

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013 – 2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Monika Puchnerová

**Význam komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí
mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými
poruchami chování**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lenka Petelíková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2013 - 2015

DIPLOMA THESIS

Monika Puchnerová

**The importance of communication, motivation and evaluation
in the education of children of primary school age, focusing
on children with specific behavioral problems**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:
PhDr. Lenka Petelíková

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 4.5.2015

Monika Puchnerová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce PhDr. Lence Petelíkové za odborné vedení, poskytnutí konzultací a cenných informací při zpracování mé diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá významem komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování.

Teoretická část zahrnuje obecný pohled na podstatu komunikace, komunikační proces a formy komunikace. Poté je vymezena pedagogická komunikace a její prostředky a postupně se téma komunikace zužuje do problematiky komunikace ve výchově. Jsou zde popsány efektivní a neefektivní způsoby komunikace. Další kapitola je zaměřena na motivaci a její základní principy, motivaci a emoce a poté vnitřní a vnější motivaci ve výchově. Následující kapitola teoretické části je věnována hodnocení, jeho charakteristice a cílům. Zahrnuje také slovní hodnocení a hodnocení známkou ve vyučování s riziky, které jsou s tím spojeny. Pedagogické hodnocení volně přechází do hodnocení ve výchově, výchovných stylů v rodině, důslednosti a v poslední řadě hodnocení pomocí trestů a odměn. Poslední kapitola teoretické části je věnována komunikaci, motivaci a hodnocení v oblasti speciální pedagogiky. Blíže specifikováno je zde chování dítěte a především dysfunkční chování a jeho typy.

Teoretické poznatky jsou zpracovány v praktické části, která je zaměřena na vlastní výzkumné šetření významu komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování, pomocí aplikovaného kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření, rozhovoru, pozorování a zpracování získaných údajů a dat.

Klíčová slova

Alternativní a augmentativní komunikace, dysfunkční chování, emoce, empatie, hodnocení, komunikace, komunikační proces, motivace, sebehodnocení, speciální pedagogika, verbální a neverbální komunikace, výchovné styly.

Annotation

This thesis deals with the importance of communication, motivation and evaluation in the education of younger children at the age of primary school, focusing on children with specific behavioral problems.

The theoretical part includes a general view of the nature of communication, communication process and forms of communication. After that it is defined pedagogical communication and its resources, and the topic of communication gradually narrows to communication in the education. The effective and ineffective ways of communication are described here. Another chapter is focused on motivation and its basic principles, motivation and emotion, and then internal and external motivation in the education. The next chapter of theoretical part is devoted to the evaluation, its characteristics and objectives. It also includes verbal evaluation and assessment of the mark in the class with the risks that are associated with it. Pedagogical evaluation freely passes into evaluation in the education, educational styles in the family, consistency and lastly evaluation using punishments and rewards. The last chapter is devoted to communication, motivation and evaluation in the field of special education. More particularly, there is a child's behavior and especially dysfunctional behavior and its types.

The theoretical knowledge is processed in the practical part, which is focused on own research the importance of communication, motivation and evaluation in the education of children at the age of primary school, focusing on children with specific behavioral problems, using applied quantitative research in the form of a questionnaire survey, interview, observation and data processing.

Key words

Augmentative and alternative communication, dysfunctional behavior, emotions, empathy, evaluation Communication, communication process, motivation, self-assessment, special education, verbal and nonverbal communication, educational styles.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	
1 KOMUNIKACE, KOMUNIKAČNÍ PROCES	12
1.1 Podstata komunikace a její zásady	12
1.2 Formy komunikace	14
1.2.1 Verbální komunikace	14
1.2.2 Nonverbální komunikace	15
1.3 Komunikační proces	16
1.4 Pedagogická komunikace.....	17
1.4.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace	17
1.4.2 Prostředky pedagogické komunikace	19
1.5 Komunikace ve výchově.....	20
1.5.1 Neefektivní způsoby komunikace	21
1.5.2 Efektivní způsoby komunikace	23
2 MOTIVACE	26
2.1 Základní principy motivace	26
2.2 Hierarchie potřeb.....	27
2.3 Motivace a emoce.....	30
2.4 Motivace ve výchově.....	33
2.4.1 Vnitřní motivace.....	33
2.4.2 Vnější motivace	35
3 HODNOCENÍ	37
3.1 Charakteristika a cíle hodnocení	37
3.2 Hodnocení ve vyučování	37
3.2.1 Slovní hodnocení a hodnocení známkou	38
3.2.2 Riziko slovního hodnocení a hodnocení známkou	39
3.2.3 Sebehodnocení ve vyučování	40
3.3 Hodnocení ve výchově	42
3.3.1 Rodina – základ výchovy	42
3.3.2 Výchovné styly v rodině	43
3.3.3 Důslednost ve výchově	45

3.3.4 Empatie a naslouchání ve výchově	46
3.3.5 Hodnocení ve výchově pomocí trestů	48
3.3.6 Hodnocení ve výchově pomocí odměn	50
4 KOMUNIKACE, MOTIVACE A HODNOCENÍ V OBLASTI SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY	53
4.1 Komunikace v oblasti speciální pedagogiky	53
4.2 Motivace a hodnocení v oblasti speciální pedagogiky	54
4.3 Chování dítěte	55
4.4 Dysfunkční chování.....	56
PRAKTICKÁ ČÁST	
5 VÝZNAM KOMUNIKACE, MOTIVACE A HODNOCENÍ VE VÝCHOVĚ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU SE ZAMĚŘENÍM NA DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI CHOVÁNÍ.....	58
5.1 Cíl výzkumu	58
5.2 Pracovní hypotézy	59
5.3 Použité metody, techniky a postupy	60
5.4 Harmonogram postupu	61
5.5 Charakteristika souboru	63
5.6 Analýza dat	64
5.7 Interpretace výsledků	81
5.8 Dílčí závěry, formulace a doporučení.....	90
ZÁVĚR	92
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	97
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	100
SEZNAM PŘÍLOH	102

ÚVOD

Každý člověk má svůj vlastní svět, ve kterém žije. Jiný svět má člověk zdravý, jiný svět mají lidé s nějakým handicapem. Člověk se denně ve svém životě setkává s různými radostmi, ale i starostmi a porážkami, a volí k nim určitý přístup. U mnohých jedinců naší společnosti se tyto pocity nevyskytují. Je třeba poznávat své vlastní prožitky a pocity. Jedině tak můžeme pochopit své vlastní prožívání a potažmo i prožívání druhých.

Dá se říci, že v podstatě všechny interakce člověka s okolním světem se utváří na základě individuální zkušenosti počínaje rodinným prostředím. Všechny životní zážitky a prožitky, vítězství i porážky v nás vytváří neustále se měnící náhled na sebe samého. To, jak je jedinec vnímán sám sebou, závisí na sociálních vztazích ve svém okolí, zda je přijímán či odvrhován dalšími členy společnosti.

Každý jedinec je v podstatě svým vlastním originálem již od svého narození. Rodiče by měli plně podporovat zdravý vývoj dítěte od útlého dětství a tímto v něm vytvářet sebevědomou osobu s kladným přístupem k okolnímu světu. Chování jedince bývá projevem jeho osobnosti a vztahu k vnějšmu okolí. Rodiče by se měli snažit pochopit chování dětí a brát v úvahu všechny činitele, které ho ovlivňují, jako je rodina, společnost, škola, atd.. Prožitky a zkušenosti z dětství mají velký vliv na psychický vývoj dítěte do budoucna. Opakované neúspěchy a negativní prožitky ovlivňují osobnost dítěte a mohou přetrvávat až do dospělosti.

Pokud se chování dítěte nějakým způsobem odchyluje od normy, je třeba jeho projevům porozumět, snažit se najít příčiny jeho chování a pozitivním způsobem je ovlivňovat. Tato pomoc by měla vycházet nejen od rodičů dítěte, ale také od společnosti, tak, aby bylo možné posilovat sebevědomí těchto jedinců. I přes veškerou pomoc rodičů a společnosti je břemeno jakéhokoliv handicapu veliké a proto velmi záleží na volbě přístupu okolí a zvolené životní cestě.

Asi každého z nás rodičů někdy napadne, zda bychom neměli vychovávat své děti lépe. Ať již chceme či nechceme, je v nás hluboce zakořeněna výchova založená na poslušnosti, tak, jak to bývalo zcela běžné ještě v poměrně nedávné době. Víme, že to není ono, ale nejsme si úplně jisti, jakým způsobem tento systém nahradit.

Jako rodiče si určitě přejeme, aby z našich dětí vyrostli šťastní a úspěšní lidé, pro které nebude problém zvládat běžné každodenní situace a nástrahy. Také si přejeme, aby naše děti byly v budoucnu dobrými partnery svých protějšků a dobrými a spolehlivými kolegy v pracovním zařazení.

Jak tedy propojit tyto naše myšlenky o vývoji osobnosti našich dětí, vedení je k samostatnosti a zodpovědnosti?

Pokud chceme, aby se naše děti chovaly demokraticky, musíme především opustit náš autoritativní styl výchovy. Jestliže si my dospělí přejeme, aby se naše děti chovaly k nám a ostatním lidem s respektem, musíme je také respektu naučit od nás tím, že i ony samy zažijí respekt na vlastní kůži. Respektovat děti znamená opustit manipulativní a mocenský přístup ve výchově. Rozhodně to ale neznamená, že si pak děti budou dělat, co se jim zlíbí. Je mnoho účinných způsobů, jak se k dětem chovat s respektem a dát jim i tolik potřebné hranice v jejich chování. Respektovat děti – je nezbytná podmínka úspěšné výchovy.

Dalo by se říci, že poslušné dítě je vlastně přáním každého rodiče. Pokud ale my jako rodiče od dětí vyžadujeme striktně poslušnost, učíme je v podstatě nepřijímat zodpovědnost za své jednání a činy. Zodpovědnost v dítěti v podstatě skrývá uvážlivost za svoje jednání a jeho následky, která by měla působit i tehdy, když nebude zrovna rodič na blízku. Zodpovědnost vlastně dítěti pomáhá budovat systém vlastních hodnot, kterým se bude v celém svém životě řídit.

Pokud začneme děti respektovat, navykneme se jim lépe naslouchat, často je potom budeme nechávat, tam, kde to bude možné, rozhodovat a přebírat zodpovědnost za své činy a jednání. Můžeme potom lépe společně nacházet řešení problémů a používat méně příkazů a trestů. A také se pak naučíme lépe odpouštět a spíše vyvozovat ponaučení na příště z případného selhání.

Tématem diplomové práce je problematika komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování.

Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol, které jsou dále děleny na příslušné podkapitoly. První kapitola se zabývá komunikací a komunikačním procesem, druhá kapitola motivací, třetí kapitola hodnocením a čtvrtá kapitola komunikací, motivací a hodnocením v oblasti speciální pedagogiky. Pod každou hlavní kapitolou jsou

jednotlivé podkapitoly, které se zabývají dílčími aspekty řešené problematiky.

Praktická část je zaměřena na výzkumné šetření komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování, které bylo prováděno převážně v Kraji Vysočina. Při výzkumném šetření bylo použito dotazníkové šetření, rozhovor a nezúčastněné pozorování.

„ČLOVĚK NEMILUJE DĚTI, PROTOŽE JSOU TO DĚTI, ALE ZAMILUJE SI JE
SKRZE NÁKLONNOST, KTERÁ VZNIKÁ PŘI JEJICH VÝCHOVĚ.“

(Gabriel García Márquez)

„UČIT LZE SLOVY,
VYCHOVÁVAT POUZE
PŘÍKLADEM.“

(Anton Semjonovič Makarenko)

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE, KOMUNIKAČNÍ PROCES

1.1 Podstata komunikace a její zásady

Komunikace mezi lidmi patří mezi základní lidské potřeby. Jestliže ovládneme umění komunikovat, umíme efektivně řešit problémy a potíže, lépe rozumíme ostatním lidem, ale i sami sobě. Proto má její bezchybné zvládnutí zásadní význam v životě člověka. Slovo komunikace má více významů.

Jedna z řady charakteristik, která nám umožňuje představit si, co ze slova komunikace vůbec vyplývá, by se dala vysvětlit jako přenos informací od určitého člověka nebo skupiny lidí k jinému člověku či skupině lidí. Komunikace je nezbytným základem vzájemného působení lidí mezi sebou. Pomocí ní se lidé mezi sebou dorozumívají, sdělují si určité hodnoty v sociálním chování v rámci mezilidských vztahů.

Na způsob, jakým bude komunikace probíhat a kam bude postupovat, má vliv mnoho okolností. Velký význam má situace a prostředí, ve kterých se komunikace uskutečňuje, naše, ale i nálada toho, s kým komunikujeme, a samozřejmě také postoj, který k němu zaujímáme.

Každá komunikace má nějakou funkci, tyto funkce se mohou vzájemně i kombinovat. Proč mezi sebou lidé komunikují, má vždy nějaký důvod. Takovými důvody jsou **funkce komunikace**. Základními komunikačními funkcemi jsou:

- *informační funkce* – výměna informací
- *přesvědčovací funkce* – přesvědčování někoho o něčem
- *připomínací funkce* – připomínání nějaké starší informace o něčem
- *ovlivňovací funkce* – ovlivňování chování lidí
- *poznávací funkce* – poznávání něčeho nového

- *instruktivní funkce* – podávání instrukcí a pokynů
 - *vzdělávací a výchovná funkce* - pedagogická
 - *motivující funkce* – podněcující k určité činnosti
 - *sociální a sociálně integrující funkce* – navazování sociálních kontaktů
- (VYMĚTAL, 2008)

Sociální kontakt obsahuje tyto hlediska:

- 1) **hledisko interakční** - vzájemné působení, ovlivňování
- 2) **hledisko komunikační** – sdělování významů, spojení mezi sebou
- 3) **hledisko percepční** - vnímání našich partnerů v rámci komunikace

Komunikace mezi lidmi by měla být kultivovaná a soudržná v celém svém komunikačním projevu, ať již jde o přímou komunikaci, telefonickou či písemnou. Velmi důležitá je slušnost, otevřenost a příjemné vystupování, ale také určitá dávka asertivity jako zdravého sebevědomí. Jako podstatné v komunikaci považují ochotu přiznat chybu jako určité jádro v předcházení konfliktům.

Principy **komunikace se mění** v důsledku vlivu telekomunikačních technologií a internetu. Komunikační technologie se v posledním desetiletí vyvíjejí velmi rychle a tento pokrok je znát i v komunikaci samotné. Jde především o sdělení zasílané tzv. „na dálku“, v tomto případě jsou užívána komunikační média. Někdy právě řada problémů pramení z nezvládnutí nových komunikačních technologií. Při běžné komunikaci v bezprostřední blízkosti tzv. „face to face“ nejsou většinou tyto komunikační prostředky užívány. (VYMĚTAL, 2008)

Mezi základní **požadavky na komunikaci** patří:

- jasnost
- zřetelnost
- stručnost
- správnost
- úplnost
- zdvořilost

1.2 Formy komunikace

Verbální i nonverbální prvky komunikace závisí na:

- **tématu** komunikace
- **obsahu** komunikace
- **cíli**, ke kterému by měli komunikující dojít

1.2.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace zachycuje nejčastější způsob dorozumívání. Verbální komunikace představuje v užším pojetí komunikaci, která je vyjadřována pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka. V širším pojetí představuje verbální komunikace komunikaci ústní i písemnou. Ústní komunikace má zvukovou podobu (fonetické znaky) a písemná komunikace má podobu psanou (grafické znaky). Písemná komunikace je charakterizována ve formě rukopisu či psaného slova na počítači.

Druhy verbální komunikace:

- **Formální komunikace** – tato komunikace má jasně daná pravidla, téma, cíl, probíhá na profesionální úrovni (jednání pedagoga s ředitelem školy)
- **Neformální komunikace** – tato komunikace většinou nemá daná striktní pravidla (osobní rozhovor mezi pedagogy o přestávce). (VYMĚTAL, 2008)

Rozhovor – je nejčastějším typem verbální komunikace, bývají zúčastněny většinou dvě, ale spíše více osob.

Dialog – je specifická forma rozhovoru představuje dialog, jehož se účastní dvě osoby, oba se aktivně zúčastňují dialogu, střídáním aktivit – mluvení a naslouchání.

(<http://rozvojpedagoga.eu/moduly/m3/2-4-neverbalni-a-verbalni-komunikace.html>)

1.2.2 Nonverbální komunikace

Nonverbální komunikace je často nazývána „řečí těla“ nebo neverbální čili mimoslovní komunikací. Často jí náleží významná funkce i v samotném poznávání člověka a utváření celkového dojmu člověka. V podstatě jde o proces dorozumívání se s neslovními prostředky. Z výzkumů vyplývá, že nonverbální komunikace bývá při komunikaci mnohem důležitější než verbální komunikace.

Druhy nonverbální komunikace:

- *mimika* – je to komunikace pomocí pohybů obličejových svalů, výrazem obličeje, tváří
- *gestika* – je to komunikace rukou, zaměřena především na pohyby a postavení prstů, paží, sdělování gesty
- *posturologie* – je to komunikace tělem a jeho částmi, zaměřena především na postoje a pozice celého těla
- *kinezika* – je to komunikace pohybem, zaměřená především na sledování pohybů celého těla
- *haptika* – je to komunikace dotykem, zaměřena především na význam doteků, tělesných kontaktů
- *proxemika* – je to komunikace pomocí vzdáleností, zaměřena především na význam vzdáleností, sdělování přibližování nebo oddalování
 - a) *horizontální* – je to komunikace vzdáleností v rovině
 - b) *vertikální* – je to komunikace vzdáleností výškou
- *vizika* – je to komunikace pomocí očí, zaměřena především na pohyby očí, víček, obočí, pohledy a oční kontakt

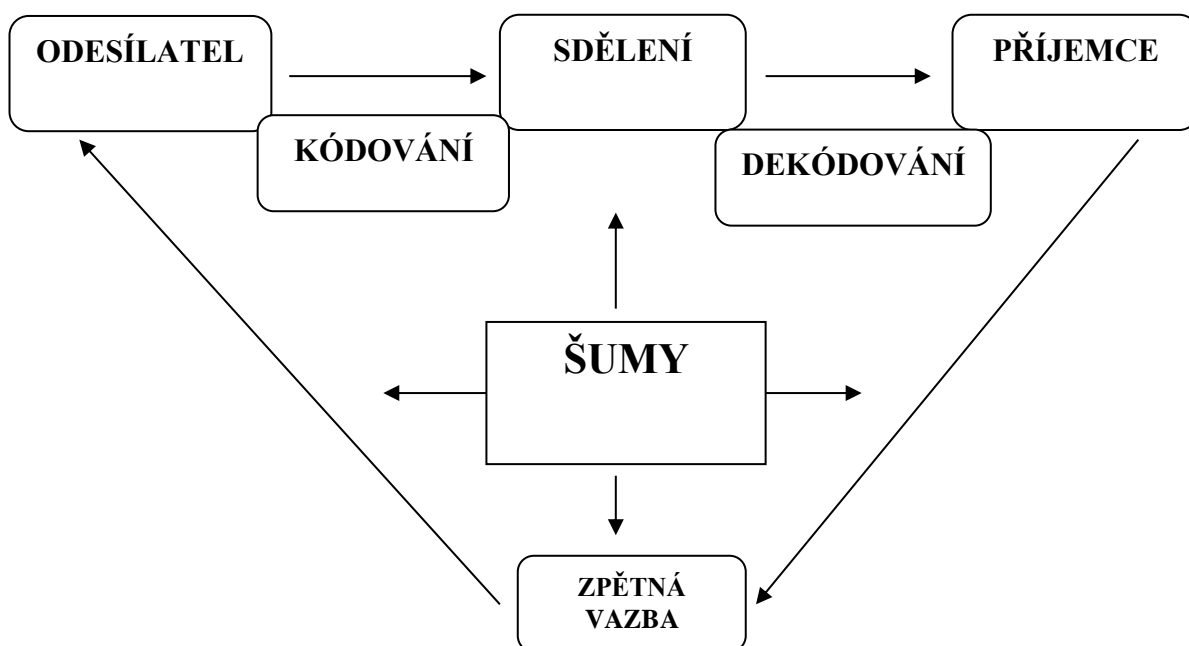
S těmito výrazy nonverbální komunikace se běžně setkáváme v běžném životě, ale spíše si je moc neuvědomujeme a dostatečně je nezaznamenáváme. (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ,1995)

1.3 Komunikační proces

Komunikační proces tvoří **odesílatel (komunikátor)**, který vysílá sdělení (mluvený nebo psaný projev) **příjemci (komunikantovi)**. Odesílatel toto sdělení kóduje do formy vyjádření a příjemce sdělení dekóduje čili překládá do přijaté zprávy. U mluveného projevu tak probíhá u komunikátora mluvení a u komunikanta naslouchání, u psaného projevu probíhá u komunikátora psaní, u komunikanta čtení dva děje. Lze tedy říci, že v prvním případě dochází ke **kódování** řeči a ve druhém k **dekódování** řeči. V průběhu komunikačního procesu probíhají šumy jako rušivé elementy narušující samotnou komunikaci. Nedílnou součástí je samozřejmě zpětná vazba jako reakce příjemce vyslaná odesílateli. (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995).

Komunikace je v podstatě proces, kde cílem z hlediska komunikátora je přenos sdělení jedné či více osobám prostřednictvím určitých symbolů a znaků. Vzájemné působení komunikujících partnerů se nazývá **komunikační proces**. (KUNCZIK, 1995)

Obrázek 1: Komunikační proces



Zdroj: (VYSEKALOVÁ, 2006)

ODESÍLATEL – komunikátor, zdroj sdělení

PŘÍJEMCE – komunikant, příjemce sdělení

SDĚLENÍ – zpráva přes komunikační kanál (tv, tisk, rozhlas)

KÓDOVÁNÍ – přenos sdělení do formy vyjádření

DEKÓDOVÁNÍ – překlad přijaté zprávy

ŠUMY – rušivé elementy, které narušují komunikační proces (vnější – ruch od sousedů
x vnitřní – nepozornost)

ZPĚTNÁ VAZBA – reakce příjemce vyslaná k odesílateli

U komunikačního procesu jsou dány **tři zásady**:

- 1) Alespoň jeden jedinec musí mít zájem komunikovat s jiným jedincem. Musí být tedy alespoň dva jedinci pro komunikační proces, pouhý jeden nepředstavuje žádnou sociální akci.
- 2) Odesílatel musí vysílat sdělení příjemci záměrně. Neúmyslné předání informace není pokládáno za komunikaci.
- 3) Rozhodující pro komunikační proces je záměr odesílatele sdělení. Komunikaci lze nazvat i pouhé vyslání sdělení příjemci, aniž dojde k dekodování sdělení příjemcem. (KUNCZIK, 1995)

1.4 Pedagogická komunikace

1.4.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Určitou formou sociální komunikace, tedy komunikace, která probíhá mezi dvěma nebo více lidmi, je pedagogická komunikace. Je realizována mezi účastníky výchovně – vzdělávacího procesu (většinou žák x učitel). Jedná se v podstatě o vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu (žák x učitel) a slouží naplnění výchovně vzdělávacích cílů. Je spojována s určitou pedagogickou situací na profesionální úrovni (za pedagogickou komunikaci není pokládána neformální diskuse pedagogů o svém soukromí). S profesí pedagoga je

slučována dovednost efektivní komunikace, která je nutná se naučit, cvičit a stále zdokonalovat. (GAVORA, 2005)

Informace, které jsou zprostředkovávány žákům při výuce mívají většinou **tři složky**. V konkrétní praxi, čili ve výuce působí tyto tři složky ve vzájemné integraci, tzn. současně a společně. Vytváří nám v podstatě obsahovou stránku výuky.

a) kognitivní složka – tato složka působí na vývoj poznávání osobnosti žáka

b) afektivní složka – tato složka působí na vývoj motivů k učení, utváří postoje žáka k učení

c) regulativní složka - slouží realizaci vyučování a jejímu usměrňování

(VYBÍRAL, 2000)

Pokud je pedagogická komunikace optimální, plní v procesu vzdělávání a výchovy určité **pedagogické funkce**:

- dává možnost ke společné činnosti účastníků výchovně vzdělávacího procesu
- poskytuje vzájemné působení účastníků výchovně vzdělávacího procesu - výměna informací a zkušeností
- utváří účastníky výchovně vzdělávacího procesu, především osobnost žáků
- je nástrojem k uskutečnění výchovy a vzdělávání

(MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995)

Pedagogická komunikace užívá jednotlivé prostředky sociální komunikace a rozděluje se na tyto formy komunikace:

a) forma verbální – jedná se o komunikaci mluveným či psaným slovem

b) nonverbální – jedná se o komunikaci beze slov, mimoslovní

c) komunikace činem – jedná se o komunikaci, která není vyjádřena slovně (verbálně), ani mimoslovně (nonverbálně), je vyjádřena konkrétním činem (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995)

1.4.2 Prostředky pedagogické komunikace

A) Verbální komunikace

Obsah verbální komunikace by měl být věcný, přesný, srozumitelný a přiměřený pro určené skupiny žáků, stručný a jazykově správný. Pomocí této komunikace se špatně vyjadřují city, emoce nebo vztah k žákovi, atd..

Během rozhovoru se žákem musí učitel dodržovat určité **zásady**:

- Vcíťovat se do osobnosti žáka.
- Respektovat osobnost žáka.
- Zaujímat reálný postoj.
- Být přímý a konkrétní.

B) Nonverbální komunikace

Řeč těla neboli mimoslovní komunikace je komunikací, jejíž výrazovými prostředky jsou např. gesta, mimika, pozice těla atd.. Pomocí této komunikace se lépe vyjadřují city, emoce nebo vztah k žákovi, atd..

• **Sdělování pomocí mimiky** - je nečastější prvek nonverbální komunikace. Jde o sledování žáka od učitele a naopak. Žák rád pozoruje učitele sympatického, motivujícího. Učitel by měl nejen pozorovat pohledy žáků, ale i své pohledy mezi žáky spravedlivě rozdělovat. Pomocí těchto pohledů lze u žáka rozpoznat emoce strachu, smutku, štěstí či překvapení. Někdy musí odlišit učitel tyto projevy opravdové od projevů hraných.

• **Sdělování pomocí gest** – jde o komunikaci pomocí pohybů rukou, paží, prstů. Žák by neměl mluvený projev nahrazovat těmito gesty, stejně tak i učitel by měl usilovat o určitou sebekontrolu v této oblasti.

• **Sdělování pomocí posturologie** – jde o komunikaci pomocí postojů a polohy těla. Polohu, kterou žák zaujímá, by měla vyjadřovat celkový postoj k učiteli, například suverénnost, tréma, atd..

- **Sdělování pomocí kineziky** - jde o pohyby celého těla odrážející duši žáka. Učitel by měl poznat podle pohybů žáka jeho psychický stav, jde o projevy pohybového neklidu, přešlapování, vrtění, pohazování rukama, které signalizují úzkost, strach, napětí a tím i další projevy jako je snížená koncentrace při výuce.

- **Sdělování pomocí haptiky** – jde o komunikaci pomocí dotyku, hmatového pohybu jako např. stisk ruky, objetí, pohlazení, poplácání. Tyto doteky v pedagogické komunikaci mohou znamenat projevy přátelství (pohlazení) nebo nepřátelství (pohlavek). Učitel by se měl žáků dotýkat v rozumné míře.

- **Sdělování pomocí proxemiky** – jde o komunikaci přibližováním či oddalováním učitele a žáka. K lidem sympatickým se spíše přibližujeme a lidí nesympatických se spíše oddalujeme.

C) Komunikace činem

Tato komunikace nám představuje, jak se učitel a žáci k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Žáci vnímají učitelovu práci v hodině, hodnocení a přístup k žákům. Učitel naopak také připravenost žáků na vyučování, chování o hodině, ale i o přestávkách. (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995)

1.5 Komunikace ve výchově

Komunikace ve výchově je velmi složitý proces, který vyžaduje velkou trpělivost, obětavost, ale i základní pedagogické znalosti, abychom věděli, jak nejlépe k dětem přistupovat a jak s nimi komunikovat. Každé dítě je jiné a proto i náš přístup by měl být ke každému dítěti zcela individuální. Komunikace, která se osvědčuje v jednom případě, nemusí být účinná v případě druhém. (PRCHAL, 1976)

Co vše můžeme při výchově sdělovat?

- informace
- zprávy
- pochopení sdělení
- své pocity, emoce
- postoje k tomu, o čem hovoříme
- své sebepojetí
- další průběh komunikace
- přání
- žádost

1.5.1 Neefektivní způsoby komunikace

Dospělí si často zjistí, že při sdělení svých požadavků dětem, to nemívá často očekávaný výsledek. Děti často žádané požadavky plní pomalu a neochotně nebo se tomu nejlépe snaží vyhnout. My dospělí uděláme z tohoto rychlý úsudek a to, že máme děti líné a nezodpovědné. Chyba bývá ale nevíce právě v nás. Je třeba se zamyslet, jak vůbec tyto požadavky dětem sdělujeme, čili jakým způsobem. Asi si dospělí uvědomí, že takový způsob sdělení často slychávali doma od svých rodičů a také si asi v tu chvíli říkali, že nikdy tento způsob nebudou praktikovat na svých dětech. Právě ale, když se staneme sami rodiči, vychází tyto slova z našich úst naprosto automaticky a dokonce mají i stejný tón jako u našich rodičů. Vzpomeneme si, že na nás tato slova moc neúčinkovala, ale přesto je říkáme stejným způsobem. Na druhou stranu si právě v tu dobu uvědomíme, že naši rodiče to s námi také mysleli co nejlépe tak jako my dnes se svými dětmi. (KOPŘIVA A KOL., 2012, KŘIVOHLAVÝ, 1988)

Z jakého důvodu jsou používány tyto neúčinné komunikační způsoby?

Pro vysvětlení jsou známy **tři hlavní důvody**:

- A) Přetrvání naučených způsobů z dětství – jde o tzv. sociální učení (automatické vybavené tónu a vět z dětství)
- B) Naše momentální emoce – nevhodné chování našich dětí u nás vyvolávají bujně emoce jako je naštvanost, vztek, podrážděnost
- C) Neznáme jiné způsoby řešení – neumíme jednat jiným způsobem (KOPŘIVA A KOL., 2012)

Přehled neefektivních způsobů komunikace:

- *Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...! Kdybys alespoň...!*(výčitky, obviňování)
- *Měl/-a by sis uvědomit, že...*(poučování, vysvětlování, moralizování)
- *Tohle jsi udělal/a špatně!* (kritika, zaměření na chyby)
- *Nedělej to, nebo se ti stane..!*(zákazy, varování)
- *Z tebe jednou vyroste...*(negativní scénářem proroctví)
- *On je takový...*(nálepkování)
- *Okamžitě běž a udělej...!* (příkazy)
- *Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!* (vyhrožování)
- Křik
- *Podívej se na..., vezmi si příklad z...*(srovnávání, dávání za vzor)
- *Já pro tebe..., a ty...!* (poukazování na vlastní zásluhy)
- *Ty snad chceš...? Copak ty nechceš?* (řečnické otázky)
- *Ty jsi ale...* (urážky, ponižování)
- *To je náš génius! To ses teda vyznamenal...*(ironie, shazování)
(KOPŘIVA A KOL., 2012)

Proč nefunguje uvedená komunikace?

- představuje psychické ohrožení
- spojené negativní emoce (hněv, lítost, vzdor, strach, nenávisť, pocit křivdy)
- spojený pocit nízké hodnoty (jsem k ničemu, neschopný, nemají mě rádi)
- místo výchovného efektu sdělovaného požadavku – vlastní obrana

Složky psychického ohrožení:

- negativní hodnocení osoby a jejích kvalit – hodnocení dětí patří k negativním komunikačním způsobům, patří sem např. srovnávání s jinými dětmi nebo zaškatulkování do určité role
- zaměření se na to, co není v pořádku – mluvení o tom, co dělá dítě špatně, co se mu nedaří, dítě nemá žádnou informaci o tom, jak to tedy udělat správně
- negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti – tento způsob komunikace vyvolává vzdor za to, co se již odehrálo nebo za to, co špatně se může odehrát
- mocenský vztah, nadřazenost – souvisí s téměř žádným prostorem pro vlastní činy a aktivitu, reakcí dítěte je vyhovění nadřazené osobě nebo na uhájení vlastní pozice (KOPŘIVA A KOL., 2012)

1.5.2 Efektivní způsoby komunikace

Je důležité vědět, že přístup a styl komunikace k dětem nelze změnit ze dne na den. Ale určitě se lze efektivním způsobům komunikace naučit. Většinou to začíná tím, že najednou slyšíme, jak vše děláme a říkáme špatně. Postupem času si lze jednotlivé postupy osvojit a začlenit je do naší výchovy. Děláme to především proto, že chceme, aby naše děti věděly, co je a co není správné, aby postupně získaly pocit jistoty a zodpovědnosti v životních situacích. Také určitě chceme, aby se naše děti naučily rozhodovat a chápat, že rozhodnutí mají i své následky a ty musí umět nést. A v neposlední řadě určitě chceme, aby i naše děti jednou používaly jen efektivní způsoby komunikace ve vlastní výchově svých dětí.

Děti potřebují lásku, náš čas a především naši trpělivost a pomoc. Pokud chceme naše děti něco dobrého naučit, nestačí jim jen přikazovat.

Přehled efektivních komunikačních dovedností:

- *Vidím (slyším), že...* (popis, konstatování)
- *Je., Je potřeba..., Tohle děláme (tak a tak) ..., Pomůže, když..., Když ..., tak..* (informace, sdělení)
- *Očekávám, že., Pomohlo by mi kdyby...* (vyjádření vlastních očekávání a potřeb)

- Uděláš to tak..., nebo tak? Můžeš si vybrat. (možnost volby)
- *Jirko, ...!* (např. boty, dvě slova, pouze tam, kde je lze použít)
- *Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?*(prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)

(KOPŘIVA A KOL., 2012)

Zásady efektivní komunikace :

Zde jsou vymezeny určité zásady efektivní komunikace, které by měly bránit případným problémům v komunikaci mezi rodiči a jejich dětmi. Takové zásady můžou pomoci k vytvoření velké důvěry a pochopení mezi rodiči a dětmi.

1. Vyjadřování rozumných sdělení

Daná sdělení by měla vždy odpovídat dané situaci, rodič by měl umět odlišit hodnocení chování a např. výkonu v dané činnosti.

2. Nepřehlížení pocitů

Jako rodiče bychom neměli přehlížet pocity a emoce dětí, každé dítě je jinak citlivé. Měli bychom se také zaměřit na emoce, které daná komunikace vyvolala.

3. Odbourávání stereotypů a šablon v myšlení

Měli bychom se vyhýbat připisování stálých vlastností osobám na základě jedinečného jednání.

4. Rozvážené používání chvály

Je třeba přiměřeným způsobem používat slova chvály, je třeba chválit konkrétní výkon či čin.

5. Budování prostředí spolupráce

Jako rodiče bychom měli pro sebe i pro naše děti tvořit motivující prostředí pro spolupráci i zodpovědnost.

6. Sdělování pocity hněvu

Měli bychom umět ventilovat hněv, avšak neosočujícím způsobem.

Pravidla efektivní komunikace:

1. zachovávat přítomnost – „zde a teď“
2. zachovávat daný problému – vyhnout se hodnocení osoby
3. zachovávat smysluplnost
4. poskytovat prostor druhému – spoluřešení, spolurozhodování
5. soustředit se na pozitiva – pozitivní popis, ocenění
6. brát v úvahu emoce – dát najevo snahu o porozumění, jak se druzí lidé cítí, tiší to negativní emoce, motivuje ke spolupráci
7. při sdělování požadavků šetřit slovy – používat jasné informace
sledovat tón hlasu – přívětivý tón, oslovení jménem, zdvořilost, vyhnout se ironii, křiku, despektu, nadřazenosti (GINNOT, 2003)

2 MOTIVACE

2.1 Základní principy motivace a její charakteristika

Motivace je vnitřní proces ovlivňující chování člověka, který ho vede k danému cíli. **Motiv** je každá vnitřní pohnutka člověka v jeho chování, která ho podněcuje k danému jednání.

Motivy jsou v podstatě příčiny osobního charakteru určitého chování – jedná se o různé pohnutky, činnosti a jednání člověka zaměřené na uspokojování určitých potřeb. Různí lidé reagují na tyto pohnutky různě a proto i jejich chování na danou situaci může být odlišné.

Motivace je něco, co nás žene stále dopředu, co nás nutí odříkat si některé věci kvůli jiným. V podstatě by bez ní nešly dělat některé aktivity, jelikož vždy musíme mít důvod, proč danou činnost provádíme. Jinak by byla taková aktivita zbytečná a bez důvodu.

Motivace se snaží koordinovat naše chování a jednání pro dosažení určitého cíle. Zahrnuje souhrn všech skutečností – radost, zvědavost, pozitivní pocity, radostné očekávání, které jedince.

Motivace lidské činnosti, motivace jakýchkoliv aktivit člověka, zahrnuje konkrétní formy jednání. „*Již z tohoto prvního pohledu lze poznat, že pojem motivace je velmi široký. Zahrnuje takové pojmy, jako jsou snažení, chtění, touha, tendence, přání, očekávání, tlak, zájem, tenze, žádost, účel, cíl atd.*“ (HOMOLA, 1977, s. 12)

Podle (HARTL, HARTLOVÁ, 2000, s. 328): „*se v zaměření motivace uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti.*“. Lze říci, že přestože není jednotné vymezení pojmu motivace, nacházíme určitý soulad ve vyjádření, co motivace vlastně je a proč se člověk chová jistým způsobem.

„*Motivaci lze definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem*

změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“ (PLHÁKOVÁ, 2004, s. 319)

„Chování směřuje k dosažení určitých cílů, že probíhá určitou silou (úsilím), že člověk prožívá touhy a chtění. V tomto smyslu pak pojem motivace vysvětluje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje pozorovanou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle.“ (ZIMBARDO, 1983, s. 344)

Je tedy asi jasné, že motivace není jen přímý proces vedoucí k určitému cíli, který by procházel všemi částmi jednání rovnoměrně, ale jednotlivé části se mohou prolínat, nebo k nim v závěru realizace ani nemusí vůbec dojít. Mezi primární charakteristiky motivace lze dále řadit její funkci, dále pak její schopnost regulace postupu k dosažení cíle a v neposlední řadě i určité formy učení, u kterých dochází ke zpevňování vystupující ve formě odměn a trestů, které se týkají motivace s ohledem na jedince. V tomto smyslu je motivace klíčový bod v psychologické oblasti. Chování, ale i postoje lidí se organizují kolem určitých motivů, které tak dávají danému chování psychologický smysl (NAKONEČNÝ, 1996).

„Motivovat znamená nejen brát, ale také dávat. Aby tohle bylo možné, aby motivace nebyla ponížena na pouhou manipulaci, musíte zájmy druhých lidí chápat, rozumět jim. Motivace vás tedy nutí zajímat se o druhé. Už to je velký čin v dnešním povrchním, uspěchaném světě.“ (PLAMÍNEK, 2007, s. 11)

2.2 Hierarchie potřeb

Americký psycholog Abraham Harold Maslow v roce 1943 vytvořil hierarchii lidských potřeb tzv. **Maslowovu pyramidu potřeb**. Podle této teorie může člověk uspokojovat pět základních potřeb uspořádaných hierarchicky do pyramidy.

První čtyři potřeby Maslow označuje jako nedostatkové potřeby a pátou potřebu jako potřebu existence. Fyziologické potřeby a potřeba bezpečí jsou společné všem živým organismům, ostatní potřeby jsou výhradně lidské. Potřeby jsou uspořádány stupňovitě podle významu od těch nejnaléhavějších až po nejméně naléhavé. Člověk

naplňuje potřeby vyšší teprve po naplnění potřeb nižších. Obecně platí, že níže položené potřeby mají větší význam a jejich alespoň částečné uspokojení je podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb. Za nejvyšší potřeb je považována podle Maslowova potřebu seberealizace, kterou označuje jako lidskou snahu naplnit svoje schopnosti a dovednosti. Potřebu seberealizace uskutečňuje člověk až poté, co má uspokojenu potřebu např. fyziologickou či potřebu bezpečí.

Obrázek 2: Řetězec reakcí



Zdroj: (VYSEKALOVÁ, 2006)

Za základní podobu motivů jsou pokládány **potřeby**, ostatní podoby se vyvíjejí z potřeb. **Potřeba je stav nedostatku nebo nadbytku** něčeho, co nás vede k chování a jednání, pomocí nichž tuto potřebu uspokojujeme.

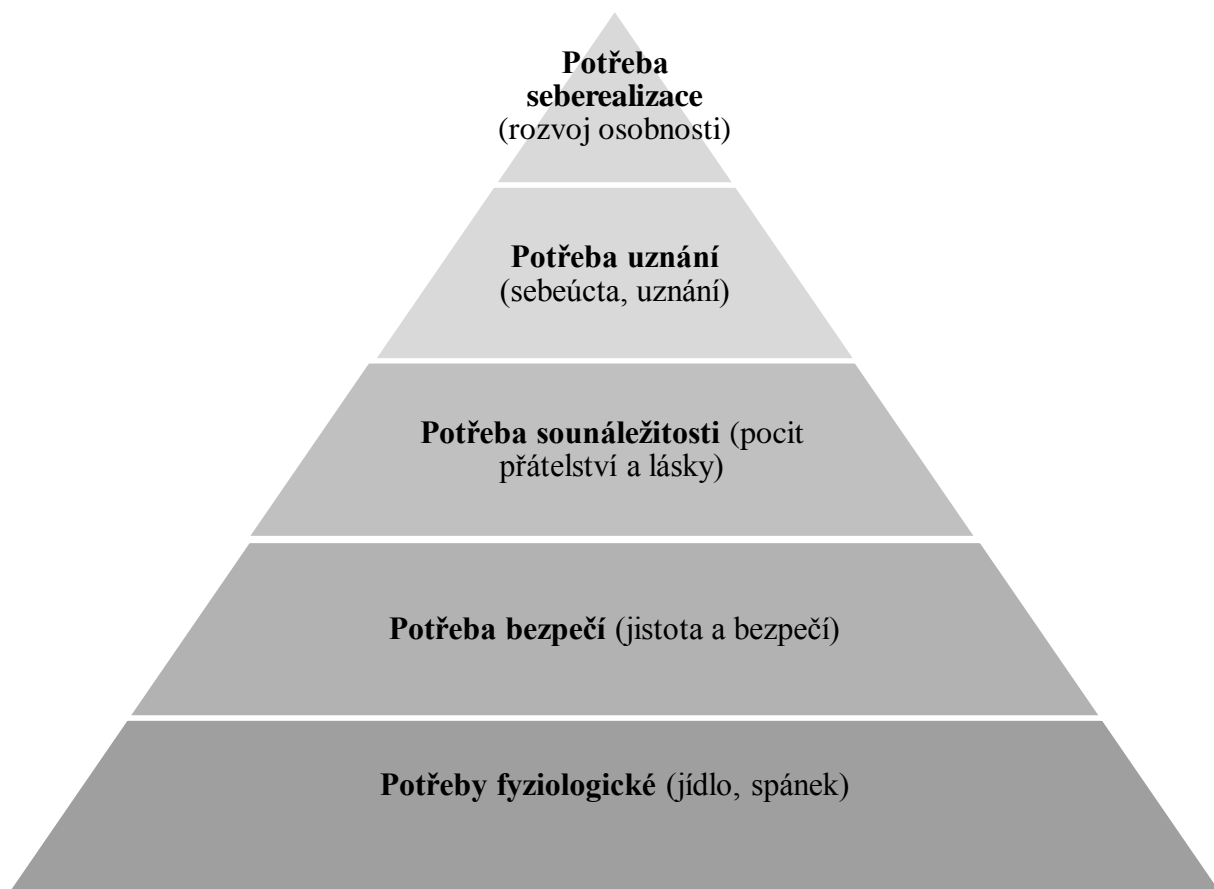
A) Nedostatkové potřeby

- A)1 Potřeby fyziologické
- A)2 Potřeba bezpečí
- A)3 Potřeba sounáležitosti
- A)4 Potřeba uznání

B) Existenční potřeby

- B)1 Potřeba seberealizace

Obrázek 3: Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: (VYSEKALOVÁ, 2006)

Potřeby fyziologické - jsou základní potřeby lidského organismu. Patří sem především tyto potřeby - potřeba dýchání, potřeba vody, potřeba přijímání potravy, potřeba spánku, potřeba pohybu, potřeba vyměšování, potřeba rozmnožování. Pokud nejsou tyto potřeby naplněny, žádné další nejsou pro člověka motivující. Teprve po naplnění těchto primárních potřeb, nastupují potřeby vyšší hodnoty.

Potřeba bezpečí: Po naplnění fyziologických potřeb dochází k naplňování potřeb bezpečí. Patří sem tyto potřeby – stabilita a jistota zaměstnání, jistota příjmu, jistota rodiny, jistota zdraví, morální a fyziologická jistota, potřeba pořádku, zákona, ochrana nezaměstnaností.

Potřeba sounáležitosti: Po naplnění fyziologických potřeb a potřeb bezpečí dochází k naplňování potřeb sounáležitosti. Tyto potřeby jsou spojovány se společenskou povahou lidí a jejich potřebou sdružování a touhou po přátelství, obecně jsou založeny

na citových vztazích člověka. Patří se tyto potřeby - dobré pracovní vztahy, partnerské vztahy, potřeba mít rodinu, sdružování, přátelství, láska, informace, kontakt, společenské uplatnění, stabilita pracovní skupiny. Neuspokojení této úrovně potřeb může ovlivnit duševní zdraví jedince.

Potřeba uznání: Po naplnění výše uvedených potřeb začínají být naplňovány potřeby uznání. Uznání představuje typickou lidskou potřebu být přijímán, oceňován a respektován ostatními. Patří sem potřeby - dosáhnout úspěchu, respektu, potřeba sebedůvěry, samostatnosti, pozornosti, pochvaly, veřejné uznání dobrého výkonu, pověřování odpovědností. Uspokojení těchto potřeb vede k pocitu sebedůvěry a prestiže.

Potřeba seberealizace: Po naplnění všech výše uvedených potřeb dochází k naplnění nejvyšší potřeby – seberealizace. Jde o potřebu naplnit své schopnosti a snahu být nejlepším jakým jen člověk může být, jde o touhu plně realizovat svůj talent a schopnosti. Je to potřeba, kdy člověk potřebuje uskutečnit to, čím potenciálně je. Ať u je člověk sportovcem, rodičem, učitelem či lékařem, chce být v této oblasti zdatný a úspěšný (potřeba vědění, sebenaplnění, porozumění, růstu, estetické potřeby, příležitost k povýšení, motivace k vyšším cílům).

(HELMS, 1996, KOPŘIVA A KOL., 2012)

(Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Maslowova pyramida [online]. [cit. 2015-02-17].

Dostupný z:

http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Maslowova_pyramida&oldid=12588959).

„V seberealizaci se uplatňuje vždy obraz, který si člověk vytvořil o sobě samém, představy o vlastní kompetenci, které mohou být neobjektivní. A tak pokus o takovou seberealizaci vede v případě selhání nikoli k růstu osobnosti, ale k jejímu úpadku. Vystoupení této potřeby je podmíněno uspokojením fyziologických potřeb, jakož i potřeb jistoty, lásky a úcty. Je-li tato podmínka splněna, získává potřeba seberealizace značný význam, což znamená, že se stává silným motivem. (NAKONEČNÝ, 1992, s. 96)

2.3 Motivace a emoce

Spojení těchto procesů je samozřejmé. Týká se především neuspokojení potřeby a tudíž nedosažení daného cíle a s tím spojených emočních zážitků. Některé potřeby a motivy jsou přímo dány v termínech skutečných emocí (strach, hlad, únava, porozumění, láska atd.). Motivované chování směřuje k **dosahování dobrého příjemného** a k **vyhýbání se špatnému a nepříjemnému**. Motivující je však nejen dosažení smyslového prospěchu, ale i prospěchu duševního a vyhnutí smyslově nepříjemným pocitům viny, zklamání a dalším.

Ke zvládnání emocí nám napomáhá složka celkové inteligence člověka a to **emoční inteligence**.

Podle (GOLEMAN, 1997, s. 42) *„patří sem schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději.“*

V současné době se právě víc než o inteligenci rozumové mluví o inteligenci emoční. Nepředstavuje protipól „rozumového“ a inteligenčního kvocientu, ale v podstatě věc obdobně důležitou. Emoční inteligence se definuje jako schopnost porozumět svým vlastním pocitům a správně a účinně je vyjádřit. Je důležité umět přiznat chybu a umět ostatní pochválit a povzbudit. Emoční inteligence je velmi důležitá pro formování, vývoj a udržení mezilidských vztahů.

Její kvocient "EQ se často zdůrazňuje jako důležitější než IQ". Termín proslavil v 90. letech minulého století Daniel Goleman. Zjistil, že ani odbornost, ani nucené vědomosti nejsou tak důležité pro úspěch v práci a v životě. Z jeho testování na studentech a špičkových manažerech z různých oborů, vyplývá, že to, co jim pomáhá být stále lepší, je dlouhá řada obecně lidských vlastností a schopností, které nazývá emoční inteligencí.

Podle Golemana a dalších vědců tvoří emoční inteligenci pět základních složek: sebeovládání, sebeuvědomění, motivace, sociální dovednosti a empatie. Většina odborníků se shoduje na tom, že zralý člověk by měl mít své IQ a EQ v rovnováze.

Lidé vybavení vysokou emoční inteligencí, dokážou vnímat své i cizí emoce,

umět na ně reagovat a umět je ovládat. Do emoční inteligence patří tedy i schopnost vybrat si vhodnou chvíli k rozhovoru, žádosti o vyšší plat, prosbě o pomoc a podobně. Jestliže si chcete s někým vážně promluvit, musíte zvolit správnou chvíli a rovněž se na ni dobře připravit.

Na rozdíl od inteligenčního kvocientu, který se v průběhu života výrazně nemění, se může náš kvocient EQ vyvíjet a zvyšovat – z toho vyplývá, že na emoční inteligenci můžeme pracovat, můžeme ji rozvíjet, obohacovat a prohlubovat, přičemž je velmi důležité to, co se naučíme v dětství. Rodiče by měli v dětech rozvíjet od nejtútlejšího věku empatii. Děti se silnou schopností empatie mají sklon být méně agresivní a více se věnují sociálním aktivitám, jako je pomáhat a sdílet. V důsledku toho jsou děti schopné empatie oblíbenější u vrstevníků i dospělých a úspěšnější ve škole i v zaměstnání.

K tomu, aby bylo dítě v dnešním světě úspěšné, nestačí pouze vysoké IQ a talent, je taky nutné, aby se naučilo a později umělo správně zařadit do společnosti. Důležité je, nebát se sebe sama a svých pocitů ani ostatních lidí a překážek, které nám vstupují do cesty. V tomto směru má člověk s velkou dávkou emoční inteligence obrovskou výhodu.

Emoce jsou skutečně jádrem mezilidských vztahů, ale neměli bychom zapomínat na to, že zvládnout nám je pomůže právě rozum, který pomáhá hledat příčiny problémů. Vysoká rozumová inteligence nám může pomoci, ale sama o sobě nám šťastný život ani úspěch ve společnosti a v zaměstnání nepřinese. Schopnost přiznat chybu je nezbytnou součástí naší inteligence obecně. Stejně jako je důležité umět přiznat chybu, je důležité dokázat vnímat a pochopit lidi kolem sebe. Proto je podstatné se snažit mít obě složky inteligence, jak rozumovou, tak emoční, v rovnováze. (GOLEMAN, 1997, JOHNSON, 1998)

Přestože hodnocení IQ pomocí psychologických testů má v současnosti velký úspěch, nelze spolehlivě podle těchto testů předpovědět úspěch v životě daného jedince. Podíl IQ na úspěch v životě se podílí pouhými dvaceti procenty, čili celých osmdesát procent zbývá na ostatní vlivy. Těmito vlivy je tedy soubor schopností tedy emoční inteligence: porozumět sám sobě, porozumět druhým, zvládat vlastní emoce, pomáhat druhým, aby zvládli své emoce, schopnost udržovat si vnitřní motivaci k učení, k práci. (GOLEMAN, 1997)

2.4 Motivace ve výchově

Na jedné straně děti na začátku svého vývoje nemají celou řadu informací, schopností, dovedností, návyků, ale na druhou stranu nepostrádají chuť a zájem – tedy vnitřní pohnutky – vše toto se naučit. Děti vůbec nepotřebují, abychom je jakýmkoliv způsobem upláceli, aby se naučily to, co se potřebují naučit. Pokud to tak činíme, vzniká velké riziko do budoucna – nechut' a odpor dítěte cokoliv dělat. Především bychom je měli vhodně motivovat. Motivace může vycházet z vnitřních nebo vnějších pohnutek a podnětů. (HELMS, 1996, KOPŘIVA A KOL., 2012)

2.4.1 Vnitřní motivace

Na první pohled by se mohlo zdát, že z vnitřní motivace dělají děti pouze věci, které je baví a zajímají. Vnitřní motivace v podstatě souvisí s jejich potřebami, ať již primárními či vyššími potřebami. Jedná se ale i o činnosti, které možná nejsou až tak příliš zajímavé a přesto vychází z jejich vnitřní motivace. Je to např. osobní hygiena, udržení pořádku, doděláná práce, atd.. Tyto činnosti vycházející z vnitřní motivace by se daly nazvat jako činnosti potřebné a správné.

Podmínky pro udržení motivace:

- **Smysluplnost**
- **Spolupráce**
- **Svobodná vůle**
- **Zpětná vazba**

SMYSLUPLNOST – pro děti je třeba znát smysl toho, co dělají. To, že znají přijatelné důvody něčeho, co dělají, že tyto věci mají logiku a souvislosti, je pro ně velice motivující. Je také fakt, že smysluplnost se může lišit dítě od dítěte. To, co některému může připadat smysluplné, pro jiné být ale nemusí.

Často se děti ptají: *A proč to mám dělat? K čemu mi to bude?* Nelze přeci dítěti odpovědět jen, že se mu to někdy v budoucnu bude hodit. Takovou odpověď vlastně

dítěti uzavíráme cestu ke smysluplnosti dané činnosti, kterou vidíme my. Dítě přeci potřebuje, aby věci dávaly smysl v reálné blízké době.

Ke smysluplnosti patří i očekávání, že námaha, kterou děti vynakládají na danou činnost, pomůže dosáhnout daného cíle, o které usilují. Také nemůžeme opomenout ten krásný pocit z toho, že na něco přijdou či něčemu porozumí.

S dětmi je možné pracovat na objasnění smysluplnosti našich nároků a přitom trvat na jejich uskutečnění. Jako podstatné v tomto ohledu jsou určité **informace**. A dobře použitelné vracení otázek. (*Např. Proč to mám udělat? – Proč myslíš, že to po tobě žádám?*)

SPOLUPRÁCE – člověk je z podstaty tvor společenský a komunikativní a společná práce ve více lidech je určitě pro člověka prospěšná. Toto platí i pro děti. Především tam, kde je činnost více jednotvárná a ne tolik záživná, je posílení motivace možností komunikace s ostatními, užitečná. (*Např. Pojď, zkusíme to udělat spolu!*)

SVOBODNÁ VŮLE – pro děti je určitě důležité mít možnost rozhodnout o tom, zda vůbec něco dělat, jakým způsobem, popřípadě kdy a s kým. Stejně jako pro dospělé lidi, tak i pro děti platí dobrý pocit ze svobodného rozhodnutí. Když dětem dává někdo možnost výběru, dává najevo svou víru v jeho schopnosti a dovednosti, je to přeci projev respektu a úcty k němu samotnému. Zpětně je tím zabezpečena potřeba uznání.

ZPĚTNÁ VAZBA – ke každému procesu by měla patřit zpětná vazba a tak i činnosti, které dítě vykonává, by se mělo dočkat zpětné vazby. Informace o správnosti vykonané činnosti a výsledcích této činnosti, o jeho snažení a chování a vůli se značně podílejí na tom, zda bude dítě chtít v této činnosti pokračovat. Pokud dítě tyto informace jako zpětnou vazbu nezíská, může být vnitřní motivace významně tlumena. (KOPŘIVA A KOL., 2012)

2.4.2 Vnější motivace

Činnosti, které jsou realizovány z důvodu vnější motivace jsou v podstatě činnosti, které by děti jinak nedělali, v čem určitě nevidí velký smysl, ale dělají je proto, aby se vyhnuli případnému kázání, vyčítání a trestům, popřípadě, aby získaly nějakou odměnu. Velmi typické pro tyto činnosti realizované pouze z vnější motivace je, že je děti dělají pouze do té doby, dokud trvá určitá hrozba nepříjemností nebo příslib odměny z okolí.

Předpokladem pro dobrou výchovu je především motivace vnitřní, pomocí motivace pouze vnější nelze děti správně vychovávat. Řada rodičů si myslí, že pokud budou uplatňovat stále a opakovaně jen prostředky vnější motivace, čili donutí děti pod pohrůžkou nebo příslibem odměny, aby něco udělaly, a budou to dostatečně dlouho používat, nakonec děti si danou činnost zamilují a nakonec ji budou vykonávat samy od sebe, tedy z vnitřní motivace. To bývá velký omyl řady rodičů.

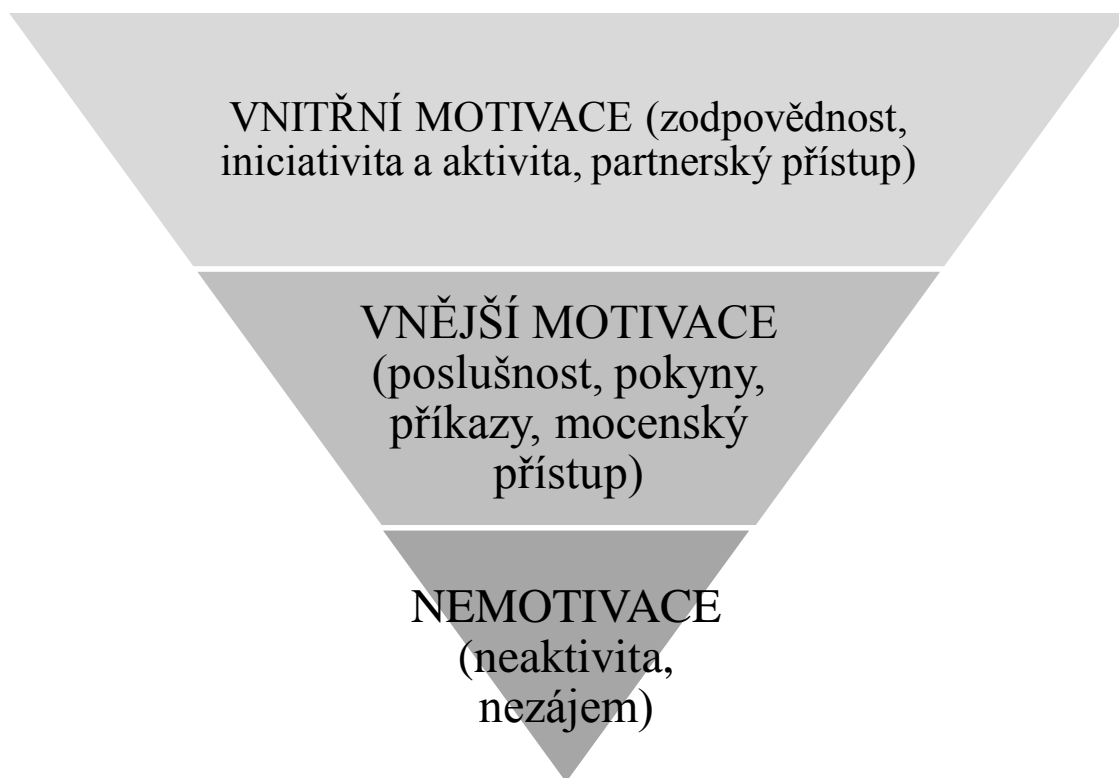
Negativní dopady vnější motivace:

ČEKÁNÍ NA POKYN – pokud rodiče používají pouze prostředky vnější motivace, můžou si děti později vytvořit návyk čekání na pokyn od okolí, co dělat nebo zda vůbec něco dělat. Může to vést až k situaci, kdy se dítě v dospělosti nebude samo schopno do žádné činnosti pustit.

DĚLAT VĚCI POVRCHNĚ – následkem používání prostředků pouze vnější motivace může být návyk dětí dělat věci jen do té míry než bude dosaženo odměny, popřípadě bude odvrácen trest.

(KOPŘIVA A KOL., 2012, HELMS, 1996)

Obrázek 4: Komunikační dovednosti a schopnosti jako komunikační nástroje



Zdroj: (VYSEKALOVÁ, 2006)

3 HODNOCENÍ

3.1 Charakteristika a cíle hodnocení

Hodnocení je určitý proces, při kterém se hodnotí výkon daného jednotlivce. Pomocí hodnocení je nám poskytnuta zpětná vazba o plnění jejich cílů tohoto výkonu, ale také je se zaměřuje na zlepšení výkonu.

Hodnocení výkonu má tyto cíle:

- vyhodnocení daného výkonu jednotlivce
- zjištění oblasti, kde by se měl jednotlivce zlepšit
- vytvořit plánu, jak by se mohl jednotlivce zlepšit
- informování jednotlivce o plánu a těchto změnách v zodpovědnosti

(JANIŠOVÁ, KŘIVÁNEK, 2013)

3.2 Hodnocení ve vyučování

Hodnocení žáků ve vyučování je velmi podstatnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Týká se všech účastníků vyučovacího procesu různou mírou zážitků, od veselých situací až po velmi vážné situace, které nemálo ovlivňují život dítěte. Hodnocení na jedné straně žáky pozitivně motivuje, poskytuje jim radost, uspokojení, posílení vlastní sebedůvěry, na druhé straně může hodně demotivovat. V neposlední řadě je nutné připomenout, že hodnocení žáků má velký význam pro existenci a rozvoj člověka. (KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ, 2009)

3.2.1 Slovní hodnocení a hodnocení známkou

SLOVNÍ HODNOCENÍ

Současná legislativa umožňuje školám si vybrat mezi známkováním a slovním hodnocením, s tím, že obě tyto varianty mají stejnou váhu. Některé školy používají odlišný způsob hodnocení i v paralelních třídách – např. v 1. A je hodnocení slovní a v 1. B se známkuje a rodiče si mohou zvolit, kterou variantu si vyberou.

Má oproti známkování výhodu při shrnutí poznatků v hodnocení za delší časové období. Je to možnost, jak citlivěji sdělit žákovi i rodičům míru školních úspěchů nebo neúspěchů. Také nám poskytuje příčiny úspěchu či neúspěchu a náhled do budoucna a pokyny, jak situaci řešit. Slovní hodnocení často nutí učitele více přemýšlet o žácích, jejich vlastnostech, schopnostech, přednostech a nedostacích. Vede učitele k lepšímu poznání dětí.

Hodnocení slovem bývá konkrétnější (na rozdíl od čísla udává, co dítěti jde a co mu dělá problémy), ale i objektivnější a jednoznačnější (např.: „při řešení slovních úloh má žák správný postup, ale dělá chyby z nepozornosti“) Slovním hodnocením nebývají hodnoceny jen znalosti, ale i další schopnosti a dovednosti. K tomu, aby mohl být žák v něčem úspěšný, potřebuje samostatnost, tvořivost, houževnatost, apod. Hodnotí se i pokrok dítěte a jeho srovnání s ostatními, což má velký význam vliv na jeho sebevědomí. Na druhé straně toto srovnání je velmi zavádějící, jelikož daný žák je srovnáván se žáky v jedné třídě a velmi záleží jaké děti se právě v této třídě sešly. Určitě by neměla chybět motivace, která u dítěte k další chuti do učení.

Slovní hodnocení navíc také zahrnuje postoj žáka, jeho úsilí a především snahu. Proto nejvíce vyhovuje problémovým a úzkostným žákům, kteří mají vzhledem ke svým schopnostem určitou perspektivu úspěchu a nemusí být tedy nadále vystavováni ohrožení ze získání špatné známky.

HODNOCENÍ ZNÁMKOU

Školní známka je jednoduchým prostředkem komunikace. Znamka sama o sobě jako jedna forma hodnocení nerozhoduje o kvalitě hodnocení ani o svém konečném

působení na žáka. Známkování není metoda, ale způsob hodnocení a záleží jen na učiteli, jak tento způsob hodnocení použije. Znamka je pro rodiče signálem, zda učení ve škole probíhá podle jejich očekávání. Sama o sobě ale nestačí, protože má velmi nízkou informační hodnotu. Na základě známky je žák postaven rámci třídy mezi ty chytřejší nebo mezi ty méně chytré. Znamka tak určuje postavení žáka ve třídě, kdy je nucen přijmout roli úspěšného, průměrného, nebo neúspěšného žáka. Ve skutečnosti se ale u známek se stejnými číslicemi může skrývat mnoho nesrovnatelných významů. Často dosahují stejných známek různí žáci s vynaložením úplně odlišného úsilí.

Školní známky mají někdy schopnost klamavě předpovídat nebo budoucí úspěšnost dítěte. Někdy se může zdát, že pokud má dítě pěkné vysvědčení, má před sebou i nadějnou budoucnost. Často to v praxi ale odpovídá pouze části případů. Vynikající školní kvalifikace není většinou spolehlivým prostředkem k praktickému úspěchu žáka v jeho životě, stejně jako relativní školní neúspěch rozhodně není spolehlivým znakem budoucí neúspěšnosti žáka.

Aby měla známka větší vypovídací schopnost, měl by si učitel vést pečlivé záznamy o známkách a zapisovat si, za jaké konkrétní úkoly je jednotliví žáci získali. Díky tomu může přibližně učitel zjistit, ve které části učiva nastaly potíže.

Ať jakýmkoliv hodnocením se ale učitel nezbavuje odpovědnosti za výsledky žáka. Tyto výsledky jsou v podstatě výsledkem učitelovy práce. Učitel žákovi v podstatě neukazuje, co jej naučil, ale především to, že jej něco nenaučil.

(ČÍHALOVÁ, MAYER, 1997, SLAVÍK, 1999)

3.2.2 Riziko slovního hodnocení a hodnocení známkou

U slovního hodnocení by nemělo v žádném případě docházet k hodnocení osobnosti dítěte, jeho vlastností. Hodnotit by měl učitel pouze, co dítě dělá, čeho dosáhl a jakým způsobem, nikoliv jaké dítě je. Dále by měl učitel hodnotit pouze to, co opravdu vidí na vlastní oči, nemůže tedy soudit např. žákovu domácí přípravu, žákovo prožívání, atd.. Je nutné se tedy vyvarovat přídavných jmen jako agresivní, pozorný nebo podstatných jmen jako louda, lajdák, atd.. Tato slovní vyjádření představují právě riziko slovního hodnocení a vytváří základ tzv. nálepek. Jestliže dítě onálepkujeme jako

zlobivé, loudavé nebo vzorné je pro něho často velmi těžké se z těchto nálepek dostat. I pozitivní nálepky mají negativní dopady – dítě hodně svazují, mohou vést k rozvinutí pocitů úzkosti, aby nezklamalo, brání mu být sebou samým. Slovní hodnocení by se mělo týkat jen dítěte samotného, nemělo by se v něm vyskytovat srovnávání s ostatními dětmi

Hodnocení známkou bývá někdy důsledkem vnější motivace k učivu žáka. Projevem této vnější motivace bývá, že se známka brzy stává hlavním cílem snažení dítěte. Dítě se tím postupně učí, že nezáleží ani tak na tom, jak se ke známce dopracovalo, ale především na tom, jakou známku dostalo. Dalším projevem této vnější motivace bývá „sbírání známek nikoliv vědomostí i dovedností, což vytváří pro dítě špatný postoj k práci po celý jeho budoucí život.

Mnohé problémy hodnocení a jeho přijímání samotnými žáky je v podstatě nevhodně ovlivňováno postojem rodičů a poté společnosti ke školnímu hodnocení. Takovým jednáním rodiče snižují význam učení v očích dětí, ačkoli jim slovně zdůrazňujeme, jak je důležité učit se. Pokud sbíráním známek rodiče u dětí zničí vnitřní motivaci k učení a nabízené odměny či tresty je také již nezajímají, pak už rodiče nebudou mít v ruce nic, čím by dítě k učení nějakým způsobem motivovali.

3.2.3 Sebehodnocení ve vyučování

„Základy sebehodnocení a názor na vlastní schopnosti se vytvářejí již v předškolním věku, ve vztahu ke škole jej ovlivňují především proklamovaná očekávání rodičů a jejich představy o možnostech dítěte. Ve školním věku je sebehodnocení ve značné míře závislé na skutečném výkonu, který se stává prostředkem potvrzení vlastní hodnoty. Posuzování vlastního výkonu prochází vývojově podmíněnou proměnou, školáci jsou ke svým výsledkům kritičtější, než jsou předškolní děti.“ (VÁGNEROVÁ, KLÉGROVÁ, 2008, s. 401)

Efektivní a objektivní sebehodnocení patří k velmi aktuálním otázkám současné pedagogiky, psychologie i sociologie. Dětem školního věku již většinou nestačí úkol splnit, ale chtějí ho udělat co nejlépe a očekávají, že za to budou spravedlivě oceněny. Požadavky a očekávání dospělých a později i vrstevníků ve škole

pro ně představují určitou normu žádoucího chování a výkonu. Tuto normu převádějí do představy o sobě, s níž se obvykle ztotožní, a usilují o její naplnění. Pokud se toto nenaplní, může jejich sebedůvěra často klesat.

Představa o vlastních možnostech ovlivňuje postoj dítěte k výkonu a očekávání určitého výsledku. Úspěch ve školním procesu nezávisí jen na schopnostech dítěte, ale určitě i na jeho sebepojetí a míře sebedůvěry. Přiměřená sebedůvěra umožňuje pracovat na odpovídající úrovni a někdy dokonce i na lepší úrovni. Snížená sebedůvěra brání dítěti dosáhnout takových výsledků, jakých by vzhledem ke svým předpokladům bylo schopno dosáhnout. Děti, které nemají dostatečnou sebedůvěru, bývají nejisté a mohou mít někdy sklon k úzkostným reakcím, negativnímu očekávání a obavám ze selhání. Dost často potom přestávají bojovat o dobrý výkon, protože nevěří ve svůj vlastní úspěch (VÁGNEROVÁ, KLÉGROVÁ 2008).

Součástí většiny psychologických vyšetření dětí je dnes stále častěji doplňováno dotazníkovými zkouškami, ve kterých chceme, aby děti znaly názor samy na sebe. Chceme vědět, jak dítě samo sebe vnímá, jaké má sebevědomí a jak hodnotí své vlastní schopnosti a vlastnosti – nikoliv jak je vidí rodina nebo učitelé, ale jak se vidí dítě samo. Existuje řada dotazníků, ve kterých dítě vyjadřuje, co si o sobě myslí (MATĚJČEK, 1995).

Sebehodnocení dětí školního věku se mění většinou v závislosti na vývoji kognitivních schopností. Děti mladšího školního věku nejsou ještě schopny rozlišovat, zda je rozdíl mezi jejich schopnostmi, dovednostmi a kompetencemi spolužáků. Ještě přesně neumí odhadnout, co umí, popřípadě jak dobře to umí. Ve starším školním věku se sebehodnocení stává komplexnější. Uvědomují si, co umí a v čem se liší od ostatních. V období dospívání se mění celkové sebepojetí, dítě je labilnější a méně jisté. Dochází k poklesu sebehodnocení, jehož důvodem jsou též narůstající nároky školy a také posuzování vlastních výkonů objektivněji a schopnost uvažovat hypoteticky ve vztahu k vlastním schopnostem (VÁGNEROVÁ, KLÉGROVÁ 2008).

3.3 Hodnocení ve výchově

3.3.1 Rodina – základ výchovy

Prvotní a nejpodstatnější jednotkou veškerého vývoje dítěte je rodina. V rodině se vytvářejí prvotní vazby, které bývají většinou nejpevnější. Rodičem se člověk ale nestane pouhým zplozením a porozením dítěte, ale především všestrannou péčí o ně a o jeho výchovu. Dobře vychovávat své děti není vůbec jednoduché. Výchova je velmi křehký a složitý proces. Od rodičů se předpokládá velká dávka trpělivosti, důslednosti, obětavosti a především nadšení a lásky ke svým dětem. Jelikož je ale každé dítě jiné, je nutné ke každému přistupovat individuálně. To, co se osvědčuje u jednoho, nemusí se osvědčovat u druhého.

Ale i rodiny jsou svým způsobem ovlivňovány socioekonomickými a etnickými podmínkami, tradicemi a zvyky. I v každé rodině mohou být velké rozdíly ve způsobech, jak se členové uvnitř rodiny k sobě chovají a starají se o ně. Rodina poskytuje významné prostředí pro rozvoj a vývoj dítěte, ale také zázemí pro uspokojování potřeb všech svých členů. Děti jsou každodenním zdrojem podnětů a interakcí pro rodiče i děti (PRCHAL, 1976, FONTANA, 2003).

Rodina je skupina osob navzájem spjatých pokrevními svazky, manželstvím nebo srovnatelným právním vztahem nebo adopcí, jejíž členové spolu žijí a dospělí členové dospělí jsou odpovědní za výchovu dětí. Existuje několik variant uspořádání rodiny. Základní rodinu tvoří muž a žena a jejich děti, zatímco rozšířená rodina zahrnuje i jiné příbuzné jako prarodiče, tety, strýce, bratrance a sestřenice. Další modely mohou být polygamní rodina a neúplná rodina s jedním rodičem (většinou ženou). Existuje mnoho definic popisujících rodinu prostřednictvím jejích funkcí: funkce reprodukční, sociálně ekonomické, kulturně výchovné, sociálně psychologické a emocionální. (*Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Rodina* [online]. [cit. 12. 03. 2015]. Dostupný z: <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Rodina&oldid=12152878>)

Rodina potvrzuje identitu rodičů, dává smysl veškerému konání a dění, které vyplývá z potřeb soužití. Co nikdy nikdo nemůže nahradit je určitě úloha rodičů pomáhat svému dítěti při jeho duševním vývoji. Rodiče dítěti poskytují péči, korigují chování uvnitř i vně rodiny. Rodina určuje totožnost dítěte tím, že mu dává jméno a

příjmení označující konkrétní rodinu, do níž jedinec bude patřit po celý zbytek života. V závažných životních situacích je většinou rodina schopna mobilizovat své síly a rezervy pro podporu postiženého člena, který potřebuje pomoc. Všemi možnými dostupnými prostředky se snaží usilovat o návrat do původního stavu nebo o alespoň zmírnění průběhu v maximální možné míře. Rodina může přinášet nejen radost a pocit uspokojení z dětí a partnera, ale i mnohé starost a sebeobětování (KLÍMOVÁ-FUGNEROVÁ, 1974, HLADÍLEK, 1999).

Rodina je představitelem prvního prostředí, které má pro dítě důležitou roli v utváření dlouhodobého vztahu k sobě a budoucího života v dospělosti i k vlastnímu rodičovství. Budoucí stabilita jedince je dána stabilitou rodiny, ve které vyrůstá. Otevřený vzájemný vztah mezi jednotlivými členy v rodině je důležitým vnitřním poutem, drží rodinu pohromadě a zajišťuje její stabilitu. Citová opora a jistota mezi rodiči a dětmi, pocit sounáležitosti, umožňuje všem členům rodiny překonávat překážky a konflikty, s nimiž se setkávají nejen ve své vlastní rodině, ale i mimo rodinu. (VYMĚTAL, 1979).

Vytvořit optimální rodinné prostředí není vůbec jednoduché. Každopádně dříve než začneme vychovávat své děti, je dobré nejdříve zhodnotit své vlastní chování. Dítě totiž nevychováme pouze, když ho poučujeme či mu rozkazujeme. Měli bychom si uvědomit, že dítě vychováme v každé minutě, kterou s dítětem trávíme a především svým vlastním příkladem. Pro dítě má velký význam, jak komunikujeme s druhými lidmi, jak se chováme, atd.. (PRCHAL, 1976)

3.3.2 Výchovné styly v rodině

Výchova v rodině se vzděláváním a vlivem společnosti jsou určitě propojenými činiteli, ovlivňující vývoj dítěte. Výchova je velmi důležitá pro správný rozvoj dítěte a jeho budoucí zařazení do společnosti. Výzkumy ukazují, že nejdůležitější pro budoucí život dítěte jsou jeho první tři roky života. Rozvoj dítěte začíná už při jeho narození. Znamená to tedy, že výchova neboli působení rodiče na dítě, které ovlivňuje jeho vývoj, začíná již v prvních dnech života.

Existuje více způsobů výchovy, které mají své výhody i nevýhody a především mají různý vliv na to, co si naše dítě s sebou ponese do života. Málokdy má rodina zcela vyhraněný styl, který jednoznačně patří do jedné skupiny.

Styly výchovy v rodině:

1) Autoritativní styl – jde především o velké množství příkazů a zákazů, základními pravidly jsou odměna a trest, tato výchova je vedena těmi, kdo mají moc a určena těm, kteří moc nemají, důsledkem této výchovy je chuť dítěte v budoucnu také někoho řídit

2) Demokratický styl – jde především o předem dohodnutá pravidla a kompromisy, na jejich vytváření se mají možnost podílet všichni členové rodiny, tento styl respektuje základní lidské potřeby, jde o přijetí zodpovědnosti u všech členů rodiny, tento typ výchovy zahrnuje dítě velkou láskou, ale zároveň reaguje na potřeby dítěte, rodič používající tento typ výchovy může být velmi náročný ohledně chování dítěte, avšak zároveň je vstřícný vůči jeho nápadům a názorům, místo trestů za negativní chování jsou jasně vymezeny představy rodičů o pozitivním chování a důsledcích, které bude vyvozovat z negativního chování.

3) Liberální styl - jde především o volný styl výchovy, kde nejsou stanovena pravidla a normy, rodiče používající tento styl výchovy své děti milují, ale nedopřávají jim žádného režimu a hranic, díky kterým se děti mohou správně vyvíjet, dětem těchto rodičů chybí sebekontrola, neumí se spolehnout samy na sebe a chybí jim zájem něco objevovat a určitá kreativita v životě.

Výchovný styl, který rodiče používají ve své výchově při určování a uplatňování rodinných pravidel, se může lišit mimo jiné podle věku, pohlaví a kulturního prostředí dítěte. Obecně lze ale říci, že styl výchovy je charakterizován způsobem, jak rodič projevuje svou lásku a k dítěti a jak omezuje a ovlivňuje chování dítěte pomocí důsledků vyvozovaných z porušování příslušných pravidel. Rodiče, kteří nevědí, zda svým dětem dostatečně projevují lásku, je pravděpodobně vhodné upřesnit, že se jedná

o projevy lásky emočního charakteru jako je pohlazení, pochování, objetí, vlídné slovo. Projevem lásky se z tohoto pohledu nestává nově koupení hračka, nákladná dovolená či prodloužená večerka.

Zcela určitě se dá říci, že existuje souvislost mezi způsoby rodičovské péče a následným chováním dítěte. (KOPŘIVA A KOL., 2012, FONTANA, 2003)

„Je samozřejmé, že někteří rodiče mohou svůj rodičovský styl, v průběhu doby měnit. Dochází k tomu pod vlivem vnějších okolností, v závislosti na vnímání vztahu k dětem v dané chvíli a také na okamžité vlastní náladě a citovém rozpoložení. Interakce rodič – dítě je ovšem dvousměrná záležitost. Chování rodičů je ovlivněno chováním dětí stejnou měrou, jako ovlivňují rodiče své děti.“ (FONTANA, 2003, s. 25)

3.3.3 Důslednost ve výchově

Důslednost při výchově dětí je velice důležitá věc. Děti se díky ní učí mnoha podstatným věcem pro život. Mnoho rodičů se ale důslednosti bojí. Myslí si, že důslednost zabere příliš mnoho času a příliš vysilujícího či složitého. Někteří mají pocit, že to neumí. Důslednost při výchově dětí není ale vůbec nic vysilujícího či složitého, ani nic náročného na čas. Důslednost rodičům do budoucna šetří mnoho času tím, že rodič dítě naučí správným návykům hned v počátcích. Odnaučovat své dítě zlovykům je mnohem náročnější.

Pokud však chce být rodič opravdu důsledný, musí i při důslednosti dodržovat základní pravidla a hranice. Jen ten, kdo umí stanovit hranice sám sobě, umí stanovit hranice druhým.

Nejpodstatnějším pravidlem při důslednosti je bezesporu stát si za tím, co řeknu. Toto pravidlo je nejen pro důslednost a výchovu velmi podstatné, ale i všeobecně. Je třeba, aby rodič zvážil, zda to, co dítěti sděluje, je opodstatněné a zda to také může dodržet. Pro důslednost je velmi důležité, aby rodič neříkal svému dítěti věci, které ví, že je stejně nedodrží. Důsledkem případného nedodržování je pro dítě určité zklamání a později i nedůvěra ve slova rodičů a posléze i k rodičům obecně.

Je také podstatné, aby si rodič pamatoval to, co svému dítěti řekl. Na základě toho může dítě kalkulovat s tím, že si případné zákazy rodič stejně nebude pamatovat.

Dítě si může do budoucna vštípit do hlavy, že je nutné dodržovat pouze to, co se kontroluje. Někdy nastanou okolnosti, které mohou zamezit kontrole. V tomto případě je třeba, aby rodič dítěti vysvětlil, proč nemohlo k dané kontrole v danou dobu dojít, ale také to, že se na ní určitě nezapomnělo.

K důslednosti také patří upozornění dítěte na neadbale udělanou činnost a její rychlé nápravě. Tato náprava má být provedena dítětem. Tímto přístupem rodič dítěti vštěpuje určitou zodpovědnost k povinnostem bez ohledu na to, zda dojde ke kontrole či nikoliv.

I na rodičích se pozná, zda prošli důslednou nebo nedůslednou výchovou. Jedinci vycpaní na základě důslednosti jsou velmi zodpovědní. Tím, že se naučili zodpovědnosti již v dětství, se v dospělosti vyvarují mnoha nepříjemnostem. Jedinci, kteří prošli nedůslednou výchovou, často komentují každou svou činnost negativními slovy a hledají výmluvy, aby činnost vykonat nemuseli.

Jestliže má být dítě dobře připraveno pro svůj další život, musí co nejdříve pochopit, že každý si s sebou musí nést zodpovědnost za svoje činy a že si tuto pouze on sám a že se před ní nikde neschová. Děti, které jsou poznamenány nesprávnou výchovou, prožívají následně v životě mnoho bolestivých zážitků. Především zážitků, kdy jim důslední lidé něco řekli a ačkoliv s tím nepočítali, tak tito lidé svoje slova dodrželi. (ROGGE, 2009, KOPŘIVA A KOL., 2012)

3.3.4 Empatie a naslouchání ve výchově

Při komunikaci nedochází pouze k výměně informací, ale také k procesu naslouchání. Při **naslouchání** by měl být posluchač vnímavý a pozorný k mluvícímu a vlastní myšlenky v podstatě neprezentuje. Cílem naslouchání je získání informací a pochopení sdělovaného. Naslouchání je v podstatě psychologický proces, kterého se příjemce sdělení aktivně účastní.

Empatie je především porozumění pocitům odesílatele sdělení, vcítění se a pochopení těchto pocitů a emocí. Schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého je v podstatě nejvýznamnějším přínosem pro rozvoj osobnosti a udržování dobrých vztahů mezi lidmi. Projevy empatie přispívají k emocionálnímu rozvoji dítěte, empatická reakce vytváří podstatě „kruh bezpečí“ (v tomto kruhu jsme vyslechnuti, nikdo nás

nezpovídá, nehodnotí, můžeme sami přemýšlet, co budeme dělat dál, cítíme určité porozumění, emoce se ztišují, cítíme se klidněji). (KŘIVOHLAVÝ, MAREŠ, 1995, KOPŘIVA A KOL., 2012)

Základní složky empatické reakce:

- aktivní naslouchání – zúčastněné a soustředěné naslouchání
- pojmenování pocitů – pojmenování očekávání a záměrů druhého
- vyjádření podpory – vyjádření našeho zájmu a podpory do budoucna

Neefektivní způsoby empatie

Tyto způsoby nepřispívají k rozvoji schopností rozpoznávat a zvládat vlastní emoce. Určitým společným znakem je nadřazený vztah projevující se zejména hodnocením. Tyto neefektivní způsoby empatie mají negativní účinek nejen v daném okamžiku, ale především v dlouhodobém měřítku.

Přehled neefektivních způsobů empatie:

- *To nic není...* (zlehčování)
- *Musíš se na to podívat jinak....*(srovnávání)
- *Co se stalo?* (vyptávání)
- *Měl/a bys...*(rady)
- *Musíš pochopit, že...*(poučování)
- *Můžeš si za to sám...*(obvinění)
- *Chudáku...*(litování)
- *Za všechno může on/a...*(svalování viny)

Efektivní způsoby empatie

Základem efektivních způsobů empatie je především přijímání emocí druhého a jejich neuposuzování. Každý člověk má přeci právo prožívat to, co prožívá. Právě zmiňované přijetí emocí druhého je určitou podmínkou lepšího poznání, pochopení a především zvládnutí daných emocí. Pokud se u dítěte často emoce hodnotí, přestane dítě své emoce rozlišovat a bude se řídit podle toho, co mu řeknou ostatní nikoliv podle vlastního cítění.

Přehled efektivních způsobů empatie:

- místo posuzování – naslouchat a přijmout pocity a emoce druhého
- místo zlehčování – brát tyto emoce vážně
- místo otázek – projevení zájmu o emoce druhého
- místo rad – dát druhému prostor a čas, aby sám našel řešení
- místo litování – projeviti podporu a účast druhému
- místo svalování viny – pomoci druhému hledat možnosti řešení

(KOPŘIVA A KOL., 2012)

3.3.5 Hodnocení ve výchově pomocí trestů

Dalo by se říci, že každý trest je určitým rizikem ve své vlastní podstatě. Nejsou žádné správné či nutné tresty. Je tedy nutné si položit otázku, jak jinak než tresty vymezovat dětem hranice a budovat v nich zodpovědnost za své činy.

Důvody trestů:

- *výchova* – zodpovědnost ke svým dětem, předávání dobrých mravních zásad, hranic a správného chování
- *tradice* – typ výchovy převzatý od svých rodičů, tresty součástí správné výchovy
- *emoce* – ventilace našich emocí - vztek, zlost, stres
- *potvrzení autority* – prosazení vlastní pravdy před dětmi, moc a nadřazenost
- *nevědomost* – neznalost lepších alternativ

Pro děti je velmi důležité sociální učení tzv. nápodobou. Nejideálnější je, když dítě je u dítěte to, co slyší v souladu s tím, co prožívá. Jestliže tedy dětem sdělujeme, že nesmí ubližovat ostatním, ani my se nesmíme před nimi stavět do mocenské role a ubližovat jim (ať fyzicky nebo pouze slovně). Velkým rizikem trestů je právě přenášení mocenského přístupu do vztahů mezi nás a děti, kde tímto můžeme rozpoutat hru kdo z koho, jak mezi dětmi a námi, tak i mezi dětmi samotnými. Tento mocenský přístup uplatňovaný ve výchově si přebírají i děti do svého budoucího života – do budoucích vztahů v manželství, v rodině, pracovních vztahů, atd..

Dalším rizikem uplatňování trestů ve výchově je fungování trestů pouze jako vyrovnání nesprávného chování. Pokud tedy dítě přijme trest, není již poté dán jiný důvod, proč by se měl chovat správně. Trestem je tedy nesprávné chování vyrovnáno. Tímto se ale dítě nenaučí chovat se správně, ale naučí je pouze přijímat tresty. Děti se tedy dál budou v určitých situacích chovat nevhodně. Jsou tedy velmi nebezpečné pro morální vývoj jedince, dítě nemusí pro nápravu udělat nic, jen musí chvíli snášet trest.

Pocity dítěte při udělení trestu:

- ponížení
- zlost
- nespravedlnost
- křivda
- vzdor
- lítost
- nenávisť vůči trestajícímu
- ztráta důvěry vůči trestajícímu
- zmatek
- touha msty

(KOPŘIVA A KOL., 2012)

Při trestání dítě pociťuje rozpor mezi tím, že někdo, kdo nás má rád a koho máme rádi my, nám najednou ubližuje a trestá nás. Mnohem účinnější je pro dítě prožít důsledky jeho špatného chování a především se snažit věci uvést do pořádku a napravit je. Jak tedy jinak než tresty dětem vymezovat hranice a učit správnému chování a jednání?

Účinným způsobem související s nepříjemnými pocity z trestání je určitě odpuštění. Martin Luther King řekl: „*Odpouštět neznamená zapomínat ani vydávat zlo za něco jiného. Znamená to, že zlo už nestojí vztahu v cestě.*“

Trestání má dlouhodobé dopady na rozvoj osobnosti dítěte a vztahy v rodině, které přetrvávají až do dospělosti. Jde především o negativní důsledky na sebeúctu, což se projevuje především v chování dítěte. Dopad na sebeúctu se odráží ve špatných pocitech ze sebe, ne však, co špatného dítě udělalo, ale spíše z ponižujícího zacházení

od ostatních. Dítě, které je neustále trestáno, má nízkou sebeúctu a často si neváží samo sebe a obvykle ani druhých. K těm, kteří dítě neustále trestají, patří pocit zklamání a nepochopení vedoucí až ke ztrátě důvěry. Později mohou vést i k určitému chování jedince, které se může vrýt do jeho charakterových vlastností.

Jsou to například tyto charakterové vlastnosti:

- mocenské chování
- návyk neustále bojovat a útočit
- neumět odlišit co je správné a co ne
- lhaní, podvádění
- přijetí role nepřítele nebo oběti
- vyhýbání se zodpovědnosti

Co je tedy důležité, aby děti byly ochotné se podílet na nápravě toho, co způsobily, ale zároveň vztahy mezi rodiči a dětmi zůstaly dobré?

Je určitě prospěšné místo trestů nechat dopadnout důsledky nesprávného chování. Je ale třeba, aby tyto důsledky dopadly především vzhledem k věku dítěte v takové míře, aby zvýšily samostatnost dítěte účinně zvládat podobné situace i v budoucnu. Rodiče by měli umět vyjádřit, co prožívají v souvislosti s tím, že se jejich dítě zachovalo nesprávně. Měli by se ale také umět zeptat, jak by dotyčné dítě situaci chtělo řešit, popř. mu v řešení situace pomoci.

Tresty jsou zaměřeny především na minulou situaci, něco, co už se stalo. Naproti tomu důsledky plynoucí z dané situace jsou zaměřeny na přítomnost, popř. budoucnost. Proto odměnou správné výchovy bez trestů by mělo být chování dětí v nepřítomnosti rodičů. (KOPŘIVA A KOL., 2012, HELMS, 1996)

3.3.6 Hodnocení ve výchově pomocí odměn

Přestože jde u odměn na rozdíl od trestů o příjemné situace spojené s kladnými emocemi, mají stejně jako tresty svá rizika. Jde sice o kladnou podobu hodnocení, ale vzhledem k prostředkům výchovy jsou založené stejně jako tresty na mocenském

způsobu výchovy. V podstatě obě varianty působí pouze na vnější chování dítěte, nikoliv jako vnitřní pohnutky. Pokud není vnitřní pohnutka, chování dítěte vydrží pouze do chvíle trvání trestu či odměny.

Určitým znakem odměny je nerovnoměrný vztah dvou lidí. Jeden se snaží přimět druhého k něčemu, co by s největší pravděpodobností sám od sebe neudělal a nabízí mu za to odměnu. Odměny tedy skutečný zájem o danou činnost spíše snižují než zvyšují. Nabízíme-li odměnu, v podstatě předpokládáme, že dotyčný by sám o sobě, bez odměny, danou věc neudělal. Odměnami můžeme tedy přimět ostatní k nějaké činnosti, kterou chceme, aby vykonali. Kvalitu může zaručit ale pouze vnitřní motivace a vnitřní přesvědčení člověka. Odměny dětem potlačují zájem o činnost, snižují význam a hodnotu této činnosti, kterou má dítě vykonat. Potlačují také tvořivost a chuť dětí zabývat se činnostmi do hloubky. Snaží se splnit představu dospělého, jak má být daná činnost vykonána a vlastní řešení tedy neuplatňuje.

Později se může u dítěte projevit určitá závislost na odměnách, kdy se již před vykonáním činnosti může automaticky ptát: *Co za to?* Tato činnost je tedy řízen a pouze odměnami, nikoliv vlastní snahou odvést ji co nejlépe.

Odměny také představují určité riziko pro morální vývoj dítěte. Stejně jako děti jsou zvyklé, že je dospělí přimějí k určité činnosti pomocí odměny, i ony zkusí tento způsob ovlivňování druhých k dosažení svého cíle. Otevírá se tímto dítěti cesta k uplácení druhých odměnami, který může přetrvat až dospělého života dítěte. V krajních případech může docházet dokonce i drobným či větším podvodům, lhaní, atd..

Stejně jako u místo trestů je pro děti lepší prožít přirozené důsledky daného chování či činnosti, u odměn je tomu také tak. Je třeba místo odměny zprostředkovat dětem smysl dané činnosti a umožnit jim možnost spoluúčasti. Děti po takové činnosti samy cítí prožitek z dobře odvedené práce či chování. Odměnou by se pouze učilo, jak se zavděčit dospělému, ale dopadem přirozeného důsledky z činnosti se učí samo sebe řídit.

Příklady stimulace chování pomocí odměn:

Pokud budeš mít na vysvědčení samé jedničky, dostaneš za odměnu kolo!

Když nebudeš u paní doktorky plakat, můžeš si vybrat v hračkářství nějakou hračku!

Když mi vyžehlíš prádlo, dostaneš 10 Kč!

Za každou jedničku, kterou ve škole získáš, dostaneš 10Kč a za dvojku 5Kč!

Příklady stimulace chování pomocí dopadů přirozených důsledků:

To jsi na sebe asi docela pyšná! Podařilo se ti získat na vysvědčení samé jedničky, určitě je za tím hodně tvé práce!

Vidím, že máš prázdný talíř, asi ti hodně chutnalo!

Určitě budeš mít velkou radost, až bude prádlo krásně vyžehlené a opět srovnané ve skříni připravené k použití!

Všechny písmena jsou napsaná stejně, písmo je dobře čitelné. Určitě z toho máš sama velkou radost! (KOPŘIVA A KOL., 2012)

4 KOMUNIKACE, MOTIVACE A HODNOCENÍ V OBLASTI SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

„Speciální pedagogika je vědní disciplína zabývající se zákonitostmi rozvoje, péče, výchovy a vzdělávání lidí s nějakým druhem postižení či znevýhodnění, jejich socializací, a to od jejich narození do konce života. Předmětem SP je zkoumání podstaty a zákonitostí výchovy a edukace jedinců se speciálními potřebami. Cílem SP je maximální rozvoj osobnosti jedince s postižením či znevýhodněním a dosažení maximální úrovně jeho socializace.“

(Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Speciální pedagogika [online]. [cit.22. 04. 2015].

Dostupný z:

http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Speci%C3%A1ln%C3%AD_pedagogika&oldid=11908831

4.1 Komunikace v oblasti speciální pedagogiky

Mnoho dětí mající poruchy autistického spektra, Downův syndrom, těžší poruchy mentální retardace a jiné kombinované vývojové vady má problémy naučit se a především používat mluvenou řeč. Nejvíce se tento problém projevuje u dětí s autistickými rysy, tyto děti mají díky svému pohledu na svět velké potíže rozumět a užívat mluvenou řeč funkčním způsobem. U dětí, které se nakonec naučí verbálně komunikovat, se projevuje neschopnost smysluplné odpovědi na otázky nebo sdělení svých potřeb. Často se také nedokáží orientovat v řeči ostatních. Tomu, co jim ostatní sdělují, rozumí pouze omezeně nebo nerozumí vůbec. Dělal jim v podstatě velké problémy orientovat se v takovém množství slov, které jim ostatní říkají, přestože by významu jednotlivých slov rozuměly.

Rodiče i pedagogové se snaží tyto děti mluvit. Klasické metody nácviku jednotlivých hlásek jsou ale často neúčinné nebo trvají velmi dlouho, než je takové dítě schopno řeč smysluplně používat. Z tohoto důvodu zůstává dítě dlouhou dobu dítě bez funkční komunikace. To je často příčinou nežádoucích projevů chování dítěte. Dítě,

kteře nemůžee jasně a srozumitelně vyjádřit své potřeby, svá přání, je tedy nespokojené, nervózní a někdy může být až agresivní.

Ve snaze pomoci takovým dětem jsou zaváděny **alternativní a augmentativní formy komunikace**. Jedná se o systémy, které nahrazují nebo doplňují mluvenou řeč.

- Augmentativní komunikace - rozšiřující a podporující již existující komunikaci, která je pro běžné dorozumívání nedostatečná
- Alternativní komunikace - nahrazující mluvenou řeč (např. znaková řeč, Makaton, znaky do mluvené řeči, piktogramy, používání elektronických kalkulačtorů atd.), někdy může tato forma komunikace narazit na určitý problém, např. autistické děti nemají vždy schopnost napodobovat pohyby, což je podmínkou pro zvládnutí znakové řeči (PIPEKOVÁ, 2010)

4.2 Motivace a hodnocení v oblasti speciální pedagogiky

Narození dítěte představuje většinou v rodinách velkou radost. Bohužel ne vždy se narození očekávaného dítěte stává událostí, kterou skutečně provází pouze pocity štěstí. Rodičům, kteří se starají o dítě s nějakým postižením, přináší jeho výchova celou řadu problémů a výchovných specifik. Postižení dítěte může být mentálního, somatického (tělesného) nebo senzorického (smyslového) charakteru. Nemusí se jednat vždy jen o těžká postižení, ale také narušení např. psychosociálních nebo komunikačních schopností. Život dítěte s postižením vyžaduje často celoživotní speciálně pedagogickou péči. Pro rodinu je velmi důležité v takové situaci kromě dostatku informací také zprostředkování odborné a poradenské pomoci. Cílem je pomoci rodičům naučit se pracovat se zdravotně znevýhodněným dítětem a pomáhat jim k tomu, aby dokázali připravovat svému dítěti optimální podmínky pro jeho výchovu a rozvoj. Čím dříve se s touto důslednou a odbornou péčí začne, tím přirozeněji bude probíhat také integrace dítěte do společnosti.

Míra rodinné motivace zásadním způsobem určuje, jak bude multidisciplinární snažení a celková integrace dítěte úspěšné. Pro rodiče je důležité nesoustředit se na

postížení dítěte, ale na jeho potenciál. I postižené děti stejně jako děti bez postižení dosahují určitého pokroku, pokud se na jejich vývoji soustavně pracuje. Taková zlepšení přináší radost a motivaci pro další práci.

Hodnocení těchto dětí by mělo být prováděno velmi opatrně a s rozmyslem. Pokud hodnocení vyvolává stres, je prováděno nevhodným způsobem. Pokud rodiče trvale posuzují dítě jako horší, než jsou jeho vrstevníci, pak v něm mohou posléze navodit sebe znehodnocující sebepojetí sama sebe. Jestliže bude dítě opakovaně hodnoceno negativně, bude ztrácet motivaci k jednání a dalším věcem. Dítě přijme roli neúspěšného, v horším případě i neschopného a méněcenného. Toto sebepojetí se pak stává určitým činitelem snížené výkonnosti, a to i v případě, že má dítě dostatečné předpoklady dosahovat v dané oblasti dobrých výsledků. (HELUS, 2004).

Hodnocení těchto dětí je většinou stejně nepříznivé, ať již hodnotí rodiče, učitelé či spolužáci, kteří nemají o těchto dětech žádné informace a posuzují pouze jejich projevy. Tyto děti mají o sobě celkově horší mínění a mají-li v čemkoliv úspěch, častěji si myslí, že to bylo spíše štěstí než zasloužený výsledek vlastní snahy, schopnosti a dovednosti. Neočekávají, že by jejich osobní iniciativa mohla vést k úspěchu. Nedovedou určit příčiny a následky svého jednání a dění kolem sebe nedokážou dost dobře a pohotově odhadnout (MATĚJČEK, 1995).

4.3 Chování dítěte

Chování je vnějším projevem vnitřního prožívání dítěte. Chování dítěte je odrazem jeho osobnosti, na kterou působí celá řada vlivů jako např. rodina, škola, společnost. Úzkostné stavy a opakované neúspěchy a další odchylky od normy mají za následek negativní ovlivňování vývoje lidské osobnosti.

Při hodnocení emočního chování ve společnosti jedince je na základě pozorování nebo rozhovoru sledováno chování v daných situacích. Z těchto oblastí je možné poté stanovit profil chování dítěte a možné příčiny obtíží. Je také ale třeba vnímat oblasti, ve kterých je dítě úspěšné.

Jelikož je chování velmi složitým projevem psychiky člověka, má na něho vliv celá řada faktorů. Problémy s chováním jsou podmíněné osobnostními rysy dítěte především prostředím, ve kterém dítě vyrůstá.

Jedním z problémů chování u dětí je agresivita. Ne vždy ale souvisí agresivita s poruchou chování. Jedná se v podstatě o přirozený jev vyjádření nespokojenosti s něčím. Je ale pravdou, že nezvládaná agrese může přejít až k fyzickému ublížení. Je třeba sledovat nejen reakci dítěte, ale také podnět, který agresi vyvolal.

Agresivní jednání dítěte může vznikat napodobováním chování např. agresivního rodiče, kdy si dítě prostřednictvím tohoto osvojuje určitý způsob jednání. Další příčinou agrese může být frustrace čili stav neuspokojení z něčeho. V tomto případě není na místě trestání dítěte, ale spíše odstranění frustrujícího vlivu. Agresivita dítěte může také pramenit z nevhodného způsobu výchovy, kde nejsou stanoveny hranice. Dítě tedy nemá jistotu a je zmatené, čili agresivita je projevem nejistoty v sama sebe. Další příčinou agresivity u dětí je příliš tvrdá a direktivní výchovy. Dítě v tomto případě hledá vlastní identitu a vnějším projevem bývá agresivita. (VÁGNEROVÁ, 1993, ZELINKOVÁ, 2005)

4.4 Dysfunkční chování

Jako hlavní parametr dysfunkčního chování je stupeň kontroly nad svým jednáním a chováním. Krajiní póly chování jsou nežádoucí. Pokud se kontrola vymyká normálu, dítě se nechová podle svého věku. Dvě základní kategorie dysfunkčního chování jsou ADHD (ADD) a poruchy chování.

ADD – prostá porucha pozornosti – u těchto dětí se neprojevuje impulzivita a hyperaktivita, mají problémy především v oblasti pozornosti na informační proces, nejsou schopny zaměřit pozornost na určitou činnost.

ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou – u těchto dětí se projevuje nepřiměřený stupeň pozornosti (udržení pozornosti), hyperaktivity a impulzivity, děti nejsou schopny dodržovat pravidla chování a po delší dobu provádět určité činnosti, u těchto dětí bývají problémy s navazováním kontaktů s vrstevníky,

snížené výkony ve škole, agresivita, neschopnost podřídit se autoritě. Významnou roli zde hraje dědičnost a způsob výchovy v rodině dítěte.

Poruchy chování – vztahuje se na celou řadu nekontrolovaného chování, u těchto dětí jsou charakteristické konflikty mezi dítětem a jeho okolím, projevující se také i mimo školu, mají více agresivní charakter než u dětí s ADHD, někdy mohou tyto děti trpět i úzkostnými stavy a depresemi. Za příčinu bývá často označována dědičnost a vliv rodinného prostředí na dítě. Poruchy chování lze rozdělit na kategorii agresivní (porušování sociálních norem spojených s fyzickým násilím) a neagresivní (záškoláctví, odpor ke škole, krádeže). (ZELINKOVÁ, 2011, PIPEKOVÁ, 2010)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZNAM KOMUNIKACE, MOTIVACE A HODNOCENÍ VE VÝCHOVĚ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU SE ZAMĚŘENÍM NA DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Praktická část byla zaměřena na dotazníkové šetření, které bylo prováděno mezi rodiči a rozhovor s vychovatelkou školní družiny v oblasti problematiky významu komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování převážně v Kraji Vysočina.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce bylo posouzení významu komunikace mezi rodiči a dětmi mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování. Dílčím cílem diplomové práce bylo zhodnocení důležitosti motivace a hodnocení ve výchově. Splnění těchto cílů bylo zhodnoceno v závěrečné fázi diplomové práce.

Výzkumné šetření pomocí dotazníku bylo prováděno s rodiči dětí mladšího školního věku. Pozornost byla zaměřena na komunikaci v rodině, především na neefektivní a efektivní způsoby komunikace ve výchově. Bylo zjišťováno, jakým způsobem rodiče sdělují své požadavky dětem a z jakého důvodu užívají neúčinné komunikační způsoby. Poté bylo prováděno výzkumné šetření reakce dětí na neefektivní způsoby komunikace a užití efektivních způsobů komunikace, motivace a hodnocení ve výchově.

Další částí výzkumného šetření byl rozhovor se zkušenou vychovatelkou školní

družiny, která se každodenně pohybuje mezi žáky bezproblémovými, ale i mezi žáky s dysfunkčním chováním. Byly jí kladeny otázky z oblasti sebeprosazování, emoční stability, schopnosti kooperace a chování dětí s dysfunkčním chováním v kolektivu ostatních dětí.

Poslední částí výzkumného šetření bylo nezúčastněné pozorování dětí s dysfunkčním chováním v kolektivu dětí ve školní družině, jejich vzájemná spolupráce, vztahy mezi nimi a celkový dojem kolektivu.

Moje profese učitelky prvního stupně základní školy mi umožňuje každodenní pozorování dětí ve třídě a svým způsobem lze vypořádat jasné projevy dětí v komunikaci a chování a tím i určitý obraz fungování komunikace a výchovy v jejich rodinách.

5.2 Pracovní hypotézy

Na základě stanovených cílů diplomové práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jaká je podstata a význam komunikace ve výchově dětí mladšího školního věku?
2. Jaké možnosti a metody mohou vést k efektivní komunikaci ve výchově a jaké mohou být dopady nevhodné komunikace ?
3. Jakým způsobem působí motivace ve výchově a jakou cestu volit k účinné motivaci?
4. Jaký je význam a vliv hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku?
5. Jaké je postavení dětí s dysfunkčním chováním v kolektivu ostatních dětí?

Stanovení hypotéz

Spolu s výše uvedenými výzkumnými otázkami jsou stanoveny tyto hypotézy:

Hypotéza č.1: U dětí mladšího školního věku jsou zřejmé rozdíly ve výchově s efektivní komunikací oproti dětem, které doma účinnou komunikaci postrádají.

Hypotéza č.2: Pomocí efektivní komunikace ve výchově je možné lépe rozvíjet motivaci k činnosti u dětí.

Hypotéza č.3: Vhodná volba hodnocení činnosti a chování dětí vede k pozitivnímu prožití přirozených dopadů těchto činností a chování.

Hypotéza č.4: Děti s dysfunkčním chováním mají v kolektivu ostatních dětí problémy.

5.3 Použité metody, techniky a postupy

Použité vědecké metody

1. Metody použité k získávání dat - informace z odborné literatury, vlastní zkušenosti a znalosti, kvantitativní výzkum – dotazníková šetření.
2. Metody použité k odvození závěrů – zpracování kvantitativního výzkumu, analýza, komparace a dedukce získaných dat.

Při praktickém šetření byl aplikován kvantitativní výzkum v podobě dotazníkového šetření, rozhovor a pozorování:

Pozorování prostředí ve školní družině, vzájemná spolupráce dětí, mapování třídního kolektivu, aktivity v podobě hry, vztahy mezi dětmi, celkový dojem.

Rozhovor s vychovatelkou školní družiny - otevřený rozhovor na téma - na téma Děti s dysfunkčním chováním (viz. Příloha B), kde byly porovnávány odpovědi na otázky: 1. Jsou tyto děti emočně stabilní, sebejisté a klidné?, 2. Povídají si tyto děti rády a jsou otevřené ke komunikaci?, 3. Navazují kontakt s vrstevníky rády a bezprostředně?, 4. Jakými prostředky se prosazují?, 5. Jak navazují kontakt s ostatními dětmi?, 6. Jsou mezi dětmi oblíbené?, 7. Dokážou být mezi dětmi impulsivní?, 8. Hrají si především s vrstevníky, staršími nebo mladšími dětmi?, 9. Akceptují jinou pozici ve skupině?, 10. Jak reagují na konflikty?, 11. Jak přijímají kritiku na svou osobu?, 12. Jaké mají představy samy o sobě?

Dotazník byl zaměřen na komunikaci, motivaci a hodnocení v rodinách s dětmi mladšího školního věku. Pomocí dotazníku bylo zjišťováno, jakým způsobem rodiče sdělují své požadavky svým dětem. Také bylo šetřeno, z jakého důvodu používají rodiče v rámci komunikace se svými dětmi neúčinné komunikační způsoby a jaké neefektivní způsoby komunikace používají nejčastěji. V rámci dotazníku bylo zjišťováno, jakým způsobem reagují děti na neefektivní způsoby komunikace. Poté bylo prováděno výzkumné šetření na efektivní komunikační dovednosti a jejich užití v rámci komunikace těchto rodin. Pozornost byla také věnována motivaci dětí k určité činnosti a podněcování zájmu o ni obecně.

Dotazník obsahuje 19 otázek, které jsou rozděleny na otázky uzavřené s možností volby odpovědi či odpovědí a otevřené, které umožňují respondentům vyjádřit se vlastními slovy dle svého uvážení. Dotazník uzavírá sémantický diferenciál na téma: Moje rodinné prostředí, který je určitou stupnicí mezi dvěma bipolárními slovy charakterizující rodinné prostředí a vystihující co nejlépe názor dotazujícího. Dotazník vyplňovali rodiče dětí mladšího školního věku. Hlavním cílem diplomové práce bylo posouzení významu komunikace mezi rodiči a dětmi mladšího školního věku. Dílčím cílem diplomové práce bylo zhodnocení důležitosti motivace a hodnocení ve výchově.

5.4 Harmonogram postupu

Tabulka 1: Časový harmonogram postupu

FÁZE	ČASOVÝ ÚSEK
Přípravná fáze	5.– 6. /2014
Fáze teoretické části	7.-9./2014
Fáze praktické části	10.-12./2014
Konečné zpracování a analýza dat	1.-3./2015

Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Přípravná fáze

květen - červen 2014

První fáze zpracování diplomové práce začala v květnu 2014. Ve dvouměsíčním přípravném období bylo nutné shromáždit podstatné informace z odborné literatury, informace z dostupných internetových zdrojů a v neposlední řadě i vlastní zkušenosti.

Bylo nutné provést správný výběr respondentů pro výzkumné šetření, které by splňovalo nároky tohoto kvantitativního výzkumu. Mezi hlavní nároky tohoto kvantitativního výzkumu patřilo především výběr respondentů tak, aby tito respondenti byli již rodiči a měli děti v mladším školním věku.

Po splnění těchto podmínek byli respondenti předběžně osloveni osobní cestou nebo pomocí emailové korespondence se žádostí o zjišťování potřebných dat, které byly nezbytné pro výzkumné šetření této diplomové práce.

Byla oslovena vybraná vychovatelka školní družiny a proběhla předběžné předání informací týkající se výzkumného šetření diplomové práce.

Fáze teoretické části

červenec – září 2014

Tato fáze byla podstatná část práce, která probíhala v měsících červenec až září roku 2014. Byla velmi náročná především na shromažďování potřebných údajů a dat, ať již studiem odborné literatury, vyhledáváním nezbytných informací v knihovnách nebo internetových zdrojích. Dalším krokem byl informační rozhovor se zkušenou vychovatelkou školní družiny, která se každodenně pohybuje nejen mezi bezproblémovými žáky. Byla to fáze, u které došlo k celkovému shromažďování teoretických údajů, dat, poznatků a stanovení metod, technik a postupů.

Fáze praktické části

říjen – prosinec 2014

Po dokončení fáze teoretické části diplomové práce začalo v měsíci září roku 2014 výzkumné šetření v podobě kvantitativního výzkumu a zahrnovalo rozesílání dotazníku mezi předem vybrané a oslovené respondenty. Bylo nutné ověřovat zvolené výzkumné hypotézy a cíle.

Respondenti byli seznámeni s obsahem dotazníku, postupem při vyplňování a důvodem a cílem výzkumného šetření. Po vyplnění byly dotazníky předány ke zpracování. Proběhla analýza zjištěných fakt a skutečností a poté bylo započato vyhodnocování výsledků šetření. Výsledky výzkumného šetření byly zaznamenány do grafů a tabulek.

Proběhl předem domluvený rozhovor s vychovatelkou školní družiny na dané téma diplomové práce. Došlo k pozorování prostředí a dětí ve školní družině.

V této fázi byla teoretická část doplněna aktuálními informacemi z odborné literatury či internetových zdrojů.

Konečné zpracování a analýza dat

leden – březen 2015

Poslední fáze probíhala v měsících leden až březen tohoto roku 2015. Byly prováděny poslední úpravy a doplňování. Práce byla zakončena poslední kontrolou a úpravou v elektronické podobě, tiskem a poté svázáním diplomové práce.

5.5 Charakteristika souboru

Kvantitativní výzkum v podobě dotazníku byl prováděn s rodiči, kteří mají děti mladšího školního věku na téma Komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku zaměřením na děti se specifickými poruchami chování. Šetření bylo prováděno mezi respondenty převážně v Kraji Vysočina v okrese Pelhřimov.

Dotazník byl zaměřen na komunikaci v rodině, především na neefektivní a efektivní způsoby komunikace ve výchově, motivaci a hodnocení ve výchově.

Další část výzkumného šetření byla zaměřena na problematiku dysfunkčního chování mezi žáky ve školní družině. Rozhovor se zkušenou vychovatelkou školní družiny ZŠ Pacov, která se běžně pohybuje mezi těmito žáky. Byly jí kladeny otázky z oblasti sebeprosazování, emoční stability, schopnosti kooperace a chování dětí s dysfunkčním chováním v kolektivu ostatních dětí.

Základní škola Pacov vznikla k 1. 1. 2014 sloučením původních subjektů Základní školy Pacov, náměstí Svobody 321, okres Pelhřimov a Základní školy Pacov, Za Branou, okres Pelhřimov. Pro tento školní rok 2014/2015 fungují obě školy již jako společný subjekt se všemi akcemi, projekty a jinými činnostmi.

Základní škola Pacov je plně organizovanou školou s I. stupněm, II. stupněm, dvěma třídami pro výuku žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením, školní družinou a školním klubem, organizuje doplňkovou činnost v souladu se zřizovací listinou. Škola je umístěna v několika samostatných budovách. U školy je malý školní dvůr s instalovanými stoly na stolní tenis, žáci zde mohou využívat samostatně situovaný školní pozemek mimo areál.

Poslední částí výzkumného šetření bylo nezúčastněné pozorování dětí s dysfunkčním chováním v kolektivu dětí ve školní družině, jejich vzájemná spolupráce, vztahy mezi nimi a celkový dojem kolektivu.

5.6 Analýza dat

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo posouzení významu komunikace mezi rodiči a dětmi mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování. Dílčím cílem diplomové práce bylo zhodnocení důležitosti motivace a hodnocení ve výchově.

Výzkumné šetření bylo prováděno s rodiči dětí mladšího školního věku. Byla zjišťována především, jaká je komunikace v rodině, zejména její neefektivní a efektivní způsoby e ve výchově. Také byl zjišťován vliv motivace a hodnocení ve výchově dětí

mladšího školního věku. Data a údaje byly zkoumány na základě dotazníkového šetření s rodiči.

Dalším krokem byl informační rozhovor s vychovatelkou školní družiny, která se každodenně pohybuje mezi dětmi a spatřuje určité rysy v chování a jednání těchto dětí. Jako nedílnou součástí bylo pozorování dětí a prostředí ve školní družině, vzájemná spolupráce dětí, mapování třídního kolektivu, aktivity a vztahy mezi dětmi.

Tabulka 2: Počet a procentuální vyjádření zastoupení pohlaví respondentů

POHLAVÍ	POČET	PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ
ŽENA	32	65,31%
MUŽ	17	34,69%
CELKEM	49	100%

Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Soubor respondentů zahrnoval 49 rodičů dětí mladšího školního věku, kteří byli požádáni o vyplnění dotazníku na dané téma pro zjištění dat a údajů tohoto výzkumného šetření. Z celkového počtu 49 rodičů, bylo 32 žen, což činí z celku 100% 65,31% a 17 mužů, což je z celku 100% 34,69%.

Tabulka 3: Počet a procentuální vyjádření vzdělání respondentů

VZDĚLÁNÍ	POČET	PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ
SOU (střední odborné učiliště)	10	20,41%
SŠ (střední škola)	16	32,65%
VOŠ (vyšší odborná škola)	4	8,16%
VŠ (vysoká škola)	19	38,78%
CELKEM	49	100%

Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

V souboru byly zastoupeny všechny typy vzdělání. Z celkového počtu 49 respondentů mělo 10 respondentů SOU vzdělání, což bylo z celku 100% 20,41%, 16 respondentů SŠ, což bylo z celku 100% 32,65%, 4 respondenti měli VOŠ, což bylo z celku 100% 8,16% a 19 respondentů mělo VŠ, což bylo z celku 100% 38,78%.

Tabulka 4: Počet a procentuální vyjádření počtu dětí v domácnostech respondentů

POTENCIÁLNÍ POČET DĚTÍ V DOMÁCNOSTI	REÁLNÝ POČET DĚTÍ V DOMÁCNOSTI	PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ
1	12	24,49%
2	30	61,22%
3	5	10,21%
VÍCE	2	4,08%
CELKEM	49	100%

Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Největší počet respondentů v souboru mělo 2 děti v domácnosti, což bylo 30 respondentů, tedy 61,22% z celku 100%. Poté následovalo 1 dítě v domácnosti respondentů, což bylo 12 respondentů, tedy 24,49% z celku 100%, na třetím místě byli respondenti se třemi dětmi v domácnosti, což bylo 5 respondentů, tedy 10,21% z celku 100% a na posledním místě bylo více než tři děti v domácnosti respondentů, což byli 2 respondenti, tedy 4,08% z celku 100%.

Tabulka 5: Počet a procentuální vyjádření zastoupení dětí v domácnostech respondentů

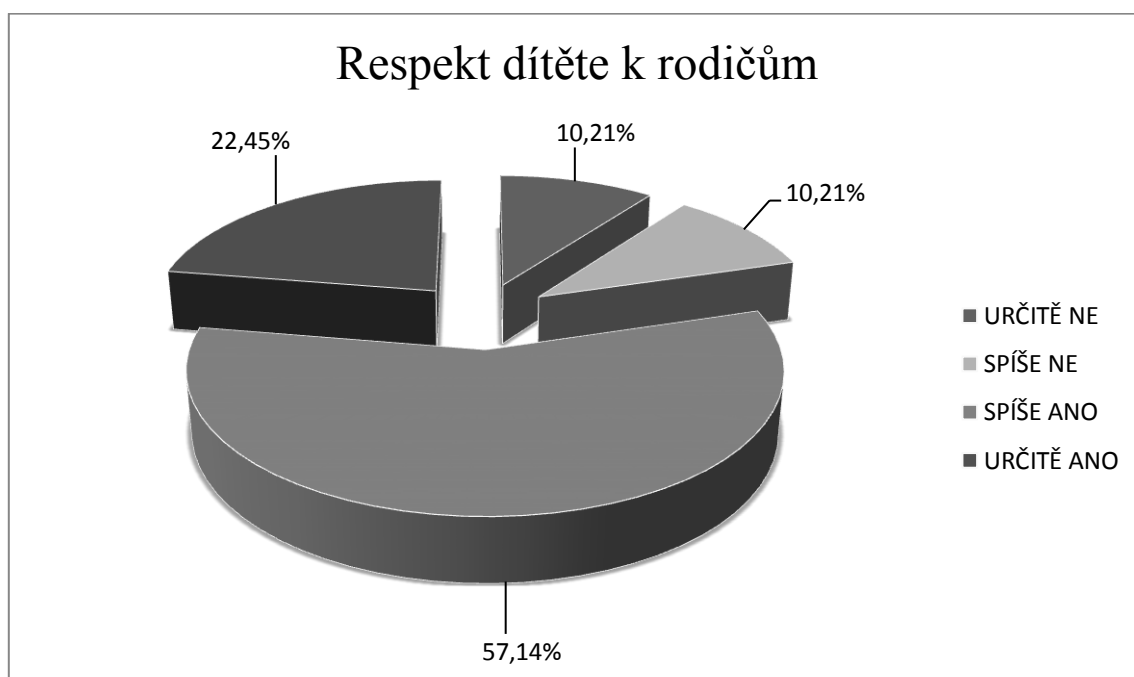
ZASTOUPENÍ DĚTÍ V DOMÁCNOSTI DÍVKA/CHLAPEC	POČET RODIN S DANÝM ZASTOUPENÍM	PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ
1 DÍVKA	6	12,24%
1 CHLAPEC	3	6,13%
1 DÍVKA + 1 CHLAPEC	19	38,79%
2 DÍVKY	6	12,24%
2 CHLAPCI	12	24,48%
3 DÍVKY	1	2,04%
3 CHLAPCI + 1 DÍVKA	1	2,04%
4 CHLAPCI	1	2,04%
CELKEM	49	100%

Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

V rámci souboru respondentů zaujímalo nejvíce zastoupení dívka/chlapec ve složení dětí v domácnostech, a to 19x, což bylo 38,79% z celku 100%, následovalo zastoupení 2 chlapci ve 12ti případech, což bylo 24,48% z celku 100%, na stejném místě bylo zastoupení 1 dívka a 2 dívky v 6ti případech, což bylo 12,24% z celku 100%,

dále následovalo zastoupení 1 chlapec v rodině a dalším stejném místě bylo zastoupení 3 dívky, 3 chlapci + 1 dívka a 4 chlapci, oba v jednom případě, což bylo 2,04% z celku 100%.

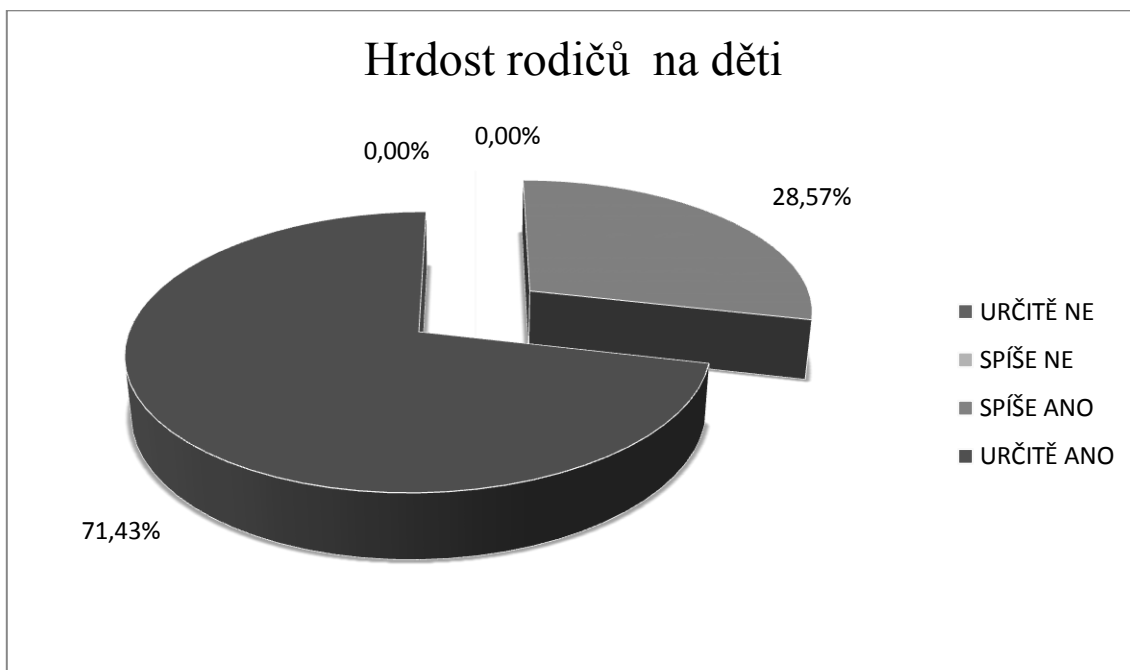
Graf 1: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: *Myslíte si, že má Vaše dítě/děti z Vás respekt?*



Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Na otázku *Myslíte si, že má Vaše dítě/děti z Vás respekt*, odpověděli respondenti ve většině případů, přesně 28 respondentů, což je 57,14% z celku 100%, že spíše ano. Pravděpodobně se zde objevil určitý druh nejistoty, protože s jistotou, že děti mají z rodičů *určitě* respekt odpovědělo 11 respondentů, což je 22,45% z celku 100%. V odpovědích *určitě ne* a *spíše ne* byla naprostá shoda, takto odpovědělo v obou případech 5 respondentů, tedy 10,21% z celku 100%.

Graf 2: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: *Jste na Vaše dítě/děti hrdý/á?*



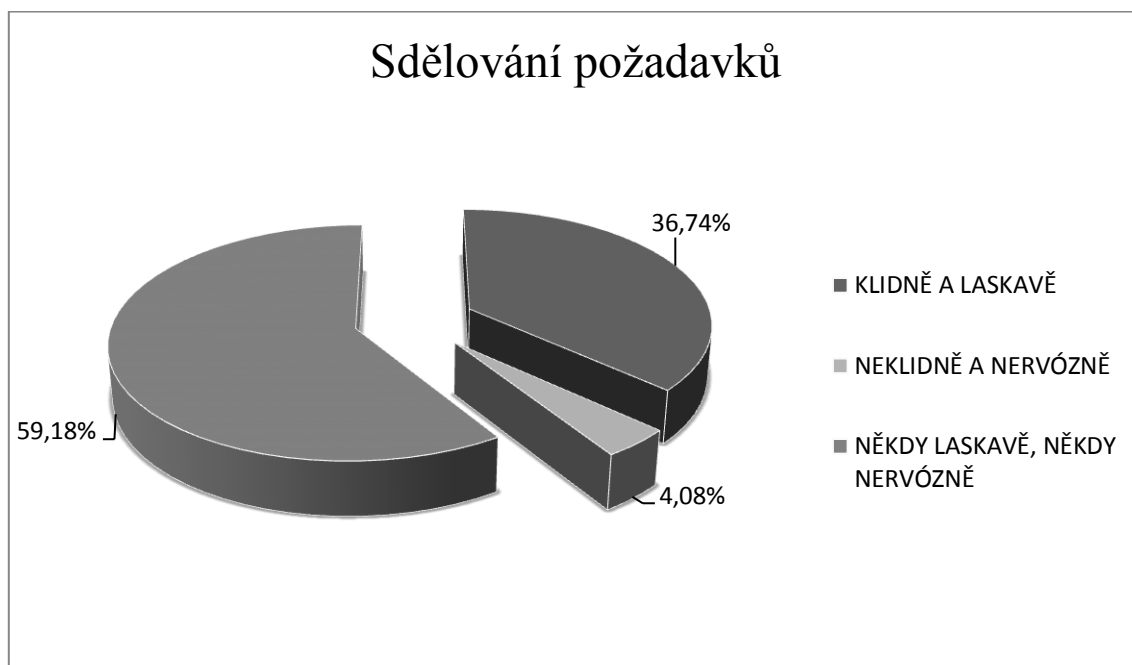
Zdroj: Monika Puchnerová, 2015(vlastní šetření)

Na otázku *Jste na Vaše dítě/děti hrdý/á?*, odpověděla většina respondenti, že určitě ano, přesně 35 respondentů, což je 71,43% z celku 100%. Následovala odpověď, že spíše ano, což odpovědělo 14 respondentů, to činí 28,57% z celku 100%. Žádný z respondentů neodpověděl na tuto otázku určitě ne ani spíše ne, tedy 0% v obou případech z celku 100%.

Hypotéza č.1 (dále jen H1): U dětí mladšího školního věku jsou zřejmé rozdíly ve výchově s efektivní komunikací oproti dětem, které doma účinnou komunikaci postrádají.

K výzkumnému šetření a ověření hypotézy H1 bylo využito dotazníkového šetření, kde byly porovnány odpovědi na tvrzení *Jakým způsobem sdělují rodiče svému dítěti/svým dětem své požadavky?*, *Z jakého důvodu používají respondenti neúčinné komunikační způsoby?*, *Jaké neefektivní způsoby komunikace používají respondenti nejčastěji?*, a *Jakým způsobem reaguje jejich dítě/děti na neefektivní způsoby komunikace?*

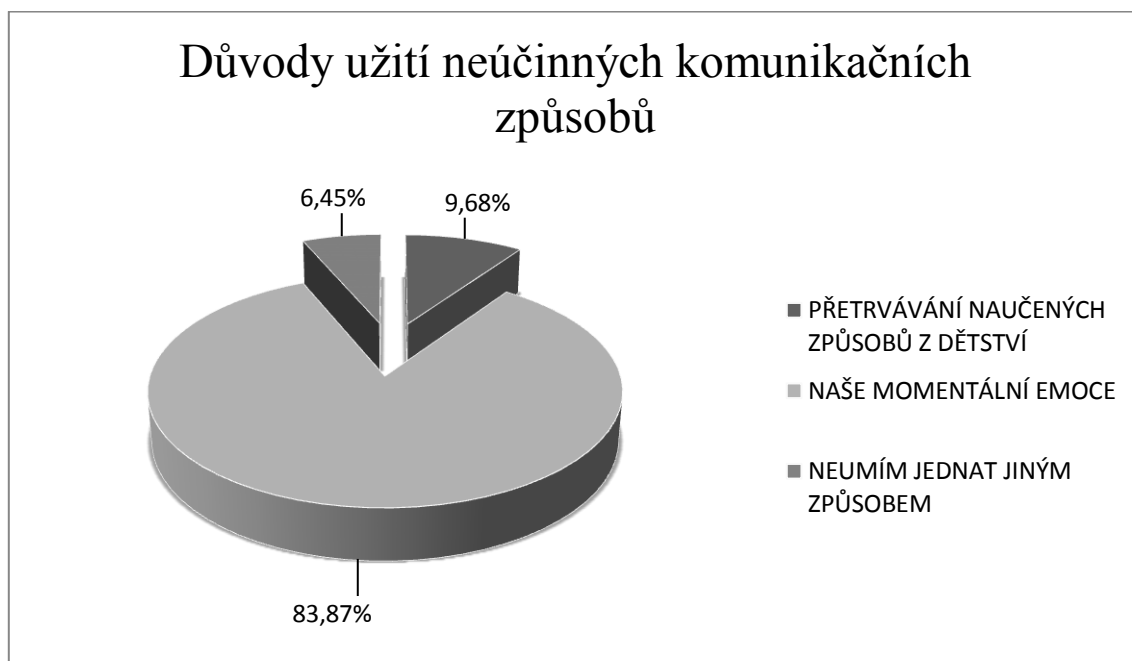
Graf 3: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: *Jakým způsobem sdělujete svému dítěti/svým dětem své požadavky?*



Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Z celkového počtu respondentů 49 odpovědělo na otázku *Jakým způsobem sdělujete svému dítěti/svým dětem své požadavky, někdy klidně, někdy nervózně* více než polovina respondentů, přesně 29 respondentů, tedy 59,18% z celku 100%, *klidně a laskavě* 18 respondentů, tedy 36,74% z celku 100% a pouze 2 respondenti odpověděli, že své požadavky dětem sdělují vždy *neklidně a nervózně*, konkrétně 4,08% z celku 100%.

Graf 4: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: *Z jakého důvodu používáte neúčinné komunikační způsoby?*

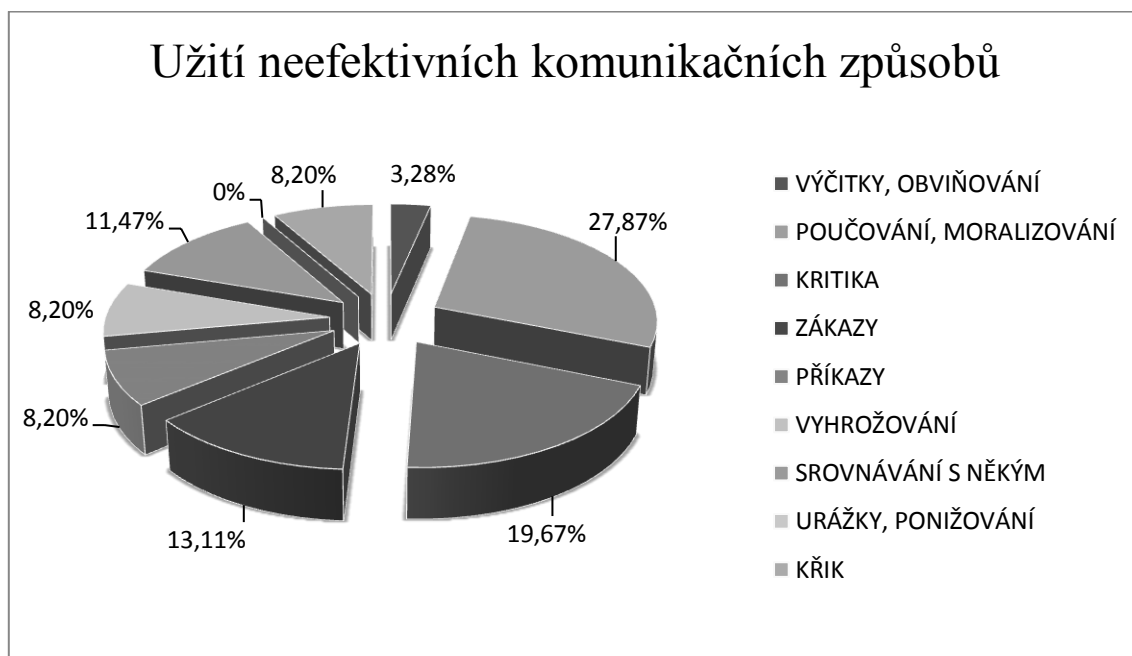


Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Na otázku *Z jakého důvodu používáte neúčinné komunikační způsoby?* odpověděla velká většina respondentů, přesně 36 respondentů, tedy 83,87% z celku 100%, že důvodem tohoto jednání jsou především *momentální emoce*. 3 respondenti odpověděli, že důvodem těchto neúčinných komunikačních způsobů je *přetrvávání naučených způsobů z dětství*, což je 9,68% a 2 respondenti odpověděli, že *neumí jednat jiným způsobem*, což je 6,45%.

Na otázku *Z jakého důvodu používáte neúčinné komunikační způsoby?* bylo zodpovězeno 31x, jelikož v případě odpovědi klidně a laskavě na předešlou otázku *Jakým způsobem sdělujete svému dítěti/svým dětem své požadavky*, nebylo třeba odpovídat na následující tři otázky.

Graf 5: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: *Jaké neefektivní způsoby komunikace používáte nejčastěji?*



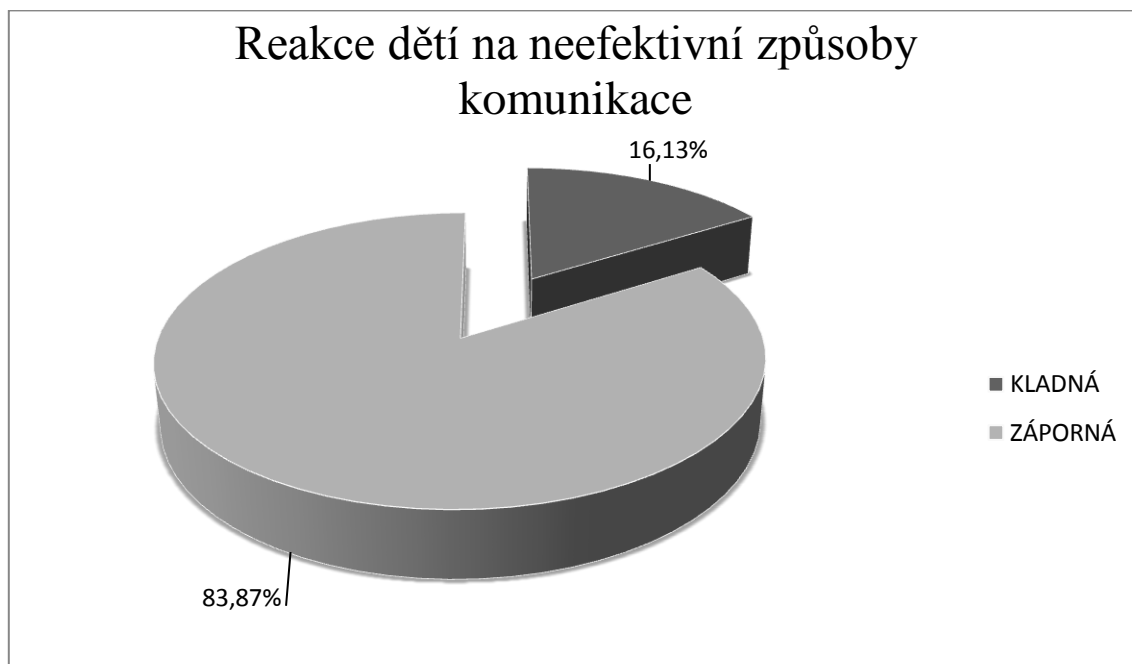
Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Z celkového počtu respondentů 49 na otázku *Jaké neefektivní způsoby komunikace používáte nejčastěji?* vybralo nejvíce respondentů odpověď *poučování, moralizování*, odpovězeno bylo celkem 17x, což je 27,87%, poté odpověď *kritika, zaměření na chyby*, celkem odpovězeno 12x, což je 19,67%, následovala odpověď *zákazy*, celkem odpovězeno 8x, což je 13,11%, poté odpověď *srovnávání s někým*, celkem odpovězeno 7x, což je 11,47%, dále byly shodně odpovědi *příkazy, vyhrožování a křik*, celkem 5x, což je 8,20%, dále následovala odpověď *výčitky, obviňování*, celkem 2x, což je 3,28% a poslední odpověď *urážky, ponižování* vybralo 0 respondentů, čili 0% z celku 100%.

Na otázku *Jaké neefektivní způsoby komunikace používáte nejčastěji?* bylo danými odpověďmi odpovězeno celkem 61x, jelikož bylo možné vybrat více než jednu odpověď. Na tuto otázku odpovědělo celkem 18x respondentů, jelikož stejně jako u předešlé otázky v případě odpovědi klidně a laskavě na otázku *Jakým způsobem*

sdělujete svému dítěti/svým dětem své požadavky, bylo bezpředmětné odpovídat na tuto otázku.

Graf 6: Procentuální vyjádření názoru: *Jakým způsobem reaguje Vaše dítě/Vaše děti na Vaše neefektivní způsoby komunikace?*



Zdroj: Monika Puchnerová, 2015(vlastní šetření)

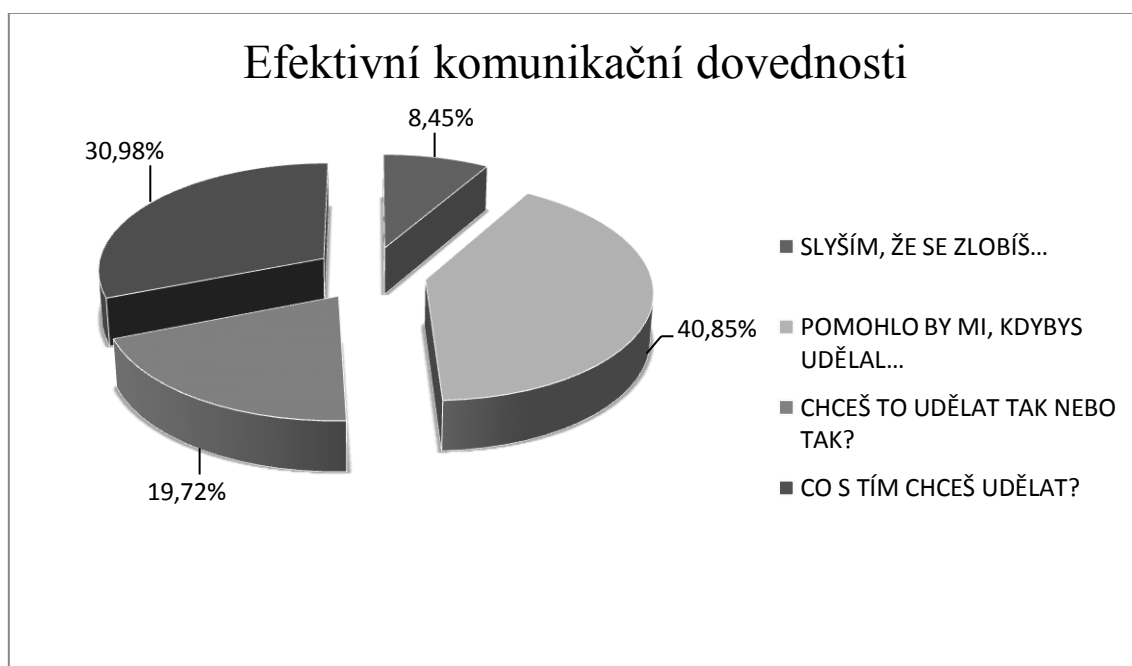
Na otázku *Jakým způsobem reaguje Vaše dítě/Vaše děti na Vaše neefektivní způsoby komunikace?* odpověděla naprostá většina respondentů, přesně 26 respondentů, tedy 83,87% z celku 100%, že děti na jejich neefektivní způsoby komunikace reagují *záporně*, pouze 5 respondentů, tedy 16,13% z celku 100%, odpovědělo, že děti reagují na tyto způsoby *kladně*.

Na otázku *Jakým způsobem reaguje Vaše dítě/Vaše děti na Vaše neefektivní způsoby komunikace?* bylo zodpovězeno 31x, jelikož v případě odpovědi klidně a laskavě na otázku *Jakým způsobem sdělujete svému dítěti/svým dětem své požadavky*, bylo bezpředmětné odpovídat na tuto otázku.

Hypotéza č.2 (dále jen H2): Pomocí efektivní komunikace ve výchově je možné lépe rozvíjet motivaci k činnosti u dětí.

K výzkumnému šetření a ověření hypotézy H2 bylo využito dotazníkového šetření, kde byly porovnávány odpovědi na tvrzení *Používáte v komunikaci se svým dítětem/svámi dětmi některé z těchto efektivních komunikačních dovedností?*, názor na tvrzení: „Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti podněcováním zájmu a chuti o danou činnost.“ A názor na tvrzení: „Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti uplácením k vykonání dané činnosti.“

Graf 7: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: *Používáte v komunikaci se svým dítětem/svámi dětmi některé z těchto efektivních komunikačních dovedností?*

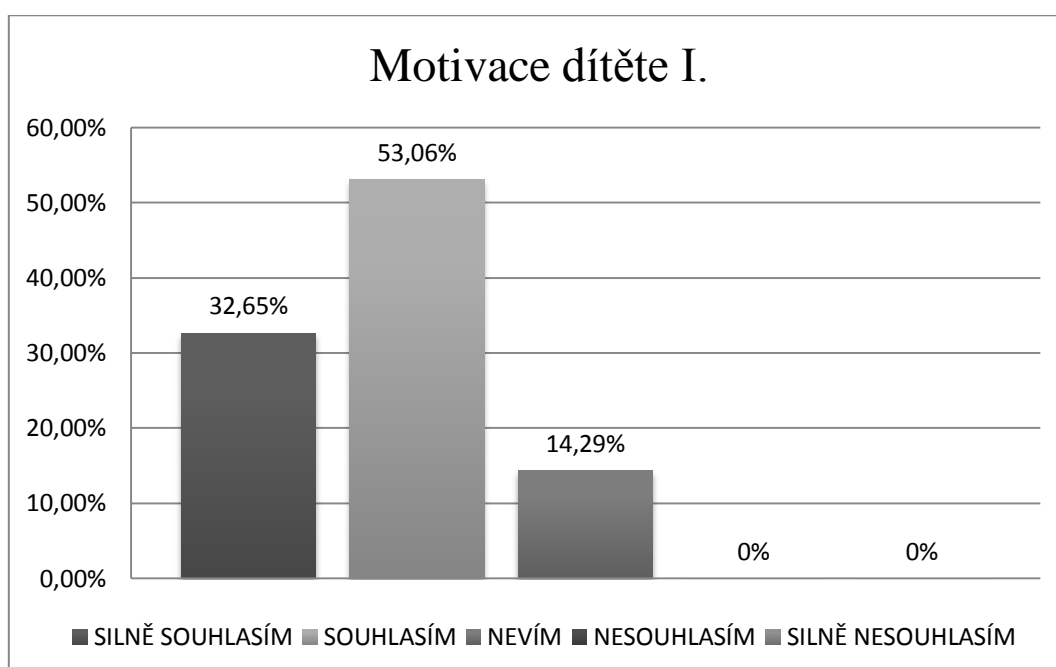


Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Na otázku *Používáte v komunikaci se svým dítětem/svámi dětmi některé z těchto efektivních komunikačních dovedností?* odpověděla téměř polovina respondentů, přesně 29 respondentů, tedy 40,85% z celku 100%, že efektivní komunikační dovedností

používanou v jejich rodině je „*Pomohlo by mi, kdybys udělal...*“, 22 respondentů odpovědělo, přesně 30,98% z celku že efektivní komunikační technikou je „*Co s tím chceš udělat? Co si o tom myslíš?*“, další efektivní komunikační dovedností bylo „*Chceš to udělat tak nebo tak...?*“, což je 19,72% a tedy 14 respondentů a poslední dovedností bylo „*Slyším, že se zlobíš...*“, což odpovědělo 6 respondentů, tedy 8,45% z celku 100%.

Graf 8: Procentuální vyjádření názoru na tvrzení: *Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti podněcováním zájmu a chuti o danou činnost.*

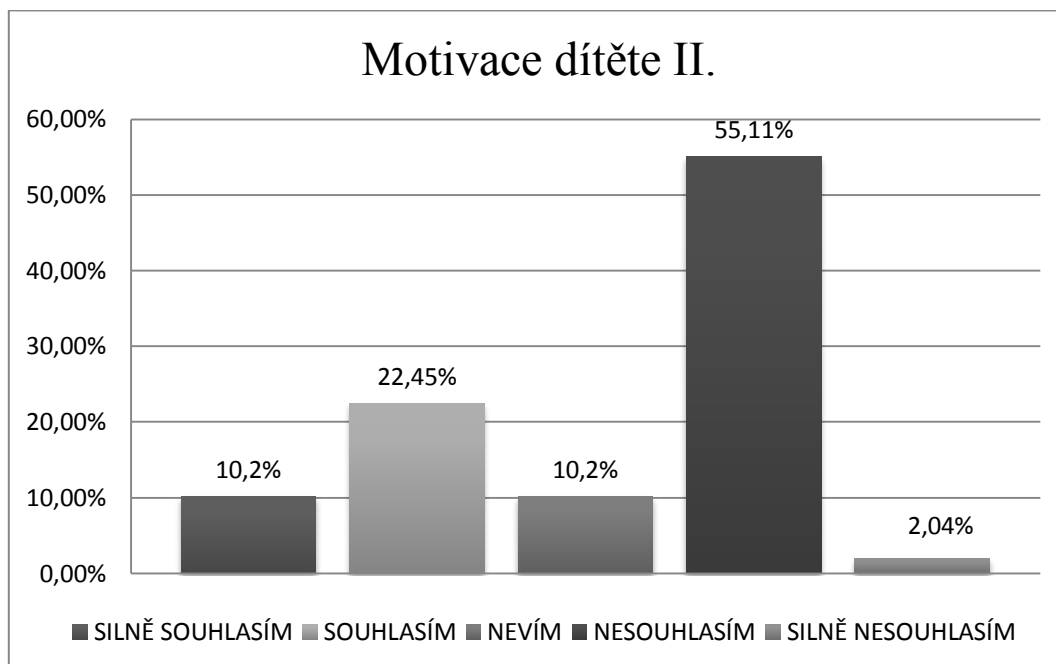


Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Z celkového počtu respondentů 49 na tvrzení *Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti podněcováním zájmu a chuti o danou činnost* vybralo nejvíce variantu *souhlasím* v počtu 26 respondentů, což byla více než polovina, přesně 53,06% z celku 100%, dále pak variantu *silně souhlasím* v počtu 16 respondentů, což je 32,65%, respondentů, následovala varianta *nevím* v počtu 7 respondentů, což je 14,29% z celku

100%. Odpovědi *nesouhlasím* a *silně nesouhlasím* nebyly zastoupeny vůbec, odpovědělo 0 respondentů, čili 0% z celku 100%.

Graf 9: Procentuální vyjádření názoru na tvrzení: *Své dítě/děti motivují k nějaké činnosti uplácením k vykonání dané činnosti.*



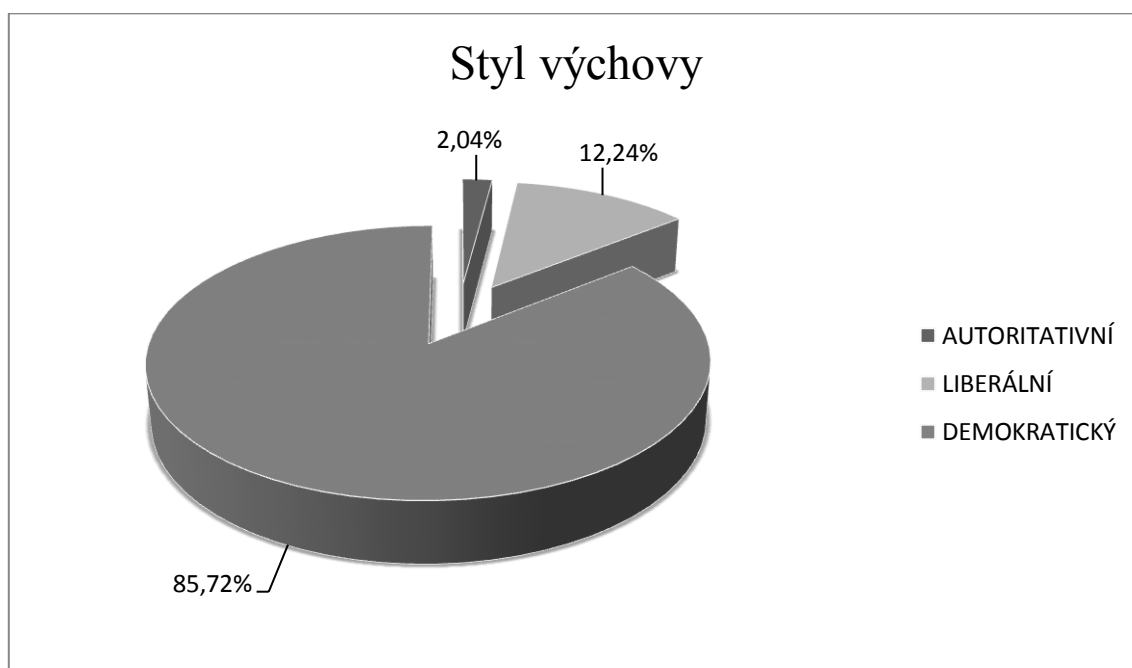
Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Vyjádření názoru na tvrzení *Své dítě/děti motivují k nějaké činnosti uplácením k vykonání dané činnosti* vybralo variantu *nesouhlasím* více než polovina respondentů, přesně v počtu 27 respondentů, což je 55,11% z celku 100%. Následovala odpověď *souhlasím*, kterou vybralo 11 respondentů, což je 22,45% z celku 100%. Odpovědi *silně souhlasím* a *nevím* byly zastoupeny stejně, v počtu 5 respondentů, což je 10,20% z celku 100%. Varianta *silně nesouhlasím* byla zastoupena pouze 1 respondentem, což představovalo 2,04% z celku 100%.

Hypotéza č.3 (dále jen H3): Vhodná volba hodnocení činnosti a chování dětí vede k pozitivnímu prožití přirozených dopadů těchto činností a chování.

K výzkumnému šetření a ověření hypotézy H3 bylo využito dotazníkového šetření, kde byly porovnávány odpovědi na otázky: *Jaký styl výchovy převažuje ve vaší rodině? a Myslíte si, že je rozdíl ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce?* K výzkumnému šetření H3 byly vyhodnocovány odpovědi na tvrzení: *Moje požadavky odpovídají schopnostem mého dítěte/mých dětí a Jsem spokojen/a s tím, jak se mé dítě/děti ke mně chovají.* K dalšímu šetření H3 byly porovnávány odpovědi na otázku *Snážíte se svému dítěti/svým dětem dodávat sebedůvěru?*

Graf 10: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: *Jaký styl výchovy převažuje ve Vaší rodině?*



Zdroj: Monika Puchnerová, 2015(vlastní šetření)

Z celkového počtu respondentů 49 na otázku *Jaký styl výchovy převažuje ve Vaší rodině?* vybrala většina odpověď *demokratický styl výchovy – stanoveny hranice, ohled na přání dětí*, přesně 42 respondentů, což je 85,72% z celku 100%. Odpověď *liberální styl výchovy – velká volnost dětí* zvolilo 6 respondentů, což je 12,24% a odpověď *autoritativní styl výchovy – přísný, bez emocí a citů* vybral pouze 1 respondent, což je 2,04% z celku 100%.

Graf 11: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: *Myslíte si, že je rozdíl ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce?*



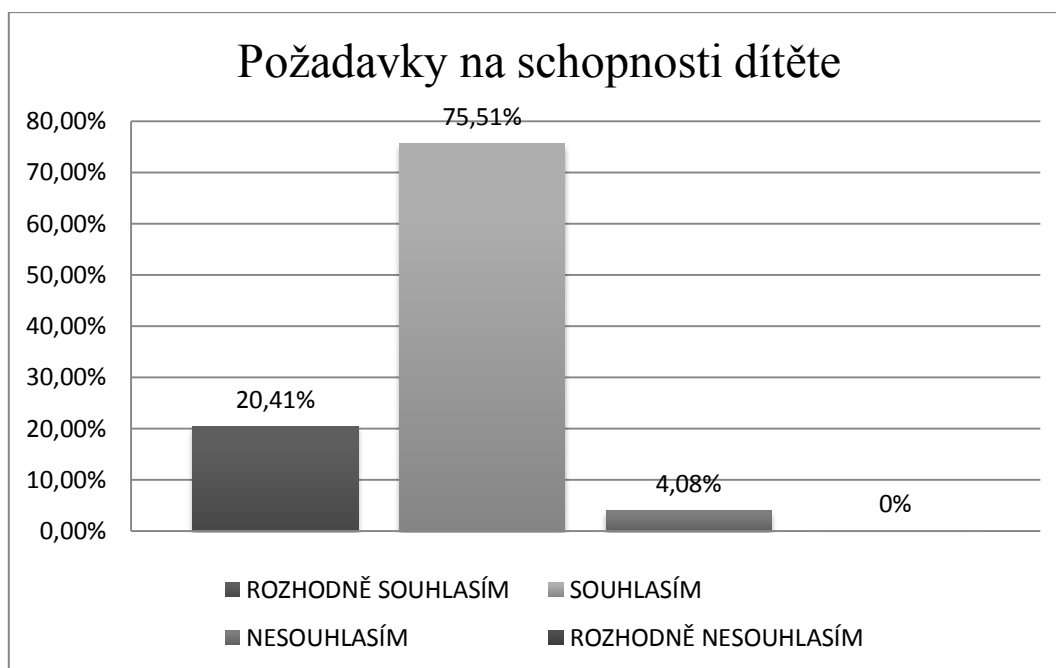
Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Na otázku *Myslíte si, že je rozdíl ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce?* odpověděla naprostá většina respondentů, přesně 39 respondentů, tedy 79,59% z celku 100%, že *nevnímají* žádný rozdíl ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce. Na tuto otázku odpovědělo 8 respondentů, že rozdíl ve výchovných způsobech mezi dívkami a chlapci vnímají, což

činí 16,33% z celku 100%. Pouze 2 respondenti odpověděli, že neví, zda tento rozdíl je či není, což činí 4,08% z celku 100%.

Jelikož tato otázka byla otevřená a tudíž s možností vyjádření dle vlastního uvážení, doplňovali někteří respondenti odpověď na tuto otázku dalšími informacemi. Ti respondenti, kteří spatřovali ve výchovných způsobech mezi dívkami a chlapci rozdíl, rozšiřovali tuto odpověď o tato vyjádření: *na chlapce se musí tvrději, chlapci jsou vůči výchovným způsobům více imunní, je třeba být na chlapce přísnější, je zde velký rozdíl ve výchovných způsobech vlivem pohlaví, ale i osobnosti a povahových a charakterových vlastností, dívky jsou chápavější, v pubertě je třeba být na chlapce přísnější a apod..*

Graf 12: Procentuální vyjádření názoru na tvrzení: *Moje požadavky odpovídají schopnostem mého dítěte/mých dětí.*

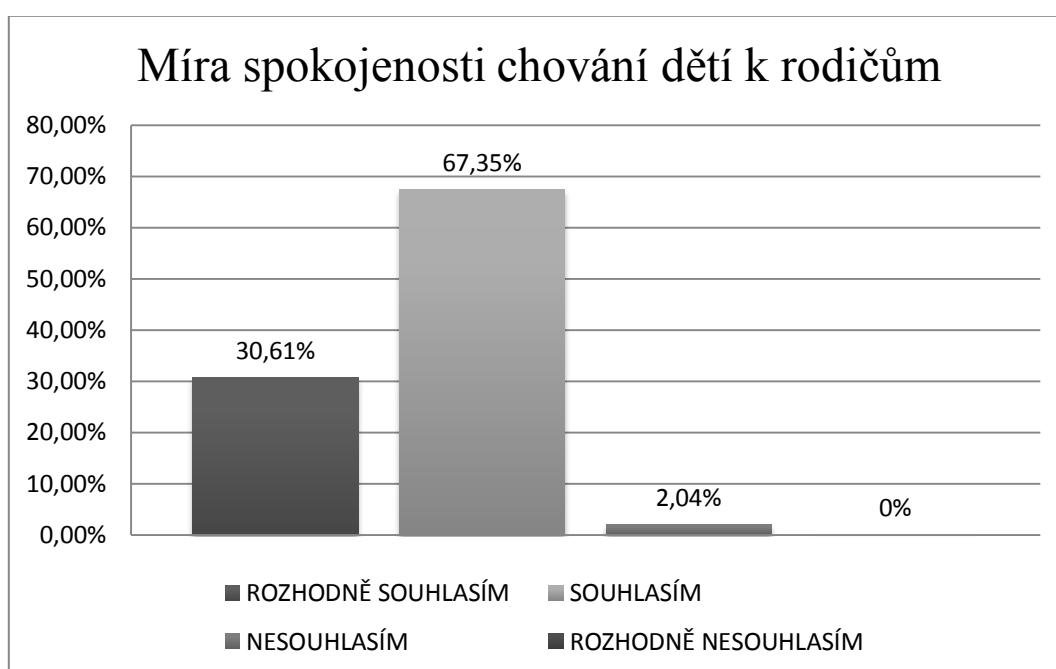


Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Vyjádření názoru na tvrzení *Moje požadavky odpovídají schopnostem mého dítěte/mých dětí* vybralo variantu *souhlasím* tři čtvrtiny respondentů, přesně 37

respondentů, což je 75,51% z celku. Následovala odpověď *rozhodně souhlasím*, kterou zvolilo 10 respondentů, což je 20,41% další odpovědí bylo *nesouhlasím*, kterou vybrali 2 respondenti, což je 4,08% z celku 100%. Odpověď rozhodně *nesouhlasím* nezvolil žádný respondent, což činí 0% z celku 100%.

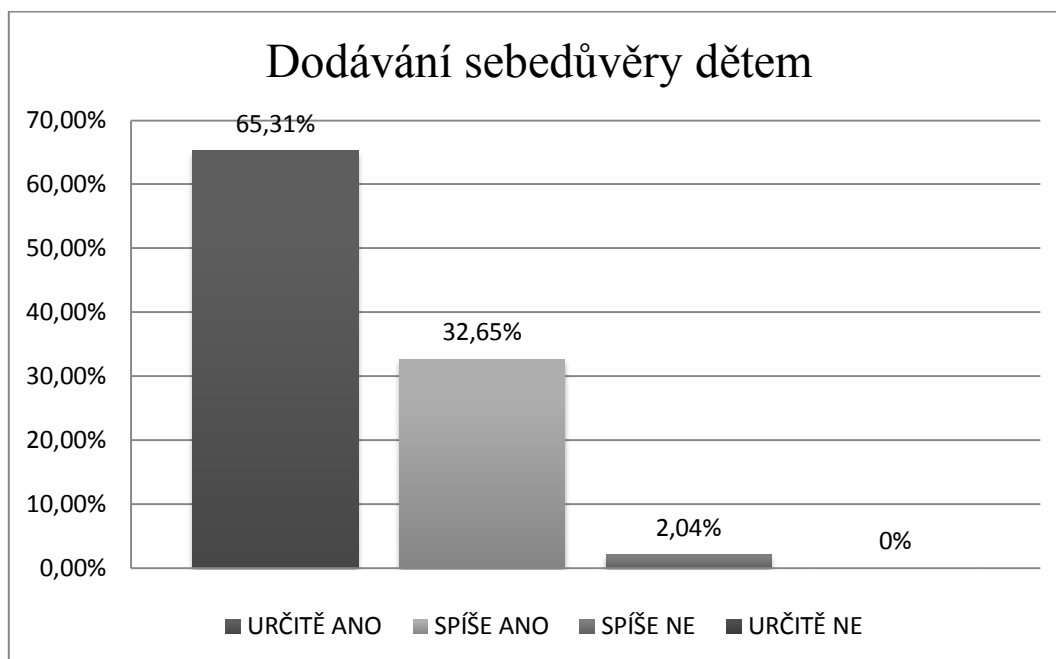
Graf 13: Procentuální vyjádření názoru na tvrzení: *Jsem spokojen/a s tím, jak se mé dítě/děti ke mně chovají.*



Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Z celkového počtu respondentů 49 na tvrzení *Jsem spokojen/a s tím, jak se mé dítě/děti ke mně chovají* vybrala většina odpověď *souhlasím*, přesně 33 respondentů, což je 67,35% z celku 100%. Odpověď *rozhodně souhlasím* zvolilo 15 respondentů, což je 30,61% a odpověď *nesouhlasím* vybral pouze 1 respondent, což je 2,04% z celku 100%. Variantu rozhodně *nesouhlasím* nezvolil žádný respondent, což je 0% z celku 100%.

Graf 14: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: *Snažíte se svému dítěti/svým dětem dodávat sebedůvěru? (Dáváte jemu/jim najevo, že věříte v jeho/jejich schopnosti):*



Zdroj: Monika Puchnerová, 2015 (vlastní šetření)

Odpověď na otázku *Snažíte se svému dítěti/svým dětem dodávat sebedůvěru?* vybralo variantu *určitě ano* nejvíce respondentů, přesně 32 respondentů, což je 65,31% z celku. Následovala odpověď *spíše ano*, kterou zvolilo 16 respondentů, což je 32,65%, další odpovědi bylo *spíše ne*, kterou vybral 1 respondent, což je 2,04% z celku 100%. Odpověď rozhodně *nesouhlasím* nezvolil žádný respondent, což činí 0% z celku 100%.

5.7 Interpretace výsledků

Cílem výzkumného šetření bylo ověření výzkumných hypotéz zaměřených na oblast a problematiku významu komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku. Výzkumné šetření bylo prováděno s rodiči těchto dětí a pozornost byla zaměřena na komunikaci v rodině, především na neefektivní a efektivní způsoby komunikace ve výchově. Bylo zjišťováno, jakým způsobem rodiče sdělují své

požadavky dětem a z jakého důvodu užívají neúčinné komunikační způsoby. Prováděno bylo také výzkumné šetření reakce dětí na neefektivní způsoby komunikace a užití efektivních způsobů komunikace, motivace a hodnocení ve výchově.

K získání relevantních údajů, podkladů a informací pro výzkumné šetření bylo využito dotazníkového šetření, které bylo prováděno mezi rodiči převážně v Kraji Vysočina. Výzkumné šetření probíhalo se 49 rodiči dětí mladšího školního věku. Rodiče byli velmi vstřícní a ochotní podklady pro tento výzkum poskytnout.

Respondenti byli předběžně osloveni osobní cestou nebo pomocí emailové korespondence a jejich realizace byla prováděna v měsících říjen až prosince 2014.

Na začátku výzkumného šetření diplomové práce bylo stanoveno několik hypotéz, které budou nyní vyhodnoceny.

Hypotéza č.1: U dětí mladšího školního věku jsou zřejmé rozdíly ve výchově s efektivní komunikací oproti dětem, které doma účinnou komunikaci postrádají.

K výzkumnému šetření a ověření hypotézy H1 bylo využito dotazníkového šetření v podobě dotazníku pro rodiče (viz. Příloha A), kde byly porovnány odpovědi na tvrzení 1. *Jakým způsobem sdělují rodiče svému dítěti/svým dětem své požadavky?*, 2. *Z jakého důvodu používají respondenti neúčinné komunikační způsoby?*, 3. *Jaké neefektivní způsoby komunikace používají respondenti nejčastěji?*, a 4. *Jakým způsobem reaguje jejich dítě/děti na neefektivní způsoby komunikace?*

První z otázek směřující k ověření H1 zněla: „*Jakým způsobem sdělují rodiče svému dítěti/svým dětem své požadavky?*“

Ze 49 respondentů odpovědělo na tuto otázku více než polovina, přesně 29 respondentů, tedy 59,18%, že sdělují svým dětem požadavky *někdy klidně a někdy nervózně*, 18 respondentů, tedy 36,74%, odpovědělo, že vždy sdělují požadavky svým dětem *klidně a laskavě*, a pouze 2 respondenti odpověděli, že své požadavky dětem sdělují *vždy neklidně a nervózně*, tedy 4,08% z celku 100%.

Další z otázek směřující k ověření H1 zněla: „*Z jakého důvodu používáte neúčinné komunikační způsoby?*“

Na tuto otázku odpověděla velká většina respondentů, přesně 36 respondentů, tedy 83,87% z celku 100%, že důvodem tohoto jednání jsou především jejich

momentální emoce. 3 respondenti odpověděli, tedy 9,68%, že důvodem těchto neúčinných komunikačních způsobů je *přetrvávání naučených způsobů z dětství*, a 2 respondenti, tedy 6,45%, odpověděli, že *neumí jednat jiným způsobem*.

Na tuto otázku bylo zodpovězeno 31x, jelikož v případě odpovědi klidně a laskavě na předešlou otázku *Jakým způsobem sdělujete svému dítěti/svým dětem své požadavky*, nebylo třeba odpovídat na následující tři otázky.

Třetí z otázek směřující k ověření H1 zněla: „*Jaké neefektivní způsoby komunikace používají respondenti nejčastěji?*“

Na tuto otázku odpovědělo 17 respondentů, tedy 27,87%, že nejčastější neefektivní způsoby komunikace jsou především *poučování a moralizování*, poté následovala odpověď *kritika, zaměření na chyby*, celkem odpovězeno 12x, což je 19,67%, odpověď *zákazy* byla vybrána 8 respondenty, tedy 13,11%, odpověď *srovnávání s někým*, zvolena 7 respondenty, tedy 11,47%, následovaly shodně odpovědi *příkazy, vyhrožování a křik*, vybrány 5 respondenty, tedy 8,20%, odpověď *výčitky, obviňování* byla zvolena 2 respondenty, tedy 3,28% a poslední odpověď *urážky, ponižování* vybralo 0 respondentů, tedy 0%.

Na otázku *Jaké neefektivní způsoby komunikace používáte nejčastěji?* bylo danými odpověďmi odpovězeno celkem 61x, jelikož bylo možné vybrat více než jednu odpověď. Na tuto otázku odpovědělo celkem 18x respondentů, jelikož stejně jako u předešlé otázky v případě odpovědi klidně a laskavě na otázku *Jakým způsobem sdělujete svému dítěti/svým dětem své požadavky*, bylo bezpředmětné odpovídat na tuto otázku.

Poslední z otázek směřující k ověření H1 zněla: „*Jakým způsobem reaguje jejich dítě/děti na neefektivní způsoby komunikace?*“

Na tuto otázku odpověděla naprostá většina respondentů, tedy 26 respondentů, což je 83,87%, že děti na jejich neefektivní způsoby komunikace reagují *záporně*, pouze 5 respondentů, tedy 16,13% odpovědělo, že děti reagují na tyto způsoby *kladně*.

Na otázku *Jakým způsobem reaguje Vaše dítě/Vaše děti na Vaše neefektivní způsoby komunikace?* bylo zodpovězeno 31x, jelikož v případě odpovědi klidně a laskavě na otázku *Jakým způsobem sdělujete svému dítěti/svým dětem své požadavky*, bylo bezpředmětné odpovídat na tuto otázku.

Toto výzkumné šetření prokázalo fakt, že u dětí mladšího školního věku jsou jasné rozdíly ve výchově s efektivní komunikací oproti dětem, které doma účinnou komunikaci postrádají. Bylo zjištěno, že důvodem sdělování požadavků rodičů svým dětem *někdy klidně a někdy nervózně*, jsou především jejich *momentální emoce*. Nejčastějším neefektivním způsobem komunikace je *poučování, moralizování*, následuje *kritika, zaměření na chyby*. Rodiče se v naprosté většině shodli na tom, že na tyto neefektivní způsoby komunikace reagují děti převážně *záporně*, čili tyto způsoby postrádají svůj původní smysl komunikace.

Zjištěná data a informace byly pečlivě analyzovány a zaznamenány do grafů č. 3,4,5 a 6.

Tuto hypotézu je možné na základě zjištěných údajů a dat potvrdit.

Hypotéza č.2: Pomocí efektivní komunikace ve výchově je možné lépe rozvíjet motivaci k činnosti u dětí.

K výzkumnému šetření a ověření hypotézy H2 bylo využito dotazníkového šetření v podobě dotazníku pro rodiče (viz. Příloha A), kde byly porovnávány odpovědi na otázku: 1. *Používáte v komunikaci se svým dítětem/svámi dětmi některé z těchto efektivních komunikačních dovedností?*, názor na tvrzení: 2. *„Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti podněcováním zájmu a chuti o danou činnost.“* A názor na tvrzení: 3. *„Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti uplácením k vykonání dané činnosti.“*

První z otázek směřující k ověření H2 zněla: *„Používáte v komunikaci se svým dítětem/svámi dětmi některé z těchto efektivních komunikačních dovedností?“*

Na tuto otázku odpověděla téměř polovina respondentů, tedy 29 respondentů, což je 40,85%, že nejvíce používanou efektivní komunikační dovedností v jejich rodině je *„Pomohlo by mi, kdybys udělal...“*, 22 respondentů, tedy 30,98%, odpovědělo, že efektivní komunikační technikou je *„Co s tím chceš udělat? Co si o tom myslíš?“*, 14 respondentů, tedy 19,72%, odpovědělo, že efektivní komunikační dovedností používanou v jejich rodině je *„Chceš to udělat tak nebo tak...?“*, 6 respondentů, tedy 8,45%, odpovědělo, že komunikační dovedností v jejich rodině je *„Slyším, že se zlobíš...“*.

K ověření H2 posloužilo i vyjádření názoru na tvrzení: „*Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti podněcováním zájmu a chuti o danou činnost.*“ Na toto tvrzení vybralo nejvíce respondentů variantu *souhlasím*, přesně 26 respondentů, tedy 53,06%, následovala varianta *silně souhlasím*, přesně 16 respondentů, tedy 32,65% a 7 respondentů zvolilo variantu *nevím*, tedy 14,29%. Varianty *nesouhlasím* a *silně nesouhlasím* nebyly zastoupeny vůbec, odpovědělo 0 respondentů, tedy 0%.

K ověření H2 posloužilo i vyjádření názoru na tvrzení: „*Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti uplácením k vykonání dané činnosti.*“

Na toto tvrzení vybralo nejvíce respondentů variantu *nesouhlasím*, přesně 27 respondentů, tedy 55,11%. Následovala varianta *souhlasím*, kterou vybralo 11 respondentů, tedy 22,45%. Varianty *silně souhlasím* a *nevím* byly zastoupeny stejně, v počtu 5 respondentů, tedy 10,20%. Varianta *silně nesouhlasím* byla zastoupena pouze 1 respondentem, což představovalo 2,04%.

Toto výzkumné šetření prokázalo fakt, že u dětí mladšího školního věku pomocí efektivní komunikace ve výchově je možné lépe rozvíjet jejich motivaci k činnosti. Bylo zjištěno, že nejčastěji používanou efektivní komunikační dovedností v jejich rodině je „*Pomohlo by mi, kdybys udělal.*“ Převážná většina respondentů *souhlasila* nebo *silně souhlasila* s tvrzením, že své děti motivují k činnosti podněcováním zájmu a chuti o tuto činnost. Naopak s tvrzením „*Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti uplácením k vykonání dané činnosti*“ *nesouhlasily* nebo *silně nesouhlasily* cca dvě třetiny respondentů. Rodiče se tedy ve většině shodli na tom, že se snaží pomocí efektivní komunikace vhodně rozvíjet motivaci u svých dětí. Svě děti motivují převážně podněcováním zájmu o danou činnost, v podstatně menší míře uplácením k vykonání dané činnosti.

Zjištěná data a informace byly pečlivě analyzovány a zaznamenány do grafů č. 7,8 a 9.

Tuto hypotézu je možné na základě zjištěných údajů a dat potvrdit.

Hypotéza č.3: Vhodná volba hodnocení činnosti a chování dětí vede k pozitivnímu prožití přirozených dopadů těchto činností a chování.

K výzkumnému šetření a ověření hypotézy H3 bylo využito dotazníkového

šetření v podobě dotazníku pro rodiče (viz. Příloha A), kde byly porovnávány odpovědi na otázky: 1. *Jaký styl výchovy převažuje ve vaší rodině?* a 2. *Myslíte si, že je rozdíl ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce?* K výzkumnému šetření H3 byly vyhodnocovány odpovědi na tvrzení: 3. *Moje požadavky odpovídají schopnostem mého dítěte/mých dětí* a 4. *Jsem spokojen/a s tím, jak se mé dítě/děti ke mně chovají.* K dalšímu šetření H3 byly porovnávány odpovědi na otázku: 5. *Snažíte se svému dítěti/svým dětem dodávat sebedůvěru?*

První z otázek směřující k ověření H3 zněla: „*Jaký styl výchovy převažuje ve vaší rodině?*“

Na tuto otázku odpověděla naprostá většina respondentů, přesně 42, tedy 85,72%, že v jejich rodině převažuje *demokratický styl výchovy*, *liberální styl výchovy* zvolilo 6 respondentů, tedy 12,24% a *autoritativní styl výchovy* vybral pouze 1 respondent, tedy 2,04%.

Další z otázek směřující k ověření H3 zněla: „*Myslíte si, že je rozdíl ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce?*“

Na tuto otázku odpověděla většina respondentů, přesně 39 respondentů, tedy 79,59%, že *nevnímají žádný rozdíl* ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce. 8 respondentů, tedy 16,33%, odpovědělo, že rozdíl ve výchovných způsobech mezi dívkami a chlapci vnímají. Pouze 2 respondenti odpověděli, že neví, zda tento rozdíl je či není, což činí 4,08%. Jelikož tato otázka byla otevřená a tudíž s možností vyjádření dle vlastního uvážení, doplňovali někteří respondenti tuto otázku o další informace. Ti respondenti, kteří spatřovali ve výchovných způsobech mezi dívkami a chlapci rozdíl, rozšiřovali tuto odpověď o tato vyjádření: *na chlapce se musí tvrději, chlapci jsou vůči výchovným způsobům více imunní, je třeba být na chlapce přísnější, je zde velký rozdíl ve výchovných způsobech vlivem pohlaví, ale i osobnosti a povahových a charakterových vlastností, dívky jsou chápavější, v pubertě je třeba být na chlapce přísnější a apod..*

K ověření H3 posloužilo i vyjádření názoru na tvrzení: „*Moje požadavky odpovídají schopnostem mého dítěte/mých dětí.*“

Na toto tvrzení vybralo nejvíce respondentů variantu *souhlasím*, celé tři čtvrtiny respondentů, přesně 37, tedy 75,51% z celku. Následovala odpověď *rozhodně souhlasím*, kterou zvolilo 10 respondentů, tedy 20,41%, další odpovědí bylo

nesouhlasím, kterou vybrali 2 respondenti, tedy 4,08%. Odpověď rozhodně *nesouhlasím* ne zvolil žádný respondent, tedy 0%.

K ověření H3 posloužilo i vyjádření názoru na tvrzení: „*Jsem spokojen/a s tím, jak se mé dítě/děti ke mně chovají.*“

Na toto tvrzení vybralo více než dvě třetiny respondentů odpověď *souhlasím*, přesně 33 respondentů, tedy 67,35%. Odpověď *rozhodně souhlasím* zvolilo 15 respondentů, tedy 30,61% a odpověď *nesouhlasím* vybral pouze 1 respondent, tedy 2,04%. Variantu *rozhodně nesouhlasím* ne zvolil žádný respondent, což je 0%.

Poslední otázka směřující k ověření H3 zněla: „*Snažíte se svému dítěti/svým dětem dodávat sebedůvěru?*“

Na tuto otázku zvolilo více než dvě třetiny respondentů variantu *určitě ano*, přesně 32 respondentů, tedy 65,31%. Následovala odpověď *spíše ano*, kterou vybralo 16 respondentů, tedy 32,65%, další odpovědí bylo *spíše ne*, kterou vybral 1 respondent, tedy 2,04%. Odpověď rozhodně *nesouhlasím* ne zvolil žádný respondent, tedy 0%.

Toto výzkumné šetření prokázalo fakt, že vhodná volba hodnocení činnosti a chování dětí mladšího školního věku vede k pozitivnímu prožití přirozených dopadů těchto činností a chování.

Bylo zjištěno, že v naprosté většině domácností převažuje *demokratický styl výchovy*, čili jsou stanoveny hranice v rodině, ale je brán ohled na přání dětí. Při ověřování, zda respondenti vnímají rozdíl ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce, odpověděla většina, více než tři čtvrtiny respondentů, že žádný rozdíl *nevnímají*. Naprostá většina respondentů *souhlasila* nebo *rozhodně souhlasila*, že jejich požadavky odpovídají schopnostem jejich dětí. Stejně tak v naprosté většině téměř všichni respondenti hodnotili *souhlasně* nebo *rozhodně souhlasně* spokojenost s tím, jak se jejich děti k nim chovají. Rodiče se také v převážné většině shodli na tom, že se snaží v rámci hodnocení svým dětem dodávat sebedůvěru a věří v jejich schopnosti.

Zjištěná data a informace byly pečlivě analyzovány a zaznamenány do grafů č. 10,11,12,13 a 14.

Tuto hypotézu je možné na základě zjištěných údajů a dat potvrdit.

Hypotéza č.4: Děti s dysfunkčním chováním mají v kolektivu ostatních dětí problémy

K výzkumnému šetření a ověření hypotézy H4 byl využit rozhovor s vychovatelkou školní družiny na téma Děti s dysfunkčním chováním (viz. Příloha B), kde byly porovnávány odpovědi na otázky: 1. *Jsou tyto děti emočně stabilní, sebejisté a klidné?*, 2. *Povídají si tyto děti rády a jsou otevřené ke komunikaci?*, 3. *Navazují kontakt s vrstevníky rády a bezprostředně?*, 4. *Jakými prostředky se prosazují?*, 5. *Jak navazují kontakt s ostatními dětmi?*, 6. *Jsou mezi dětmi oblíbené?*, 7. *Dokážou být mezi dětmi impulsivní?*, 8. *Hrají si především s vrstevníky, staršími nebo mladšími dětmi?*, 9. *Akceptují jinou pozici ve skupině?*, 10. *Jak reagují na konflikty?*, 11. *Jak přijímají kritiku na svou osobu?*, 12. *Jaké mají představy samy o sobě?*

Na tyto odpovědi bylo odpovězeno takto:

1. *Jsou tyto děti emočně stabilní, sebejisté a klidné?*- dle rozhovoru s vychovatelkou školní družiny jsou děti s dysfunkčním chováním spíše neklidné, stále musí něco dělat, nejsou příliš emočně stabilní a sebejisté. V jejich chování panuje určitá nejistota v sebe sama.
2. *Povídají si tyto děti rády a jsou otevřené ke komunikaci?* – podle vychovatelky se tyto děti s dysfunkčním chováním jeví jako dosti otevřené komunikaci s ostatními, jak s vrstevníky, tak s dospělými, hodně rády si povídají, především o svých problémech, často se dožadují okamžitého splnění svých přání.
3. *Navazují kontakt s vrstevníky rády a bezprostředně?*- na základě rozhovoru bylo zjištěno, že tyto děti mají určité problémy s navázáním kontaktu s ostatními, lépe navazují kontakt s mladšími než se staršími nebo stejně starými dětmi, ne vždy se jim to ale zcela bezprostředně podaří, přestože o kontakt s ostatními velmi stojí.
4. *Jakými prostředky se prosazují?*- tyto děti se často prosazují poutáním pozornosti na svou osobu, předváděním se, nepřiměřeným hlukem a upozorňováním na sebe, což nepůsobí mezi dětmi vždy dobře, touží silně po učitelově pozornosti.
5. *Jak navazují kontakt s ostatními dětmi?*- podle vychovatelky se tyto děti prosazují často poutáním pozornosti ostatních na určitou věc (např. hračku) nebo

vlastní chování (např. předvádění), což působí někdy značně neobratně a mívá i někdy opačný efekt. Mnohdy tyto děti působí spíše dětinsky a nezrale.

6. *Jsou mezi dětmi oblíbené?*- na základě rozhovoru bylo zjištěno, že tyto děti jsou ostatními dětmi brány do kontaktu, ale mívají občasné problémy pramenící z rozdílného chování oproti ostatním dětem ve stejných situacích, zvláště pak jejich impulsivita, popudlivost a výkyvy v náladách dělají problém, často jsou také roztěkané a vyrušují ostatní děti při práci. Ostatními dětmi se dají snadno svést, ale nemají moc smysl pro poctivou hru, obtížně překonávají překážky.
7. *Dokážou být mezi dětmi impulsivní?*- dle vychovatelky jsou tyto děti často impulsivní a to může dělat mezi jejich vrstevníky problém.
8. *Hrají si především s vrstevníky, staršími nebo mladšími dětmi?*- dle rozhovoru s vychovatelkou bylo zjištěno, že tyto děti si spíše hrají a jsou brány do kolektivu mladších dětí než starších (viz. ot. č. 3).
9. *Akceptují jinou pozici ve skupině?*- tyto děti někdy akceptují jinou pozici ve skupině, někdy diskutují a ze své pozice nechtějí ustoupit.
10. *Jak reagují na konflikty?*- dle vychovatelky na konflikt téměř vždy reagují neklidně a impulsivně.
11. *Jak přijímají kritiku na svou osobu?*- dle rozhovoru s vychovatelkou jsou někdy nadměrně citlivé vůči kritice na jejich osobu, spíše argumentují, proč to tak není, jsou ale chvíle, kdy si nechají věci vysvětlit, pochopení věci je ale spíše krátkodobého charakteru.
12. *Jaké mají představy samy o sobě?*- podle vychovatelky tyto děti nejsou příliš sebevědomé, spíše se cítí ukřivděné a dotčené a proto reagují často drzostí.

Na základě rozhovoru s vychovatelkou školní družiny, která má ve své třídě 5 dětí s dysfunkčním chováním, bylo zjištěno, že děti s dysfunkčním chováním mají v kolektivu určité problémy. Tyto děti jsou často neklidné a dělají nepřiměřený hluk. Často se dožadují okamžitého splnění svých přání, pokud k tomu nedojde, cítí se velmi ukřivděné a dotčené, z čehož mnohdy pramení jejich vztek, nepředvídané chování a impulsivita. Jelikož potřebují stále něco dělat, často ruší ostatní děti. Velmi rády si s dětmi hrají, ale nemají smysl pro poctivou hru, někdy působí až dětinsky a nezrale. Rády si povídají, především o sobě a silně touží po učitelově pozornosti.

Na základě nezúčastněného pozorování lze potvrdit, že děti s dysfunkčním chováním mají v kolektivu ostatních dětí určité problémy. Tyto děti stále musely něco dělat a mít u toho nějaké diváky. Snažily se co nejvíce zaujmout pozornost ostatních dětí svým chováním, přestože ostatní děti to spíše obtěžovalo a rušilo při práci a dávaly jim to také najevo. Děti s dysfunkčním chováním byly o to více popudlivé a impulsivní a došlo mezi nimi ke konfliktu. Nakonec se děti s dysfunkčním chováním cítily ukřivděné a na vysvětlení situace a řešení konfliktu ze strany vychovatelky reagovaly také popudlivě a zároveň dotčeně. Z tohoto je možné konstatovat, že tyto děti to nemají v kolektivu lehké a svým chováním se často stávají terčem pro ostatní děti.

Tuto hypotézu je možné na základě zjištěných údajů a dat potvrdit.

5.8 Dílčí závěry, formulace a doporučení

Na základě výsledků výzkumného šetření této diplomové práce bylo stanoveno několik návrhů pro další praxi.

Jak již bylo řečeno v úvodu této práce, každý rodič si přeje, aby z jeho dítěte vyrostl šťastný a úspěšný člověk, pro kterého nebude problém zvládat běžné každodenní situace a nástrahy. Vybudovat v dítěti zdravé sebevědomí je dílem roků, ale zničit jej, může být dílem okamžiku.

Proto je nesmírně důležité v dítěti pěstovat nejen zdravé sebevědomí, ale i zodpovědnost za své činy a jednání. Zodpovědnost v dítěti vlastně skrývá uvážlivost za svoje jednání a jeho následky, která by měla působit i tehdy, když není zrovna rodič na blízku. Zodpovědnost v podstatě tedy dítěti pomáhá budovat systém vlastních hodnot, kterým se bude v celém svém životě řídit.

Určitě to vše vyžaduje velkou dávku trpělivosti rodičů ke svým dětem. Vytváření vztahu důvěry podpořené citovou vřelostí především v rodině, může zásadně dítěti pomoci v překonání jakýchkoliv potíží v životě.

Toto výzkumné šetření prokázalo fakt, že u dětí mladšího školního věku jsou jasné rozdíly ve výchově s efektivní komunikací oproti dětem, které doma účinnou komunikaci postrádají. Toto výzkumné šetření také potvrdilo, že u dětí mladšího

školního věku pomocí efektivní komunikace ve výchově je možné lépe rozvíjet jejich motivaci k činnosti.

Výzkumné šetření v podobě rozhovoru a pozorování potvrdilo fakt, že děti s dysfunkčním chováním mají v kolektivu určité problémy. Tyto děti jsou hodně živé, často neklidné a dělají nepřiměřený hluk. Snaží se upoutat pozornost ostatních za každou cenu. Pokud to ostatní hned neopětují, cítí se ukřivděné, dotčené a zklamané, což u nich vyvolává vztek a impulsivitu vůči ostatním. Často bývají také díky svému chování terčem pro ostatní děti.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byla problematika komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování.

V dnešní době naše společnost potřebuje především jedince aktivní, sebejisté, které se nebojí říci svému okolí svůj vlastní názor. Lidské sebevědomí se vytváří v již v dětství vlivem rodičovské výchovy. Dítě má v sobě již od raného dětství potřebu kladného přijímání od svých rodičů a uznávání od vnějšího okolí. Pokud dítě tyto pozitiva kolem sebe cítí, vnímá pozitivně i samo sebe. Je-li však dítě vystaveno již odmala negativnímu postoji vůči své osobě, trpí takové dítě nízkým sebevědomím, pocity méněcennosti a nedostatečnosti. Později si sebe takové dítě přestane vážit a podceňují své schopnosti.

Dítě je velmi ovlivnitelná bytost, zpočátku svými rodiči, později vnějším okolím jako je škola, vrstevníci atd.. Již určitý základ pro svou osobnost má dítě ihned po narození, ale prostředí, ve kterém žije, ji teprve dotváří. Jeho psychický vývoj závisí do jisté míry na jeho genetických předpokladech, které jsou v průběhu života určitým způsobem stimulovány.

Dítě čerpá podněty kromě rodičů i ze svého širokého okolí, tedy ze světa, který ho obklopuje. Dítě existuje jako součást okolního světa, který postupně poznává, akceptuje jeho požadavky a snaží se vybírat podněty a informace, které pro něho mají nějaký význam. Tyto podněty se snaží na základě svých postupných zkušeností zpracovávat a skrze to uspokojovat své potřeby. Dá se tedy říci, že prostředí kolem dítěte formuje jeho názory a přístupy k děním kolem sebe.

Rodiče mají velký vliv na formování osobnosti svého dítěte. Pro formování své osobnosti potřebuje dítě určit jasné hranice. Vzájemná komunikace v rodině je přitom její nedílnou součástí. Dítě je velmi ovlivňováno „atmosférou“, která v rodině panuje. Jsou rodiny, kde spolu členové otevřeně a upřímně mluví, ale existují i rodiny, kde panuje určitá uzavřenost členů rodiny vůči ostatním a komunikace jaksi navzájem vázne. Na požadavky a chování rodičů reaguje tedy každé dítě jiným způsobem a to

podle toho, jakým způsobem je chování a komunikace jednotlivých členů v rodině nastavena. S tím souvisí právě sebevědomí, které se od způsobu výchovy a fungování rodiny odvíjí. Cílem výchovy je určitě vychovat sebejistého jedince zodpovědného za své jednání.

Důvěra mezi rodiči a jejich dětmi je významným faktorem k budování sebedůvěry jedince. Důvěra je dlouhodobý proces, který je založen na vzájemné otevřené komunikaci mezi dítětem a jeho rodiči. Pokud spolu dokážou vzájemně mluvit o svých pocitech a problémech, velmi to jejich vztahu prospívá a budují tím rodinné zázemí a prostředí plné důvěry. Sebedůvěra jedince se posiluje vzájemnou důvěrou mezi sebou.

V dnešní uspěchané době nemají rodiče často na své děti příliš času, což je velkým negativem, které si s sebou děti nesou do budoucna. Většina dětí je dnes velmi dobře materiálně zabezpečená, mají spoustu hraček, her, stavebnic a určitě nesmí chybět ani vlastní televize a počítač, popřípadě jiné technické vymoženosti dnešní doby.

Kolik rodičů si dělá čas a s dětmi si stavebnici nebo hru společně opravdu zahrají? Kolik rodičů je schopno vzít si s dětmi knihu a společně si ji přečíst? Pro mnohé rodiče je pohodlnější pustit dítěti pohádku v televizi či nechat ho hrát hry na počítači. Po prozkoumání této skutečnosti bychom pravděpodobně dospěli k závěru, že hodně dětí si neumí ve skutečnosti spolu hrát, povídat, protože žijí v jakési virtuální realitě místo skutečného světa plného kamarádů.

Děti přejímají od svého okolí a především od svých rodičů hodnoty, postoje, a zvyky. Jelikož děti nejvíce okoukávají své chování od rodičů, jsou to právě rodiče, kteří zásadním způsobem ovlivňují své děti. Je třeba se tedy zamýšlet, co od rodičů děti slyší, jak před nimi hovoří, jak se chovají ni ke svému okolí a lidem kolem nich. Rodiče jsou ve své podstatě velkým vzorem pro své děti a bylo by dobré, aby se stali co nejlepším vzorem v jejich životě.

Právě děti s určitými problémy v chování jsou mnohem úspěšnější ve zvládnání těchto problémů, pokud mají rodiče, kteří jsou ve svém chování klidní, citliví, důslední, trpěliví a objektivní. Pokud rodiče na takto problematické děti reagují nepříjemně, až odmítavě, trestají je a jsou vznětliví, prohlubují se u těchto dětí jejich problémy v chování ještě více.

Dnes není žádnou výjimkou najít ve svém okolí nějaké dítě s dysfunkčním chováním, ať již s ADHD nebo poruchou chování. Je třeba k těmto dětem přistupovat s určitou trpělivostí a citlivostí a snažit se pochopit jejich projevy chování. Tyto děti by měli dostat co nejkvalitnější péči a umožnit jim v rámci jejich handicapu vytvořit vhodné vývojové podmínky a zázemí. Je velmi důležité, aby rodiče těchto dětí měli podporu svého okolí, rodiny a přátel. Myslím si, že současná doba a společnost v této zemi je velmi nakloněna pomáhat a posilovat sebevědomí všech handicapovaných jedinců. Právě na zvoleném přístupu okolí velmi záleží.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí.

Teoretická část byla věnována shromažďování podstatných informací z odborné literatury, informací z dostupných internetových zdrojů, ale i vlastních zkušeností. V této části bylo třeba blíže vysvětlit a rozvést problematiku komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování. Pod každou hlavní kapitolou byly jednotlivé podkapitoly, které se zabývaly dílčími aspekty řešené problematiky. Byla to fáze, u které došlo k celkovému shromažďování teoretických údajů, dat, poznatků a stanovení metod, technik a postupů.

Praktická část byla zaměřena na dotazníkové šetření, které bylo prováděno mezi předem vybranými respondenty, pozorování prostředí a dětí ve školní družině a rozhovor s vychovatelkou školní družiny v oblasti problematiky významu komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování převážně v Kraji Vysočina. Proběhla analýza zjištěných fakt a skutečností a poté bylo započato vyhodnocování výsledků šetření.

Ve výzkumném šetření se dopělo ke zjištění, že u dětí mladšího školního věku jsou jasné rozdíly ve výchově s efektivní komunikací oproti dětem, které doma účinnou komunikaci nemají. Bylo zjištěno, že důvodem sdělování požadavků rodičů svým dětem *někdy klidně a někdy nervózně*, jsou především jejich *momentální emoce*. Nejčastějším neefektivním způsobem komunikace je *poučování, moralizování*, následuje *kritika, zaměření na chyby*. Rodiče se v naprosté většině shodli na tom, že na tyto neefektivní způsoby komunikace reagují děti převážně *záporně*, čili tyto způsoby postrádají svůj původní smysl komunikace.

Toto výzkumné šetření také potvrdilo, že u dětí mladšího školního věku pomocí efektivní komunikace ve výchově je možné lépe rozvíjet jejich motivaci k činnosti. Bylo zjištěno, že nejčastěji používanou efektivní komunikační dovedností v jejich rodině je „*Pomohlo by mi, kdybys udělal.*“ Převážná většina respondentů *souhlasila* nebo *silně souhlasila* s tvrzením, že své děti motivují k činnosti podněcováním zájmu a chuti o tuto činnost. Naopak s tvrzením „*Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti uplácením k vykonání dané činnosti*“ nesouhlasily nebo silně nesouhlasily cca dvě třetiny respondentů. Rodiče se tedy ve většině shodli na tom, že se snaží pomocí efektivní komunikace vhodně rozvíjet motivaci u svých dětí. Svě děti motivují převážně podněcováním zájmu o danou činnost, v podstatně menší míře uplácením k vykonání dané činnosti.

Bylo zjištěno, že v naprosté většině domácností převažuje *demokratický styl výchovy*, čili jsou stanoveny hranice v rodině, ale je brán ohled na přání dětí. Při ověřování, zda respondenti vnímají rozdíl ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce, odpověděla většina, více než tři čtvrtiny respondentů, že *žádný rozdíl nevnímají*. Naprostá většina respondentů *souhlasila* nebo *rozhodně souhlasila*, že jejich požadavky odpovídají schopnostem jejich dětí. Stejně tak v naprosté většině téměř všichni respondenti hodnotili *souhlasně* nebo *rozhodně souhlasně* spokojenost s tím, jak se jejich děti k nim chovají. Rodiče se také v převážné většině shodli na tom, že se snaží v rámci hodnocení svým dětem dodávat sebedůvěru a věří v jejich schopnosti.

Výzkumné šetření v podobě rozhovoru a pozorování potvrdilo fakt, že děti s dysfunkčním chováním mají v kolektivu určité problémy. Tyto děti jsou hodně živé, často neklidné a dělají nepřiměřený hluk. Snaží se upoutat pozornost ostatních za každou cenu. Pokud to ostatní hned neopětují, cítí se ukřivděné, dotčené a zklamané, což u nich vyvolává vztek a impulsivitu vůči ostatním. Často se dožadují okamžitého splnění svých přání, pokud k tomu nedojde, cítí se velmi ukřivděné a dotčené, z čehož mnohdy pramení jejich vztek, nepředvídané chování a impulsivita. Jelikož potřebují stále něco dělat, často ruší ostatní děti. Velmi rády si s dětmi hrají, ale nemají smysl pro poctivou hru, někdy působí až dětinsky a nezrale. Rády si povídají, především o sobě a silně touží po učitelově pozornosti.

Závěrem mohu konstatovat, že tato diplomová práce měla velký přínos pro můj osobní i profesní život. Není pochyb o tom, že výchova dětí je velmi namáhavá. Někdy se může zdát, že je to úkol nad lidské síly. Rodičovství je pravděpodobně nejtěžší, ale také nejdůležitější a nejvděčnější práce v životě člověka. Když jsou děti malé, může se nám zdát, že některé věci nenesou ihned ovoce, ale mohu i za sebe říci, že se tato snaha vyplácí a dříve nebo později se nám od našich dětí vrátí v podobě lásky a vděčnosti.

Rodiče by měli být svým dětem především dobrým příkladem. Měli by dítěti vytvářet láskyplné klidné domácí prostředí, podnětné zázemí, pocit důvěry a bezpečí. Rodiče by neměli chtít po svých dětech, aby uspokojily všechny jejich požadavky a přání. Musí se snažit ve svém dítěti pěstovat jeho individualitu, nechat ho svět objevovat, získávat zkušenosti a schopnosti. My jako rodiče bychom měli dětem poskytnout tolik cenné zkušenosti, z nichž se budou učit po celý svůj další život správným hodnotám, sebekázní a zodpovědnosti. Cílem výchovy je přeci vybudování samostatných a zodpovědných osobností z našich dětí.

Také moje pedagogická praxe byla touto prací velmi obohacena. Můj přístup ve výuce prodělal určitý vývoj po zpracování této problematiky a mohu říci, že se snažím k dětem s dysfunkčním chováním, ale i k těm ostatním přistupovat s větším pochopením a povzbuzujícím úsměvem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČÍHALOVÁ, E. a I. MAYER. *Klasifikace a slovní hodnocení*. 1.vyd. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-6-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do pedagogiky*. Praha: UJAK, 1999.

HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN 14-478-77.

JANIŠOVÁ, D. a M. KŘIVÁNEK. *Velká kniha o řízení firmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4337-0.

KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3.vyd. Kroměříž: Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme – kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1.vyd. Praha: Svoboda, 1988. 25-095-88.

KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 807184134X.

MAREŠ, J. a J. KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: HaH, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. 1.vyd. Praha: Management Press, 1992. ISBN 80-85603-01-2.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1991-7.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1387-3.
- PRCHAL, J. *Vychováváme děti*. 2. vyd. Praha: Astra, 1976. 24-007-76.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- KLÍMOVÁ – FUGNEROVÁ, M. *Citová výchova v rodině*. 1. vyd. Praha: Astra, 1974. 24-062-74.
- VÁGNEROVÁ, Marie, KLÉGROVÁ Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. UK Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.
- VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*. Praha: SPN, 1979. 14-285-79.
- VYSEKALOVÁ, J. *Marketing*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-979-3.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

GINOTT, H. *Between Parent and Child: The Bestselling Classic That Revolutionized Parent-Child Communication*. New York: Three Rivers Press, 2003. ISBN 0-609-80988-1.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HELMS, W. *Lépe motivovat – méně rozčilovat*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-087-1.

JOHNSON, R. *Klíč k emocionální inteligenci*. 1. Vyd. Praha: Ikar, 1998. ISBN 80-7202-322-5.

ROGGE, J. *Děti potřebují hranice*. 4. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-634-6.

ZIMBARDO, P. G.: *Psychologie*, Berlin: Heidelberg – New York, 1983. ISBN 9783540121237.

Seznam použitých internetových zdrojů

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Maslowova pyramida [online]. [cit. 2015-02-17].

Dostupný z:

http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Maslowova_pyramida&oldid=12588959.

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Rodina [online]. [cit. 2015-03-12]. Dostupný z:

<http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Rodina&oldid=12152878>.

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Speciální pedagogika [online]. [cit. 2015-04-22].

Dostupný z:

http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Speci%C3%A1ln%C3%AD_pedagogika&oldid=11908831.

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Komunikační proces.....	16
Obrázek 2: Řetězec reakcí	28
Obrázek 3: Maslowova pyramida potřeb.....	29
Obrázek 4: Komunikační dovednosti a schopnosti jako komunikační nástroje	36

Seznam grafů

Graf 1: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: <i>Myslíte si, že má Vaše dítě/děti z Vás respekt?</i>	68
Graf 2: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: <i>Jste na Vaše dítě/děti hrdý/á?</i>	69
Graf 3: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: <i>Jakým způsobem sdělujete svému dítěti/svým dětem své požadavky?</i>	70
Graf 4: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: <i>Z jakého důvodu používáte neúčinné komunikační způsoby,</i>	71
Graf 5: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: <i>Jaké neefektivní způsoby komunikace používáte nejčastěji?</i>	72
Graf 6: Procentuální vyjádření názoru: <i>Jakým způsobem reaguje Vaše dítě/Vaše děti na Vaše neefektivní způsoby komunikace?</i>	73
Graf 7: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: <i>Používáte v komunikaci se svým dítětem/svými dětmi některé z těchto efektivních komunikačních dovedností?</i>	74
Graf 8: Procentuální vyjádření názoru na tvrzení: <i>Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti podněcováním zájmu a chuti o danou činnost</i>	75
Graf 9: Procentuální vyjádření názoru na tvrzení: <i>Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti uplácením k vykonání dané činnosti</i>	76

Graf 10: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: <i>Jaký styl výchovy převažuje ve Vaší rodině?</i>	77
Graf 11: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: <i>Myslíte si, že je rozdíl ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce?</i>	78
Graf 12: Procentuální vyjádření názoru na tvrzení: <i>Moje požadavky odpovídají schopnostem mého dítěte/mých dětí</i>	79
Graf 13: Procentuální vyjádření názoru na tvrzení: <i>Jsem spokojen/a s tím, jak se mé dítě/děti ke mně chovají</i>	80
Graf 14: Procentuální vyjádření odpovědi na otázku: <i>Snažíte se svému dítěti/svým dětem dodávat sebedůvěru?</i>	81

Seznam tabulek

Tabulka 1: Časový harmonogram postupu	61
Tabulka 2: Počet a procentuální vyjádření zastoupení pohlaví respondentů	65
Tabulka 3: Počet a procentuální vyjádření vzdělání respondentů.....	66
Tabulka 4: Počet a procentuální vyjádření počtu dětí v domácnostech respondentů...	66
Tabulka 5: Počet a procentuální vyjádření zastoupení dětí v domácnostech respondentů.....	67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník.....	I
Příloha B – Rozhovor.....	II

PŘÍLOHA - A

Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

Vyplňování dotazníku je určitou příležitostí, abyste si popovídali se svými dětmi o tom, jak spolu doma vycházíte a řešíte případné konflikty. Dotazník není test – nemá správné, ani špatné řešení. Je to vyjádření Vašeho vlastního názoru, ať jakéhokoliv.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, zaměřeného na komunikaci, motivaci a hodnocení ve výchově Vašich dětí.

Dotazník je anonymní – údaje o Vašem vzdělání slouží pouze pro analýzu souhrnných výsledků. V dotazníku nebudou použita žádná jména ani osobní informace. Veškeré údaje obsažené z dotazníku budou zpracovány v rámci mé diplomové práce na téma: „Komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku.“

U každé otázky vyberte vždy jednu odpověď, pokud není uvedeno, že je možné vybrat více než jednu odpověď.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- žena
- muž

2. Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?

- SOU
- SŠ
- VOŠ
- VŠ

3. Kolik dětí je ve Vaší domácnosti?

- 1
- 2
- 3
- více

4. Jaké zastoupení *dívka/chlapec* je u dětí ve Vaší domácnosti?

.....

5. Myslíte si, že je rozdíl ve výchovných způsobech dívky a ve výchovných způsobech chlapce? Pokud ano, jaký?

.....
.....

6. Myslíte si, že má Vaše dítě/děti z Vás respekt?

- určitě ne
- spíše ne
- spíše ano
- určitě ano

7. Jakým způsobem sdělujete svému dítěti/svým dětem své požadavky?

- klidně a laskavě
- neklidně a nervózně
- někdy laskavě, někdy nervózně

8. Z jakého důvodu používáte neúčinné komunikační způsoby? (V případě, že jste odpověděl/a na *ot. 7 klidně a laskavě*, na tuto otázku neodpovídejte):

- přetrvávání naučených způsobů z dětství
- naše momentální emoce
- neumím jednat jiným způsobem

9. Jaké neefektivní způsoby komunikace používáte nejčastěji? (V případě, že jste odpověděl/a na *ot. 7 klidně a laskavě*, na tuto otázku neodpovídejte). *U této otázky je možné vybrat více než jednu odpověď.*

- výčitky, obviňování
- poučování, moralizování
- kritika, zaměření na chyby
- zákazy
- příkazy
- vyhrožování
- srovnávání s někým

- urážky, ponižování
- křik

10. Jakým způsobem reaguje Vaše dítě/Vaše děti na Vaše neefektivní způsoby komunikace? (V případě, že jste odpověděl/a na ot.7 klidně a laskavě, na tuto otázku neodpovídejte).

.....

.....

.....

.....

11. Používáte v komunikaci se svým dítětem některé z těchto efektivních komunikačních dovedností? Pokud ano, zaškrtněte je. U této otázky je možné vybrat více než jednu odpověď.

- „Slyším, že se zlobíš...“
- „Pomohlo by mi, kdybys udělal...“
- „Chceš to udělat tak nebo tak...?“
- „Co s tím chceš udělat? Co si o tom myslíš ty?“

12. Zaškrtněte typ odpovědi Likertovy stupnice, který nejvíce vystihuje Váš názor: „Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti podněcováním zájmu a chuti o danou činnost.“

- 1 - silně nesouhlasím
- 2 - nesouhlasím
- 3 - nevím
- 4 - souhlasím
- 5 - silně souhlasím

13. Zaškrtněte typ odpovědi Likertovy stupnice, který nejvíce vystihuje Váš názor: „Své dítě/děti motivuji k nějaké činnosti uplácením k vykonání dané činnosti.“

- 1 - silně nesouhlasím
- 2 - nesouhlasím

3 - nevím

4 - souhlasím

5 - silně souhlasím

14. Jaký styl výchovy převažuje ve Vaší rodině?

- autoritativní – přísný, bez emocí a citů
- liberální – velká volnost dětí, bez hranic
- demokratický – stanoveny hranice, ohled na přání dětí

15. Jak trávíte volný čas se svým dítětem/svámi dětmi?

.....

.....

.....

16. Jste na Vaše dítě/děti hrdý?

- určitě ne
- spíše ne
- spíše ano
- určitě ano

17. Do jaké míry se shodujete s následujícími výroky:

	Rozhodně souhlasím	Souhlasím	nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Moje požadavky odpovídají schopnostem mého dítěte/mých dětí				

Jsem spokojen/a s tím, jak se mé dítě/moje děti ke mně chovají				
----------------------------------------------------------------	--	--	--	--

18. Snažíte se svému dítěti/svým dětem dodávat sebedůvěru? (Dáváte jim najevo, že věříte v jeho/jejich schopnosti):

- určitě ne
- spíše ne
- spíše ano
- určitě ano

19. Na závěr, prosím, vyplňte tento sémantický diferenciál (*umístěte své volby v podobě bodu na přímku jednotlivých protikladných hodnot – do jednotlivých polí od středu nalevo nebo napravo. Po spojení všech bodů získáte křivku, která Vám naznačí, zda jsou Vaše volby spíše v kladné nebo záporné oblasti*):

Moje rodinné prostředí

+					-
	střed				
zajímavé					nudné
výjimečné					obvyklé
pestré					jednotvárné
bezpečné					nebezpečné
přátelské					nepřátelské
tiché					hlučné
spokojené					nespokojené

Děkuji za vyplnění dotazníku.

PŘÍLOHA - B

Rozhovor s vychovatelkou školní družiny – dítě s dysfunkčním chováním

1. Je dítě emočně stabilní, sebejisté a klidné?
2. Povídá si dítě rádo a je otevřené ke komunikaci?
3. Navazuje kontakt s vrstevníky rádo a bezprostředně?
4. Jakými prostředky se prosazuje?
5. Jak navazuje kontakt s ostatními dětmi?
6. Je mezi dětmi oblíbené?
7. Dokáže být mezi dětmi impulsivní?
8. Hraje si především s vrstevníky, staršími nebo mladšími dětmi?
9. Akceptuje jinou pozici ve skupině?
10. Jak reaguje na konflikty?
11. Jak přijímá kritiku na svou osobu?
12. Jaké má představy samo o sobě?

Zdroj: Monika Puchnerová (vlastní šetření)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Monika Puchnerová

Obor: Speciální pedagogika – učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Význam komunikace, motivace a hodnocení ve výchově dětí mladšího školního věku se zaměřením na děti se specifickými poruchami chování.

Rok: 2015

Počet stran: 88

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů české literatury a pramenů: 28

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 6

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Petelíková

