování chlapců pozitivní či negativní vliv? Proč si to myslíte?

Tak na chování chlapců to mělo určitě pozitivní vliv, ačkoli u Patrika jsem čekala, že to nebude ... že nedosáhne těch správných výsledků nebo nedosáhne na tu odměnu, ale nečekala jsem, že to bude až tak moc negovat.

Myslíte si, že by bylo žádoucí uplatnit hodnotící systém u chlapců i v budoucnu? Co vás k této úvaze vede?

Tak myslím si, že i do budoucna by se hodnotící systém dal využít a mohl by být přínosný. U Adama byl zřejmý zájem o hodnotící tabulku a snaha o dosažení vytyčené odměny, proto si myslím, že tabulka bude i nadále přínosná. U Patrika bych ale ještě flintu do žita neházela. Já osobně si myslím, že by mohla mít hodnotící tabulka vliv, ale možná v trochu jiné podobě.

Rozhovor s informantem A2

A2 – vychovatel na I. rodinné skupině

I. část rozhovoru – před započítím práce s hodnotící tabulkou

Jak byste popsal-a osobnost chlapců Adama a Patrika?

Tak Adam je velmi vnímavý chlapec. Zajímají ho různé oblasti života. Nejvíc se zajímá hlavně o přírodu, zvířata, rád se učí novým věcem. Dle mého názoru ne dobře zvládá direktivní přístup a čím víc se na něho tlačí, tak on se zasekne a pak má velmi afektivní chování, které končí až případnými afekty, rozbíjením věcí a podobně. Takže osobnost má takové dva póly. Je velice příjemný, kamarádský a na druhou stranu dokáže být strašně nepříjemný, agresivní a je potřeba s ním dobře pracovat. Patrik je relativně velmi, na své schopnosti, chytrý chlapec se sklony k narcismu. Zároveň je velmi dobrý manipulátor. Dokáže ... dokáže být k dětem takový, aby dosáhl svého, aby je zmanipuloval ke svému prospěchu. Vždycky si dokáže vyhlédnout slabšího a z toho se snaží dostat to, co on potřebuje. Je to velice ... je to emočně naprosto plochý chlapec. Zároveň má teda talent, třeba na zpěv, ale emočně je teda velmi na tom jako špatně, že nedokáže rozeznat dobro od zla.

V čem vidíte nejvýraznější výchovné obtíže obou chlapců?

No myslím si, že u Adama je to hlavně tím přístupem, že tam jde o to, že pokud on vycítí, že je na něho někdo příliš autoritativní, tak on to nezvládá. Začne brečet, začne být agresivní, rozbíjí věci, vyhazuje různé věci z pokoje, kope do dveří a podobně. Naprosto se uzavře a není s ním žádná ... žádná další spolupráce. Takže k němu si člověk musí najít cestu. Ale teda je to velice obtížné, protože s ním prostě šijou všechny ty ... všichni ti vnitřní démoni a velmi ... velmi těžko to zvládá. U Patrika je to složitě v tom, že když mu dáte nějaký trest, tak jakýkoliv trest pro něho neefektivní. Protože on pak za váma přijde, když mu dáte ten trest a zeptá se za dvě minuty, jestli může tu věc dostat zpátky, takže on naprosto nevnímá časoprostor, nevnímá, že udělal něco špatně, ani to prostě není schopen rozeznat. Takže na něho v tomto směru není jakákoliv jako páka. V tomto je to strašně těžké.

Jaké metody se Vám osvědčily při řešení výchovných problémů u chlapců?

Tak jak už jsem naznačil, tak mně se u Adama osvědčuje to, že jsem k němu ... mám k němu partnerský přístup. Snažím se být něco jako kamarád nebo něco mezi kamarádem a autoritou. Snažím se na něho mluvit klidně, vysvětlovat mu věci, aby byl takzvaně vnitřně v pohodě. Protože když jsem dřív zkoušel metody direktivnější a autoritativnější, tak se mně to

neosvědčilo a Adam přecházel do afektu. No a u Patrika je to právě naopak jako u Adama. Tam je to tak, že musíte naprosto striktně, autoritativně a nefungujou žádné kamarádské přístupy, protože on toho hned zneužije. Takže on potřebuje cítit prostě, že ten člověk je autorita a on musí plnit své povinnosti, ale občas je vzdorovitý. Ale musí pochopit, že pokud ty povinnosti plní, tak potom může mít samozřejmě i další věci jako za odměnu.

Čím lze Adama a Patrika namotivovat ke konkrétní činnosti?

Adama nejvíc baví třeba výtvarná činnost nebo když jdeme do lesa, sledujeme přírodu a tak. Takže tyhle oblasti jsou naprosto jednoduché, co se týče motivace, protože tyhle má velice rád a vyhledává je. Takže jenom řekneme, že jdeme tohle dělat a Adam je velice nadšený, stále se na to ptá a je hrozně natěšený. Naopak, když ta aktivita z jakéhokoliv důvodu nevyjde, tak potom je to velice špatné a Adam tuhle situaci nezvládá a přechází do afektu. Patrik má velice rád třeba počítače, tablety, relativně rád sportuje, strašně rád zpívá, takže se snažím u něho vyhledávat tyto činnosti. Tyto věci se mi osvědčily a slouží jako dobrá motivace.

Myslíte si, že motivační hodnotící tabulka může pomoci ke změně v chování Adama a Patrika?

Ze své zkušenosti u Adama mi přijde, že by to fungovat mohlo. Má rád nové věci a tady ta hodnotící tabulka by mohla být efektivní. Naopak u Patrika si myslím, že tato ... tato tabulka nebude příliš efektivní. Nemyslím si, že to bude úplně pro něho přínosné.

II. část rozhovoru – po zakončení práce s hodnotící tabulkou

Jak se Vám s Adamem a Patrikem spolupracovalo při hodnocení?

Adam tabulku vnímal relativně pozitivně. Přes den se často ptal na své chování, a potom na konci dne, když jsme hodnotili, byl velice netrpělivý, jaké hodnocení dostane. Takže u něho shledávám tento hodnotící systém jako efektivní. U Patrika jsem měl z počátku pocit, že ho ta tabulka zajímá, že se těší na to, jaké bude mít výsledky, jaké bude mít odměny, ale vnímal jsem, že postupem času o tu tabulku ztrácel zájem ... a občas na to i zapomněl.

Popište chování chlapců při vytyčení týdenní odměny a závěrečném hodnocení na konci týdne.

Adam ... když jsem mu v pondělí řekl, že na konci týdne bude jeho odměna ta, že půjdeme do kina, kde si může koupit popcorn, tak byl velice nadšený, strašně se na to těšil a v průběhu celého týdne s ptal, kdy už půjdeme do toho kina, takže byl velice netrpělivý. No a na konci

týdne hodně záleželo teda, jak ten týden zvládal. Při pozitivním hodnocení bylo všechno v pořádku a těšil se na tu odměnu, ale když tam bylo špatné hodnocení přes týden, tak už když jsem mu říkal, jak ten týden vypadal, tak už cítil, že je to špatně. A když jsem mu řekl konečný verdikt, že třeba za tento týden si odměnu nezasloužil, tak začal brečet. Patrik vnímal tu odměnu v celku pozitivně, těšil se na ni a slíbil, že pro to udělá všechno, aby toho dosáhl. Chování při pozitivním hodnocení bylo kladné. Patrik se usmíval, tleskal, skákal a byl velice nadšený, že tu odměnu získal. Když to bylo negativní hodnocení, snažil se pedagoga přemluvit, aby hodnocení změnil a získal tak kýženou odměnu.

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně pozitivní?

Když bylo pozitivní, tak byl Adam velice nadšený, natěšený a stále ještě pedagoga se ptal, jestli je to v pořádku, jestli se opravdu choval dobře a chtěl ujistit, že udělal všechno ... správně a že je zatím možné, že tu odměnu dostane. Patrik při pozitivním hodnocení projevil radost.

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně negativní?

Když bylo negativní, tak Adam působil našťvaně. Řekl, že je našťvaný na sebe. Když jsem ho povzbudil, že zítra na to musí myslet a musí se snažit, tak se zklidnil. Zato Patrik se snažil vysvětlovat pedagogovi, že to tak nebylo a snažil se své chování ... nějakým způsobem vysvětlovat, aby hodnocení dopadlo lépe.

Jak chlapci reagovali v případě, že dosáhli týdenní odměny?

Adam byl při dosažení odměny nadšený, smál se a už se nemohl dočkat toho, kdy odměnu dostane. Patrik projevil jakousi radost při dosažení odměny, ale chtěl ji okamžitě obdržet a nestaral se o nic jiného. Chtěl ji hned teď.

Jak chlapci reagovali v případě, že nedosáhli týdenní odměny?

No ... když jí Adam nedosáhl, tak následovalo brečení a vztek, ale ne přímo afekt ... takže naprosto nezvládal tuhle situaci.

V případě, že Patrik nedosáhl na to, co chtěl, tak se snažil pedagoga přemluvit k tomu, aby to hodnocení změnil. Stále se snažil přesvědčovat, že byl hodný a že on to myslel správně, ale že se mu to jen náhodou nepovedlo.

Zaznamenali jste nějakou výraznější změnu v chování v průběhu hodnocení? Popište ji prosím.

Adam mně v průběhu těchto šesti týdnů přišel ... připadal o něco klidnější. Jeho afektivní stavy byly méně časté, což se s průběhem minulého období nedá vůbec srovnat. Zdál se mně více soustředěný. U Patrika jsem nezaznamenal žádné větší změny, neboť on ... je emočně plochý.

Myslíte si, že hodnotící tabulka měla na chování chlapců pozitivní či negativní vliv? Proč si to myslíte?

Myslím si, že hodnotící tabulka měla spíše pozitivní vliv. U Adama se tím jeho chování tak nějak zkorigovalo, řekl bych, ale Patrik pak už neměl moc zájem.

Myslíte si, že by bylo žádoucí uplatnit hodnotící systém u chlapců i v budoucnu? Co vás k této úvaze vede?

Když o tom tak přemýšlím, tak do budoucna bych nějaký hodnotící systém i nadále u těchto chlapců využíval. Ponechal bych podstatu tohoto hodnotícího systému, ale asi bych hodnotil trochu jinou formou.

Rozhovor s informantkou B3

B3 – vychovatelka na II. rodinné skupině

I. část rozhovoru – před započítím práce s hodnotící tabulkou

Jak byste popsal-a osobnost chlapců Adama a Patrika?

No ... Adam je úplně jiný než Patrik. Já ho vnímám jako citlivého chlapce. Je vnímavý, ale velmi nevyrovnaný. Často nedokáže pojmenovat kvůli čemu je rozladěný, a potom jde do afektových stavů. Dá se však motivovat, baví ho různé aktivity, třeba výtvarka ... má rád vycházky. Celkem dobře vychází i s vrstevníky. Samozřejmě se mezi sebou hádají a žalují na sebe, ale dokáže s nimi i spolupracovat. Nemá potřebu se za každou cenu v kolektivu prosazovat a ostatní děti řídit. To u Patrika je to jiné. Ten je úplně citově plochý, nejeví zájem v podstatě skoro o nic kromě svého tabletu. Patrik upřednostňuje zcela jen své potřeby a není schopen respektovat nastavené hranice. Vysvětlování po dobrém na něj vůbec neplatí, člověk si u něj musí vybudovat jasné a pro něj čitelné hranice a důsledně dbát na jejich dodržování. Cítí-li jen minimální skulinku, že by je mohl nějak obejít, okamžitě to udělá. Ve vrstevnické skupině je vyloženě dominantní a neustále chce všechny děti řídit. Sklouzává až k šikaně a objevuje se u něj také sexuální obtěžování. Do kolektivu slabších dětí je vyloženě nevhodný, musí mít kolem sebe osobnosti, které mu dostačují, aby byly schopny nenechat si od něj všechno líbit.

V čem vidíte nejvýraznější výchovné obtíže obou chlapců?

U Adama jsou nejproblematictější emoce, které nedokáže zpracovat a jde do velkých afektových stavů, kdy je agresivní, ničí vše kolem sebe, křičí, dupe, vzteká se. Tyto stavy už nejsou tak výrazné jako dříve, přece jen už trochu vyrostl, následkem čehož se mohl trochu zklidnit a také je medikován. Ale pořád ten problém přetrvává, i když v menší intenzitě a méně často. Patrik ... no tam největší potíže vidím v celé jeho osobnosti, která je naprosto nepřizpůsobivá vůči okolí, situacím a lidem. Když necítí převahu dospělého, nedá se s ním vůbec pracovat. Musí cítit výraznou autoritu, jinak je schopen šikanovat i dospělého. Stále se snažíme o to, aby pravidla nejen respektoval, ale aby je i pochopil, protože intelektově na to má. Nicméně deprivace je u něj nejspíš tak silná, že toho prostě není schopen. Žije tady a teď, jen pro své aktuální potřeby, jejichž uspokojení je pro něj na prvním až desátém místě. Jako by pro něj neexistovalo nic jiného.

Jaké metody se Vám osvědčily při řešení výchovných problémů u chlapců?

U Adama někdy zabírá motivace, že bude mě dělat něco příjemného později, ne však vždy. Někdy t prostě u něj musí bouchnout, uvolní tím napětí a pak se zklidní a funguje normálně dál. Dokonce si i uvědomuje, že chování bylo špatné a přijme za něj odpovědnost v podobě „trestu“. Nedostane například sladkost jako ostatní děti, neúčastní se oblíbené činnosti. U Patrika funguje jen udržení v určitých mantinelech. Platí na něj autorita a důsledné požadování nastavených pravidel. Motivace pozitivní moc nezabírá – dostaneš něco oblíbeného, motivace negativní – nedostaneš něco oblíbeného už vůbec ne.

Čím lze Adama a Patrika namotivovat ke konkrétní činnosti?

Adam je namotivovatelný oblíbenou činností, něčím, na co se těší. Když ted' splníš úkol, potom půjdeme ven ... například ... říkám, ale ne vždy tohle uspěje. Patrik se velmi obtížně motivuje, je tzv. splachovací. Když například nemohl jet za závažné přestupky na hory, působil, jako by mu to ani nevadilo. Vše u něj probíhá ve velmi krátkodobém časovém horizontu, takže když už motivace, tak odměna musí proběhnout ještě ten den. Například, nesplníš-li své povinnosti, nedostaneš poté tablet.

Myslíte si, že motivační hodnotící tabulka může pomoci ke změně v chování Adama a Patrika?

Těžko říct. Možná, že když to dostane nějakou jasnou strukturu a bude to zároveň srozumitelně vyobrazené, může to třeba trošku pomoci. U Adama. U Patrika to moc nevidím.

II. část rozhovoru – po zakončení práce s hodnotící tabulkou

Jak se Vám s Adamem a Patrikem spolupracovalo při hodnocení?

S Adamem byla spolupráce celkem dobrá. Těšil se z toho, že tabulka je jen jeho, chodil se na i přes den dívat, ptal se, kolik musí mít ještě zelených bodíků, aby dosáhl odměny. Povzbuzení, že to zvládne, na něj mělo pozitivní vliv. Patrik reagoval dle mých očekávání. V nestřežených chvílích si přelepoval černé body za zelené. To následně popíral. Neustále dokola mu byly vysvětlovány podmínky dosažení odměny, kterou si vybral. On tomu všemu rozuměl, ale nebyl schopen vydržet týden. Je fakt, že se mu v průběhu ty parametry pro získání odměny změnily, a to tak, aby zažil jejího dosažení, což by následně pro něj mohlo být motivační. Jenže u něj je to prostě složité, jak něco vyžaduje pro něj větší úsilí, dává od toho ruce pryč, nebo se snaží pomoci si k tomu po svém.

Popište chování chlapců při vytyčení týdenní odměny a závěrečném hodnocení na konci týdne.

Adam se na odměnu těšil a pořád se ptal, jak na podmínky, tak i na to, kolik dnů do zbývá do konce. Hodnocení na konci týdne dost prožíval. Pokud na odměnu dosáhl, tak projevil upřímnou radost, no a pokud ne, tak na něm bylo vidět zklamání a byl protivný. A Patrik, po dohodě nad vhodnou odměnou, se jí dožadoval hned ještě ten den. Na pozitivní závěrečné hodnocení nereagoval nijak zvlášť a vlastně ani u toho negativního se nevymykal svému normálu. Prostě se jen vymlouval a všechny obviňoval zato, že to nedostal.

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně pozitivní?

Adam byl vždy velmi rád, byl potěšený a ptal se, kolik ještě bodů musí získat, vyloženě ho pozitivní hodnocení motivovalo. Patrik byl také rád a také se ptal, kdy dostane odměnu. Bylo mu vysvětlováno, že je teprve začátek týdne a musí vydržet pěkně se chovat až do neděle. Princip určitě chápal.

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně negativní?

Adam se třeba mračil a byl trochu protivný. Když mu bylo vysvětleno, že když se zítra zlepší, a bude mít více zelených bodů, tak odměnu určitě dostane, většinou to vzal v klidu. Patrik u negativního hodnocení poslouchal odůvodnění a přikyvoval. Opakovaně se však pokusil body vyměnit. Nepomohlo ani to že za to také obdržel černý bod.

Jak chlapci reagovali v případě, že dosáhli týdenní odměny?

Projevovali radost oba, Adamova radost byla však mnohem výraznější. Odměnu si vyloženě užíval, jako by vnímal, že si vybojoval sám se sebou. U Patrika byly reakce mnohem vlažnější. V podstatě měl stále ten přidržený úsměv, co vždycky.

Jak chlapci reagovali v případě, že nedosáhli týdenní odměny?

Adam byl zklamáný, někdy i protivný. Ale vysvětlování, že když se bude příště více snažit, zabralo, odvrátilo afektový stav a Adam to ustál se ctí a bojoval dál. Patrik žádné výrazné emoce neprojevoval. Diskutoval, vymlouval se, rozčiloval se, jak to nešlo, ale svoji chybu neviděl.

Zaznamenali jste nějakou výraznější změnu v chování v průběhu hodnocení? Popište ji prosím.

Adam se více snažil usměrňovat své chování, snažil se pomáhat a lépe plnit povinnosti. Samozřejmě se to období neobešlo bez nějakých výkyvů a afektů, ale celkově to hodnotím přínosně. Patrik se choval podle očekávání, nepřekvapil mě v ničem. Žádnou výraznější změnu v jeho chování jsem v průběhu hodnocení nezaznamenala.

Myslíte si, že hodnotící tabulka měla na chování chlapců pozitivní či negativní vliv? Proč si to myslíte?

U Adama měla podle mého názoru určitě pozitivní vliv. Otázka je, jak dlouho na něj může tento systém působit, kdy ho začne nudit nebo pro něj již nebude tak atraktivní. Ale tohle první období u něj hodnotím opravdu pozitivně, až mě to překvapilo. Na Patrika podle mě nemělo hodnocení žádný vliv. Nezaznamenala jsem žádné změny ani patrné motivy v jeho chování. Za mě tedy ani negativní a ni pozitivní přínos.

Myslíte si, že by bylo žádoucí uplatnit hodnotící systém u chlapců i v budoucnu? Co vás k této úvaze vede?

Jak jsem řekla, u Adama tam vidím přínos i do budoucna, jen s tou připomínkou, že jednoho dne asi přestane motivačně účinkovat. Možná by potom pomohla její obměna, jak vizuální, tak i strukturou. Tak, aby ho znovu zaujala. Nebo si od ní dát na nějaký čas pauzu a poté se k ní zase vrátit. U Patrika nevím, možná kdyby byla strukturována na kratší dobu, mohla by nějakou pozitivní změnu přinést, ale tento časový horizont je pro něj příliš dlouhý. Určitě však stojí za to, snažit se ještě v tomto směru hledat nějakou cestu.

Rozhovor s informantem B4

B4 – vychovatel na II. rodinné skupině

I. část rozhovoru – před započítím práce s hodnotící tabulkou

Jak byste popsal-a osobnost chlapců Adama a Patrika?

Oba kluci jsou docela rozdílní. Co se týče Adama, tak ten je dost vnímavý a citlivý na každý podnět. Typická je u něho náladovost, opravdu se u něho změní nálada z minuty na minutu. Jeho nespokojenost a osobní instabilita pak často vede k afektu. Patrik je citově chladný, oploštělý. Má sklony k narcismu a zajímá se jen sám o sebe a své vlastní blaho. Autoritu nepřijímá a nemá ani tak nějak zájem. Vědomě totiž obchází stanovená pravidla a lže. Ve skupině dětí je spíš dominantní ... manipuluje a ostatní děti se ho dokonce bojí.

V čem vidíte nejvýraznější výchovné obtíže obou chlapců?

Jak jsem naznačil, tak u Patrika je to právě to lhaní, obcházení pravidel a manipulace slabších dětí. Tyto děti se mu neumí bránit samy ... některé dokonce v nestřežených chvílích šikanoval a u děvčat projevoval prvky sexuálního obtěžování. Proto musí být pořád na očích. Další problém je, že nepřijímá autoritu a dokáže být hrubý a vulgární. Řekl bych to tak, že méně přísné autority si také dovolí šikanovat. Musí se na něho prostě přísně. No a Adam ... u něho jsou to afektové stavy, které jsou vyvolány i sebemenšími podněty, jeho nelibostí nebo nespokojeností. Často chytne afekt jen proto, že se mu nechcou plnit jeho povinnosti ... třeba služba v kuchyni nebo tak. Při afektu pláče, řve, slintá, hází a rozbíjí věci ... je nebezpečný sobě i ostatním, proto se musí separovat.

Jaké metody se Vám osvědčily při řešení výchovných problémů u chlapců?

U Patrika těžko říct ... každý trest, který za své nevhodné chování dostane, splní jen tak ledabyle, se vztekem a několika výmluvami nebo je mu to úplně jedno. A stejně se projevuje i při plnění svých povinností, ať už domácích nebo školních. Jakákoli domluva, motivace, dobrý úmysl ho přesvědčit k lepšímu chování nebo naopak vyčítání chyb a špatného chování po něm doslova „steče“. Takže k Patrikovi se musí přistupovat opravdu přísně. Musíme si stát za stanovenými pravidly, kterým Patrik dobře rozumí a chápe je, ale kvůli jeho sklonu k uspokojení především svých potřeb, není ochotný spolupracovat. Na Adama někdy funguje motivace. Baví ho různé výtvarné činnosti a povídání o zvířatech. Někdy už to ale nejde a nahromaděné emoce, zlost a nespokojenost vybijí právě tím afektem.

Čím lze Adama a Patrika namotivovat ke konkrétní činnosti?

Patrik ... tak u toho je to složité. Žádný trest pro něj není trestem. Motivace je u něho krátkodobá a nedokáže vyvinout úsilí k dokončení, takže i něco, co ho hodně baví, ho za pár dnů nebo dokonce hodin omrzí. Žádnou reakci u něho nevyvolalo, ani když nemohl jet kvůli svému chování na tábor. Zato Adam se namotivovat dá ... občas teda. Protože ho baví výtvarka, zvířata a roční období ... nebo dokonce i kytky.

Myslíte si, že motivační hodnotící tabulka může pomoci ke změně v chování Adama a Patrika?

Na Adama si myslím, že by taková tabulka s motivací mohla platit. Bude to pro něho něco nového a tím pádem zajímavého. U Patrika, tím že se nám neosvědčila žádná motivace ani trest, který by usměrnil jeho chování, tak nevím.

II. část rozhovoru – po zakončení práce s hodnotící tabulkou

Jak se Vám s Adamem a Patrikem spolupracovalo při hodnocení?

Jo, probíhalo to celkem dobře. U Adama jsem měl strach, jestli negativní hodnocení nevyvolá u něho afekt, ale ne. Patrik moc nespolečně pracoval. Dokonce se pokusil o podvod, kdy si vyměňoval body. Pak samozřejmě lhal a sváděl vinu na ostatní děti i pedagogy.

Popište chování chlapců při vytyčení týdenní odměny a závěrečném hodnocení na konci týdne.

Když jsme na začátku týdne domlouvali s Adamem odměnu, tak mě překvapilo, že nad tím sám zapřemýšlel a už jsem odměnu nevymýšlel já. Byl to totiž myslím ten poslední týden hodnocení ... on si asi musel trochu ten systém zažít a srovnat si to v hlavě. Ta odměna, kterou si sám vymyslel byly totiž nové pastelky. Když bylo celkové hodnocení na konci týdne pozitivní, tak projevil radost, pokud nebylo, tak byl zklamán a brečel. Patrik se zase dožadoval odměn, které nebyly reálné ke splnění ... byly to drahé věci. A i když jsem s ním hovořil, že to nejde a nabízel jsem jiné varianty, tak se pořád stejně dožadoval toho co chtěl. Na konci hodnocení, ať bylo pozitivní nebo negativní, neprojevil ani upřímnou radost, ani zklamání. Tak nějak nic.

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně pozitivní?

Když měl Adam převážně žluté a zelené bodíky, tak měl radost z toho, že se mu daří. Dokonce si sám vyhledával práce v domácnosti, jako je vysávání, utírání nádobí a takové, za které

věděl, že může nasbírat dobré body. No a u Patrika nebyla reakce nějak výrazná. Překvapilo mě, že i když mu bylo všechno vysvětleno a chápal postup, tak že hned už chtěl tu odměnu.

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně negativní?

Adam reagoval ... tak jak jsem už říkal. Byl spíš zklamáný, rozzlobený sám na sebe. Ale když jsem mu vysvětlil, že zítra má příležitost to napravit, tak si dal říct. Pro Patrika to neznamenal v podstatě nic. Když jsem mu vyjmenoval, co ten den udělal špatně, za co má vlastně ty černé body, tak mě přesvědčoval, že to není pravda.

Jak chlapci reagovali v případě, že dosáhli týdenní odměny?

Adam projevil výraznou radost. Bylo vidět, že ho dosažení odměny motivuje k dalším lepším výkonům. Patrik neprojevil výrazné emoce. Měl jsem pocit, že to s ním nijak nepohnulo. Ale odměnu samozřejmě chtěl. Dvakrát se mu povedlo odměnu získat, ale úsilí k jejímu dosažení podle mě vyvinout skoro vůbec nemusel.

Jak chlapci reagovali v případě, že nedosáhli týdenní odměny?

Patrik po celou dobu neprojevil nějaké zásadní emoce. Nedosažení odměny si ale nepřipouštěl. Snažil se mě přesvědčit, že nešlo tolik zelených bodů nasbírat. Adam byl smutný. Začal se dokonce vztekat, ale to jen krátce, protože jsem mu vysvětlil, že tu samou odměnu má pořád šanci získat.

Zaznamenali jste nějakou výraznější změnu v chování v průběhu hodnocení? Popište ji prosím.

Bylo vidět, že se Adam opravdu snaží. Dával si na své chování pozor, měl ho pořád na paměti a ujišťoval se, co je správné a co je špatné chování. A taky začal víc pomáhat ... sám si hledal domácí práce. Afektové stavy byly u něho v menší míře. Co jsem si tak všiml, nebyly po toto období až tak časté. U Patrika jsem popravdě neočekával, že by se jeho chování mělo výrazně změnit. Projevoval se po celou dobu těch šesti týdnů vlastně úplně stejně jako vždy. Dokonce si neodpustil ani to podvádění, to lhaní a osočování. On projevy svého nevhodného chování a svůj podíl viny nedokáže přiznat.

Myslíte si, že hodnotící tabulka měla na chování chlapců pozitivní či negativní vliv? Proč si to myslíte?

Na Adama měl hodnotící systém každopádně pozitivní vliv. Zatím určitě je pro nás jeho změna v chování vítaná. Uvidíme, jak dlouho na něho bude tento systém fungovat, dokud ho to neomrzí. U Patrika to v podstatě nemělo ani pozitivní, ani negativní vliv. Jeho chování se

nezměnilo. Ze začátku sice vypadal, že ho to zajímá, že by se snad mohl i snažit, ale nakonec se ukázalo, že je mu to ... ať tak nebo tak, vlastně jedno.

Myslíte si, že by bylo žádoucí uplatnit hodnoticí systém u chlapců i v budoucnu? Co vás k této úvaze vede?

U Adama bych to zkusil i do budoucna ... dokud o to jeví zájem. A možná, až ho to přestane dostatečně motivovat, tak by šlo tento systém nějak poupravit. Patrik tento systém moc dobře chápal, přesto nedokázal plnit dané požadavky. Asi by potřeboval hodnocení s příslibenou odměnou v menších časových intervalech.

Příloha č. 5: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU S INFORMANTKOU A1

A1 – vychovatelka na I. rodinné skupině

I. část rozhovoru – před započítím práce s hodnotící tabulkou

Jak byste popsal-a osobnost chlapců Adama a Patrika?

Tak Adam je typický romský chlapec, který má i typické charakterové vlastnosti. Jeho největším problémem jsou afektové stavy, které jsou dlouhotrvající, nepředvídatelné a velmi často jsou bez zjevné příčiny (výchovné obtíže). A Patrik, ten svým vzhledem velmi klame. Je to blondák s modrýma očima a má komunikační schopnosti na vysoké úrovni (znaky osobnosti). Bohužel nepřijímá žádnou autoritu. S dětmi na skupině nevychází dobře, je velmi často vyčleňován ze společných aktivit, protože některé děti se ho i bojí (výchovné obtíže).

V čem vidíte nejvýraznější výchovné obtíže obou chlapců?

Začala bych Patrikem... Patrik má velmi velké výchovné problémy v tom smyslu, že šikanuje děti, krade, lže, svádí vinu na ostatní děti a svoji chybu nikdy nepřizná (výchovné obtíže). Vždy jsou špatní pouze ti ostatní (znaky osobnosti). Vzhledem k tomu, že nepřijímá autoritu, je schopen dospělé osoby poslat do „patříčných míst“, má velmi vulgární projev a slovník. Někdy zlostí dokonce až ... vybuchne. U Adama, bohužel, je problém ty časté afektové stavy, které trvají různě dlouhou dobu, od půl hodiny klidně až dvě hodiny, kdy není možné jakýmkoli způsobem mu pomoci (výchovné obtíže). Bohužel všechny děti na skupině jsou v ohrožení, a proto musí být tak nějak ... Adam vyčleněn z toho kolektivu v tu danou chvíli (ohrožení okolí). A to si myslím, že je ten největší výchovný problém.

Jaké metody se Vám osvědčily při řešení výchovných problémů u chlapců?

Tak opět bych začala Patrikem. U Patrika je to bohužel metoda „cukr a bič“, jiným způsobem on bohužel nepracuje (metody výchovné práce). A u Adama, bohužel, pokud je v afektovém stavu, tak pouze ohlídat jeho bezpečnost a následně s ním pohovořit, že to nebylo vhodné chování a následně se musí omluvit a musí přijmout svůj trest (metody výchovné práce).

Čím lze Adama a Patrika namotivovat ke konkrétní činnosti?

U Adama je to jednodušší. Je to velmi zvědavý chlapec, zajímají ho zvířata, zajímají ho výtvarné aktivity, různé techniky, takže pokud mu bude přislíbena tato činnost, tak je to

všechno v pohodě (pozitivní motivace). U Patrika ... nevím. Každá činnost ho zabaví jen na chvíli, ale ani tak není skoro vůbec schopný se snažit. U Patrika je to velmi složité (nízká odezva na motivaci).

Myslíte si, že motivační hodnotící tabulka může pomoci ke změně v chování Adama a Patrika?

Tak u Adama bych to viděla, že by to mohlo nějakým způsobem ovlivnit tahle hodnotící tabulka jeho následné chování, jednání (šance na úspěch). Ale u Patrika si tím absolutně nejsem jistá. Nevím, co by to mohlo přinést (nízká očekávání).

II. část rozhovoru – po zakončení práce s hodnotící tabulkou

Jak se Vám s Adamem a Patrikem spolupracovalo při hodnocení?

Na začátku oba dva chlapci byli natěšení (prvotní nadšení). Věřila jsem jim, že to zvládnou a pracovalo se mi s nimi velmi dobře (dobrá spolupráce).

Popište chování chlapců při vytyčení týdenní odměny a závěrečném hodnocení na konci týdne.

Patrik na začátku ... úplně první vytyčení odměny měl přání naprosto „mimo mísu“, nereálné. Myslím, že si přál mobilní telefon, tablet nebo nějakou podobnou elektroniku vyšší hodnoty (nesplnitelná přání). Adam měl přání, se kterým mu musel pomoci pedagog, což byla ... oříšková čokoláda či nějaká sladkost (podpora při vytyčení přání). Na konci týdne, pokud dosáhli odměny, tak byli velmi šťastní (zpětná vazba pozitivní motivace). Pokud ne, byli zklamání, ale bez afektového chování (zmírnění negativních projevů chování). U Patrika neproběhlo v podstatě vůbec nic (nízká očekávání, naplnění očekávání).

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně pozitivní?

Samozřejmě měli úsměv na tváři (zpětná vazba pozitivní motivace). Byli rádi, i když u Patrika již zájem trochu opadával (opadání zájmu).

Jak chlapci reagovali na každodenní hodnocení, bylo-li převážně negativní?

U toho Adama nějaké ty emoce znát byly, že když nezvládl, měl snahu o nápravu a dosáhnout lepších výsledků (snaha o změnu chování). Ale bohužel Patrik, tím že ten zájem pomalu začal opadávat, tak neprojevil vůbec žádné emoce (opadání zájmu, naplnění očekávání).

Jak chlapci reagovali v případě, že dosáhli týdenní odměny?

Patrik projevil nejdřív radost. Bral to podle mě jako výhru nějaké soutěže (zpětná vazba na pozitivní motivaci). Ale pak jsem si na něm všimla, že byl jakoby zklamaný, že asi nedostal to, co si původně přál (zklamání z odměny). A na tu odměnu dosáhl tuším dvakrát, že? Bylo pro mě upřímně překvapení, že si vůbec odměnu vysloužil (nízká čekávání), ale vysvětluju si to tím, že podmínky hodnocení už byly tak nízké, že to musel zvládnout (snižování nároků). U Adama ty reakce byly v podstatě stále stejné, kladné, byl rád a odměnu s radostí vždy přijal (zpětná vazba na pozitivní motivaci, naplnění očekávání).

Jak chlapci reagovali v případě, že nedosáhli týdenní odměny?

U Patrika, tak jak jsem říkala, emoce neproběhly, tudíž ani když úkol nesplnil. Tak si z toho žádnou hlavu nedělal (ztráta zájmu). U Adama ... tam bylo opravdu po celou dobu znát, že ten ... že se snaží získat tu odměnu (trvalý zájem). Ze začátku bez afektivních stavů. Postupem času bylo v něm nahromaděno pnutí, které však nevyústilo úplně v afektivní stav, ale občas se tam něco jakoby přihodilo (zmírnění negativních projevů chování, snaha o změnu chování).

Zaznamenali jste nějakou výraznější změnu v chování v průběhu hodnocení? Popište ji prosím.

U Patrika bohužel vůbec nic (ztráta zájmu, naplnění očekávání). U Adama ... u Adama jsem zaznamenala změnu v chování takovou, že se dobrovolně hlásil k domácím povinnostem, plnil si školní povinnosti sám, bez upozornění na plnění (snaha o změnu chování, aktivita). Chtěl získat ty body (zpětná vazba na pozitivní motivaci, aktivita) a proto jeho změna v chování byla pro nás velmi přínosná (pozitivní přínos pro pedagogy).

Myslíte si, že hodnotící tabulka měla na chování chlapců pozitivní či negativní vliv? Proč si to myslíte?

Tak na chování chlapců to mělo určitě pozitivní vliv (pozitivní přínos pro pedagogy), ačkoli u Patrika jsem čekala, že to nebude ... že nedosáhne těch správných výsledků nebo nedosáhne na tu odměnu (nízká očekávání, naplnění očekávání), ale nečekala jsem, že to bude až tak moc negativní (negativní odezva).

Myslíte si, že by bylo žádoucí uplatnit hodnotící systém u chlapců i v budoucnu? Co vás k této úvaze vede?

Tak myslím si, že i do budoucna by se hodnotící systém dal využít a mohl by být přínosný (využití v budoucnu). U Adama byl zřejmý zájem o hodnotící tabulku a snaha o dosažení vytyčené odměny, proto si myslím, že tabulka bude i nadále přínosná (přínos do budoucna).

U Patrika bych ale ještě flintu do žita neházela (otevření do budoucna). Já osobně si myslím, že by mohla mít hodnotící tabulka vliv, ale možná v trošku jiné podobě (potřeba změn v hodnotící tabulce).

Příloha č. 6: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas se týká bakalářské práce na téma:

**„Práce s motivací u dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování
v prostředí dětského domova.“**

Vážení pedagogové,

jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a studuji obor Speciální pedagogika – vychovatelství. Ráda bych provedla výzkumné šetření na toto téma v prostředí dětského domova v němž pracujete a tímto bych Vás chtěla poprosit o spolupráci na mé bakalářské práci a zároveň požádat o souhlas s poskytnutím rozhovorů k výzkumu. Získaná data, poznatky i rozhovory budou využity výhradně pro účely této bakalářské práce a bude zachována anonymita nejen Vaše, obou chlapců, kteří jsou součástí výzkumu, ale také dětského domova.

Žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Michaela Přílučková

Podpis:

Na základě seznámení s uvedenými informacemi uděluji souhlas s účastí na výše uvedeném výzkumném šetření a s poskytnutím výzkumného materiálu:

V..... dne.....

Podpis:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Přílučiková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií, PdF Univerzity Palackého, Olomouc
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Práce s motivací u dětí s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování v prostředí dětského domova
Název v angličtině:	Working with the motivation of children with mental disabilities and associated behavioral disorders in an orphanage
Anotace práce:	Záměrem bakalářské práce bylo specifikovat mentální postižení a poruchy chování u dětí umístěných v zařízení ústavní péče a především pak popsat práci s motivací u těchto dětí. Pro potřeby výzkumného šetření byli vybráni dva chlapci s mentálním postižením a přidruženými poruchami chování umístěni v dětském domově. Po dobu šesti týdnů bylo pracováno s hodnotícími tabulkami, které byly vytvořeny pro chlapce. Data byla získána prostudováním osobní dokumentace a následným zhotovením případových studií, zpracováním záznamových archů, jež vycházejí z nepřímého pozorování pedagogických pracovníků při práci s hodnotícími tabulkami a v neposlední řadě z rozhovorů s pedagogy. Výsledky studie popisují průběh a možnosti práce s motivací o obou chlapců.
Klíčová slova:	Mentální postižení, dítě s mentálním postižením, poruchy chování, motivace, ústavní péče, dětský domov.
Anotace v angličtině:	The aim of the bachelor thesis was to specify mental disability and behavioural disorders in children placed in institutional care facilities and, above all, describe the work with motivation in these children. Two boys with intellectual disabilities were selected for the needs of the research inquiry and the affiliated behavioural disorders, who are placed in the orphanage. For six weeks was worked with evaluation tables created especially for the boys. The data were obtained by studying personal documentation and then making case studies, processing of recording sheets based on indirect observation of pedagogical workers while working with evaluation tables and last but not least from interviews with educators. The study results describe the process and possibilities of work with the motivation of both boys.
Klíčová slova v angličtině:	Mental disability, child with intellectual disabilities, behavioural disorders, motivation, constitutional care, orphanage.
Přílohy vázané v práci:	6 příloh
Rozsah práce:	74 stran
Jazyk práce:	český