

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ
KOMBINOVANÉ STUDIUM
2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Fousková

**Odměna a trest jako výchovný prostředek u dětí mladšího
školního věku**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

Ph.Dr. Zoja Šedivá Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER

COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Michaela Fousková

**Reward and punishment as an educational means for
children of younger school age**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Ph.Dr. Zoja Šedivá Ph.D.

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 uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne.....

Jméno a příjmení autorky.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Zoje Šedivé, Ph.D. za odborné vedení a pomoc při zpracování této práce. Dále děkuji svým kolegům ze ZŠ Zlíchov za odbornou pomoc při zpracování praktické části práce.

Anotace:

Tato diplomová práce se zabývá porovnáním efektivity odměn a trestů u dětí mladšího školního věku s SPCH.

V teoretické části práce jsou popsány poznatky o odměnách, trestech a výchovných prostředcích používaných u dětí mladšího školního věku ve školním a domácím prostředí.

Praktická část práce se věnuje výzkumu odměn a trestů u dětí mladšího školního věku s SPCH dotazníkovým šetřením, sumarizací dotazníků a následným vyhodnocením.

Klíčové pojmy:

Odměna, trest, specifické poruchy chování, výchovný prostředek, hyperkinetická porucha, mladší školní věk.

Annotation:

This diploma thesis deals with the comparison of the effectiveness of rewards and punishments in children of younger school age with specific behavioral disorders.

In the theoretical part of the thesis are described the knowledge about rewards, punishments and educational means used by school age children in school and home environment.

The practical part of the thesis presents research of rewards and punishment in school age children with specific behavioral disorders from questionnaire investigation, its summarization and subsequent evaluation.

Key concepts:

Reward, punishment, specific behavioral disorders, educational mean, hyperkinetic disorder, younger school age.

OBSAH:

ÚVOD	9
1 VÝCHOVA	11
1.1 Definice pojmu výchova.....	11
1.2 Výchovné styly a nevhodné výchovné přístupy.....	11
1.3 Osobnost dítěte mladšího školního věku a jeho kognitivní vývoj.....	13
1.4 Výchova dítěte mladšího školního věku s SPCH.....	14
1.4.1 Poruchy chování.....	16
2 ODMĚŇENA	19
2.1 Definice termínu odměna.....	19
2.2 Způsob odměňování ve školním prostředí.....	19
2.3 Formy odměn na základní škole.....	20
2.4 Rizika odměňování.....	21
2.5 Zásady odměňování.....	23
2.6 Odměňování ve škole u dětí s poruchami chování.....	24
2.6.1 Sociální dovednosti.....	25
2.6.2 Želví strategie.....	26
2.6.3 Systém odměn a pochvala v rámci sociálních dovedností.....	27
2.6.4 Dítě dne a chválení.....	28
3 TREST	30
3.1 Formy trestů na základní škole.....	30
3.2 Zásady trestání.....	32
3.3 Trestání dětí s poruchami chování ve škole.....	33
3.4 Jak předejít trestání.....	33
4 ODMĚŇOVÁNÍ A TRESTÁNÍ DĚTÍ V RODINĚ	36
4.1 Neefektivní a efektivní způsoby komunikace.....	36
4.2 Rizika odměňování a trestání v rodině.....	37

4.3 Odměňování a trestání dětí s hyperkinetickou poruchou v rodině.....	38
---	----

II. PRAKTIKÁ ČÁST	41
5 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41
5.1 Hypotézy.....	41
6 CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ	43
6.1 Charakteristika zkoumaného vzorku.....	44
6.2 Průběh výzkumného šetření.....	45
6.3 Použité výzkumné metody.....	45
6.4 Dotazník vlastního šetření.....	46
7 PREZENTACE DAT ZÍSKANÝCH VÝZKUMNÝM ŠETŘENÍM	48
7.1 Vyhodnocení jednotlivých otázek.....	48
7.2 Ověření platnosti hypotéz.....	72
8 ZÁVĚR	75
Seznam použité literatury a pramenů.....	77
Seznam internetových zdrojů.....	81
Seznam tabulek.....	82
Seznam grafů.....	83
Seznam příloh.....	84

Úvod

V procesu socializace zaujímá významné místo výchova, která je jedním z nejdůležitějších aspektů socializačního působení u dětí mladšího školního věku a probíhá jak v domácím, tak ve školním prostředí. Prostřednictvím výchovy dochází u dětí mladšího školního věku k upevňování žádoucího chování. Upevňování patří mezi obecné formy socializačního učení, ve kterém výchova sestává ze správného nastavení systému odměn a trestů.

Odměny a tresty jsou tedy osvědčeným nástrojem při výchově dětí nejen mladšího školního věku. Při správném zacházení s tímto nástrojem výchova přestává být nutným zlem a stává se kreativním počinem obohacujícím jak děti, tak i rodiče. Používání odměn a trestů prochází také svým vývojem a představa o jejich využití v procesu výchovy se mění v závislosti na mnoha faktorech. Využívání odměn a trestů ovlivňuje věk výchovně působících, jejich pohlaví, ekonomická situace, rodina, prostředí, ve kterém se daný jedinec nachází, úroveň vzdělání, duševní možnosti a mnoho dalších činitelů.

Pro svou práci jsem si vybrala téma odměny a tresty jako výchovný prostředek dětí mladšího školního věku. Vzhledem k tomu, že pracuji na Základní škole pro děti se specifickými poruchami chování Na Zlíchově 19, Praha 5, jsem zúžila vybrané téma pouze na oblast dětí mladšího školního věku s diagnózou SPCH (specifické poruchy chování). Již delší dobu roste počet dětí s touto diagnózou a jejich výchova je, vzhledem k rostoucímu tlaku společnosti na rodiče ve smyslu upřednostňování materiálního zabezpečení rodiny na úkor duševního vývoje dítěte, čím dál složitější.

Práce je zaměřena na odměny a tresty u dětí mladšího školního věku s diagnostikovanými poruchami chování. Tyto výchovné prostředky ovlivňují osobnost těchto dětí a spoluutvářejí vztah mezi dítětem a dospělým, který vychovává. Ve výchově preferujeme odměny, protože tím posilujeme vhodné chování a motivujeme dítě k lepším školním výsledkům. Trest sám o sobě není pozitivním ukazatelem a dítě v jeho chování pouze omezuje.

Zrovna tak, jak se vyvíjí výchovné působení, tak se posunuje celý výchovný proces v souvislosti s životním vývojovým procesem všech zúčastněných. Toto uvědomění je výchozím bodem k úvaze o zkoumání odměn a trestů a k položení si

několika úvodních otázek. Když trestáme dítě, kdo je nakonec opravdu tím potrestaným? Pokud odměňujeme, má to na dítě pozitivní dopad? Nebo se tím vyhýbáme opravdovému zvnitřnění motivace dítěte dělat správné věci na základě jeho vlastních pohnutek.

Cílem diplomové práce je porovnání efektivity odměn a trestů u dětí mladšího školního věku s SPCH ve školním prostředí s efektivitou odměn a trestů u dětí mladšího školního věku s SPCH v prostředí rodiny. Zjistit, jaké tresty a pochvaly jsou aplikovány v domácím a školním prostředí a do jaké míry jsou tyto výchovné prostředky účinné.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V první kapitole se věnuji výchově obecně, začleněna je její definice, výchovné styly a nevhodné přístupy. Popisuje osobnost dítěte mladšího školního věku a jeho kognitivní vývoj. V následující podkapitole je rozebrána výchova dětí s poruchami chování. Je zde i začlenění všech poruch učení včetně hyperkinetické poruchy dle Mezinárodní klasifikaci nemocí a jsou zde popsány jejich projevy. Druhá kapitola se zabývá vymezením pojmu odměna a dále nás seznamuje s odměnou a jejím využitím ve školním prostředí. Popisuje formy, zásady, rizika a způsoby odměňování u dětí s poruchami chování. Kromě specifických projevů těchto dětí je zde představen předmět Sociální dovednosti. Třetí kapitola je věnována trestu. První je definování trestu obecně, dále se věnuje formám a zásadám trestu na základních školách. Také se zaměřuje na trestání u dětí s poruchami chování a způsobům, jak mu předcházet. Čtvrtá kapitola je určena odměňování a trestání dětí s poruchou chování v domácím prostředí. Je zde popsán způsob efektivní a neefektivní komunikace, rizika odměňování a trestání. Zařazena je i podkapitola, která se věnuje dětem s hyperkinetickou poruchou.

Těžištěm praktické části práce je realizace dotazníkového šetření, které je pokusem porovnat efektivitu pochval a trestů u dětí s SPCH ve školním a domácím prostředí. Výzkum byl realizován na Základní škole pro žáky se specifickými poruchami chování.

Závěry praktické části diplomové práce by se mohli stát inspirací či vodítkem pro rodiče a pedagogy v uplatňování pochval a trestů u dětí s SPCH.

1 VÝCHOVA

1.1 Definice pojmu výchova

V roce 1992 se svou Ústavou přihlásila ČR ke „Všeobecné deklaraci lidských práv“, kde jsou formulovány mimo jiné také základní požadavky na moderní výchovu v demokratické společnosti. Tato výchova „má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a skupinami rasovými i náboženskými ...“

Výchova se v teoriích a učebnicích pedagogiky vymezuje různě. Podle nejobecnějšího pojetí je to činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím především rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí. (Průcha, J., 2000, s. 15)

Vlastimil Pařízek (Obecná pedagogika, 1994, s. 8) zastává názor, že „výchova kultivuje vztah člověka ke světu“, jejím prostřednictvím se „utváří vztah člověka k přírodě, k společnosti i k sobě samému“. Zdůrazňuje, že podstatným znakem výchovy je „záměrné soustavné a organizované působení na člověka“.

1.2 Výchovné styly a nevhodné výchovné přístupy

ČTYŘI STYLY VÝCHOVY

Můžeme pojmenovat čtyři výchovné přístupy podle toho, zda rodiče z hlediska emočního vztahu dítě akceptují či odmítají. Dále co po dítěti požadují, do jaké míry kontrolují splnění požadavků a jaké jsou kladeny nároky na dítě ze strany rodičů.

1. Demokratická (autoritativní) výchova - autoritativně vzájemný styl

Tento styl výchovy lze charakterizovat podporou zdravé autority ve výchově. Výchova dětí je vedena důsledně, pod pevným vedením. Důraz je kladen na otevřenou

komunikaci a spolupráci. Děti se tak dostává dostatečný prostor pro rozvíjení své tvořivosti a učí se zodpovědnosti.

Chování dítěte: spolupracující, přátelské, nezávislé, sebe prosazující, usilující o nejlepší výkon.

2. Autoritářská (autokratická) výchova

Hlavním rysem této výchovy se stává dominantní přístup rodičů, který využívá jednotvárných výchovných postupů založených na příkazech a zákazech, věčném tlaku a síle ze strany dospělého, nepřipouští se žádná diskuze. Rodiče velmi často dítě negativně hodnotí.

Chování dítěte: závislé, nesamostatné, nesnaživé, nešťastné, uzavřené, chlapci mívají sklon k agresivitě, častý je sklon k sociální izolaci, chybí u něj spontánní chování.

3. Shovívavá výchova

Zvýšená zpětná vazba mezi rodičem a dítětem vyznačující se silnou emoční podporou. Častá bezhraniční výchova, která může vyústit až do vyhýbání se kladení požadavků na dítě. Dítě není omezováno a chybí mu pocit zodpovědnosti.

Chování dítěte: citově rozladěné, nezralé, neovládá své pocity, dělá si, co chce, často je nespolehlivé

4. Zanedbávající výchova

Pasivní až liknavý přístup rodičů k dítěti. Rodiče se o rozvoj dítěte nezajímají, neprojevují k němu žádné city a někdy ho dokonce odmítají.

Chování dítěte: náladové, oslabené komunikační schopnosti, nesmělé, uzavřené, nízké sebevědomí

V dnešní době lze považovat za převládající model výchovy krajně liberální styl, který se vyznačuje přílišným volnomyšlenkářstvím v přístupu k dítěti. Rodiče nejsou schopni vymezit dítěti hranice, které by určovala jasná pravidla, navozovala pocit důvěry

v rodinném prostředí a budovala zdravé sebevědomí. Za nevhodný výchovný přístup lze pokládat také přílišnou benevolenci při výchově, nebo když se rodič snaží dítě co nejvíce uchránit od reality běžného života. Často také dochází k přehnanému chválení či zahlcování dítěte odměnami.

1.3 Osobnost dítětem mladšího školního věku a jeho kognitivní vývoj

Období mladšího školního věku bývá charakterizováno jako období mezi 6,7 lety, kdy dítě vstupuje do školy a 11,12 lety, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Langmeier a Krejčířová charakterizují období mladšího školního věku jako věk střízlivého realismu. Školák se plně zaměřuje na to, co je a jak to je.

Realismus školáka je zpočátku realismem naivním. Dítě je odkázáno na to, co se dozví doma, ve škole, z knih. To co mu poví autorita je pro něj bernou mincí. Teprve postupem času začíná dítě přijímat informace, které dostává kriticky, porovnává je se svými životními zkušenostmi, provádí první selekce. Doposud neotřesitelná víra v příklad autorit dostává první trhliny. Realismus naivní se mění na realismus kritický, a chápeme jej jako první známky blížícího se dospívání (Jobánková et al., 2002, 93).

U kognitivního vývoje dítěte mladšího školního věku je třeba se zaměřit především na rozvoj vnímání, myšlení a pozornost dítěte.

V raném období školního věku začínají děti uvažovat, přemýšlet jiným způsobem než dřív. V jejich způsobu uvažování se postupně objevují některé vývojově podmíněné změny, které jim umožní zvládnout nároky učiva. Škola však dále jejich rozumové schopnosti rozvíjí (Vágnerová, 2000)

Při snaze o zdokonalení schopnosti vnímání u dětí bychom v nich měli vyvolávat úmyslnou pozornost. Díky ní se stává vnímání uvědoměným procesem, který je zdokonalován, což představuje nevyhnutelnou podmínku pro dobrou vnitřní organizaci myšlenkové činnosti dítěte v učebním procesu. Koncem mladšího školního věku dítě už samo vnímá nějaký předmět z více stanovisek, přestává činit jednostranné závěry a získává podklady pro zevšeobecňování. Jedná se především o důsledek úmyslné činnosti, záměrného pozorování, u kterého se hlavní charakteristiky předmětů a jevů zdůrazňují, méně podstatné opomíjejí. Zvyšuje se tedy smyslová citlivost, která se projevuje

například lepším rozlišováním jemných odstínů barev nebo zdokonalením sluchu žáka, což je možné pozorovat v jeho verbálním projevu, v hudební výchově a v rozlišování jednotlivých tónů hudebních nástrojů a zpěvu.

V průběhu celého období mladšího školního věku se vyvíjí schopnost udržet pozornost. Zpočátku převládají vzruchové procesy nad útlumovými. Dochází ke snadnému přerušení pozornosti dítěte. Ve vyšších třídách vlivem vyučování a výchovy se dítě naučí udržet pozornost delší dobu a i rozsah pozornosti je širší. Ke konci tohoto období je už dítě schopno pozorovat čtyři až pět prvků najednou.

Slabá a bezděčná pozornost na počátku školní docházky velmi úzce souvisí s motivací a pestrostí hodiny. Schopnost učit se s propracovanou motivací, gestikulací a mimikou, abychom se přiblížili dětskému světu, podporuje dětskou pozornost na její maximální výkon. (Čačka, 1997)

Vágnerová (2000) doporučuje, aby projev učitele byl spojený s praktickými ukázkami, které mohou děti upoutat.

Stabilita pozornosti u dětí mladšího školního věku pozvolna narůstá. Děti 6-7leté vytrvají v aktivním soustředění pozornosti pouze přibližně 10 – 12 minut, děti 8-9leté 15 – 20 minut, děti 10 – 12 leté dokáží udržet pozornost i na méně poutavou činnost již 20 – 30 minut. (Čačka, 2000)

Jinak je tomu s pozorností u dětí mladšího školního věku s diagnózou ADHD či hyperkinetickou poruchou.

Kvůli zvýšené zátěži pozornosti a exekutivních funkcí se na prahu školní docházky objeví u těchto dětí distraktibilita, snížená schopnost organizace činnosti a impulzivita i v kognitivní oblasti. U školáků dochází k neintelektovému selhání ve studijním výkonu. Děti dělají chyby z nepozornosti, nejsou schopny se koncentrovat žádoucím směrem a po dostatečně dlouhou dobu. Nezřídka se dětem s hyperkinetickou poruchou nedaří dokončit těžší (zejména víceúrovňové) nebo zdlouhavější úkoly.

1.4 Výchova dítěte mladšího školního věku s SPCH

U dětí s poruchou chování je důležité při výchově odlišit problémy charakteristické pro určitý věk a problémy vznikající jako reakce na momentální situaci, které mohou vyústit z diagnózy poruch chování.

Nejčastějšími potížemi v chování jsou neposlušání, odmlouvání a nerespektování autorit, které se mohou vyskytnout doma i ve škole.

Rodiče si často stěžují, že je jejich dítě neposlušná, že musí vše opakovat desetkrát, a přesto si nemohou být jisti, zda dítě úkol vyplní (vynese koš, umyje nádobí, oblékne se, přestane bít či provokovat sourozence a podobně). Také učitelé popisují velmi často problémy s chováním jako nerespektování autority, příkazů, problémy s kázní. Ve škole to znamená odmlouvání, neposlušání, stálé vyrušování a zlobení se spolužáky.

Pro rodinu i školu zde platí společná rada: Nastavte si jasná a srozumitelná pravidla a buďte důslední. Rodič si může s dítětem sednout a situaci probrat. Je dobré vyjasnit si, co jste ještě ochotni tolerovat a co již ne, a v klidu to dítěti vysvětlit.

Společně si vytvořte rodinná pravidla (to znamená, že pravidla nediktuje pouze dospělý). Klidně si je můžete i sepsat, podepsat a třeba vyvěsit na lednici. Každý v nich bude mít svá práva i povinnosti. Například je jasně dané to, kdy se píšou úkoly, jak dítě pomáhá s domácími pracemi a kolik času může strávit na počítači. Domluveno je i to, jaké výhody bude mít, když bude pravidla dodržovat – například ho rodič vezme po úspěšném týdnu do kina či na pizzu. Zároveň se vymyslí sankce pro případ, že pravidla někdo nedodrží. Takové důsledky může dítě vymyslet samo a ví o nich dopředu.

V nepříjemné situaci porušení pravidel pak rodič není ten, kdo trestá, neboť dítě samo vědělo, co přijde, když pravidla nedodrží, mohlo se rozhodnout, zda pravidla dodrží, a toto je logický důsledek jeho chování, ne rodičovská „pomsta“. Rodič takto předává dítěti zodpovědnost a nakládá s ním spravedlivě. Je však důležité být zejména v počátku opravdu důsledný. Dítě si prostřednictvím pravidel může uvědomit, že i rodič má svá práva a potřeby. Pravidly stanovujeme chování dítěte jasné hranice, mantinely. Rodina či zákonní zástupci se na výchově dítěte výrazně podepisují. Při projevech nežádoucího chování dítěte by tedy měli na danou situaci reagovat jako první. Podstatný je pro dítě fakt, že rodina či jeho nejbližší ho přijímají a mají rádi za jakékoliv situace, a proto také nebudou tolerovat chování, které je pro dítě spíše destruktivní, než že by mu v životě něco pozitivního přineslo. Vytvoření bezpečného prostředí je pro výchovu dítěte základ. Bezpečí s sebou nese jednotnost a důslednost ve výchovném přístupu a jasná pravidla, která dítě musí dodržovat. Hlavní oporou dítěte se specifickou poruchou chování bývá obvykle matka. Ta za pomoci svých instinktů obvykle správně přebírá dohled nad výchovou dítěte. Vše se ovšem nedá řídit jen pomocí její intuice a je nutná

spolupráce s odborníky. Matčina role nebývá zpravidla jednoduchá, často si musí vyslechnout řadu stížností na chování svého potomka a ani výsledky ve škole nebývají hned odměňovány školními úspěchy. Matky si obvykle myslí, že ve svém úkolu zklamaly, i když tomu tak není. Potřebují projev podpory a důvěry. Mohlo by totiž dojít až k depresivním pocitům, které také negativně ovlivňují proces výchovy dítěte. Pro výchovu je rovněž významné, když má dítě pevně naplánovaný den, ví, jaké aktivity jej čekají, a jsou u něj nastaveny každodenní rituály.

Projevy nevhodného chování by měly být omezeny právě pravidly, kterými jsou dítěti odepřeny různé pro něj zábavné aktivity či přidány povinnosti navíc. Rodiče, případně zákonní zástupci, by se měli vyvarovat tělesných trestů nebo jakýchkoliv jiných ponižujících reakcí na nežádoucí chování svého dítěte. A stále platí, že pozitivní motivace a podpora žádoucího chování je nesmírně důležitá. Mezi rodiči by měla panovat jednotnost ve výchově. Důležitá je také jejich spolupráce se všemi institucemi, které dítě navštěvuje – včetně školy (Train, 1997).

1.4.1 Poruchy chování

Děti s poruchami chování se objevují v našich školských zařízeních stále častěji. Podle některých autorů se výskyt problémového a poruchového chování žáků zvýšil v posledních letech z 10% až na 20%. (Janků, 2009)

V současné Mezinárodní klasifikaci nemocí jsou poruchy chování charakterizovány opakujícími a trvalými projevy asociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které trvá alespoň šest měsíců nebo déle.

Mezi důležité charakteristiky dětí s poruchami chování patří: chovají se agresivně, kradou, jsou tvrdohlavé, ničí věci, jsou schopny fyzického násilí, perou se, trpí emočními problémy, mohou mít sníženou sebedůvěru, být úzkostlivé, trpět depresemi, vytahovat se, být přecitlivělé, těžkopádné, agresivní. (Train, 2001)

Velmi častou příčinou specifických poruch chování je diagnóza ADD a ADHD. ADD (attention deficit disorder), porucha pozornosti a ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) porucha pozornosti provázaná s hyperaktivitou. Charakteristickými projevy chování dětí s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (ADD) je (Sandra R. Riefová, 1999):

1. Snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty
2. Problémy s nasloucháním a plněním pokynů
3. Potíže se zaměřením a udržením pozornosti
4. Nevyrovnaný výkon v práci ve škole
5. Vypínání pozornosti, což může vypadat jako zasněnost
6. Nepořádnost – žák ztrácí nebo nemůže najít svoje věci
7. Nedostatečné studijní dovednosti
8. Potíže se samostatnou prací

Projevy dětí s poruchami chování s poruchou pozornosti provázenou hyperaktivitou (ADHD) jsou:

1. vysoká míra hyperaktivity (žák je neustále v pohybu, vrtí se, padá ze židle, prochází se po třídě)
2. impulzivita a malé sebeovládání (skáče do řeči ostatním, nejdřív reaguje, potom přemýšlí atd.)
3. potíže s přechodem k jiné činnosti
4. agresivní chování
5. sociální nevyzrálost
6. malá sebeúcta a frustrovanost

Podle mezinárodní klasifikace nemocí – v deváté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí jsou uvedeny následující dílčí poruchy spadající pod Hyperkinetické poruchy a Poruchy chování (MKN – 10):

F90 – F98 Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a adolescenci

F90 Hyperkinetické poruchy

F90.0 Poruchy aktivity a pozornosti

F90.1 Hyperkinetická porucha chování

F90.8 Jiné hyperkinetické poruchy

F90.9 Hyperkinetická porucha nespecifikovaná

F91 Poruchy chování

F91.1 Porucha chování ve vztahu k rodině

F91.1 Nesocializovaná porucha chování

F 91.2 Socializovaná porucha chování

F 91.3 Porucha opozičního vzdoru

F 91.8 Jiné poruchy chování

F 91.9 Porucha chování nespecifikovaná

„Poruchy chování jsou v MKN-10 děleny na socializované, kdy dítě má přiměřené vazby v rodině i mimo ni, a na nesocializované, kdy v podstatě jakékoli hlubší vztahy a zejména vztahy vrstevníků chybí.“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 178)

Jak bylo uvedeno, hyperkinetická porucha se dělí na dva hlavní typy: 1. poruchu aktivity a pozornosti a 2. hyperkinetickou poruchu chování.

U dětí s diagnózou hyperkinetické poruchy chování dochází k poruchám pozornosti a hyperaktivitě, impulzivně se k tomu přidružují poruchy chování. U těchto dětí se ve zvýšené míře a dlouhodobě může projevovat agresivita, rvačky, nepodrobnost, opoziční chování, lhaní, záškoláctví, u starších dětí mohou mít projevy závažnější asociální nebo predelikventní charakter. U nás se používá zkratka ADHD (attention deficit hyperactivity disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou). Kritéria pro ADHD jsou mírnější, tuto diagnózu může mít i dítě, které trpí pouze poruchami osobnosti, bez hyperaktivity a impulzivity a nebo naopak hyperaktivitou a impulzivitou bez poruch pozornosti. (Drtílková, 2007)

Hyperkinetická porucha se projevuje v různých obdobích dítěte odlišně. Zatímco u předškolních dětí je patrná prodloužená fáze vzdoru, tak při nástupu do první třídy příznaky poruchy ještě zesílí. Hyperaktivita se ve škole projevuje živostí, neklidem a samoúčelnou zvýšenou aktivitou, která neslouží k většímu zvládnutí úkolů, ba právě naopak. Tito žáci jsou hluční, pobíhají od jedné věci ke druhé, nevydrží sedět v lavicích, ruší ostatní spolužáky.

Porucha pozornosti se odráží v problémech se soustředěním. Pozornost je přelétavá, vše žáka rozptýlí, dělají mnoho chyb z nepozornosti, trvá delší dobu, než se soustředí a pozornost se rychleji vyčerpá.

Děti dělají mnoho věcí nahodile s impulzivními postupy a chaoticky. Nedokáží pozdržet nebo utlumit reakci, těžce nesou omezení a příkazy. (Drtílková, 2007)

2 ODMĚNA

2.1 Definice termínu odměna

Odměna vyjadřuje kladné společenské hodnocení chování nebo jednání a přináší vychovávanému uspokojení v některých jeho potřebách a radostech. Nejčastěji odměňují učitelé, vychovatelé, rodiče kladně podle toho, jak se dítě chovalo. Odměna může mít podobu pochvaly, hodnocení, dárku či peněz, empatie, vyhovění v nějaké činnosti, po které dítě touží- sledování zápasu ve fotbale, návštěva místa v přírodě, kterou chce vidět. Také záleží na druhu a obsahu odměny a věku dítěte.

Průcha chápe odměnu jako jednu z forem vnějšího motivačního působení na žáka ve škole i doma, zpravidla s pozitivním účinkem. Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy (Průcha, a další, 2003).

Odměna je pro dítě to, co jako odměnu přijímá, ne to, co jsme si jako odměnu vymysleli. „Onen příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi a který bychom si rádi znovu zopakovali.“ (Matějček, 2007)

„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých z jeho potřeb.“ (Čapek, 2008)

2.2 Způsob odměňování ve školním prostředí

Odměna je vhodným prostředkem komunikace mezi učitelem a žákem ve školním prostředí.

Komunikace s žáky ve třídě je dána především postojem učitele k žákům a jeho vnímání žáka. Podle osobnosti učitele se setkáváme s rozličným vyjadřování postojů k žákům, s různými postupy při výchovném působení vůči žákům, s různou mírou uplatňování autority u žáků a s odlišnými metodami na udržení motivace žáků při vyučování.

Učitel by měl především jednat s žákem vždy s rozvahou a určitým odstupem k řešeným problémům ve třídě. Proto, aby tohoto mohl dosáhnout, je k vhodným vlastnostem pedagoga mimo jiné také potřeba žáky co nejlépe poznat, znát jejich chování, popřípadě stanovenou diagnózu. Žáci jsou velmi citliví na chování „svých“ pedagogů a jako každý vztah, tak i vztah mezi učitelem a žákem, učitelem a celou třídou se neustále vyvíjí. Je třeba mít na paměti, že co je pro jednoho žáka vhodnou odměnou, může se pro druhého stát nepříjemností. Např. odměna v podobě sladkosti nemusí každého žáka motivovat, v případě že sladkosti žák rád nemá, vymyslíme alternativní formu odměny.

Mezi vhodné komunikační vzorce chování učitelů ve třídě, které pozitivně ovlivňují atmosféru ve třídě a tím vhodně modelují klima třídy, patří (Čapek, 2008):

1. pozorné naslouchání, verbálně i neverbálně naznačujeme, že sledujeme obsah
2. parafrázování, vlastními slovy opakování slyšeného, sledování obsahu nejen po citové, ale i smyslové linii
3. ověření adekvátnosti aktuálního vnímání, zde dbáme na zpětnou vazbu pomocí dotazů žákovi, zda naše dojmy odpovídají
4. získávání dalších informací, abychom upřesnili případné nesrovnalosti či zvrátili pochybnosti ze strany žáka
5. sdělení vlastních prožitků, kdy by žáci měli uznávat autoritu učitele, ale zároveň též vnímat, že cítí a chybuje jako každý člověk

2.3 Formy odměn na základní škole

1. úsměv, pochvala individuální nebo před třídou

Bezpodmínečná nebo podmíněčná chvála jsou pro děti velkým přínosem. Děti potřebují být neustále chváleny, zdůrazňujeme tedy na dětech to, co se nám na nich líbí. Je jasné, že jako v každém vztahu, tak se i děti stávají tím, na co se soustředíme a co

zdůrazňujeme, popřípadě kritizujeme. Říkáme dětem, co dělají správně a tím upevňujeme jejich kladné návyky. (Biddulph, 1999) Pochvala má silnější účinek než kárání, opakovaná pochvala zvyšuje výkon. (Čapek, 2008)

2. projevy kladného hodnocení

Tato forma odměny se promítá především ve školních třídách, kdy jsou žáci hodnoceny známkou za provedení zadaných úkolů. U dětí mladšího školního věku je tento způsob většinou účinný, v pozdějším věku jeho význam klesá.

3. umožnění vybrané činnosti (oblíbená hra, hračka)

Lze uplatnit ve třídě i v rodinném prostředí. U mladších dětí by návaznost na slibu a umožnění činnosti měla mít kratší frekvenci, u staršího dítěte je možná delší prodleva mezi slíbenou odměnou a jejím uskutečněním.

4. materiální odměna (sladkosti, dárek, apod.)

Velmi oblíbená forma odměny vhodná v každém věku dítěte, zde je potřeba si dát pozor především na to, aby tato forma odměny neblokovala cíle naší snahy o zvnitřnění vhodného chování dítěte.

5. domluvená aktivita (výlet, návštěva kina, divadla)

Děti rády prožívají nové zážitky a návštěva kina či divadla je pro ně vhodnou motivací. Ve třídě lze zcela změnit díky této odměně její klima a přimět děti k zodpovědnosti za své chování v rámci třídy.

2.4 Rizika odměňování

1. NEADEKVÁTNOST ODMĚNY

Minout účinkem se může neustálé chválení, ale také přinášení tzv. hmotné zainteresovanosti do výchovy. Zahrnování dítěte dary, podplácení dítěte či placení dítěti za vykonané domácí práce. To vše může narušit vztahy vychovatele a vychovávaného. (Čáp, 1997)

2. OPAKOVÁNÍ STEJNÉHO DRUHU ODMĚN

Učitel by měl počítat s tím, že děti se mohou stát na odměnách závislé či přestanou být odměny účinné. Špačková (1997) a Kopřiva (2008) píše k závislosti na odměnách: „Kdo se vydá na cestu odměn, musí s tímto faktem počítat. Závislost na odměnách, podobně jako jiné závislosti se vyznačuje také tím, že je potřeba jejich dávky zvyšovat, aby přinesly kýžený efekt. Když děti budou dostávat odměnu stále ve stejné výši, může se stát, že žádané činnosti či chování už nedosáhneme.“

3. SNÍŽENÍ VNITŘNÍ MOTIVACE

Langmaier a další, 2006 popisují, že vnitřní motivace dětí mladšího školního věku je tak silná, že nepotřebují vnější pobídky, protože obsahují tři základní motivy: zvědavost, přijetí problému jako výzvy a snahu získat větší kontrolu nad prostředím či větší kompetenci.

Odměny mohou způsobit neschopnost dítěte motivovat samo sebe a tím snižovat jeho zájem k určité činnosti. Jde o to, že se zájem přesunuje od samotné činnosti k odměně, která je za ni nabízena. (Kopřiva, a další, 2008)

4. VEŘEJNÉ SROVNÁVÁNÍ

Veřejné srovnávání je podceňovaným rizikem, které může v dětech vyvolat nežádoucí reakce a narušovat vztahy k ostatním i sobě samému. Obzvláště veřejné pochvaly bývají přeceňovány a užívány nevhodně. Proto je důležité opět myslet především na to, co žákům veřejné tresty a pochvaly přinesou a přistupovat k veřejnému srovnávání opatrně a s rozvahou.

5. ZAMĚŇOVÁNÍ PROSTŘEDKŮ ZA CÍLE

K tomuto jevu dochází v případech, kdy je dítě vedeno k vedoucímu postoji získat odměnu za každou cenu bez ohledu na způsob jejího dosažení. S tím se pojí i další negativní jev, a to sice získání odměny bez ohledu na druhé a vnímání odměny jako cíle, nikoli prostředku. (Helus, a další 1979)

6. ZNEHODNOCENÍ SMYSLU ČINNOSTI

Pokud žák vidí za činností pouze odměnu, pak jeho zájem o činnost samotnou upadá a přestává v ní vidět osobní smysl. Z toho jasně vyplývá, že pokud vidíme v aktivitě vlastní smysl, pak jsme schopni se na ni lépe koncentrovat.

7. POTLAČENÍ KREATIVIT

Kopřiva upozorňuje na to, že pokud žák zjistí, co se má naučit, aby získal dobrou známku, nedojde v mnoha případech k tomu, aby žák dal najevo, že něčemu nerozumí, popř. se zeptal.

2.5 Zásady odměňování

Zásady odměňování se odvíjí od cílů, které si učitel klade na počátku výchovného působení.

Zásada ČÍSLO JEDNA „MÍT DÍTĚ RÁD“

Tato zásada platí u odměn i u trestů rovnocenně. Pokud je z výchovného působení učitele znát, že mu na žáku opravdu záleží, pak je vliv odměny na chování dítěte daleko účinnější.

Zásada ČÍSLO DVĚ „PŘÍSTUPUJEME K DÍTĚTI S OHLEDEM NA JEHO INDIVIDUALITU“

Při odměňování dítěte bere učitel v úvahu jeho celistvou osobnost. Tím se odměňování stává spravedlivějším, protože v případě, že dítě zná, tak má větší možnost správně vybrat a načasovat odměnu tak, aby vedla ke stanovenému výchovnému cíli.

Zásada ČÍSLO ČTYŘI „VĚNUJEME POZORNOST SPRÁVNÉMU CHOVÁNÍ ŽÁKA“

Pro zpevnění správného chování žáka je nutné, si těchto projevů všimnout a kladně je hodnotit, nebrat správné chování jako samozřejmost a pozitivně na ně reagovat.

Zásada ČÍSLO PĚT „*VYMĚNIT NĚKDY POHODLNĚJŠÍ ZÁSADU „VŠEM STEJNĚ“ ZA ZÁSADU „KE KAŽDĚMU PŘÍSTUPUJEME JINAK“*“

Tuto zásadu může ztížit fakt, že individuální přístup pedagoga může vyvolat v dětech negativní reakce na základě pocitů nespravedlnosti. „...tu nebývá vždycky snadné vysvětlit, proč je třeba jednomu prominout to, co se druhým soustavně vytýká, proč špatně napsaný úkol se posuzuje u jednoho jako lajdáctví a u druhého jako politováníhodná roztržitost nebo neobratnost.“ (Matějček, 2007, str. 52)

Zásada ČÍSLO ŠEST „*SNÍŽOVAT FREKVENCI POCHVAL A ADEKVÁTNĚ ROZDĚLOVAT JEJICH INTENZITU*“

Pokud chceme, aby měly pochvaly efektivní účinek, pak je nutné regulovat frekvenci pochval a jejich intenzitu. V opačném případě se stávají pochvaly více či méně neúčinné.

Zásada ČÍSLO SEDM „*ODMĚŇY VOLÍME ADEKVÁTNĚ VĚKU DÍTĚTE A JEHO AKTUÁLNÍMU VÝVOJOVÉMU STUPNI*“

Měli bychom správně vyhodnotit aktuální stupeň vývoje, ve kterém se dítě nachází. Dítěti vyžívá nervový systém, ale i všechny duševní funkce, což se navenek projevuje jeho chováním. To znamená, že určité druhy odměn ztrácejí časem na účinnosti.

2.6 Odměňování ve škole u dětí s poruchami chování

Odměňování ve škole vychází z odlišných podmínek a je opět účinnější a spravedlivější, když k dítěti učitel přistupuje jako k individualitě, než když vychází ze zásady „všem stejně“.

Ve škole, kde se nachází převážně děti s poruchami chování a učení je tato zásada obzvláště důležitá. Abychom se naučili děti efektivně odměňovat, je zapotřebí se dostatečně seznámit s jejich problematickým chováním ve škole, které vyplývá se specificky odlišné osobnosti dítěte.

Znaky odlišnosti osobnosti, které jsou uvedeny v kapitole 1.5, můžeme konkrétně pozorovat v jejich chování jako zvýšenou impulsivitu a silnou emoční vzrušivost se

sklonem k afektivním výbuchům, která může daného jedince predisponovat ke zkratkovitému chování. Z toho vyplývá nižší frustrační tolerance a snížená schopnost sebekontroly a sebeovládání.

Další skupinou dětí jsou děti s poruchami citového vývoje, jejichž hlavním znakem je citová plochost, chladnost, nedostatek empatie, egoismus a často mrzutá, podrážděná nálada.

Tyto děti projevují naprostý nedostatek ohledu k ostatním lidem a jejich potřebám. Bývají agresivní a jejich agresivita se zvyšuje v souvislosti s omezením, které vnímají od svého okolí.

Z uvedeného popisu vyplývá potřeba přistupovat k dětem s těmito příznaky zcela odlišným způsobem. Na základní škole pro děti s poruchami chování se vyučuje předmět nazvaný sociální dovednosti. Tento program učí děti kladnému sebehodnocení a sebekontrolě. Má dobře promyšlený systém odměn a chválení.

2.6.1 Sociální dovednosti

Tento předmět se vyučuje na základní škole pro děti se specifickými poruchami chování v Praze a vychází z programu Cesty, který vznikl na základě úpravy zahraničního programu Paths vytvořeného předními zahraničními odborníky. Základem se stalo sociálně – kognitivní učení A. Bandury, vycházející z výkladu chování o vzájemné interakci tří skupin faktorů:

1. chování
2. kognitivní, biologické a jiné vnitřní osobnostní momenty
3. vnější prostředí

Tyto faktory na sebe neustále působí a tím dochází k vzájemné interakci a determinismu - výslednému efektu veškerých vzájemně propojených vlivů. Dále je důraz kladen na schopnosti, které podle Bandury nejsou předurčeny, ale jsou buď kultivovány, nebo zůstávají nerozvinuty. Jsou to schopnosti: symbolizace, myšlenkové anticipace, observačního učení, autoregulace a autoreflexe.

Vnitřní filosofie Cest je založena na důležitosti komplexnosti vzdělání. Dítě získává během výuky emocionální, kognitivní, jazykové a mravní zkušenosti, které ovlivňují jeho intelekt a sociální rozvoj. Toto umožňuje teoretický čtyřfázový model rozvoje, který

v zahraničí nazývají ABCD. (Affective – Behavioral – Cognitive – Dynamic, Pocity – Chování – Kognice – Dynamika). Pocity – schopnost porozumět svým emocím a ovládat je. Chování – schopnost kontrolovat své chování a jeho vhodné formy. Kognice – schopnost analytického, logického a praktického myšlení a nezávislé myšlení. Dynamika – pozitivní sebeúcta a zdravý osobní rozvoj.

Dítě se učí být empatické, porozumět svým emocím a tomu, jak se chovají druzí lidé. Toto napomáhá např. dětem s ADHD, kteří jsou ve své schopnosti řešit sociální situace o 2 – 3 roky zpoždění. Také se dopomáhá dětem, které mají problémy s agresivním chováním tím, že se postupně objasňuje, proč je fyzické násilí zakázáno a nepoužití tohoto prostředku se stává na základě uvědomění a zvnitřnění. To znamená, že důvodem není vnější tlak okolí (autorita dospělého a následný trest – snížený stupeň z chování, apod.), ale vytvoření si schopnosti sebekontroly a empatii k druhým. Řeší se, jak se člověk cítí, pokud se problém řeší násilně, např. rvačkou.

2.6.2 Želví strategie

Učební plán má čtyři díly, z nichž každý obsahuje dopisy rodičům a informace pro rodiče, které napomáhají jejich vzájemné spolupráci s pedagogy. Děti se učí řešit pět hlavních problémových oblastí týkajících se sociálního učení. Jsou to sebekontrola, emocionální porozumění, rozvoj sebeúcty, vztahy, schopnost řešit mezilidské problémy. Tyto oblasti úzce souvisí s mentálními stavy, které se vztahují k citům nebo pocitům a reflektují psychické stavy.

Přípravnou částí programu je nácvik Želví strategie, kdy se děti na základě vyslechnutého příběhu o malé želvě učí Želví techniku - vědomě ovládnout a ovlivnit své chování. Pedagogové vyjadřují dětem slovní pochvalu, když se jim povede užít „Želví techniku“, tedy včas rozpoznat přicházející negativní emoci z nepříjemné situace a využít „Želví techniku“ pro uklidnění.

Tři kroky ke zklidnění se:

1. Zastav se (STOP)
2. Dlouze a zhluboka se nadechni
3. Pojmenuj problém a svůj pocit

První a druhý krok poukazuje na uvědomění si svých silných pocitů, které neumí slovně vyjádřit a nechtějí sdílet s okolím ve chvíli, kdy nastala konfliktní situace. Ve třídě je pověšen plakát se semaforem, jehož červená barva symbolizuje zmíněné tři kroky. Žluté světlo je zaměřeno na identifikaci problému a zelené vyjadřuje schopnost posoudit potencionální následky předtím, než se začne problém řešit na základě vymyšleného plánu. Cílem je posílit sebehodnocení dítěte tak, že se zmírní jeho impulsivita a začne se kladně hodnotit. Rovněž přestane být tolik závislé na vnější kontrole svého chování.

2.6.3 Systém odměn a pochvala v rámci sociálních dovedností

Udělovaná odměna v rámci sociálních dovedností je pochvala a materiální odměna. Užívá se razítka s obrázkem želvy a loutka želvy, toto spolu posiluje užívání Želví techniky.

Během napjatějších situací (např. děti se perou nebo provokují) ve třídě, o vyučování či přestávkách, naznačíme pomocí loutky Želvy, jak zalézá do krunýře. Žáci si postupně uvědomují své nepříjemné pocity a učí se použít Želví techniku tak, že na položené ruce na lavici dají hlavu. Pokud žák zareaguje správně na znamení měla by ihned následovat pochvala, popř. udělení razítka Želvy.

Pro úspěšný vývoj sebekontroly u dětí, je zapotřebí nejen podpora pedagogického pracovníka, ale také vrstevníků. Velmi důležité upozornění se týká posilování žádoucího chování u dětí. Pokud totiž učitel reaguje na destruktivní chování dítěte, posiluje jeho neadekvátní jednání a nevědomě jej posiluje.

Systém odměn (pochvala a materiální odměna) se používá v následujících situacích:

1. při správném provedení Želvy, odměňujeme dítě co nejdříve a vysvětlujeme, proč ho chválíme
2. pokud jedno dítě pochválí druhé za úspěšné provedení Želvy
3. když se děti ve třídě vzájemně pochválí za správné provedení Želvy
4. pokud dítě ve vhodné situaci připomene druhému, že má použít Želvu
5. za klidné chování ve třídě

Je na rozhodnutí pedagoga kdy a jakým způsobem využívá materiální odměnu. Pedagog využije formy odměn (např. nálepky, hvězdičky, apod.) dle svých možností a vybere si i jiné způsoby odměňování jako jsou delší přestávka či volnočasová aktivita.

Ústní pochvalu a povzbuzení formulujeme jasně, stručně a ve správnou chvíli. Cílem je zvnitřněním motivace zvyšovat u dítěte zodpovědnost za své chování a povzbudit je k zodpovědnějšímu řešení problémů.

Také rozlišujeme u žáků vhodné, nevhodné a diskutabilní použití Želvy. Příkladem vhodného použití je reakce dítěte ve chvíli cíleného útoku spolužáka. Naopak nevhodné použití Želvy se jeví v situaci, kdy dítě záměrně vyvolá konflikt a pak udělá Želvu, či udělá Želvu proto, aby upoutalo pozornost učitele. Je to však pouze záminka k získání pochvaly. Diskutabilní je děláni Želvy bez zjevné příčiny okolí. Zde je namístě snaha pedagoga vysledovat, zda se jedná o reakci na nějaký vnitřní nepříjemný stav nebo pocity frustrace. V tomto případě si dítě zaslouží pochvalu. Při nevhodném použití Želvy dítěti vysvětlíme, proč si pochvalu nezaslouží.

Nabízí se otázka utlumování materiální odměny, která se v tomto případě uskutečňuje ve dvou krocích. A to sice snižování frekvence použití odměny za den, čímž zároveň prodlužujeme dobu určenou pro vlastní sebekontrolu dětí. Pokračujeme však ve chválení dětí jako doposud při každém správném použití Želví techniky. Utlumujeme tady pouze materiální odměňování nikoli chválení.

2.6.4 Dítě dne a chválení

Hlavním cílem určování dítěte dne je zlepšovat sebehodnocení dítěte, zvyšovat u něj pocit zodpovědnosti a učit ho respektovat sebe i ostatní.

Dítětem dne je žák, který se stává pomocníkem pro učitele i žáky během celého vyučování. Volí jej učitel. Většinou se losuje z dětí, které ještě dítětem dne nebyly. Mělo by se chovat podle třídní smlouvy (dokument vytvořený na začátku školního roku, který zavazuje žáky i učitele k plnění povinností ve třídě, je podepsán žáky i učiteli a vyvěšen ve třídě) tak, aby bylo ostatním žákům příkladem. Na konci vyučování dostává dítě Pochvalný list, kam učitel zapíše pochvaly od něj a dětí. Tento pochvalný list donese domů rodičům.

Než děti začnou chválit vylosovaného žáka, je třeba je seznámit s jednotlivými druhy pochval a utřídit je do jednotlivých kategorií:

1. pochvala za to, co lidé dělají
2. pochvala za věci, které lidé mají

3. pochvala za to, jak lidé vypadají
4. pochvala za to, jací lidé jsou
5. pochvala za to, jak se lidé chovají

Děti se učí vymýšlet pochvaly a zařazovat je do jednotlivých kategorií. Dítě dne reaguje na pochvalu i pocity, které v něm vyvolala. Nabádáme děti, aby chválily i členy domácnosti a sledovaly jejich reakce.

Rodiče poučíme, že metoda Dítě dne je důležitá pro sebehodnocení dítěte a jeho osobní růst. Dítě cítí, že je respektováno (svými vrstevníky a dospělými), je vnitřně spokojenější a zlepšuje se jeho chování ve škole i mimo ni.

Sociální dovednosti se využívají na základní škole pro děti s SPCH s velice dobrými výsledky. Jsou považovány za významný motivující prostředek, který děti s poruchami chování posunuje na cestě k pozitivnějšímu vnímání sebe i okolí a tím umožňuje prožívat plnohodnotnější život dětem s těmito problémy.

3 TREST

„Trest je takové působení spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.“ (Čapek, 2008)

„Trest zajiště není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout. Může se stát – a naštěstí se tak většinou děje – že je v podstatě shoda mezi tím, co vychovatel za trest pokládá a co dítě jako trest přijímá. Ale nemusí tomu tak být vždycky a úplně.“ (Matějček, 2007)

Trest je na rozdíl od odměny pedagogicky problematičtější záležitost. Pokud trestáme nepřiměřeně, může dojít k negativním dopadům na žáka jako např. strach ze školy, zvýšení agresivity nebo ztráta spontaneity dětí. (Čapek, 2014).

„Zvýšené obtíže u trestání se mohou objevit u žáků na začátku školního věku, kdy dítě vyrůstá z dětských botiček, roste do výšky a je nadměrně pohyblivé, nesoustředěné, nestálé. U stolu klidně neposedí, stále si s něčím hraje, zed' a nábytek jsou celé okopané, stůl poškrábaný, hračky poničené. Není divu, že vychovatelé někdy ztrácejí nervy a že výskyt pohlavků, hubování, okřikování a pohrůžek se v tomto období nápadně zvyšuje.“ (Matějček, 2007, str. 50)

Jak sám autor připomíná, trestáme zde lidskou přirozenost a ne samotné přestupky. Některé projevy u dětí mladšího školního věku jsou dány tímto obdobím, tedy určitým stupněm vývoje dítěte, měli by tedy být regulovány a ne trestány.

3.1 Formy trestů na základní škole

V této kapitole se nezapomeneme zmínit o závažné otázce fyzických trestů, které jsou diskutovány v mnohých publikacích, v některých zemích zakázány a přísně trestány. Tělesný (fyzický) trest je podle Cangelosiho *„forma záměrně udělovaného trestu, při němž je jedinci záměrně způsobována bolest nebo nepohodlí ve snaze přimět ho k lítosti za určité jednání“* (Cangelosi, 2006, str. 206).

Celkový mechanismus trestání má své již zmíněné zásady a pravidla, která jsou důležitá pro jeho správný chod. Jedním z pravidel je neomezovat dítě v jeho svobodě pohybu pod vidinou toho, že by se mu mohlo něco stát. To dítě prožívá jako „neustálý trest“. (Matějček, 2000) Dalším důležitým pravidlem je jednotná výchova, kdy by škola i ostatní vychovávající měli zachovávat stejný postup při trestání. „Je-li dítě od jednoho vychovatele trestáno za to, co si u druhého může klidně dovolit, je to zajisté výchovně velmi nebezpečný postup.“ Ještě je potřeba opět zmínit potřebu se řídit individuální přístupem k žákovi. Záleží na duševním rozpoložení žáka a také na jeho osobnosti, jak samotná trest přijímá, co v něm vyvolává a jaký je jeho účinek. „Tak například trest uložený dítěti ve škole před spolužáky může dítě prožívat daleko tísnivěji než doma před sourozenci. Jiné dítě snáší nepříjemnost doma daleko hůře než venku mimo rodinu.“ (Matějček, 2000)

Obecně tedy rozdělujeme tresty do tří kategorií na:

1. fyzické tresty

Postoje k fyzickým trestům se různí. Podle Říčana (1995, s. 67) důvody zásadního odmítání tělesného trestu - ze strany laiků i odborníků - nejsou vědecké, nýbrž ideologické. Představa, že člověk, který byl řádně poučen, se bude chovat tak, jak je to pro něj i společnost žádoucí, žalostně selhala a musíme uvažovat i o tělesném trestu jako o jednom z legitimních výchovných prostředků. Na druhé straně názorové škály stojí Matějček (2000), který s použitím fyzických trestů nesouhlasí a považuje je za profesní selhání.

2. psychické tresty

Psychické tresty jsou považovány za vážnější než tresty fyzické. Učitel se chová k žákovi striktně a chladně, toto může u žáka vyvolat přecitlivělost, pocity viny, vědomí vlastní nedostatečnosti. Psychický trest je založen na tom, že dítě, které se provinilo, bude na základě psychického trestu svého činu litovat. Pokud ale dítě má prožívat pocit viny, je důležité, aby se mohlo vymezit vůči někomu, koho má rádo. Dalším úskalím psychického trestání je nebezpečí, že domluvy a výčitky přejdou v živá slova, která nemá na dítě již žádný vliv.

3. potrestání zákazem oblíbené činnosti

U tohoto způsobu trestání je důležité, aby dítě přesně vědělo, při jakém druhu přestupku trest nastane a kdy skončí. I trestání by mělo mít svá pravidla.

Další formy trestů jsou uvedeny v sestaveném dotazníku „Dotazník pro pedagogické pracovníky“ určený pro výzkum efektivitu odměn a trestů ve školním prostředí. Tresty jsou odstupňovány podle stupně závažnosti jednotlivých provinění žáků.

- napomenutí, slovní pokárání (např. „Neotáčej se“, „Uklid' to“)
- projevy negativních emocí směrem k dítěti (negativní emoční projevy, kdy se dospělý zlobí na dítě, křičí, nemluví s dítětem, atd.)
- zákaz účasti na školních akcích (např. žák neustále ruší při vyučování a je neustále napomínán, takže podmínkou pro účast na školní akci je náprava chování, pokud k ní nedojde, následuje zmíněný trest)
- potrestání zákazem oblíbených činností (např. o přestávce si žák nesmí hrát s oblíbenou hrou, hračkou)
- vykonání neoblíbené činnosti (např. úkoly navíc, úklid třídy)

3.2 Zásady trestání

1. Přesné vymezení pravidel

Dítě se necítí v bezpečí, pokud za stejný přestupek obdrží pokaždé jiný či žádný trest. Dítě si nevšímá trestu, pokud nechápe systém trestání a u některých žáků to může vyvolat i úzkost.

2. Úměrnost trestu

Je důležité, že trestem vyjadřujeme závažnost přestupku a ne názor na žáka, tím se vyhneme neúměrnosti trestu.

3. Správné načasování

Rychlá odezva čin a trest je vhodná u malých dětí, starší žáci jsou schopni si uvědomit důsledky svého chování i po delší době.

4. Trest jako cesta k nápravě

Trest je prostředek k výchovnému cíli, neměl by se pro vychovávajícího stát prostředkem pro ukazování větší síly či vybití jeho vlastního nahromaděného vzteku.

3.3 Trestání dětí s poruchami chování ve škole

Žáci s poruchami chování bývají více trestáni a zahrnováni výčitkami než jejich vrstevníci. Je to dáno hlavně postojem společnosti plné norem a požadavků, které tyto děti těžko splňují.

Ve školách jde hlavně o trestání odmítáním. Je většinou zapříčiněno nesprávnou interpretací chování žáka ze strany učitele. Citové naladění žáků je více emoční a to vzbuzuje u okolí tuto nepříjemnou reakci.

„Obvyklou sociální reakcí na hyperaktivitu je odmítání, vyjádřené různým způsobem. Nepříznivá zpětná vazba posiluje nízké sebehodnocení a stimuluje obranné reakce. Funguje jako mechanismus sekundární zátěže, vyplývající z hyperaktivita našich sociokulturních podmínkách.“ (Vágnerová, 2004, str. 46)

Při volbě trestu je zapotřebí u žáků s hyperaktivním a impulzivním chováním promyslet příčinu nevhodného chování a dopad trestu s ještě větší opatrností, než u žáků bez již zmíněné diagnózy. Konkrétně jako zpevnění nežádoucího chování působí trest ve chvíli, kdy žák vyrušuje, aby na sebe upoutal pozornost ostatních spolužáků či učitele. Jestliže je v tomto případě učitel rozhněvaný, tak žák dosahuje svého a pedagog by měl žákovi poskytnout v dalších hodinách dostatek pochvaly a povzbuzení, aby docílil změny negativního chování v pozitivní. (Čapek, 2008)

3.4 Jak předejít trestání

Trestání dítěte ve škole je mechanismus, kterému lze v mnoha případech předejít, pokud je vychovatel ochoten přistoupit k přijímání pocitů žáka namísto použití kritiky.

Adele Faber a Elaine Mazlisch 2010 uvádí, že existuje přímé spojení mezi tím, jak se děti cítí a jak se chová.

Když se dítě necítí dobře, bude se tak i chovat. A jak jim můžeme pomoci, aby se cítily dobře? Když přijmeme jejich pocity. Přistoupení k trestání dětí bychom se mohli

častokrát vyhnout, kdybychom více, častěji a usilovněji reflektovali jejich pocity. Namísto popření a kritiky můžeme zvolit jednu z těchto možností (Adele Faber, Elaine Mazlish, 2010, str. 34)

1. *Popíšeme, co dítě cítí*

„Vypadáš hodně zklamaně. To dokáže naštvat, když znáš odpověď, ale ztratíš body jen kvůli maličkosti“

2. *Potvrďte jeho pocity slovem nebo povzdechem*

„Oh“ nebo „Mmm“ nebo „Páni“

3. *Dejte dítěti ve fantazii to, co nemůže dostat ve skutečnosti.*

„Nebylo by skvělé, kdyby existovala tužky, která by na každou chybu upozornila?“

4. *Akceptujte jeho pocity, ale zamezte nevhodnému chování*

„Vidím, že jsi pořád naštvaný kvůli známce, že kopeš do lavice. Toto nebudu trpět. Můžeš mi ale o celé věci více povědět nebo to zkusit nakreslit.“ (Adele Faber, Elaine Mazlish, 2010, str. 34)

Reflexe pocitů vnímaných rodiči ve vztahu k dítěti úzce souvisí se schopností empatického vcítění.

Schopnost empatie je vrozená a skládá se ze čtyř složek:

1. aktivní naslouchání, učí děti, že mít emoce je v pořádku, přijímat je jako součást života a ne je popírat a potlačovat (soustředěné naslouchání provázené projevy účasti)
2. pojmenování pocitů, záměrů a očekávání druhé osoby
3. vyjádření podpory
4. uvědomit si pocity a rozlišovat je, to pomáhá dítěti zvládat vlastní emoce a uvědomovat si lépe přání a očekávání, která mají

Máme celou řadu empatických reakcí, které můžeme použít směrem k dítěti a které nám pomáhají ve výchově k naplnění cílů.

Empatické reakce mají přínos pro rozvoj osobnosti a udržování dobrých vztahů. Navíc přispívají k emocionálnímu rozvoji dětí.

Důležitou součástí správného používání empatických reakcí je zkusit je v běžných situacích každodenního života. Tyto situace nevyžadují žádné silné emoce, které bychom nezvládli. Empatii můžeme projevit činem, dodatečně slovně nebo vyjádřením uspokojení přání v představě. Někdy pomáhá pojmenování pocitů a někdy je naopak tato reakce přijímána neadekvátně (pláčem či vlnou lítosti). Empatie není vždy univerzální dovedností a je potřeba ji použít ve správné situaci. Pokud se sami nacházíme v negativní emoci nebo nás někdo druhý zraňuje, je těžké empatii projevit.

4 ODMĚŇOVÁNÍ A TRESTÁNÍ DĚTÍ V RODINĚ

Pokud se zabýváme odměňováním a trestáním dětí v rodině, je dobré si nejprve ujasnit několik zásadních věcí o výchově samotné. V první kapitole je definována výchova a jsou zde popsány styly výchovy. Je zde kladen důraz na činitele, kteří působí v prostředí, kde dítě vychováváme a jaké výchovné prostředky vedou k cíli, jímž by mělo být šťastné a spokojené dítě a rodič.

Kromě výchovy tedy působí na dítě celá řada činitelů, které dítě přijímá za své, aniž by je mohlo nějak vědomě ovlivnit. Je to hmotné a společenské prostředí dítěte – podnebí, výživa, bydlení, zaměstnání rodičů a další podmínky. Výchovné prostředky jsou podněty z okolí, které jsou záměrně uváděni v činnost a směřují k určitému výchovnému cíli. Výchovné cíle jsou velké a vzdálené, ale jako při každé lidské činnosti se k nim dostáváme přes každodenní krátké cíle.

Za výchovné prostředky můžeme považovat i odměny a tresty, ale měli bychom je užívat s rozvahou a smysluplně. K tomu, aby výchova pomocí odměn a trestů byla efektivní, je dobré znát způsoby komunikace, které k této efektivitě významně přispívají, projevit dostatečnou dávku empatie k sobě i ostatním a znát samotná úskalí spočívající v odměňování a trestání.

4.1 Neefektivní a efektivní způsoby komunikace

Mezi neefektivní způsoby komunikace zahrnujeme takové komunikační styly, které pro nás představují psychické ohrožení. K hlavním složkám patří:

1. negativní hodnocení osoby a jejich kvalit
2. zaměření na to, co není v pořádku
3. negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti
4. mocenský vztah, nadřazenost

Tyto způsoby komunikace jsou neefektivní, protože neřeší výchovnou situaci, ale přitom v nás zanechávají pocity méněcennosti a navozují pocity viny zvenku, který má svá velká rizika (např. rodiče přenáší na děti pocit zodpovědnosti za něco, co sami

nezpůsobili a mohou přitom pociťovat, že jsou manipulováni k výčitkám svědomí). (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2006)

Naopak mezi efektivní způsoby komunikace patří takové, které dítě vedou k důvěře spojené s jeho schopnostmi a kompetencemi, zvyšují jeho vnitřní motivaci a prohlubují jeho schopnost se správně rozhodnout v jednoduchých i složitějších životních situacích. Důležité efektivní komunikační dovednosti jsou:

1. zaměřujeme se na to, co se stalo, nikoli na toho, kdo to udělal (Tím se vyvarujeme hodnocení dítěte, které vyjadřuje, jaký kdo je.)
2. při řešení problému se držíme otázek, které nám poskytují potřebné informace, ale nevyvíjí tlak, nesignalizují nedůvěru a nevyjadřují mocenský vztah. (Otázky „na tělo“ nahrazujeme popisem, ten dává prostor k vyjádření druhé straně a je znakem respektujícího přístupu.)
3. k předchozímu postupu, kdy použijeme popis, je možné přidat ještě otázku: „Co s tím uděláme?“ a touto kombinací se dostáváme k jedné ze základních komunikačních strategií, kdy pozveme dítě k spoluúčasti, spoluzodpovědnosti a vlastní aktivitě na řešení daného problému – tím jej učíme spolupráci a navozujeme pozitivní charakter budoucí komunikace. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová)

4.2 Rizika odměňování a trestání v rodině

Kromě rizik uvedených v předchozích kapitolách, představuje odměňování velké nebezpečí pro morální vývoj dětí. Podle mnohých pokusů dochází při odměňování k snížení vnitřního zájmu i motivace dítěte a tím i snížení hodnoty dané činnosti, kterou dítě vykonalo. Odměna v podstatě vytváří závislost dítěte na osobě, v tomto případě na rodiči a je předpokladem toho, že dítě samo o sobě danou činnost nevykoná.

Rizika jsou patrná i v přístupu k učení. Výzkumy ukazují, že učení je životně důležitým nástrojem organismu pro přežití. „Učení nepotřebuje odměny a tresty – potřebuje však bezpečné prostředí, smysluplnost, přiměřený čas, zapojení více smyslů než jen zrak a sluch, zapojení a využití emocí – abychom jmenovali alespoň některé

z podmínek efektivního a kvalitního učení.“ Kopřiva píše, že pokud chtějí rodiče své děti k učení motivovat, měli by do značné míry známky ignorovat a více se zaměřit a hovořit tom, co vlastně daná známka vypovídá o jeho učení.

Prekopová (2010) píše o trestání tělesném a trestání distancí (poslat dítě od sebe pryč). Obojí je podle ní chybné a vyvolává v dítěti pocity ne – lásky či dokonce citové katastrofy. Tělesné tresty jsou podle Prekopové prohřeškem proti lidské důstojnosti. Rizikem trestání distancí je, že se děti nenaučí řešit konflikty. To znamená: nenaučí se obnovit zraněnou lásku vyřešením vzniklého konfliktu, nýbrž raději v budoucnu vazbu s blízkým člověkem přeruší. Navíc při obou trestech odpadá možnost řešení konfrontace tváří v tvář a zároveň projevení empatie, o které je již psáno v předchozích kapitolách.

4.3 Odměňování a trestání dětí s hyperkinetickou poruchou v rodině

Drtílková (2007) se zmiňuje o dětech s hyperkinetickou poruchou v rodině, kdy děti bývají opakovaně volány do školy kvůli kázeňským přestupkům a musejí reagovat na poznámky typického obsahu („vyrušuje, běhá po třídě, zapomíná úkoly, ztrácí věci“). Na základě toho vzniká v rodičích často přesvědčení o jejich výchovné neschopnosti. Jsou zklamáni špatným prospěchem dítěte a velmi často začnou „přitvrzovat“ ve výchově. Zavádějí systém trestů, kontrol a zákazů a přinutí dítě k dlouhému vysedávání nad učením. Tato výchova je spojena s pocity neúspěchu u rodičů a může způsobit až neurotické poruchy. Dále se tedy zabývá otázkou, jak k těmto dětem přistupovat, aby byla výchova více efektivní. Dítě by podle ní mělo být se svou diagnózou seznámeno úměrně svému věku, tím podle ní předejdeme pocitu méněcennosti ve chvíli, kdy se dítě srovnává s úspěšnějšími vrstevníky. Současně je však potřeba zabránit dítěti, aby svou diagnózu používalo jako omluvu pro všechny přestupky a vyhýbalo se povinnostem.

U rodičů je důležité rozvinout schopnost rozeznat, které projevy pramení z hyperkinetické poruchy a které jsou příznakem umíněnosti, vzdorovitosti či sobectví a souvisejí spíše s charakterem.

Měl by být vytvořen domácí řád s pravidly a povinnostmi přiměřenými věku dítěte a hlavně by měla být dána jasná pravidla týkající se režimu dne, domácích a školních povinností. To dětem pomáhá překonat problémy s plánováním činností a soustředěním.

Podle Drtílkové je důležité posilovat pozitivní, žádoucí chování. „Je možné zavést systém odměn, které budou vázány na splnění určitých povinností nebo na potlačení nevhodných projevů. Rodič může společně s dítětem probrat cíle, kterých by mělo postupně dosáhnout, a ocenit každý dosažený malý pokrok. Systém odměn by měl být přehledný a stabilní, pokud to dítěti i rodičům vyhovuje, může být použita kartička nebo deníček s domluvenými symboly. Za vhodné chování dítě dostává body nebo žetony, které potom může vyměnit za drobné odměny – hračky, sladkosti a podobně.“ Pro nezaprvňování nežádoucího chování mu věnujeme co nejmenší pozornost. Děti s hyperkinetickou poruchou zlobí jako každé jiné dítě a je na rodičích nakolik své dítě znají a rozpoznají často velmi neostrou hranici mezi příznakem hyperkinetické poruchy a projevy poukazující na jeho charakter. O trestu by neměly rodiče rozhodovat ve chvílích afektu či rozčilení, ale až po určité době, kdy jsou již schopni rozumového vyhodnocení celé situace. Drtílková poukazuje na to, že forma trestu omezováním pohybové aktivity (klečení, stání v koutě, sezení s rukama za zády během přestávky) u dítěte zvyšuje jeho psychické napětí a způsobuje podrážděnost a stres. Rodiče se někdy potýkají s tím, že dítě na jejich domluvu a příkazy nereaguje, aby poslechlo, musejí přistupovat k tvrdším, někdy i tělesným testům. V rodině, kde je okřikování běžnou formou komunikace, se dítě většinou „obrní“, aby uniklo před nepříjemnými podněty nebo naopak dělá schválnosti.

Z výše napsaného vyplývá (Kolčárová, Lacinová), že u neklidných dětí lze mnohé projevy neklidu pouze usměrňovat, a nikoli zcela odstranit, proto je potřeba pracovat na postoji rodičů. Rodiče zažívají pocity zklamání a neúspěchy svých dětí považují mnohdy za své vlastní. Nehledě na to, že tyto děti nepotvrzují jejich rodičovské kompetence, protože se většinou chovají v rozporu s očekáváním a nastavením všech kolem. Pro příznivý vývoj dítěte je také důležité, aby prostředí dítě přijalo takové, jaké je (i s jeho potížemi), a neposuzovalo je jako svévolné a neukázněné, provokující apod., neboť dítě má tendenci se ztotožňovat s tím, za co ho okolí pokládá (tzv. efekt očekávání – Pygmalionův efekt).

Zde se nabízí další otázka a to, zda je výchova dítěte s ADHD odlišná od výchovy běžného dítěte. Podle Z. Matějčka nemají děti s ADHD více energie, ale neumějí její výdej účelně koordinovat. E. Malá (2001) zmiňuje, že tyto děti reagují odlišně na tresty a odměny, což zvyšuje napětí a bezradnost rodičů. Děti se nedokáží poučit z chyb a

reagují stále stejně. Rodiče tedy získávají pocit, že je dítě neposlouchá. Proto je důležité pro okolí zvolit citlivý přístup také k rodičům těchto dětí a být nápomocen při náročné výchově těchto dětí.

II. PRAKTIKÁ ČÁST

5 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření je porovnání způsobu a efektivity odměňování a trestání žáků mladšího školního věku s diagnostikovanou poruchou chování ve školním a domácím prostředí. Zaměřuje se na biologické rodiče žáků, kteří vychovávají alespoň jedno dítě s výše uvedenou diagnózou a na pedagogické pracovníky působící na žáky s PCH v době vyučování a během pobytu v družině.

Úkoly práce

Práce obsahovala několik úkolů:

1. prostudovat příslušnou literaturu
2. vybrat skupinu rodičů a pedagogických pracovníků pro výzkumný vzorek
3. uskutečnit vlastní výzkumné šetření
4. vyhodnotit získané výsledky
5. vyvození potvrzení/vyvrácení hypotéz

5.1 Hypotézy

Na základě prostudované literatury a vlastních zkušeností byly pro splnění stanoveného cíle stanoveny následující hypotézy (dále H):

Hypotéza č. 1:

H1: V prostředí školy převažují jiné druhy odměn a trestů než v domácím prostředí.

Hypotéza č. 2:

H2: Odměňování u dětí mladšího školního věku s PCH je efektivnější ve školním prostředí než v domácím prostředí.

Hypotéza č. 3:

H3: V domácím prostředí jsou tresty u dětí s PCH efektivnější než v prostředí školním.

Hypotéza č. 4:

H4: Ve školním prostředí užívají pedagogičtí pracovníci jiné metody výchovného působení u žáků mladšího školního věku než biologičtí rodiče.

6 CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na rodiče a pedagogické pracovníky dětí mladšího školního věku s PCH. Dotazníkového šetření se zúčastnili respondenti z této školy: Základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování Na Zlíchově 19, Praha 5 (dále žáci s SPCH).

Základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování vznikla 1.1.1998 jako právní subjekt, jehož zřizovatelem bylo MŠMT ČR. Od 1.1.2001 změnila škola zřizovatele, kterým se stalo hl. m. Praha. Škola má celopražskou působnost a je jediným plně organizovaným školským zařízením tohoto typu na území Prahy i celé ČR. Kapacita školy je 160 žáků.

Klientem se stává dítě, které má problémy se svým chováním, vycházející z různých důvodů. Mezi nejčastější poruchu chování řadíme syndrom ADHD/ADD. Další početně významnou skupinou jsou klienti s ADHD/ADD v kombinaci se specifickými poruchami učení (dále SPU).

Další klientela se vyznačuje:

1. problémovým chováním, jehož původcem je nepodnětné rodinné prostředí
2. poruchami emočního rázu, které jsou spojené s obtížemi v chování
3. rysy autismu (Aspergerův syndrom)

Vřazení žáka je doporučeno na základě vyšetření pedagogicko – psychologické poradny, školního psychologa, popřípadě dětského psychiatra, střediska výchovné péče či speciálně pedagogického centra. Tato zařízení stanovují diagnózu. Rodiče nebo zákonní zástupci dítěte s vyšetřením bezpodmínečně souhlasí, žák je přijat do školy na diagnostický pobyt trvající tři měsíce, během něhož je upřesněna a potvrzena diagnóza.

Po dobu diagnostického pobytu je dítě kmenovým žákem školy, ze které pochází. Po ukončení diagnostického pobytu je vypracována třídním učitelem ve spolupráci se školním etopedem a školním psychologem tzv. Zpráva o diagnostickém pobytu. Na jejím základě dochází ke vřazení či nevřazení žáka do školy. Ředitel na základě tohoto

rozhodne o přijetí či nepřijetí a o svém rozhodnutí písemně informuje rodiče či zákonného zástupce žáka a kmenovou školu.

Pokud je žák přijat, stává se kmenovým žákem Základní školy pro žáky s SPCH. Může plnit školní docházku v plném rozsahu, ale má možnost kdykoli přestoupit do jiné školy, například do školy běžného proudu. Jedná se o případ, kdy se jeho problém vyřeší po konzultaci s rodiči (jeho zákonnými zástupci). Rodiče mohou v průběhu školní docházky rozhodnout o přestupu dítěte na jinou školu.

Výchovně vzdělávací proces ve škole pro žáky s SPCH má svá specifika. Obraz žáka s poruchou chování je tak rozmanitý, že výchovně vzdělávací proces je založen především na intenzivní spolupráci s rodinou, speciálních metodách a formách práce a také na individuálním přístupu k jednotlivým žákům. Třída se skládá z nízkého počtu žáků a spolupracují zde dva pedagogové, kteří zároveň kooperují s ostatními pedagogy. Tím jsou zajištěny požadavky práce této školy.

Ve škole také probíhají terapeutické skupiny zaměřené na rozvoj psychosociálních dovedností. Rodiče dětí mají možnost navštěvovat rodičovské skupiny zaměřené na rodiče nově přichozích žáků. Rodičovská skupina poskytuje rodičům zkušenosti s výchovou dětí a slouží k navození vzájemné důvěry a otevřenosti mezi školním a domácím prostředím. Tyto sezení vedou školení psychoterapeuti.

6.1 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumná skupina byla tvořena pedagogickými pracovníky Základní školy pro žáky se specifickými poruchami chování, kteří pedagogicky působí na žáky mladšího školního věku s SPCH a rodiče těchto žáků. Bylo rozdáno 80 dotazníků. Z důvodů neúplné návratnosti a neúplnému vyplnění některých dotazníků, bylo 30 z nich vyřazeno. Zkoumaný vzorek byl tedy prezentován 33 rodiči a 17 pedagogickými pracovníky.

6.2 Průběh výzkumného šetření

Samotné výzkumné šetření probíhalo v říjnu 2014 po provedené předvýzkumu, kdy se dotazy pro respondenty jevily jako srozumitelné. Z odpovědí vyplynulo, že je vhodné, zařazení otevřené otázky k danému tématu, poněvadž rodiče dětí s SPCH mají zajímavé poznatky a vstupy k výchově svých dětí. Byla tedy zařazena otázka týkající se alternativních výchovných metod u dětí s SPCH. Dotazníky byly rozdány dětem ve třídách a ty je předávaly rodičům. To se později ukázalo jako chybné, protože se tím zmenšila jejich návratnost.

6.3 Použité výzkumné metody

Dotazník patří mezi nejčastěji používaný druh výzkumných a diagnostických metod. Je vytvořen na základě neverbálního vyjádření odpovědí respondentů (účastníků výzkumu) na soubor písemně zadaných otázek. Respondent reaguje na otázky zakroužkováním varianty, která podle něj nejvíce odpovídá skutečnosti nebo uvede písemnou odpověď na danou otázku.

Dotazníková metoda je určena pro hromadné získávání údajů a je považována za velmi ekonomický výzkumný nástroj. Dotazník shromažďuje data, která vypovídají o pocitech, schopnostech, dovednostech, postojích a vědomostech respondenta. Základní podmínkou úspěšného šetření dotazníkovou metodou je přesná formulace a volba položek vztahujících se k výzkumnému problému. Úkolem respondenta je zvolit druh odpovědi označením nebo jiným vhodným způsobem tak, aby vystihl zkoumaný znak dle jeho názoru. Získané odpovědi jsou pak předmětem kvantitativní a kvalitativní analýzy vyhodnocování popřípadě další interpretace.

Předností dotazníku je snadná a rychlá administrace a způsob vyhodnocení. Umožňuje za krátký čas získat údaje od velké skupiny respondentů. Tyto údaje se často vyznačují tím, že je nelze získat jinou metodou. Vzhledem k anonymitě respondenta lze očekávat otevřenost odpovědí.

Nevýhodou dotazníkové metody je možné záměrné zkreslení údajů, kdy se respondent přizpůsobí záměrům zadavatele a odpovídá dle jeho očekávání. Problémem se také stává neosobní vztah tazatele a respondenta, s tím souvisí malá návratnost

dotazníků tazateli. Nevýhodou se může stát i subjektivita výpovědí nebo naopak omezený prostor pro odpovědi při přesně definovaných variantách odpovědí. Některé nevýhody lze eliminovat či zmírnit správnou konstrukcí dotazníku, zejména správně formulovanými otázkami.(Gavora, 2000)

Dotazník se obvykle skládá ze tří částí:

1. VSTUPNÍ ČÁST

Obsahuje hlavičku a oslovení.

2. VLASTNÍ OTÁZKY

Ty rozlišujeme na:

- a. uzavřené – nabízejí hotové alternativní odpovědi, výhodou je rychlé a lehké zpracování
- b. polouzavřené - nabízejí alternativní odpovědi a poté objasnění v podobě otevřené otázky, tudíž má respondent možnost spontánního vyjádření odpovědi
- c. otevřené - odpověď je zcela ponechána na respondentovi, jejich výhodou je, že respondenta neomezují, na druhou stranu se odpovědi pracněji zpracovávají

3. ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Zde je poděkováno respondentovi za spolupráci a vyplnění dotazníku.

Délka dotazníku by měla odpovídat získání všech potřebných údajů. Zde jde o kompromis mezi požadavky výzkumníka a schopnostmi a zájmem respondentů. Je v zájmu výzkumníka neodradit respondenta přehnanou délkou dotazníku. Výzkumník by tedy měl volit takový počet otázek a délku vyplňování, aby předcházel možné únavě a tím i povrchního vyplňování dotazníku. Eventuální nedostatky dotazníku lze odhalit při realizaci předvýzkumu .

6.4 Dotazník vlastního šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce, který byl anonymní a obsahoval 9 otázek. Pedagogičtí pracovníci a rodiče odpovídali na otázky týkající se odměn a trestů dětí mladšího školního věku s poruchami chování. Zvolené odpovědi kroužkovali nebo doplňovali odpověď. V úvodu dotazníku byly zjišťovány identifikační údaje o pedagogických pracovnících a

rodičích. Pedagogičtí pracovníci udávali pohlaví, věk, vzdělání a délku pedagogického působení. Rodiče byli tázáni na pohlaví, věk, vzdělání a počet dětí mladšího školního věku v rodině. V další části bylo zkoumáno, jaké tyto dvě skupiny respondentů používají odměny a tresty a do jaké míry jim připadají efektivní. Poslední otázka byla mířena na jiné či alternativní výchovné metody používané u dětí s SPCH.

Jak již bylo zmíněno, ke zjištění údajů byla použita metoda kvantitativního výzkumu, přičemž za hlavní nástroj bylo použito dotazníkové šetření. Výběr metody byl veden časovou a technickou náročností při vyplňování a následném zpracování údajů a interpretaci. Za problém lze považovat úskalí kvantitativního výzkumu, to je například věrohodnost odpovědí a správně zvolená formulace otázek.

Odpovědi byly kvantifikovány, počty byly přiřazeny k jednotlivým odpovědím a sumarizovány do tabulek. Poté byly graficky znázorněny pomocí sloupcových a koláčových grafů.

7 PREZENTACE DAT ZÍSKANÝCH VÝZKUMNÝM ŠETŘENÍM

Uskutečněným výzkumným šetřením byla snaha zjistit a porovnat efektivitu odměn a trestů u dětí mladšího školního věku s SPCH z pohledu pedagogických pracovníků a rodičů.

Dotazník pro pedagogické pracovníky i pro rodiče obsahoval 8 otázek uzavřených a jednu otevřenou. U uzavřených otázek se jednalo o zodpovězení, jaké odměny používají rodiče a pedagogičtí pracovníci, a do jaké míry jim připadají jimi používané odměny a tresty efektivní.

U otevřené otázky se mohli pedagogičtí pracovníci i rodiče vyjádřit k jiným neuvedeným metodám výchovy svých dětí.

Ve škále efektivity považují rodiče trest za vysoce účinný tehdy, pokud zastaví nežádoucí projevy chování okamžitě. Za velmi často účinný ten trest, který funguje po jednom zopakování.

Za účinný považují ten, který nežádoucí projevy chování většinou zastaví. Méně účinný je podle rodičů ten trest, který se z větší míry mívá účinkem a neúčinný trest nedokáže projevy negativního chování zastavit vůbec. Podobně vnímají škálu účinnosti i pedagogičtí pracovníci s tím rozdílem, že za méně účinný považují trest, který nezastaví nežádoucí chování u většiny žáků ve třídě.

7.1 Vyhodnocení jednotlivých otázek

A. Identifikační údaje

- *Otázka č. 1*

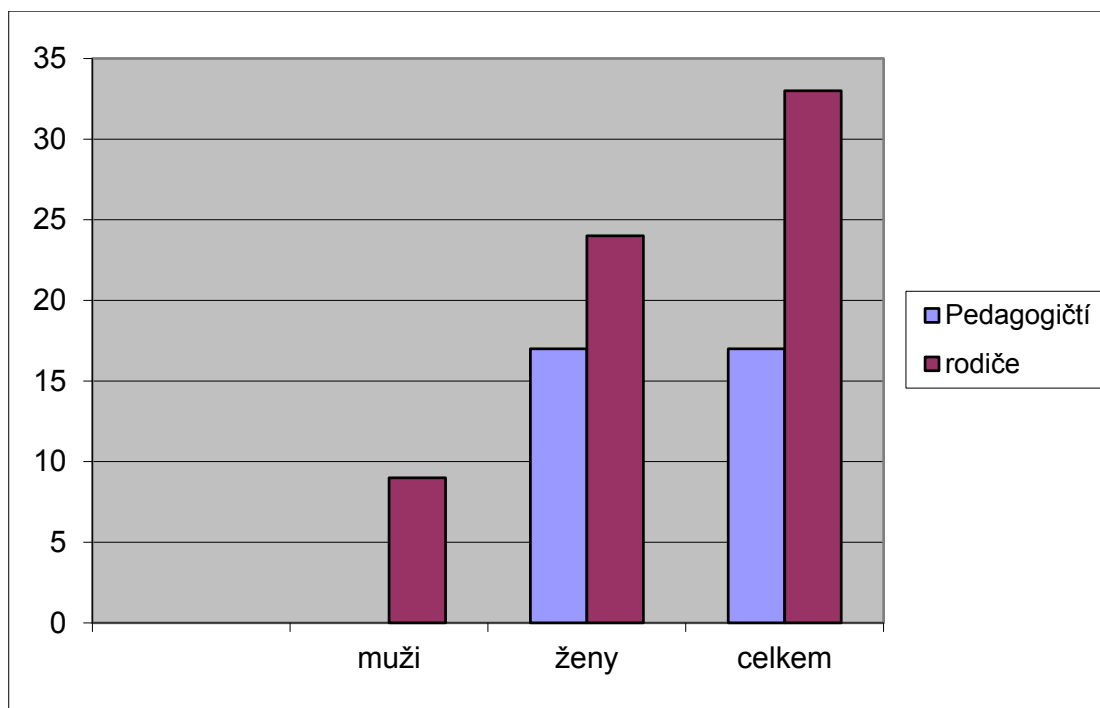
Jste muž / žena.

Prvním základním údajem bylo rozdělení pedagogických pracovníků a rodičů dle pohlaví. Z celkového počtu dotazovaných pedagogických pracovníků bylo 17 žen a žádný muž. Z celkového počtu dotazovaných rodičů bylo 8 mužů a 32 žen.

Skupina pedagogických pracovníků je složena pouze z žen, což si vysvětlíme tím, že na prvním stupni základní školy nepracuje žádný muž na této pozici. Skupina rodičů je zastoupena převážně ženami, ale odpovídali i muži.

Tabulka č. 1 – Rozdělení pedagogických pracovníků a rodičů podle pohlaví

Pohlaví	Pedagogičtí pracovníci	rodiče
muži	0	9
ženy	22	24
celkem	22	33



Graf č. 1 – Rozdělení pedagogických pracovníků a rodičů dle pohlaví

B. Věkové složení pedagogických pracovníků a rodičů.

- **Otázka č. 2**

Váš věk je:

a. 21 – 30

b. 31 – 40

c. 41 – 50

d. 51 a více

Druhým základním údajem, který byl zjišťován, byl věk pedagogických pracovníků a rodičů. Obě skupiny jsou seřazeny do čtyř věkových skupin od nejmladší po nejstarší.

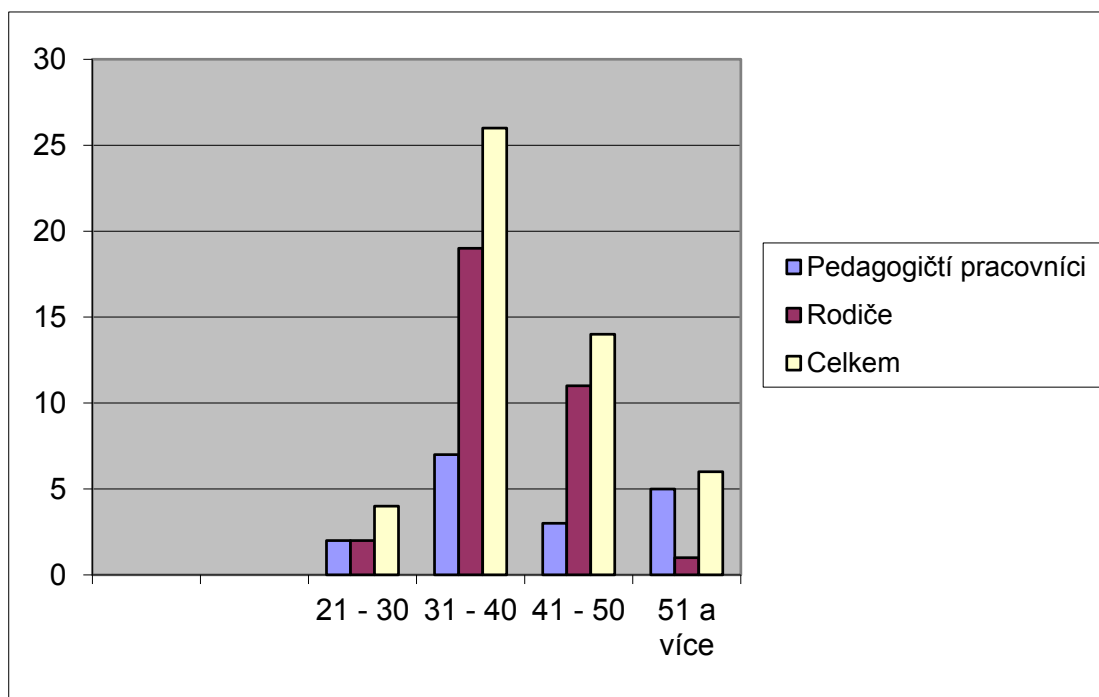
Zastoupení skupiny pedagogických pracovníků:

Nejpočetnější skupinu pedagogických pracovníků tvořil věk 31 – 40 let, kam se přihlásilo 6 respondentů. Druhou nejpočetnější skupinou ve věku 51 a více zastupovalo 5 respondentů. Ve skupině ve věku 21 – 30 let byly 2 pedagogičtí pracovníci, stejně jako ve skupině ve věku 41 - 50 let.

Zastoupení skupiny rodičů: V druhé nejmladší skupině 31 – 40 let bylo 19 rodičů, druhou nejpočetnější skupinu, kterou tvořil věk 41 - 50, zastupovalo 11 rodičů. V první skupině 21 – 30 let byli 2 rodiče a v poslední skupině 51 – 60 let byl 1 rodič.

Tabulka č. 2 – Věkové rozložení pedagogických pracovníků a rodičů

Věk	21 - 30	31 - 40	41 - 50	51 a více
Pedagogičtí pracovníci	2	7	3	5
Rodiče	2	19	11	1
Celkem	4	26	14	6



Graf č. 2 – Věkové složení pedagogických pracovníků a rodičů

C. Dosažené vzdělání

- **Otázka č. 3**

Vaše dosažené vzdělání

a. základní

b. střední

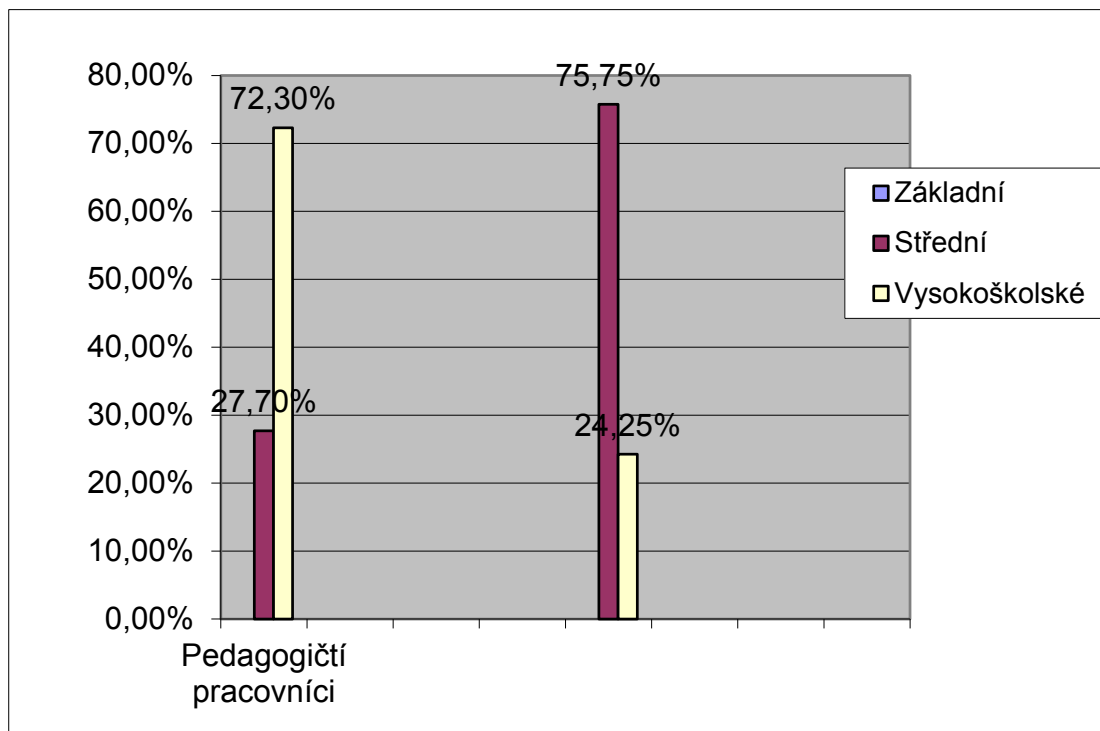
c. vysokoškolské

Třetím základním údajem bylo dosažené vzdělání. U rodičů byla možnost volby rozšířena o vzdělání základní, u pedagogických pracovníků byl výběr omezen na vzdělání střední a vysokoškolské.

Zastoupení vysokoškoláků u pedagogických pracovníků je 72,30 procent, u rodičů je to pouhých 24,25%. Podíl středoškolsky vzdělaných pedagogických pracovníků byl zastoupen 27,70% a rodičů se středním vzděláním bylo 75,75%.

Tabulka číslo 3: Dosažené vzdělání rodičů a pedagogických pracovníků

	Pedagogičtí pracovníci		Rodiče	
Základní				
Střední	5	27,70%	25	75,75%
Vysokoškolské	12	72,30%	8	24,25%
celkem	17	100,00%	33	100,00%



Graf č. 3: Dosažené vzdělání rodičů a pedagogických pracovníků

D. Počet dětí mladšího školního věku v rodině

- Otázka č. 4**

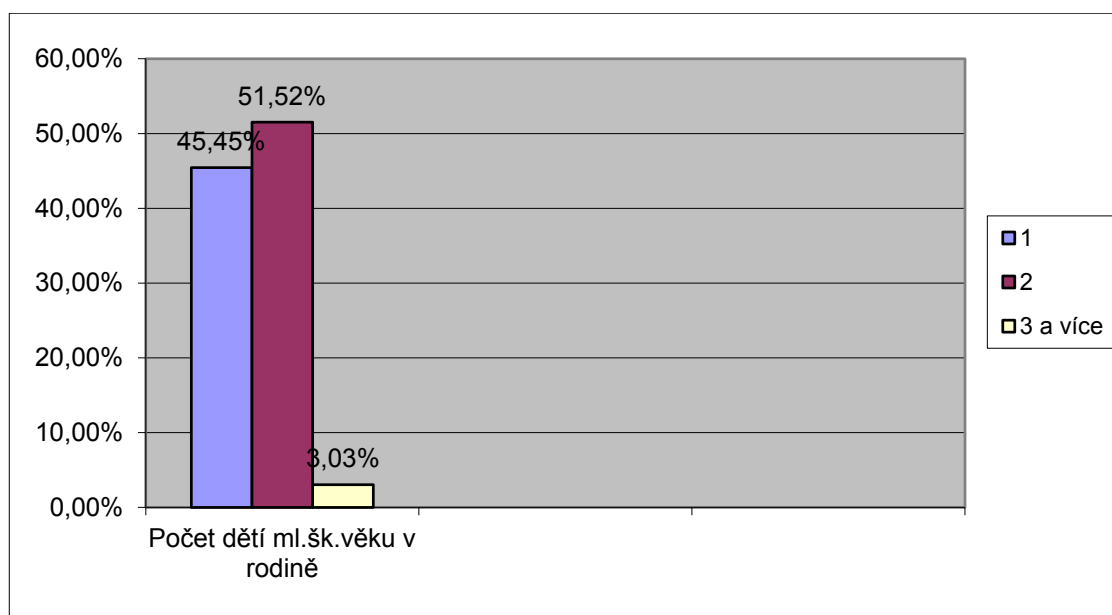
Kolik dětí mladšího školního věku vychováváte?

1. 1 dítě
2. 2 děti
3. 3 děti a více

Čtvrtým získaným údajem bylo zjištění počtu dětí mladšího školního věku vychovávaných v rodině. Graf ukazuje, že 51,52% rodin má 2 děti mladšího školního věku, dále 45,45% má 1 dítě mladšího školního věku a 3 a více pouze 3,03%.

Tabulka č. 4: Počet dětí mladšího školního věku v rodině

	Počet dětí mladšího školního věku	
1	15	45,45%
2	17	51,52%
3 a více	1	3,03%
celkem	33	100,00%



Graf č. 4: Počet dětí mladšího školního věku v rodině

E. Délka pedagogického působení

• **Otázka č. 4**
Jak dlouho působíte jako pedagogický pracovník?

- a. 1 - 3
- b. 3 - 5
- c. 5 - 10

d. 10 - 20

e. 20 a více

Čtvrtým získaným údajem byla délka pedagogického působení pedagogických pracovníků. 41,18% pedagogických pracovníků má praxi v oboru 3 – 5 let. 5 – 10 let působí ve školství stejné procento (17,64%) pedagogů jako v rozmezí 10 – 20 let. Praxi 1 – 3 roky a 20 let a více má 11,76% respondentů

Tabulka č. 5: Délka pedagogického působení

Praxe	Délka pedagogického působení	
	Počet	Procenta
1 až 3	2	11,76%
3 až 5	7	41,18%
5 až 10	3	17,64%
10 až 20	3	17,64%
20 a více	2	11,76%
celkem	17	100,00%



Graf č. 5: Délka pedagogického působení

F. Používané odměny u žáků ve škole a v domácím prostředí

- **Otázka č. 5(pedagogičtí pracovníci)**

Jaké formy odměn používáte u vašich žáků?

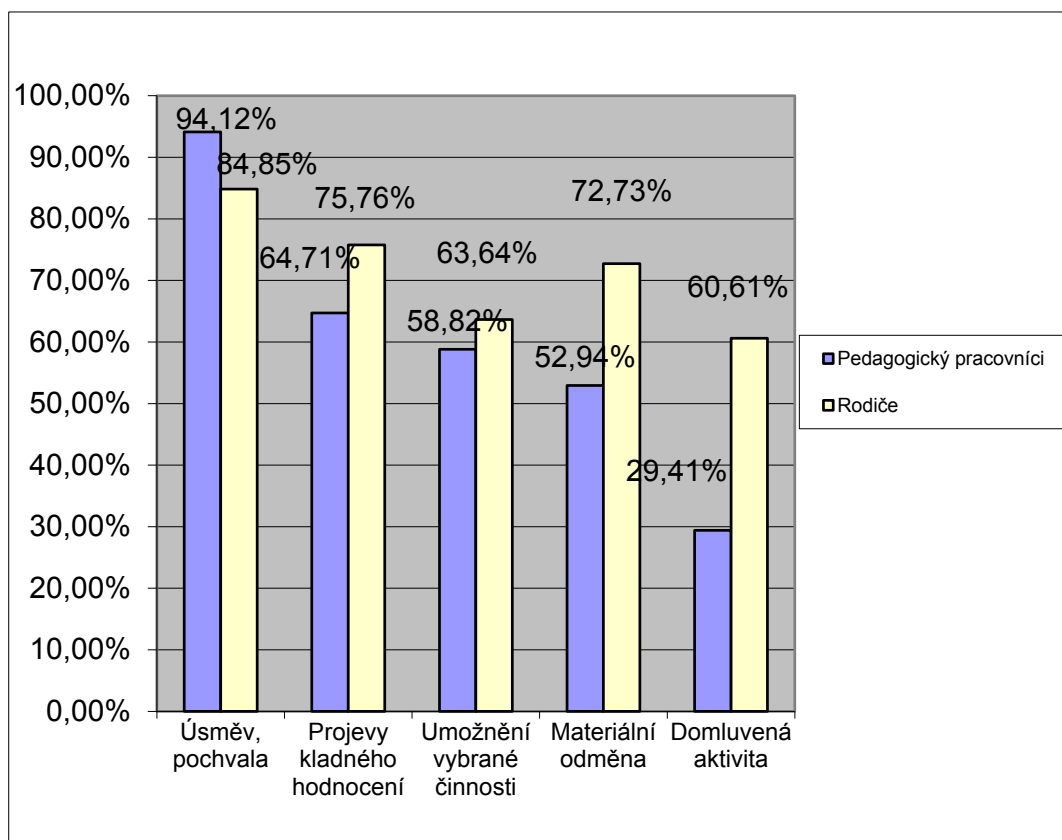
- **Otázka č. 5(rodiče)**

Jaké formy odměn používáte u vašich dětí?

Výsledky ukazují, že nejvíce upřednostňovanou odměnou jak dotazovaných pedagogických pracovníků, tak rodičů je úsměv a pochvala. Úsměv a pochvalu používá 94,12% dotazovaných pedagogických pracovníků, u rodičů je to 84,85%. Druhou nejpoužívanější odměnou se staly projevy kladného hodnocení, 64,71% u pedagogů a 75,76% u rodičů. Umožnění vybrané činnosti vyšlo jako třetí nejpoužívanější odměna, u pedagogů s 58,82% a u rodičů preferuje tuto odměnu 63,64%. 72,73% rodičů preferuje materiální odměnu na rozdíl od pouhých 52,94% u pedagogických pracovníků. Domluvená aktivita je oblíbenější odměnou u rodičů – 60,61%, u pedagogických pracovníků můžeme z grafu vyčíst 29,41%. Tato odměna je nejméně používanou u obou skupin.

Tabulka č. 6:Odměny používané u žáků a u dětí v domácím prostředí

Odměny	Pedagogičtí pracovníci		Rodiče	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Úsměv, pochvala	16	94,12%	28	84,85%
Projevy kladného hodnocení	11	64,71%	25	75,76%
Umožnění vybrané činnosti	10	58,82%	21	63,64%
Materiální odměna	9	52,94%	24	72,73%
Domluvená aktivita	5	29,41%	20	60,61%



Graf č. 6: Odměny používané ve škole a v domácím prostředí

G. Efektivita odměn používaných ve školním a domácím prostředí

- **Otázka č. 6(rodiče)**

Pokud odměnu používáte u vašich dětí, zakroužkujte ve škále školní stupnice stupeň účinnosti. (1 – vysoce účinná, 2 – velmi často účinná, 3 – účinná, 4 – méně účinná, 5 – neúčinná)

Z výsledků vyplývá, že odměnu úsměv, pochvala považuje 27,27% rodičů za velmi často účinnou, 24,24% ji vidí jako účinnou a 18,18% rodičů ji má za vysoce účinnou. Projevy kladného hodnocení uvedlo jako velmi často účinné 36,36% rodičů. 18,18% je považuje za účinné a 15,15% je vidí jako vysoce účinné. Umožnění vybrané činnosti se 33,33% rodičům jeví jako účinné, 27,27% jako vysoce účinné a pouze 12,12% je považuje za velmi často účinné. Podle subjektivní výpovědi rodičů získala materiální

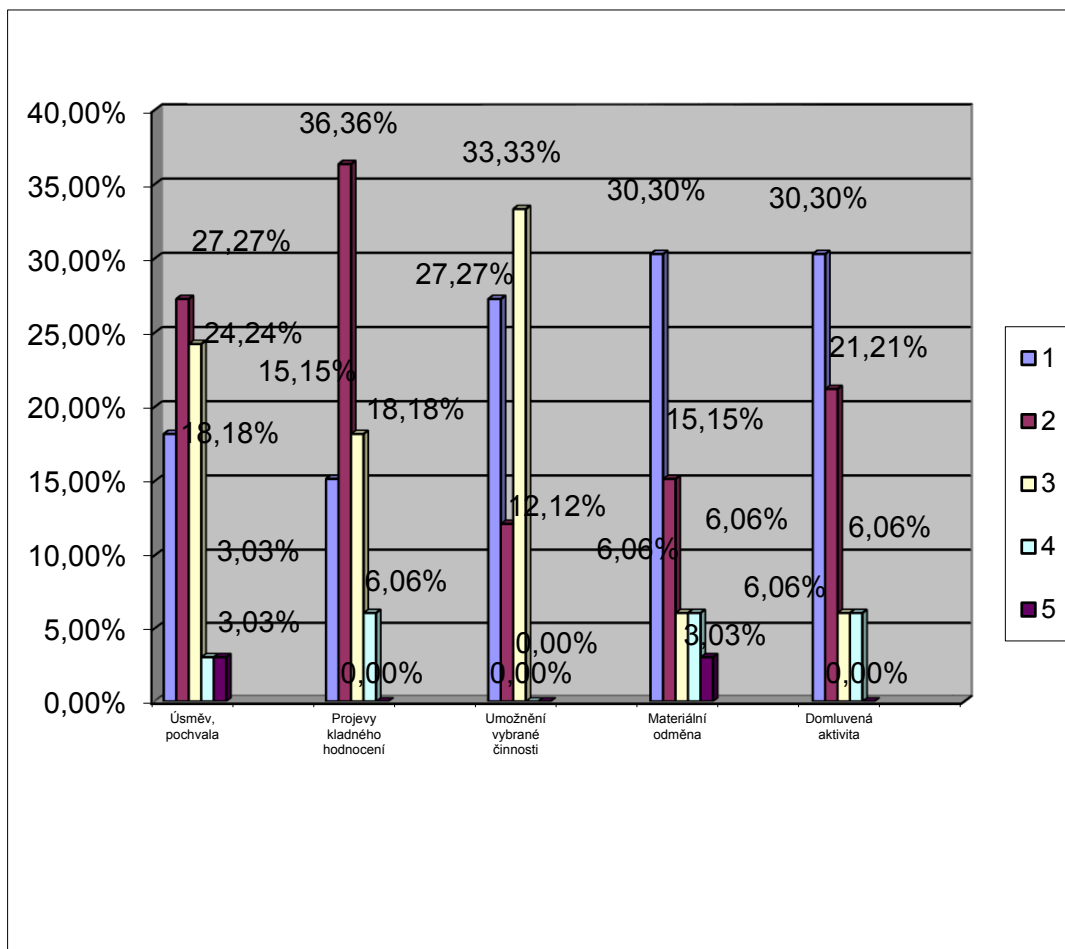
odměna 30,30%, na stupni vysoké účinnosti tak vede před úsměvem a pochvalou. 15,15% rodičů používá materiální odměnu jako velmi často účinnou a 6,06% ji má za účinnou či méně účinnou. Domluvenou aktivitu vidí 30,30% rodičů jako vysoce účinnou, 21,21% rodičů jako velmi často účinnou a 6,06% rodičů jako účinnou a méně často účinnou.

Tabulka č. 7 (1. část): Efektivita odměn používaných v rodině

Rodiče	Úsměv, pochvala		Projevy kladného hodnocení	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
1	6	18,18%	5	15,15%
2	9	27,27%	12	36,36%
3	8	24,24%	6	18,18%
4	1	3,03%	2	6,06%
5	1	3,03%	0	0,00%

Tabulka č. 7 (2. část): Efektivita odměn používaných v rodině

Rodiče	Umožnění vybrané činnosti		Materiální odměna		Domluvená aktivita	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta	Počet	Procenta
1	9	27,27%	10	30,30%	10	30,30%
2	4	12,12%	5	15,15%	7	21,21%
3	11	33,33%	2	6,06%	2	6,06%
4	0	0,00%	2	6,06%	2	6,06%
5	0	0,00%	1	3,03%	0	0,00%



Graf č. 7: Efektivita odměn používaných v rodině

H. Efektivita odměn používaných ve školním prostředí

• **Otázka č. 6 (pedagogové)**

Pokud odměnu používáte u vašich žáků, zakroužkujte ve škále školní stupnice stupeň účinnosti. (1 – vysoce účinná, 2 – velmi často účinná, 3 – účinná, 4 – méně účinná, 5 – neúčinná)

Ze šetření vyplynulo, že 35,29% pedagogických pracovníků považuje odměnu úsměv, pochvala za účinnou, 29,41% za velmi často účinnou a 17,65% za vysoce účinnou. Projevy kladného hodnocení uvedlo 23,53% pedagogických pracovníků jako vysoce účinnou odměnu a stejné procento ji vidí jako velmi často účinnou. Jako účinnou ji uvedlo 35,29% pedagogů. Z grafu vyčteme, že 29,41% pedagogů zvolilo pochvalu

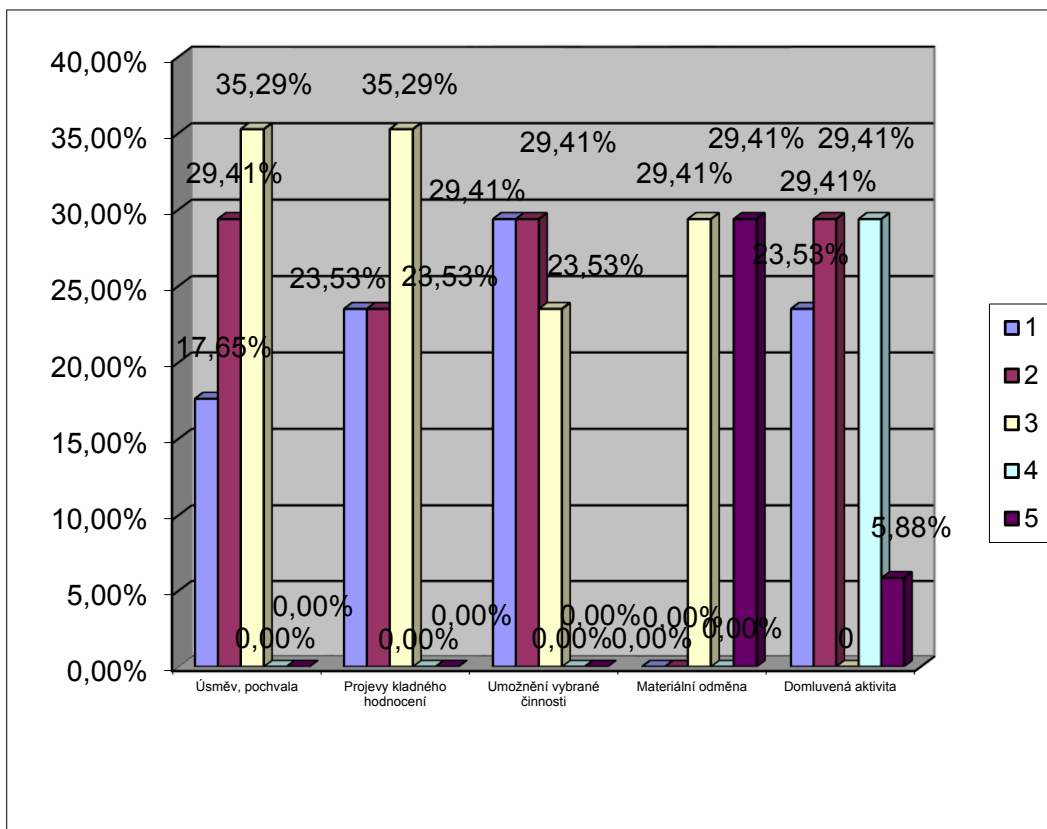
umožnění vybrané činnosti jako vysoce účinnou a stejné procento pedagogů ji považuje za velmi často účinnou. 23,53% pedagogických pracovníků uvedlo pochvalu jako účinnou. Materiální odměnu používanou ve škole přiznalo 29,41% pedagogů jako velmi často účinnou a stejné procento jako méně účinnou. 29,41% pedagogů konstatuje, že domluvená aktivita je velmi často účinná, stejné procento ji považuje za účinnou a taktéž méně účinnou. Za vysoce účinnou ji považuje 23,53% dotázaných a 5,88% se k ní postavilo negativní, shledává ji jako neúčinnou.

Tabulka č. 8 (1. část): Efektivita odměn používaných ve školním prostředí

Pedagogičtí pracovníci	Úsměv, pochvala		Projevy kladného hodnocení		Umožnění vybrané činnosti	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta	Počet	Procenta
1	3	17,65%	4	23,53%	5	29,41%
2	5	29,41%	4	23,53%	5	29,41%
3	6	35,29%	6	35,29%	4	23,53%
4	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
5	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Tabulka č. 8 (2. část): Efektivita odměn používaných ve školním prostředí

Pedagogičtí pracovníci	Materiální odměna		Domluvená aktivita	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
1	5	0,00%	4	23,53%
2	5	29,41%	2	29,41%
3	0	0,00%	2	29,41%
4	2	29,41%	2	29,41%
5	0	0,00%	1	5,88%



Graf č. 8 : Efektivita odměn ve školním prostředí

Po porovnání grafu č. 7 a grafu č. 8 je patrné, že rodiče i pedagogičtí pracovníci vidí odměnu umožnění vybrané činnosti jako vysoce účinnou. Ale také se nám jeví, že zatímco u rodičů je na rovnocenné pozici vysoké účinnosti materiální odměna, tak u pedagogických pracovníků skončily na druhém místě ve škále vysoké účinnosti odměny projevy kladného hodnocení a domluvená aktivita.

U rodičů se ukazuje jako velmi často účinná odměna materiální odměna, domluvená aktivita a umožnění vybrané činnosti.

Pedagogičtí pracovníci vidí stejně jako rodiče odměny umožnění vybrané činnosti a domluvenou aktivitu jako velmi často účinné, ale jako třetí velmi často účinnou odměnu vidíme v grafu úsměv a pochvalu.

I. Používané tresty u žáků ve škole a v domácím prostředí

- **Otázka č. 7 (rodiče)**

Jaké formy trestů používáte u vašich dětí?

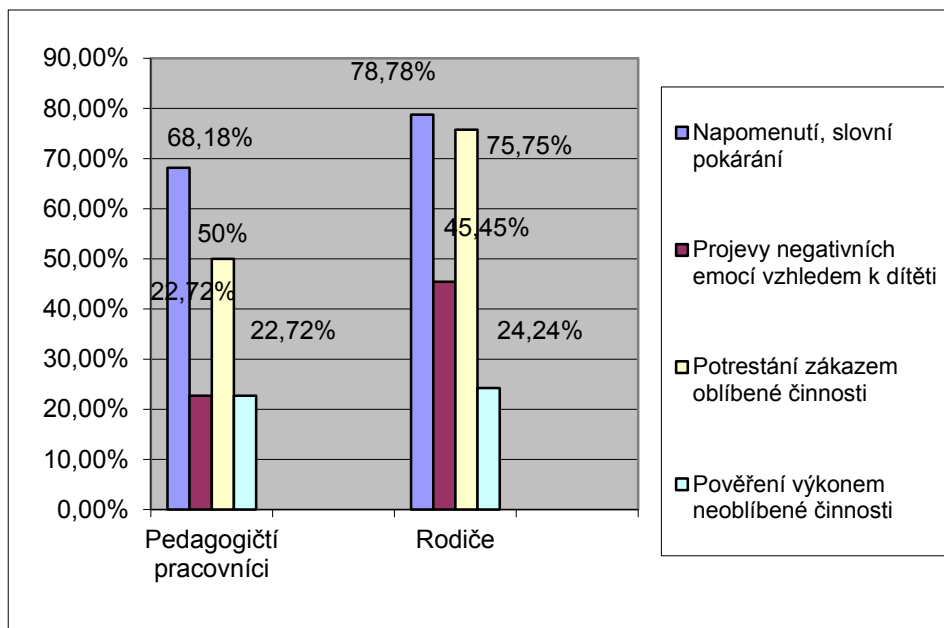
- **Otázka č. 7(pedagogové)**

Jaké formy trestů používáte u vašich žáků?

Výsledky grafu č. 9 ukazují, že nejvíce upřednostňovaným trestem jak dotazovaných pedagogických pracovníků, tak rodičů je napomenutí a slovní pokárání. Napomenutí a slovní pokárání používá 68,18% dotazovaných pedagogických pracovníků, u rodičů je to 78,78%. Druhým nejpoužívanějším trestem se stal potrestání zákazem oblíbené činnosti, 50,00% u pedagogů a 75,75% u rodičů. Projevy negativních emocí vyšly spolu s pověřením výkonem neoblíbené činnosti jako třetí nejpoužívanější trest u pedagogů s 22,72%. Rodiče na rozdíl od pedagogických pracovníků upřednostnily spíše projevy negativních emocí a jejich nejméně používaným trestem bylo pověření výkonem neoblíbené činnosti.

Tabulka č. 9: Tresty používané ve školním a domácím prostředí

Tresty používané ve škole i doma	Pedagogičtí pracovníci		Rodiče	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Napomenutí, slovní pokárání	15	68,18%	26	78,78%
Projevy negativních emocí vzhledem k dítěti	5	22,72%	15	45,45%
Potrestání zákazem oblíbené činnosti	11	50%	25	75,75%
Pověření výkonem neoblíbené činnosti	5	22,72%	8	24,24%

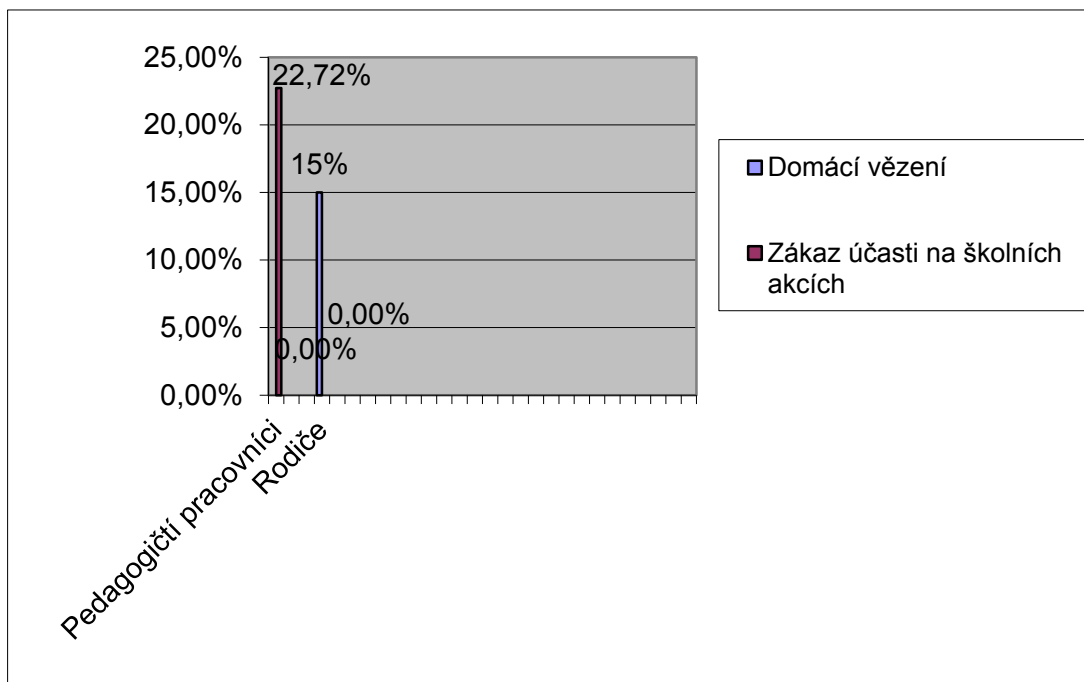


Graf č. 9: Porovnání používaných forem trestů u pedagogických pracovníků a rodičů

Výsledky grafu č. 10 ukazují, že domácí vězení je oblíbeným trestem u 15% rodičů a 22,72% pedagogických pracovníků používá ve škole jako trest zákaz účasti na školních akcích.

Tabulka č. 10: Porovnávání používaných forem trestů vyznačujících se opuštěním výchozího prostředí

	Pedagogičtí pracovníci		Rodiče	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Zákaz chování mimo školu a domov				
Domácí vězení	0	0%	5	15%
Zákaz účasti na školních akcích	5	22,72%	0	0,00%



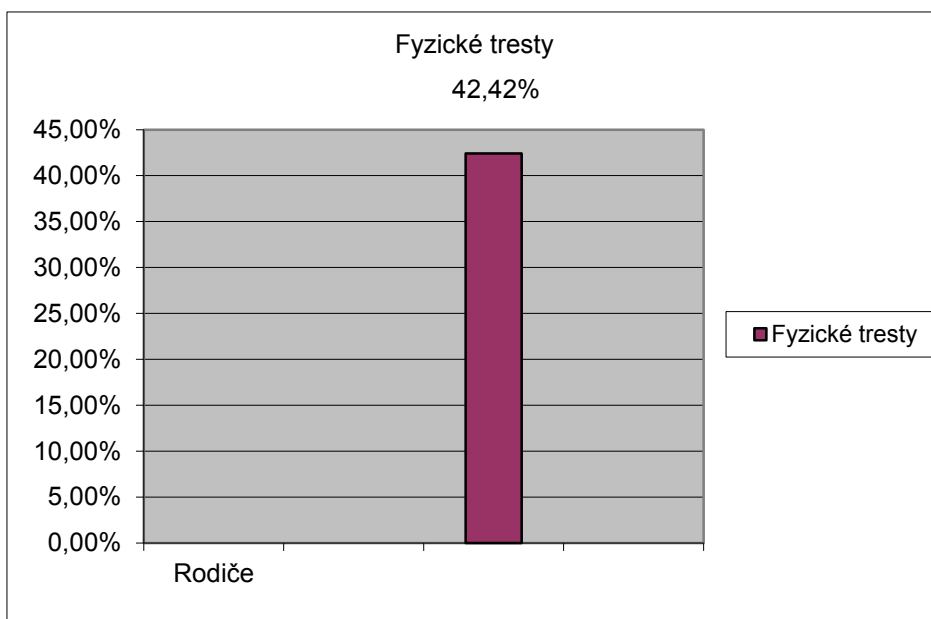
Graf č. 10: Porovnávání používaných forem trestů vyznačujících se opuštěním výchozího prostředí

Z grafu č. 11 vyplývá, že fyzické tresty zařazuje do výchovy 42,42% respondentů z řad rodičů.

Toto číslo bychom mohli brát jako alarmující obzvláště v dnešní době, kdy se od fyzických trestů opouští a v některých zemích jsou považovány za trestné.

Tabulka č. 11: Fyzické trestání dětí v domácím prostředí

Fyzické trestání dětí v rodině	Rodiče	
	Počet	Procenta
Fyzické tresty	14	42,42%



Graf č. 11 : Tresty fyzické používané rodiči v domácím prostředí

J. Efektivita jednotlivých druhů trestů na základě vyhodnocení odpovědí rodičů dětí

- Otázka č. 8**

Pokud trest používáte u vašich žáků, zakroužkujte ve škále školní stupnice stupeň účinnosti. (1 – vysoce účinná, 2 – velmi často účinná, 3 – účinná, 4 – méně účinná, 5 – neúčinná)

Tabulka efektivity jednotlivých druhů trestů je rozdělena do čtyř částí. V nabídce respondenti kroužkovali možnosti škály 1 – 5 podle jejich subjektivního pohledu na daný druh trestu. Graf vykazuje značné množství informací týkajících se jednotlivých trestů a jejich efektivity.

Z grafu č. 12 vyplývá, že 37,50% rodičů považuje fyzické tresty za velmi často účinné, 25% za vysoce účinné a 18,75% za méně účinné a neúčinné. Je patrné, že trest napomenutí, slovní pokárání se jeví 37,03% rodičů jako velmi často účinné, 25,92% jako účinné. 18,52% konstatuje, že je tento trest méně účinný, 14,81% jej vidí jako vysoce účinný a jen 3,72% jako neúčinný. Dále můžeme vyčíst, že trest potrestání zákazem oblíbených činností přiznává 33,34% rodičů jako vysoce účinný, 23,81% jako velmi

často účinný a účinný. Subjektivní názor 9,52% rodičů zní méně účinný a neúčinný. Trest pověření výkonem neoblíbené činnosti uvedlo 50% jako účinný, 16,70% jako méně účinný a neúčinný. Tento trest je podle 16,60% rodičů spíše účinný. 50% rodičů přiznává, že trest pověření výkonem neoblíbené činnosti je méně účinný a 25% jej vidí jako vysoce účinný a účinný. U trestu projevy negativních emocí se 29,42% rodičů přiklání ke škále méně účinná, 23,52% účinná, 17,65% vysoce účinná a velmi často účinná a 11,76% tento trest považuje za neúčinný. Trest odepření pozornosti shledává 30% rodičů jako vysoce účinný a účinný, 40% jej zařazuje jako velmi často účinný.

Tabulka č. 12 (1.část): Efektivita trestů – fyzické tresty a napomenutí, slovní pokárání

Tresty	Fyzické tresty		Napomenutí, slovní pokárání	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
1	4	25%	4	14,81%
2	6	37,50%	10	37,03%
3	0	0,00%	7	25,92%
4	3	18,75%	5	18,52%
5	3	18,75%	1	3,72%

Tabulka č. 12 (2.část): Efektivita trestů – potrestání zákazem oblíbených činností a pověření výkonem neoblíbené činnosti

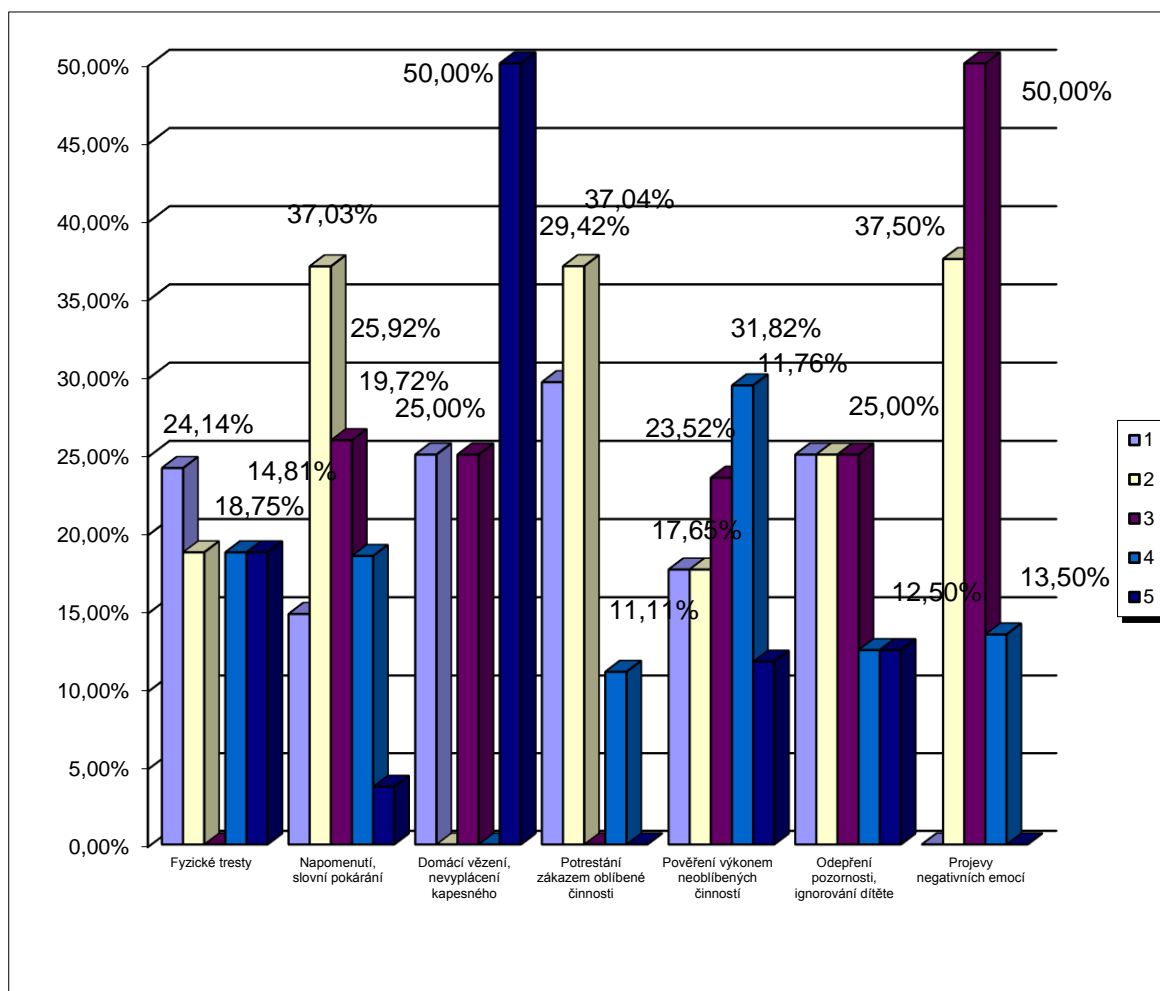
Tresty	Potrestání zákazem oblíbených činností		Pověření výkonem neoblíbené činnosti	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
1	7	33,34%	0	0,00%
2	5	23,81%	2	16,60%
3	5	23,81%	6	50,00%
4	2	9,52%	2	16,70%
5	2	9,52%	2	16,70%

Tabulka č. 12 (3. část): Efektivita trestů – domácí vězení a projevy negativních emocí

Tresty	Domácí vězení		Projevy negativních emocí	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
1	1	25,00%	3	17,65%
2	0	0,00%	3	17,65%
3	1	25,00%	4	23,52%
4	2	50,00%	5	29,42%
5	0	0,00%	2	11,76%

Tabulka č. 12 (4. část): Efektivita trestu – odepření pozornosti

Tresty	Odepření pozornosti	
	Počet	Procenta
1	3	30%
2	4	40%
3	3	30,00%
4	0	0,00%
5	0	0,00%



Graf č. 12: Efektivita trestů používaných v rodině

K. Efektivita jednotlivých druhů trestů ve školním prostředí na základě vyhodnocení odpovědí pedagogických pracovníků

- Otázka č. 8**

Pokud trest používáte u vašich žáků, zakroužkujte ve škále školní stupnice stupeň účinnosti. (1 – vysoce účinná, 2 – velmi často účinná, 3 – účinná, 4 – méně účinná, 5 – neúčinná)

Tabulka efektivy jednotlivých druhů trestů je rozdělena do tří částí. V nabídce respondenti kroužkovali možnosti škály 1 – 5 podle jejich subjektivního pohledu na daný druh trestu. Graf vykazuje značné množství informací týkajících se jednotlivých trestů a jejich efektivy.

Z vyhodnocení dotazníku vyplývá, že 41,67% pedagogických pracovníků shledává trest zákaz účasti na školních akcích jako velmi často účinný, 33,33% jej vidí jako účinný a 25% přiznává, že je méně účinný. Trest napomenutí, slovní pokárání spatřuje 55,56% pedagogických pracovníků jako účinný, 22,22% jej považuje za vysoce účinný a velmi často účinný. 50% pedagogických pracovníků uvádí, že trest projevy negativních emocí je účinný, 37,50% jej vidí jako velmi často účinný a 13,50% jej hodnotí jako méně účinný. Trest potrestání zákazem oblíbených činností shledává 63,64% respondentů jako velmi často účinný, 18,18% jej zařazuje mezi vysoce účinné tresty a 9,09% pedagogů konstatuje, že je účinný a méně neúčinný. Trest pověření výkonem neoblíbené činnosti uvedlo 55,56% jako účinný, 33,33% jako velmi často účinný. Tento trest je podle 11,11% pedagogických pracovníků vysoce účinný.

Tabulkač.13 (1. část): Efektivita trestů ve školním prostředí: zákaz účasti na školních akcích, napomenutí, pokárání

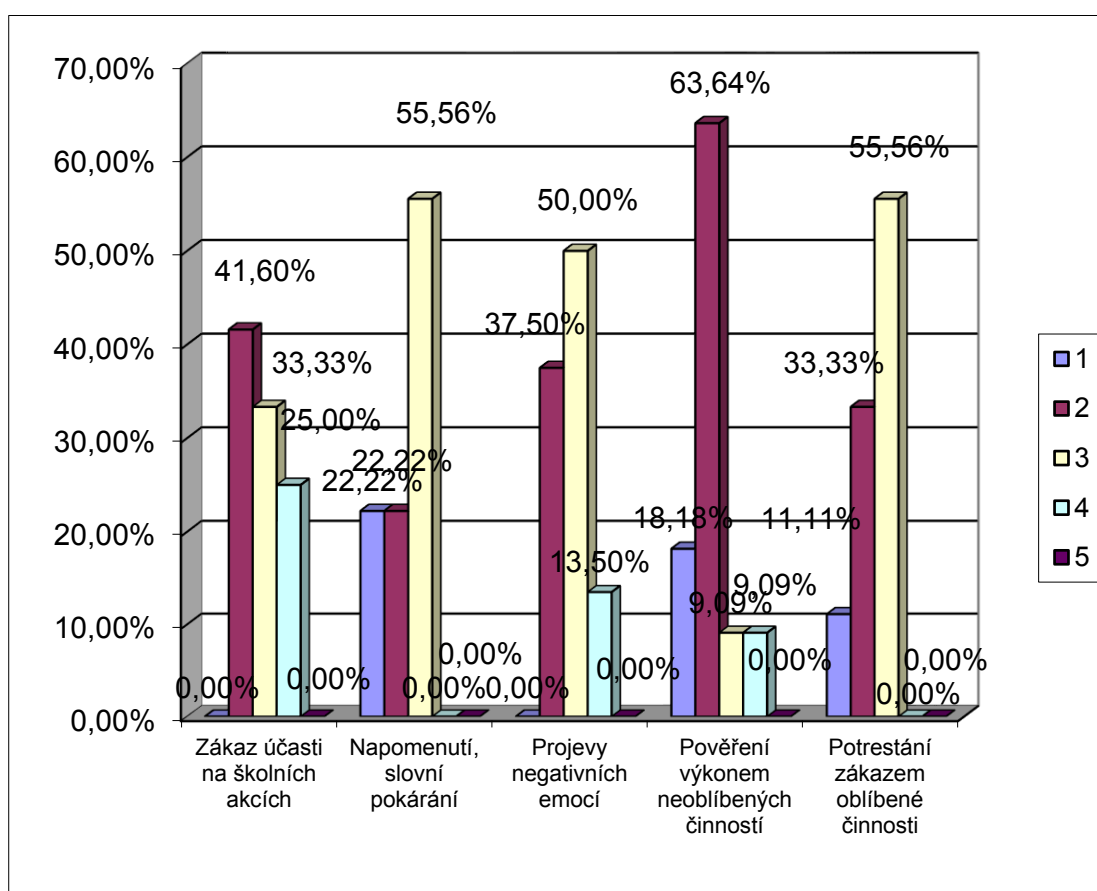
	Zákaz účasti na školních akcích		Napomenutí, slovní pokárání	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
1	0	0%	4	22,22%
2	5	41,67%	4	22,22%
3	4	33,33%	10	55,56%
4	3	25,00%	0	0,00%
5	0	0,00%	0	0,00%

Tabulka č. 13 (2. část): Efektivita trestů ve školním prostředí: projevy negativních emocí, potrestání zákazem oblíbených činností

	Projevy negativních emocí		Potrestání zákazem oblíbených činností	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
1	0	0,00%	2	18,18%
2	3	37,50%	7	63,64%
3	4	50,00%	1	9,09%
4	1	13,50%	1	9,09%
5	0	0,00%	0	0,00%

Tabulka č. 13 (3. část): Efektivita trestů ve školním prostředí: pověření výkonem neoblíbené činnosti

Pověření výkonem neoblíbené činnosti		
	Počet	Procenta
1	1	11,11%
2	3	33,33%
3	5	55,56%
4	0	0,00%
5	0	0,00%



Graf č. 13: Efektivita trestů používaných ve školním prostředí

Po porovnání grafu č. 12 a grafu č. 13 je patrné, že zatímco rodiče vidí trest potrestání zákazem oblíbené činnosti a ignorování dítěte jako vysoce účinný, tak

pedagogičtí pracovníci konstatují, že vysoce účinný trest je napomenutí, slovní pokárání a pověření výkonem neoblíbených činností. Rodiče shledávají odepření pozornosti a fyzické tresty za velmi často účinné, ale pedagogičtí pracovníci považují za druhý neúčinnější trest pověření výkonem neoblíbených činností a zákaz účasti na školních akcích.

L. Jiné výchovné metody používané u dětí mladšího školního věku s SPCH

• Otázka č. 9

Uved'te prosím, jaké jiné výchovné metody u svých dětí s SPCH uplatňujete (stručně popište).

V této otázce se rodiče a pedagogičtí pracovníci vyjadřovali k jiným výchovným metodám u dětí s SPCH a měli za úkol je stručně popsat.

Zde jsou odpovědi rodičů dětí mladšího školního věku s SPCH, kteří se vyjádřili k výchově svých dětí.

„V případě nedodržení slibu, ani já nedodrším, co jsem slíbila.“

„Pochvala, posilování sebevědomí, rozbor chyb s citem, aby na chybu přišel sám a našel řešení.“

„Rozhovor, diskuse, rozbor problému“

„Trpělivost, vysvětlování, opakování prevence – předvídat situace a upozornit, jak postupovat, nenechat je se nudit a separovat.“

„Dodržujeme slíbené odměny, ale i tresty, nevyhrožuji ničím, co bych nesplnila. PROSÍM a DĚKUJI nic nestojí.“

„Pochvala a klidná naléhání – zdůvodnění nesprávného chování a zdůvodnění, proč to nešlo.“

(chování – jednání, naschválnosti oproti vrstevníkům řešit jinak.)

„Dále se snažíme mu vše vysvětlovat, ukazovat názorné příklady správného chování.“

„V poslední době metoda 1-2-3 podle stejnojmenné knihy, v minulosti pokárání, dříve i fyzické tresty, později se ukázaly neúčinné – upustila jsem od nich, v současné době

plácnutí přes zadek na veřejnosti, dost jej to frustruje, to jako fyzický trest postačuje i nejvíce se vyplácí sáhnout na kapesné, zákaz činnosti či zákaz kroužku.“

„ Musí sám vymyslet, jak to napravi.“

„Občas hrajeme hru, při které si vyměníme role – já jsem dítě a syn rodič. Zkoušíme tak různé situace, jak na ně reagovat a jak nejlíp „vychovávat“. Vracíme se tím hlavně k bývalým konfliktům mezi námi a snažíme se přijít na to, co jsme oba tenkrát udělali špatně nebo dobře.“

„ Když něco provede, zakážu synovi věci, které má rád.“

„Řekla bych to takhle: „U dětí s ADHD je to těžké. Když jsem já rozčilená a on se taky vzteká, vezmu syna do náruče, sedneme si a mazlíme se. Houpu se s ním, jako když byl miminko, to zabírá. U nás je to nejlepší způsob léčby pro oba, uklidní nás to.“

Z výpovědi rodičů je patrné, že používají různé výchovné metody a jejich přístup k dětem s SPCH je také rozdílný. O vnímání výchovných metod dítěte s ADHD píše Kolčárová, Lacinová: „Výchova neklidného dítěte je tedy nelehká a vyžaduje mimo jiné hodně trpělivosti a sebezapření“. Rodiče jednájí s určitou dávkou empatie a snaží se své děti vychovávat kladným příkladem. Je pro ně důležité, aby se děti naučili reflektovat své pocity a dokázali zvládat svůj neklid.

Václav Mertin (2004) u neklidných dětí doporučuje následující postupy:

- jednoduché formy relaxace
- společné činnosti – zapojení dospělého do aktivit dětí
- předvídavost a preventivní zásahy v zárodku problému
- jednoznačné (jasné a jednoduché) příkazy
- nevychovávat slovy, ale fyzickou blízkostí
- strukturovat čas a činnosti (například stabilní denní program)
- zajistit splnění vyřčených příkazů (důslednost)
- při prohřešku se zaměřit na to, jak problém napravit (přirozené následky)

Zde jdou odpovědi pedagogických pracovníků, kteří se otevřeně vyjádřili k výchovnému působení na žáky s SPCH.

„Napomenutí, domluva, případně osobní domluva v místnosti k tomu určené.“
„Individuální přístup při řešení konfliktní situace s konkrétním žákem“
„Drobná odměna, například obrázek za splnění úkolů, který nechtěl předtím dělat.“
„Soutěže, skupinové hry.“
„Doplnění práce po vyučování (pokud z důvodu záseku či vzteku v hodině nepracuje)“
„U malých dětí i fyzický kontakt – pohlázení, ocenění před třídou, pochvala rodičům.“
„Domluva, společné řešení situace, etoped, vedení školy, rodiče (na třídních schůzkách nebo aktuálně pozváni).“
„Motivace příkladem“

Z odpovědí pedagogických pracovníků je vidět, že kladou důraz na kladné motivování žáků s SPCH a na spolupráci s přidruženým SPC. Je také zajímavé, že nikdo z pedagogických pracovníků neuvedl jako alternativu k uvedeným odměnám a trestům Želví strategii, jejíž část týkající se odměn a trestů je objasněna v teoretické části této práce.

7.2 Ověření platnosti hypotéz

Hypotéza č. 1

H1: V prostředí školy převažují jiné druhy odměn a trestů než v domácím prostředí.

Hypotézu ověřovaly položky č. 5 z dotazníku pro rodiče a taktéž položka č. 5 z dotazníku pedagogických pracovníků.

Z výsledku výzkumu vyplývá, že ve škole i v domácím prostředí převažují odměny úsměv, pochvala, projevy kladného hodnocení a umožnění vybrané činnosti. U rodičů sice převažuje materiální odměna, ale jinak vzhledem k poměrně vyrovnaným výsledkům hypotéza potvrzena nebyla.

Hypotéza nepotvrzena

Hypotéza č. 2

H2: Odměňování u dětí mladšího školního věku s SPCH je efektivnější ve školním prostředí než v domácím prostředí.

Hypotézu sytila položka č. 6 z dotazníku pro rodiče a taktéž položka č. 6 z dotazníku pedagogických pracovníků.

Z výsledků šetření vyplývá, že méně efektivní je odměňování v domácím prostředí, kde získaly odměny umožnění vybrané činnosti, materiální odměna a domluvená aktivita více než čtvrtinu ve škále vysoké účinnosti. Ve škále stupnice (velmi často účinná) získaly více než jednu čtvrtinu odměny úsměv, pochvala a projevy kladného hodnocení. Nad jednu čtvrtinu ve škále účinnosti získala odměna umožnění vybrané činnosti. U pedagogických pracovníků z grafu vyplývá, že ve škále vysoké účinnosti s výsledkem se nachází odměna umožnění vybrané činnosti a za velmi často účinnou s výsledkem nad 25% se považují odměny domluvená aktivita, úsměv a pochvala a umožnění vybrané činnosti. Úsměv a pochvala, materiální odměna a projevy kladného hodnocení získaly ve škále účinnosti číslo 3 – účinná také hodnoty větší než 25%.

Hypotéza potvrzena

Hypotéza č. 3:

H3: V domácím prostředí jsou tresty u dětí s PCH efektivnější než v prostředí školním.

Hypotézu potvrdila položka č. 7 z dotazníku pro rodiče a taktéž položka č. 7 z dotazníku pedagogických pracovníků.

Závěrečným porovnáním výsledků dotazníků bylo zjištěno, že tresty ve školním prostředí jsou mnohem efektivnější než v domácím.

Například pokárání a napomenutí považuje v domácím prostředí za velmi účinné téměř polovina respondentů, kdežto ve školním prostředí je považují za účinnou drtivá většina respondentů.

Projevení negativních emocí vůči dítěti se jeví v obou případech zcela shodně. Naopak v domácím prostředí se dají udělit dítěti tresty, které jsou ve škole zcela nepřípustné a většina respondentů se domnívá, že tyto tresty jsou pro děti nejefektivnější

a to fyzický trest spolu s domácím vězením a zákazem činnosti, kterou dítě provozuje ve svém volnu.

Hypotéza potvrzena

Hypotéza č. 4

H4: Ve školním prostředí užívají pedagogičtí pracovníci jiné metody výchovného působení u žáků mladšího školního věku než biologičtí rodiče.

Hypotéza byla vyhodnocena na základě otázky č. 9 u dotazníku pro rodiče a taktéž u otázky č. 9 u dotazníku pedagogických pracovníků.

Z výpovědi rodičů vyplývá, že hry, jako třeba výměna rolí a různé způsoby odměn - pochvala, pohlazení, jsou zcela totožné se školními. Řešení problémů taktéž velmi podobné. Nejčastěji je používána domluva, opakovaná domluva o samotě a individuální řešení každého problému. U trestání však dosahuje jiné šíře a to například jako odebrat dítěti kapesné, zakázat mu kroužek nebo použití fyzického trestu, což je způsob trestání, které může použít jen rodič.

Hypotéza potvrzena

8 ZÁVĚR

Cílem výzkumného šetření bylo porovnání efektivity odměn a trestů u dětí mladšího školního věku s SPCH ve školním a rodinném prostředí.

Dítě mladšího školního věku si pomocí odměn a trestů začíná uvědomovat pozitivní či negativní dopad svého chování na okolí.

Ve výchově dětí je z obecného hlediska důležité užívání odměn, protože pomocí těchto výchovných prostředků posilujeme u dítěte kladné modely chování, vytváříme půdu pro schopnost sebehodnocení a sebereflexi dítěte v běžných životních situacích.

Trest je účinný pouze tehdy, pokud jej vychovávající nepoužije jako prostředníka pro vybití si vlastní agrese a negativních emocí. Často se stává, že trest nemá žádnou logickou souvislost s činem, kterého se dítě dopustilo. Potom nemůžeme očekávat, že by se dítě učilo adekvátní reakci na vzniklou situaci a snažilo se o nápravu, trest nebude efektivní. Naopak dítě bude přemýšlet o tom, jak se příště trestu vyhnout.

Teoretická část práce se zaměřila na vymezení pojmu odměna a trest, využívání těchto výchovných prostředků ve škole a rodině s ohledem na specifické potřeby žáků s diagnostikovanou poruchou chování.

Dále byly popsány projevy dětí s diagnózou ADHD a uvedeny přístupy vhodné pro žáky s touto diagnózou, klasifikována hyperkinetická porucha. V druhé části teoretické práce bylo popsáno výchovné působení pomocí odměn a trestů v rodinném prostředí s důrazem na empatický přístup potřebný k utváření zdravého sebevědomí a kladných morálních hodnot dítěte. Autor se zde také dotýká problematiky psychické hygieny rodičů potřebné k udržení si vnitřní motivace a kladného nastavení při náročné výchově dětí s diagnózou hyperkinetická porucha či ADHD.

Výzkum se soustředil na dvě skupiny, a to na skupinu rodičů dětí s SPCH a pedagogických pracovníků pracujících se žáky s SPCH. Záměrem bylo srovnání efektivity pochvala trestů v domácím a školním prostředí. Jako výzkumný nástroj byla zvolena metoda dotazníku.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že zatímco odměňování je účinnější ve školním prostředí, tak trestání je efektivnější v prostředí domácím. Ve školním i domácím prostředí jsou používány obdobné formy odměn a trestů. Ohledně výchovných metod se nám jeví, že je řešení odměňování podobné jak doma, tak i ve škole. U trestání používají

rodiče širší škálu trestů než pedagogičtí pracovníci, je to dáno především zahrnutím fyzických trestů do výchovy dítěte. Je zajímavé, že pedagogičtí pracovníci neuvedli jako výchovnou metodu Želví strategii, i když je na škole s SPCH zahrnuta v rámci předmětu Sociální dovednosti.

Hlavním přínosem práce je zjištění, že rodiče i pedagogičtí pracovníci považují odměny a tresty za velmi efektivní nástroj výchovy a přináší jim pozitivní odezvu v pedagogické praxi i v domácím prostředí.

Výsledky šetření by mohly být dále využity na základní škole s vysokým výskytem žáků s diagnózou SPCH s ohledem na jejich odlišné potřeby a jiná specifika výchovy nebo na základních školách s inkluzivní profilací.

Závěrem lze dodat, že se dnes téma odměňování a trestání objevuje i v médiích jako častěji diskutovaný problém i východisko u rodičů a jejich dětí s SPCH a většinové společnosti se tím dostávají do povědomí nové informace, na základě kterých mohou zaujmout nový postoj k řešené problematice.

Seznam použité literatury a pramenů

- BARTOŇOVÁ, M. VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007.
ISBN 978-80-7315-158-4
- BIDDULPH, S. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
ISBN 80-7178-334-X
- CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy*. 4.vyd. Praha: Portál, 2006.
ISBN 80-7376-118-2
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívání s faktory optimalizace*. Brno: Sursum, 2000. ISBN 80-7178-131-2
- ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, Brno: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978 –80 –247-17-18-0
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978 –80 –247-4639- 5
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV., ISBN 80-85-855-15-3
- DRTÍLKOVÁ, I. *Hyperaktivní dítě*. 2. vyd. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-947-8
- FABER, A. a MAZLISH, E. *Jak mluvit, aby se děti lépe učily doma i ve škole*. 1. vyd. Brno: Computer press, a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2961-6

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- HELUS, Z. a kol. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1.vyd. Praha: SPN, 1979.
- JOBÁNKOVÁ, M., BARTOŠÍKOVÁ, I., JIČÍNSKÝ, V., KVAPILOVÁ, J., MINIBERGEROVÁ, L. *Kapitoly z psychologie pro zdravotnické pracovníky*. 1.vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2002 ISBN 80-7013-288-4
- KOLČÁROVÁ, I.; LACINOVÁ L. *Rodičovství očima matek neklidných dětí*. 1. vyd. Brno: Barristel & Principal, 2008. ISBN 978-80-870-29-47-3
- KOPŘIVA, P. a NOVÁČKOVÁ, J. a NEVOLOVÁ, D. a KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4
- LANGMAIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 1. vyd. Praha: H+H, 1998. ISBN 80-86180-03-4
- LANGMAIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie (dětství, dospělost, stáří)*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-2
- MALÁ, E. *Dětská adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7367-404-5
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí?* 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-270-6
- MATĚJČEK, Z. *Po Dobrém, nebo po zlém?* 6. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7178-494

- MERTIN, V. *Na co se často ptáte?* 1. vyd. Mníšek pod Brdy: Scientia. ISBN 978-80-7183-316-1
- PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 978-80-7066-339-1
- PREKOPOVÁ, J. *I rodiče by měli dělat chyby.* 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7367-766-4
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky* 1.vyd. Praha: Portál, 2000 ISBN 978-80-7367-567-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8
- RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole.* 4. vyd. 1999. ISBN 978-80-7367-728-2
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem.* 2. přeprac. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5
- ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D, et al. *Dětská klinická psychologie.* 4. vyd. Praha: Grada 2006. ISBN 80-247-1049-8
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti. Jak jednat s velmi neklidnými dětmi.* Praha: Portál, 1997.
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí.* 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* 3. rozšířené vyd. Praha: Portál 2004. ISBN 80-2460-956-8

- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0

Internetové zdroje:

- *Terapie dětí se specifickými poruchami chování*, autor: Lenka Fialová [online] 2004, Dostupné z WWW:
http://www.phil.muni.cz/~hump/psychoterapie/deti/Papers/Referat_V_2004.pdf
[cit. 2015-04-16]
- *O nevhodných přístupech v rodičovské výchově, psychickém násilí a jeho vlivu na vývoj dítěte*, autor: Zuzana Ježková [online] 2012, Dostupné z WWW:
http://www.evalabusova.cz/clanky/nevhodne_formy.php
[cit. 2015-04-29]
- *Mladší školní věk*, autoři: Pavlína Raková, Jiří Matúš, Karel Krátký [online] 27.4.2011, Dostupné z WWW:
<http://www.vemeste.cz/2011/04/mladsi-skolni-vek/>
[cit. 2015-02-11]
- *Vzdělávání dětí s poruchou chování*, autor: Mgr. Jana Olejníčková [online] 19. 12. 2012, Dostupné z WWW:
<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-poruchou-chovani.shtml>
[cit. 2015-03-21]
- *Psychologové*, autor: Kristýna Škorpíková [online] 2009, Dostupné z WWW:
<http://www.adehade.cz/psychologove/>
[cit. 2015-03-01]

Seznam tabulek

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1-** Rozdělení pedagogických pracovníků a rodičů podle pohlaví
- Tabulka č. 2-** Věkové rozložení pedagogických pracovníků a rodičů
- Tabulka č. 3-** Dosažené vzdělání rodičů a pedagogických pracovníků
- Tabulka č. 4-** Počet dětí mladšího školního věku v rodině
- Tabulka č. 5-** Délka pedagogického působení
- Tabulka č. 6-** Odměny používané u žáků a u dětí v domácím prostředí
- Tabulka č. 7-** Efektivita odměn používaných v rodině
- Tabulka č. 8-** Efektivita odměn používaných ve školním prostředí
- Tabulka č. 9-** Tresty používané ve školním a domácím prostředí
- Tabulka č. 10-** Porovnávání používaných forem trestů vyznačujících se opuštěním výchozího prostředí
- Tabulka č. 11-** Fyzické trestání dětí v domácím prostředí
- Tabulka č. 12-** 1. část- Efektivita trestů - fyzické tresty a napomenutí, slovní pokárání,
2. část- Efektivita trestů ve školním prostředí: projevy negativních emocí, potrestání zákazem oblíbených činností
3. část- Efektivita trestů ve školním prostředí: pověření výkonem neoblíbené činnosti
4. část- Efektivita trestu – odepření pozornosti
- Tabulka č. 13-** 1. část- Efektivita trestů ve školním prostředí: zákaz účasti na školních akcích, napomenutí, pokárání,
2. část- Efektivita trestů ve školním prostředí: projevy negativních emocí, potrestání zákazem oblíbených činností
3. část- Efektivita trestů ve školním prostředí: pověření výkonem neoblíbené činnosti

Seznam grafů

Graf č. 1- Rozdělení pedagogických pracovníků a rodičů dle pohlaví

Graf č. 2- Věkové složení pedagogických pracovníků a rodičů

Graf č. 3- Dosažené vzdělání rodičů a pedagogických pracovníků

Graf č. 4- Počet dětí mladšího školního věku v rodině

Graf č. 5- Délka pedagogického působení

Graf č. 6- Odměny používané ve škole a v domácím prostředí

Graf č. 7- Efektivita odměn používaných v rodině

Graf č. 8- Efektivita odměn ve školním prostředí

Graf č. 9- Porovnání používaných forem trestů u pedagogických pracovníků a rodičů

Graf č. 10- Porovnávání používaných forem trestů vyznačujících se opuštěním
výchozího prostředí

Graf č. 11- Tresty fyzické používané rodiči v domácím prostředí

Graf č. 12- Efektivita trestů používaných v rodině

Graf č. 13- Efektivita trestů používaných ve školním prostředí

Seznam příloh:

Příloha A: Dotazník pro pedagogické pracovníky.....	I
Příloha B: Dotazník pro rodiče.....	IV
Příloha C: Bibliografické údaje.....	VII

Příloha A:

Dotazník pro pedagogické pracovníky

Dobrý den, jsem studentkou 2. ročníku University Jana Amose Komenského oboru speciální pedagogika – učitelství. Poprosila bych Vás o vyplnění dotazníku, který mapuje efektivitu odměn a trestů u dětí mladšího školního věku s SPCH.

Zakroužkujte jednu, popřípadě více správných odpovědí.

1. Jste: a. muž
b. žena

2. Váš věk je:

- a. 21 - 30
- b. 31 - 40
- c. 41 - 50
- d. 51 a více

3. Vaše dosažené vzdělání:

- a. střední
- b. vysokoškolské

4. Jak dlouho působíte jako pedagogický pracovník:

- a. 1 - 3
- b. 3 - 5
- c. 5 - 10
- d. 10 a více

5. Jaké formy odměn používáte u vašich žáků?

- a. úsměv
- b. pochvala
- c. projevy sympatie
- d. projevy kladného hodnocení

- e. umožnění činnosti či zážitku
- f. materiální odměna (sladkosti, dárek, apod.)

6. Pokud odměnu používáte u vašich žáků, zakroužkujte ve škále školní stupnice stupeň účinnosti. (1 –vysoce účinná, 2 -velmi často účinná, 3 – účinná, 4 –méně účinná , 5 – neúčinná)

úsměv	1	2	3	4	5
pochvala	1	2	3	4	5
projevy sympatie	1	2	3	4	5
projevy kladného hodnocení	1	2	3	4	5
umožnění činnosti či zážitku	1	2	3	4	5
materiální odměna	1	2	3	4	5

7. Jaké formy trestů používáte u vašich žáků?

- a. fyzické tresty
- b. psychické tresty (projevy negativních emocí, negativní emoční vztahy: dospělý se zlobí, vyhrožuje, křičí, mračí se, nemluví s dítětem, apod.)
- c. potrestání zákazem oblíbené činnosti
- d. donucení k neoblíbené činnosti (úkoly navíc, úklid třídy apod.)

8. Pokud trest používáte, zakroužkujte ve škále školní stupnice stupeň účinnosti. (1 – vysoce účinná, 2 – velmi často účinná, 3 – účinná, 4 – méně účinná, 5 – neúčinná)

fyzické tresty	1	2	3	4	5
psychické trestání	1	2	3	4	5
zákaz oblíbené činnosti	1	2	3	4	5
donucení k neoblíbené činnosti	1	2	3	4	5

9. Uved'te prosím, jaké jiné výchovné metody u žáků s SPCH uplatňujete:.....

.....

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku a přeji mnoho úspěchu ve Vaší další pedagogické činnosti.

Příloha B:

Dotazník pro rodiče dětí mladšího školního věku s SPCH

Dobrý den, jsem studentkou 2. ročníku University Jana Amose Komenského oboru speciální pedagogika – učitelství. Poprosila bych Vás o vyplnění dotazníku, který mapuje efektivitu odměn a trestů u dětí mladšího školního věku s SPCH.

Zakroužkujte jednu, případně (u otázek číslo 5 a 7) více správných odpovědí.

1. Jste: a. muž
b. žena

2. Váš věk je:

- a. 21 - 30
- b. 31 - 40
- c. 41 - 50
- d. 51 a více

3. Vaše dosažené vzdělání:

- a. základní
- b. střední
- c. vysokoškolské

4. Kolik dětí mladšího školního věku vychováváte?

- a. 1
- b. 2
- c. 3 a více

5. Jaké formy odměn používáte u vašich dětí?

- a. úsměv, pochvala
- b. projevy kladného hodnocení

- c. umožnění vybrané činnosti (oblíbená hra, hračka)
- d. materiální odměna (sladkosti, dárek, apod.)
- e. domluvená aktivita (výlet, návštěva kina, divadla)

6. Pokud odměnu používáte u vašich dětí, zakroužkujte ve škále školní stupnice stupeň účinnosti. (1 –vysoce účinná, 2 -velmi často účinná, 3 – účinná, 4 –méně účinná, 5 – neúčinná)

úsměv, pochvala	1	2	3	4	5
projevy kladného hodnocení	1	2	3	4	5
umožnění vybrané činnosti	1	2	3	4	5
materiální odměna	1	2	3	4	5
domluvená aktivita	1	2	3	4	5

7. Jaké formy trestů používáte u vašich dětí?

- a. fyzické tresty
- b. napomenutí, slovní pokárání
- c. projevy negativních emocí, negativní emoční projevy: dospělý se zlobí, vyhrožuje, křičí, mračí se, nemluví s dítětem, apod.
- d. domácí vězení (zákaz chození ven s kamarády),
popř. nevyplácení kapesného
- e. potrestání zákazem oblíbených činností (televize, PC, tablet)
- f. pověření výkonem neoblíbených činností (např. úklid dětského pokoje)
- g. odepření pozornosti po určitou dobu, ignorování dítěte po určitou dobu

8. Pokud trest používáte, zakroužkujte ve škále školní stupnice stupeň účinnosti. (1 – vysoce účinná, 2 – velmi často účinná, 3 – účinná, 4 – méně účinná, 5 – neúčinná)

fyzické tresty	1	2	3	4	5
napomenutí, slovní pokárání	1	2	3	4	5
projevy negativních emocí, negativní emoční projevy	1	2	3	4	5
domácí vězení, nevyplácení kapesného	1	2	3	4	5
potrestání zákazem oblíbených činností	1	2	3	4	5
pověření výkonem neoblíbených činností	1	2	3	4	5
odepření pozornosti či ignorování dítěte po určitou dobu	1	2	3	4	5

9. Uved'te prosím, jaké jiné výchovné metody u svých dětí s SPCH
uplatňujete (stručně popište) :

.....
.....
.....

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku a přeji mnoho úspěchů při výchově
Vašich dětí

Příloha C:

Bibliografické údaje:

Jméno autora: Bc. Michaela Fousková

Obor: Speciální pedagogika – učitelství

Forma studia: Kombinované

Název práce: Odměny a tresty jako výchovný prostředek u dětí mladšího školního věku

Rok: 2015

Počet stran bez příloh: 66

Celkový počet stran příloh: 7

Počet titulů české literatury a pramenů: 32

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: PhDr. Zoja Šedivá, Ph.D.