

Vliv odměn a trestů ve výchově a vzdělávání dítěte se syndromem ADHD

Hana Srněnská

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana SRNĚNSKÁ**
Osobní číslo: **H09540**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Vliv odměn a trestů ve výchově a vzdělávání dítěte se syndromem ADHD**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti specifických vývojových poruch chování.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině : základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? 6. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jarmila Šťastná

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.4.2012

.....
Kana Geněnská

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Práce se zabývá působením odměn a trestů na dítě se syndromem ADHD. Teoretická část je zaměřena na syndrom ADHD, na odměny a tresty a poté na specifickosti užívání těchto výchovných prostředků u dětí s ADHD. Cílem praktické části je prostřednictvím kvalitativního výzkumu zjistit, jaký vliv mají odměny a tresty na dítě se syndromem ADHD z pohledu jeho učitele na základní škole a rodiče.

Klíčová slova: výchova, vzdělávání, odměna, trest, syndrom ADHD

ABSTRACT

This thesis deals with the effects of reward and punishment on children with ADHD syndrome. The theoretical part is focused on the ADHD syndrome, rewards and punishments and then on the specific use of these educational methods on children with ADHD syndrome. The goal of the practical part is to determine the effects of reward and punishment on a child with ADHD syndrome from the viewpoint of a school teacher and a parent whilst using qualitative research.

Keywords: upbringing, education, reward, punishment, ADHD syndrome

Děkuji Mgr. Jarmile Šťastné za odborné vedení práce, cenné rady a čas, který mi věnovala.

Děkuji také těm, kteří se podíleli na výzkumné části a mým nejbližším za podporu.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SYNDROM ADHD	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU.....	13
1.2 ETIOLOGIE SYNDROMU ADHD	15
1.2.1 Genetické příčiny	15
1.2.2 Biologické příčiny	16
1.2.3 Negenetické příčiny	16
1.3 SYMPTOMY ADHD	17
1.3.1 Nepozornost	17
1.3.2 Hyperaktivita.....	18
1.3.3 Impulzivita	19
1.4 DIAGNOSTIKA	19
1.4.1 Diagnostický postup.....	20
1.4.2 Diagnostická kritéria	20
1.4.3 Kritéria závažnosti ADHD	21
2 ODMĚNY A TRESTY	23
2.1 ODMĚNA	23
2.1.1 Druhy odměn.....	24
2.1.2 Funkce odměn	24
2.1.3 Zásady odměňování	25
2.1.4 Behaviorální techniky	25
2.2 TREST.....	26
2.2.1 Druhy trestů.....	26
2.2.2 Funkce trestu	27
2.2.3 Zásady trestání	28
2.3 ODMĚNY A TRESTY JAKO REGULÁTORY CHOVÁNÍ VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ	28
2.4 ZÁSADY K ZACHÁZENÍ S VÝCHOVNÝMI PROSTŘEDKY	29
3 ODMĚNY A TRESTY U DĚTÍ S ADHD	31
3.1 INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP K DÍTĚTI S ADHD.....	31
3.2 SPECIFIKA UŽÍVÁNÍ VÝCHOVNÝCH PROSTŘEDKŮ U DĚTÍ S ADHD	32
3.3 NEVHODNÉ SANKCE	36
3.4 VHODNÉ SANKCE	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 VÝZKUM	40
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	40
4.2 CÍLE VÝZKUMU	40
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.4 ZPŮSOB VÝBĚRU A POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	41
4.5 PŘÍPADOVÁ STUDIE	42
4.5.1 Zdroje dat a metody sběru dat.....	43

4.5.2	Metody analýzy dat	44
4.5.2.1	Analýza rozhovorů s matkou a učitelkou Petra	45
4.5.2.2	Analýza rozhovorů s matkou a učitelkou Ondřeje.....	52
4.6	VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE.....	57
4.6.1	Zodpovězení výzkumných otázek.....	57
4.6.2	Výzkumná zpráva – Petr	59
4.6.3	Výzkumná zpráva - Ondřej	64
4.7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	68
4.8	POZITIVA A NEGATIVA VÝZKUMU.....	69
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	76
	SEZNAM TABULEK.....	77
	SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

Občas někde zaslechnu, jak se lidé s mírným rozrušením pozastavují nad tím, že dřív žádné „dys“, hyperaktivity a další podobné výmysly nebyly a že je hrůza, že dnes má na to každý papír. Vždyť stačí být přísný a mít pevnou ruku... Ale opravdu je takový přístup dostačující a dřív se tyto problémy nevyskytovaly? Neklidné a nesoustředěné děti tu byly vždy a vždy také budou. Svědčí o tom mimo jiné různá označení, která tyto děti provází jako např. „živé stříbro“ či „děti z hadích ocásků“, nebo i zmínky v odborné literatuře z roku 1904 ve studii nazvané *Dítě neposedá*, příběh *Tyránek* z roku 1890 či článek *Výstřední žák* z roku 1910 v *Pedagogických rozhledech*. Někteří autoři dokonce zmiňují, že syndrom ADHD byl pozorován již ve starověkém Řecku. Výskyt ADHD u dětí školního věku se v různých publikacích mírně liší, zpravidla je ale uváděno 3-7 %. Pokud si představíme školu o 200 žácích, ADHD bude trpět až 14 dětí. Odhaduje se, že v České republice trpí ADHD až 20 000 dětí.

Domnívám se, že předložené současné údaje, které jsou v protikladu s tvrzením, že tyto problémy dříve nebyly, lze velmi snadno objasnit. Výzkum jde v této problematice kupředu, zvyšuje se množství odborných publikací s nejnovějšími poznatky a s tím i spojenými speciálními přístupy k těmto jedincům a terapii, díky čemuž se postupně také zvyšuje i povědomí veřejnosti o zkoumané problematice. Alarmující je ale ovšem podle Goetze a Uhlíkové (2009, s. 41) fakt, že většina z výše uvedených 20 000 se nikdy k lékaři nedostane, protože jsou málo informováni o tom, že hyperaktivita, impulzivita a poruchy pozornosti mohou být projevy nemoci, kterou lze úspěšně léčit. Kéž i tato práce může být malým dílkem k rozšíření povědomí o této problematice.

V zahraničí je ADHD již běžně užívaným a známým pojmem, což platí víceméně i u nás, ačkoli se lze setkat s poměrně novými publikacemi, v nichž je ještě stále používána starší terminologie. K problematice ADHD existuje dostatečné množství literatury ze zdrojů zahraničních, ale i českých.

Odměny a tresty ve výchově a vzdělávání jsou samy o sobě zvláštním fenoménem. V práci se zaměřím na jejich užívání u dětí se syndromem ADHD, protože je shledávám u této skupiny dětí jako zvlášť specifickou. Inspirace, která mne vedle k výběru tohoto tématu pochází z mých vlastních zkušeností, kdy jsem se s těmito dětmi setkávala a viděla, jak jsou vzhledem ke svému handicapu neustále kárány, napomínány, okřikovány a trestány. Zamyslela jsem se nad tím, zda mohou tyto děti vůbec někdy zažít pochvalu nebo pocit

úspěchu, zkrátka cítit také pozitivní důsledky svého chování, ať už se jim něco povedlo udělat nebo naopak povedlo něco špatného neudělat. Zamyslela jsem se také nad důsledky, které může vyvolat trvalé negativní hodnocení, nad tím, za co již vlastně dítě pochválit, aby mělo možnost zažít také pocit úspěchu, jež je velmi důležitým motivačním faktorem a také tím, co utváří sebevědomí člověka a jeho pohled na sebe sama.

Ačkoli problematika syndromu ADHD spadá do oblasti speciální pedagogiky, odměny a tresty do oblasti pedagogiky a psychologie, jedná se o obory, které se sociální pedagogikou úzce souvisí. S těmito jevy se mohu v praxi setkat, proto má pro mě jako studentku sociální pedagogiky význam zabývat se tímto tématem v souvislosti se studovaným oborem i osobním zájmem.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se v první kapitole věnuji syndromu ADHD, jeho vymezení, etiologii, symptomům a diagnostice. Druhá kapitola je zaměřena na odměnu a trest jako výchovné prostředky, na jejich druhy, funkce, význam a zásady užívání. Třetí kapitola se zabývá užíváním odměn a trestů u dětí s ADHD, popisuje vhodné a nevhodné přístupy k těmto výchovným prostředkům. V praktické části jsem prostřednictvím kvalitativního výzkumu zjišťovala, jaký vliv mají odměny a tresty na dítě se syndromem ADHD z pohledu jeho rodiče a učitele na základní škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SYNDROM ADHD

Kapitola přináší stručné uvedení do problematiky syndromu ADHD. Cílem je vymezit pojem, popsat změny označení i definic syndromu, přiblížit jeho klasifikaci, dosud nejednoznačnou etiologii, nejvýraznější symptomy a také uvést kritéria nutná k diagnostikování této poruchy.

1.1 Vymezení pojmu

Dnes již ustálenému a definovanému pojmu syndrom ADHD předcházely mnohé jiné, jako např. lehká dětská encefalopatie (LDE) nebo známější lehká mozkové dysfunkce (LMD), kterých bylo používáno od druhé poloviny šedesátých let a podle Jucovičové a Žáčkové (2010, s. 9) přes snahy o jeho prosazení už od druhé poloviny devadesátých let dvacátého století byl současným názvem ADHD nahrazen víceméně až po roce 2000. Syndrom získával v průběhu času také další označení, jako hyperkinetický syndrom, impulzivní poruchy chování nebo poruchy školní přizpůsobivosti. Měnila se tedy jeho označení, ale i definice (Zelinková, 2007, s. 162-163).

Taylor (1996) a Wordich (1994) (cit. podle Kucharská, 1999, s. 19) uvádějí, že pohled na tento syndrom se v posledních letech značně proměnil od jednoduchého pohledu na jeho diagnózu jako neurologického postižení, až k pohledu multifaktoriální poruchy, kde hrají roli také složité interakce mezi genetickou výbavou, neurofyziologickými charakteristikami, psychickým vývojem a sociálním prostředím. Proto je nutno využít nikoliv pouze léčbu stimulací, ale také mnohé terapeutické strategie.

K vymezení pojmu jsem zvolila definici významného amerického specialisty Barkleyho, který se problematikou ADHD zabývá více než třicet let a je mezinárodně uznávaným odborníkem. Barkley (1990 cit. podle Zelinková, 2003, s. 196) definuje syndrom ADHD jako *vývojovou poruchu charakteristickou věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu*

určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.

Osobně považuji definici Barkleyho za nejužitečnější, k ní se přikláním a z ní dále v práci vycházím. Ačkoli je celkem obsáhlá, podle mého názoru poskytuje velmi konkrétní představu o tom, co syndrom ADHD je. Nepodává jen stručné obecné nastínění, jak je tomu u mnohých autorů, ale jasně vymezuje a ohraničuje poruchu ve vztahu k dalším, s nimiž by mohla být zaměněna. K jeho definici se také odkazují někteří autoři u nás i v zahraničí, můžeme ji nalézt v aktuálních článcích (např. Sibley et al., 2012, s. 139), a proto ji lze považovat stále za platnou, ačkoli pochází již z roku 1990.

Pro srovnání uvádím definici některých zahraničních autorů. *Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) je jednou z nejčastějších chronických neuropsychiatrických poruch u dětí a je charakterizována nepozorností, impulzivitou, dezorganizací a neklidem, které jsou nepřiměřené věku. Symptomy se většinou začínají objevovat v raném dětství, obvykle jsou přítomny před 7 rokem, a přetrvávají do dospívání nebo dospělosti u dvou třetin pacientů¹* (Faraone, Biederman and Mick, 2006 cit. podle Ramos-Quiroga and Casas, 2011, s. 18).

Jedná se tedy o neurovývojovou poruchu, jejímiž nejvýraznějšími znaky jsou nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Je ale důležité zdůraznit (Škvorová a Škvor, 2003, s. 14), že tato porucha nesouvisí se sníženou inteligencí. Jde naopak o jedince s inteligencí průměrnou až nadprůměrnou a můžeme říci, že se v poslední době zvyšuje počet těch s nadprůměrnou inteligencí. Drtílková (2007, s. 70) uvádí, že mezi těmito dětmi můžeme poměrně často objevit nejrůznější nadání a talenty. Tyto děti bývají tvořivé, rády postupují podle vlastních originálních nápadů, bývají zvědavé a citlivé. Řada významných osobností, umělců, spisovatelů či politiků pochází právě z řad jedinců s ADHD.

¹ *Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most common chronic neuropsychiatric disorders in children and is characterized by inattentiveness, impulsivity, disorganization and restlessness inappropriate for age. Symptoms generally begin in early childhood, are usually present before 7 years of age, and persist into adolescence or adulthood in around two-thirds of patients.*

I přes uvedená pozitiva zřejmě budou převažovat negativní projevy poruchy. Šuba (cit. podle Skálová, 2006, [online]) zmiňuje, že ADHD je nejfrekventovanější dětskou duševní poruchou se závažnou komorbiditou. Podle něj přibližně 1/3 těchto dětí nedokončí vzdělání, 50% se zapojuje do antisociálních aktivit, 50-70% má málo přátel a 30-35% trpí depresemi a úzkostmi.

Dva termíny pro současné označení hyperaktivních dětí vychází z desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) Světové zdravotnické organizace (WHO) a z pojetí Americké psychiatrické asociace (podle DSM-IV). MKN užívá pojem hyperkinetická porucha a její subtypy – porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha chování. Druhý z pojmů, tedy hyperkinetická porucha chování, je diagnostikována tehdy, je-li porucha aktivity a pozornosti spojena s problémy chování (opoziční chování, agrese aj.). Česká terminologie nejčastěji užívá zkratku ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) pocházející z terminologie Americké psychiatrické asociace, kdy se jedná o syndrom deficitu pozornosti spojeného s hyperaktivitou (ADHD) nebo o syndrom deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity (ADD) (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 9-10). Dále v textu budu užívat zkratku ADHD, jelikož ADD lze chápat jako podřazený pojmu ADHD.

1.2 Etiologie syndromu ADHD

Jednoznačnou příčinu ADHD nemůžeme určit, protože etiologie syndromu ani v současné době není zcela jasná. Jedná se o soubor mnoha příčin, z nichž za nejvýraznější můžeme považovat dle Zelinkové (2007, s. 166) biologické příčiny, kde má významnou úlohu genetická dispozice. Není přesně známo, co konkrétně je zděděno, ale předpokládá se, že dochází ke změně struktury a fungování mozku. Psychologické teorie předpokládají, že existuje souvislost mezi zděděnými předpoklady a stylem výchovy, která podmiňuje hyperaktivitu.

Jak zdůrazňuje Munden a Arcelus (2002, s. 47), k možným příčinám je nutno přičíst ještě individuální zvláštnosti každého jedince, protože příčiny symptomů jsou ovlivněny řadou faktorů – biologickými a psychologickými, životními zkušenostmi a vlivem prostředí, které jedince formuje. ADHD je tedy poruchou bio-psycho-sociální.

1.2.1 Genetické příčiny

Rief (1999, s. 20) uvádí, že z hlediska genetických příčin můžeme sledovat opakovanost výskytu ADHD v rámci rodiny, kdy měli rodiče, prarodiče, sourozenci či jiní členové rodi-

ny v dětství problémy ve škole s chováním nebo jiné podobné potíže a podle Traina (1997, s. 43) se ADHD častěji dědí po otci, než po matce.

1.2.2 Biologické příčiny

Biologickou příčinou může být nerovnováha nebo nedostatek dopaminu, což je látka potřebná k přenosu nervových signálů. Když se člověk soustředí, mozek uvolňuje více přenašečů signálů mezi neurony (neurotransmitterů), což umožňuje soustředit se jen na jeden podnět a ostatní podněty blokovat. U jedinců s ADHD je zřejmé, že mají méně těchto přenašečů a že je nějakým způsobem postižena oblast mozku, která řídí zpracování impulsů, ovlivňuje schopnost koncentrace a podílí se na třídění smyslových vjemů (Rief, 1999, s. 20). Train (1997, s. 43) dodává, že moderní věda poskytuje do jisté míry kompenzaci narušené funkce neurotransmitterů, a to v podobě léků. Farmakoterapie má v mnohých případech velký význam a dokáže ovlivňovat chování dítěte. Škvorová a Škvor (2003, s. 13) uvádějí jako nejpoužívanější a nejznámější stimulancia pro léčbu ADHD *Ritalin*, jehož účinkem je právě posílení činnosti neurotransmitterů. Za 30-90 minut po jeho podání se dítě lépe soustředí a impulzivní chování je minimalizováno, přičemž účinnost léku je udána na 3-5 hodin.

1.2.3 Negenetické příčiny

Další příčinou může být užívání alkoholu, drog a podle Drtílkové (2007, s. 47) také cigaret v průběhu těhotenství. Negativní důsledky těchto vlivů můžeme pozorovat např. v podobě neurologických poškození nebo takových poruch, jež jsou typické i pro děti s poruchami chování (Rief, 1999, s. 20).

Za příčinu vzniku ADHD můžeme považovat poškození mozku, komplikace či poranění v těhotenství nebo při porodu. Podle Drtílkové (2007, s. 47) je pro dítě v tomto smyslu ohrožující např. nízká porodní váha, předčasný či komplikovaný porod s nedostatkem kyslíku a podle Traina (1997, s. 44) také trauma z období před narozením, infekce v kojeneckém věku, nebo jiná poranění v raném vývoji. Poškození mozku může být příčinou, rozhodně ale ne u všech dětí.

Hypotézy o otravě olovem např. v důsledku znečištění životního prostředí, alergií na jídlo obsahující umělá aromata a barviva jsou v současné době, jak se zmiňuje Drtílková (2007, s. 47) pro nedostatek důkazů opouštěny.

Rozhodně nelze za příčinu ADHD označit špatnou nebo nedostatečnou výchovu, jak si někteří lidé stále mylně myslí. Taková výchova v kombinaci s ADHD samozřejmě může situaci více zkomplikovat, ale rozhodně ji nelze považovat za primární příčinu tohoto syndromu a obviňovat rodiče z toho, že nezvládají svou roli (Munden a Arcelus, 2002, s. 58).

1.3 Symptomy ADHD

Klíčovými symptomy jsou nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Podle výzkumů jsou tyto symptomy nápadně stálé v čase, zůstávají stejné i po dobu několika let, ale v dospělosti zpravidla vymizí (Munden a Arcelus, 2002, s. 21). Kromě těchto základních projevů lze pozorovat také přidružené poruchy, které s tímto syndromem souvisí. Mohou to být percepčně motorické poruchy – poruchy motoriky, motorické a senzomotorické koordinace. Dále také poruchy percepčních funkcí, poruchy paměti, poruchy v oblasti myšlení a řeči, emoční poruchy, poruchy chování nebo vývojové poruchy učení (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 22).

1.3.1 Nepozornost

Pro nepozornost je typická roztěkanost, nesoustředěnost, snadné odvedení pozornosti vedlejšími rušivými podněty. Tyto děti nemají výběrovou pozornost, nedokážou rozlišit, zda podnět, který je upoutal, je podstatný či není. Dá se tedy říci, že „dávají pozor na všechno“. Jsou netrpělivé, což se projevuje při činnostech či úkolech, které vyžadují zvýšené volní úsilí a soustředění. Činnost často ukončí ještě předtím, než ji dokončí, protože je přestane bavit nebo se snadno nechají odradit neúspěchem. Omezen je i rozsah pozornosti, který je příliš malý. Tyto děti jsou schopny přijmout jen omezené množství informací, což omezuje jejich schopnost učit se novým věcem. Někdy může být jejich pozornost ulpívavá, tedy zaměřená na jeden podnět pro dítě zajímavý, od nějž je obtížné se odpoutat. Nepozornost v komunikaci se projevuje tím, že dítě skáče ostatním do řeči, přeskakuje z jednoho tématu na druhé, kdykoli uprostřed hovoru začne mluvit o něčem jiném. Někdy reaguje pouze na část sdělení. Na podněty reaguje se zpožděním, někdy úplně zapomene, že mu byl např. zadán nějaký úkol (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 27-30).

Vágnerová (1997, s. 49) se zmiňuje o fluktuaci pozornosti u těchto dětí, která je nepřiměřeně kolísavá, a to zdánlivě bez příčiny. Dítě se chvíli soustředí, poté se jeho pozornost sníží nebo zcela vytratí, a pak je schopno opět chvíli vnímat. Je rychle unavitelné, a proto podává často odlišné výkony v činnosti, kterou zvládá výborně. Jak uvádí Drtílková (2007,

s. 20), jejich prospěch bývá nevyrovnaný, školní výsledky horší a neodpovídající jejich schopnostem.

Konkrétně se nepozornost na dítěti projevuje tak, že pokud jsou mu sdělovány nějaké informace, vypadá, že neslyší. Zapomíná, co slyšelo a pokud to nemá zapsáno, nepamatuje si. Ztrácí věci, nepamatuje si, co si kam položilo a proč. Vyhýbá se práci, při níž je zapotřebí soustředění. Na neúspěch reaguje nepřiměřeně, někdy i agresivně. Dělá chyby z nepozornosti, snadno se nechá vyrušit (Škvorová a Škvor, 2003, s. 18). Ve svých věcech má nepořádek, působí neupraveným zevnějškem. Stále něco hledá a zapomíná (Drtilková, 2007, s. 20).

1.3.2 Hyperaktivita

Hyperaktivita je *nadměrná nebo vývojově nepřiměřená úroveň motorické či hlasové aktivity* (Paclt, 2007, s. 14). Typické jsou bezúčelné pohyby, neklid, nadměrný řečový projev po stránce hlasitosti a frekvence slov (Luk a Zental 1985 cit. podle Paclt, 2007, s. 14). Tato stálá fyzická aktivita bývá označována jako psychomotorický neklid (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 31). Vágnerová (1997, s. 40-41) hyperaktivitu pojímá jako odchylku aktivační úrovně s převahou zvýšené aktivity centrální nervové soustavy, při které nedochází k útlumovým reakcím. Aktivační úroveň je tedy stále zvýšena. Tyto děti se proto jeví jako neunavitelné, přestože je jejich nervová soustava přetížena – nezaznamenávají signály ukazující únavu. Munden a Arcelus (2002, s. 22) dokonce zmiňují, že existují záznamy, které potvrzují nadměrnou aktivitu dítěte s ADHD v děloze matky ještě před jeho narozením.

Takové dítě je často nepokojné a nervózní, vyžaduje pozornost okolí. Sedět či stát klidně na místě pro něj představuje velký problém. Pohrává si s předměty, které bezdůvodně bere do ruky, kope nohama, bubnuje prsty. Ve škole vstává z lavice, chodí po třídě, hodně mluví a komentuje dění kolem sebe (Train, 1997, s. 34-35). Nadměrná hovornost mu může způsobovat nesnáze v kolektivu, protože často druhé přerušuje a nepustí je ke slovu. Nedokáže si v klidu hrát, povídá si samo pro sebe nebo si prozpěvuje (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 26). Mívá obtíže s usínáním, převaluje se dlouho v posteli a vymýšlí nejrůznější důvody, proč by mohlo vstát. Proto je často druhý den unaveno (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 32).

1.3.3 Impulzivita

Train (1997, s. 33) charakterizuje impulzivitu jako *neschopnost dítěte kontrolovat své projevy*. Paclt (2007, s. 14) jako *nedostačivost v útlumu chování*. Jucovičová a Žáčková (2010, s. 33) popisují impulzivní jednání jako *okamžitou reakci na podnět, kde chybí fáze rozmyšlení*. Dítě tedy nezvažuje, jaké následky jeho chování může mít, a tak je toto chování často nebezpečné pro dítě samotné, ale také se může stát ohrožujícím pro okolí. Impulzivní jednání souvisí se sníženými volnými ovládacími schopnostmi. Dítě postrádá sebekontrolu a sebeovládání.

Impulzivní jednání se projevuje např. tak, že dítě odpovídá na otázku dříve, než je dokončena, jedná dříve, než vyslechne veškeré instrukce. Často se zapojuje do nebezpečných a rizikových činností, s čímž souvisí i zvýšené riziko úrazů. Má problémy čekat při hře, než na ně dojde řada (Paclt, 2007, s. 14). Ihned sděluje, co si myslí a co cítí. Nedovede klidně stát v řadě a čekat, nesnáší fronty. Nedokáže si hrát potichu. Často přerušuje druhé a skáče jim do řeči (Train, 1997, s. 33-34).

Barkley prosadil názor, že klíčovým nedostatkem u ADHD je neschopnost zamezit reakci na impulz. Gordon dále vysvětluje, že problémy s nepozorností jsou důsledkem impulzivního jednání (cit. podle Munden a Arcelus, 2002, s. 22). Proto s impulzivním jednáním souvisejí i obtíže při vykonávání činností, které vyžadují delší čas. Dítě je jen málokdy dokončí. Při práci často zmatkuje, průběžně ztrácí cíl, účel a postup činnosti (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 34).

1.4 Diagnostika

Dorry (cit. podle Kucharská, 1999, s. 20) zdůrazňuje, že z hlediska léčby a terapie je nezbytná správná a včasná diagnostika. Podle něj je dobré tento syndrom diagnostikovat již v počátcích školní docházky, kdy se dítě jeví jako odlišné od ostatních. Diagnostika a terapie je v tomto věku důležitým prognostickým faktorem. Kent (cit. podle Kucharská, 1999, s. 20) uvádí, že ADHD i ADD mohou být diagnostikovány již od dvou let věku dítěte a dokonce, že některé symptomy lze rozpoznat již v prvních měsících života. Kirby (2000, s. 194) zmiňuje, že ADHD trpí jedno z dvaceti dětí a porucha je u chlapců diagnostikována tři až sedmkrát častěji než u dívek.

Mnoho autorů zdůrazňuje důležitost diferenciální diagnostiky. Řada symptomů ukazujících na ADHD nemusí být nutně symptomy právě tohoto syndromu, ale může se jednat o jiné

poruchy. Právě precizní diagnostika je základem pro další léčbu a terapii. Vždy je nutno brát v potaz jednak obecná diagnostická kritéria, ale také specifčnost a individuální charakteristiky každého případu (Kucharská, 1999, s. 19-20).

1.4.1 Diagnostický postup

Jestliže existuje podezření na syndrom ADHD, jako první rodiče navštíví pediatra nebo dle Mundera a Arceluse (2002, s. 59) výchovného poradce, který je popř. odkáže na další odborníky. Pediatr zjišťuje zdravotní stav dítěte, průběh porodu, informace o dalším vývoji, úrazy a onemocnění, užívané léky. Také zjišťuje zdravotní stav celé rodiny a to, zda dítě nepřebírá své projevy z domova. Pro lékaře je důležité, jak se chování dítěte jeví učitelům ve škole, jeho studijní výsledky a vztah ke spolužákům. Poté je dítě lékařem podrobno testům určeným k diagnostice ADHD. Kromě rodičů a školy spolupracuje lékař také s dalšími odborníky (Train, 1997, s. 30). K celkovému vyšetření je totiž zapotřebí pečlivého posouzení symptomů včetně zdravotní, psychiatrické, psychologické, studijní, osobní i rodinné anamnézy. Tyto informace lze získat v lékařských zprávách, z rozhovorů, klinických pozorování a vyšetření (Munden a Arcelus, 2002, s. 60-61).

1.4.2 Diagnostická kritéria

Používaná diagnostická kritéria se průběžně aktualizují a zlepšují vzhledem ke zkvalitňování znalostí o této problematice. Současnými nejpoužívanějšími klasifikačními systémy určenými k diagnostice jsou klasifikační systém WHO (MKN-10) a Americké psychiatrické asociace (DSM-IV) (Munden a Arcelus, 2002, s. 15-16).

DuPaul a Stoner (1994 cit. podle Zelinková, 2007, s. 167) uvádějí následující symptomy, které jsou směrodatné pro diagnostiku ADHD. Vznikly úpravou kritérií DSM-IV pro potřeby škol:

A) Z následujících uvedených symptomů jich musí alespoň šest přetrvávat po dobu nejméně šesti měsíců v takové intenzitě, která je nepřiměřená pro daný stupeň vývoje dítěte:

- Dítě věnuje pozornost detailům, dělá chyby z nedbalosti při úkolech i jiných aktivitách.
- Obtížně koncentruje svou pozornost na úkoly nebo hry.
- Vypadá, že neposlouchá, když mu někdo něco sděluje.

- Nepracuje podle instrukcí, nedokončuje práci, má nepořádek ve svých věcech a na svém místě.
- Obtížně organizuje své úkoly a aktivity.
- Oddaluje plnění domácích a školních úkolů vyžadujících intenzivní mentální úsilí.
- Ztrácí věci potřebné do školy či jiných zájmových aktivit.
- Snadno se nechá rozptýlit cizími podněty.
- Je zapomnětlivý v denních činnostech.

B) Z následujících uvedených symptomů hyperaktivity – impulzivity musí alespoň čtyři přetrvávat nejméně šest měsíců v míře, která je nepřiměřená danému stupni vývoje dítěte:

- Třepe končetinami, vrtí se na židli.
- Opouští své místo ve třídě, nebo v situacích, kdy se očekává, že na něm setrvá.
- Pobíhá okolo i v situacích, kdy je to považováno za nevhodné.
- Není schopno klidné hry či klidnějších činností.
- Odpovídá ještě před dokončením otázky.
- Je obtížné pro něj stát v řadě při hrách či skupinových činnostech.

Zde popsané projevy se u dítěte musí projevovat jak ve škole, tak i doma či na jiných místech. Pokud tomu tak není, mohou příčiny spočívat v nesprávných postupech v rodině nebo ve škole.

1.4.3 Kritéria závažnosti ADHD

V rámci vnitřní klasifikace rozlišujeme tři základní typy syndromu ADHD. Mírný typ vykazuje jen málo symptomů v nadměrné míře a lze je zvládnout v rámci individuálního přístupu bez speciální péče. Střední typ kolísá mezi mírnou a vážnou funkční újmou a individuální přístup již není dostatečný. Dítě vyžaduje další speciální péči. U vážného typu se mnoho symptomů vyskytuje v nadměrné míře a speciální péče je nezbytná (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 16).

V kapitole jsem se zabývala stručným seznáním se syndromem ADHD. Mnoho poznatků o této poruše je dnes již známo a popsáno v řadě odborných publikací, ale stále existuje

množství nejasností v příčinách, které nejsou doposud zcela přesně stanoveny, přestože je ohledně nich vyslovováno mnoho hypotéz, jež jsou novými výzkumy průběžně vyvraceny či potvrzovány. Proto si myslím si, že další výzkum v oblasti tohoto syndromu bude zajisté zaměřen na odhalování příčin. Otázkou ale je, jestli vzhledem k multifaktoriálnímu charakteru poruchy a individuálním vlastnostem každého případu je vůbec možno příčiny objektivizovat.

2 ODMĚNY A TRESTY

Odměny a tresty jakožto výchovné prostředky jsou významnými regulátory chování. Následující odstavce jsou zaměřeny na jejich úlohu ve výchově a vzdělávání dítěte a na zásady jejich užívání. Uvádím je zde v obecné rovině, ve vztahu k ADHD se jimi zabývám v další kapitole, jelikož podstata jejich užívání u dětí s ADHD je v jádru stejná, ačkoli zahrnuje některé specifické přístupy.

Výchova v rodině i ve škole se děje za vzájemného působení dospělého a dítěte a zahrnuje množství činností. K dosažení výchovných cílů jsou užívány rozmanité výchovné prostředky a metody, k nimž můžeme zařadit odměny a tresty, pochvaly a napomínání, klade ní požadavků a jejich kontrolu, vysvětlování a přesvědčování, působení osobním příkladem, činnostmi, využitím malé skupiny a jejího vlivu atd. Stejný výchovný prostředek či postup může být někdy funkční, ale jindy nefunkční, což závisí na osobnosti vychovávaného a vychovávajícího, na vztahu, který je mezi nimi, na podmínkách a aktuální situaci. K prozkoumání výchovných prostředků a jejich účinků vynaložili pedagogové a psychologové značné úsilí a zvláštní pozornost zaměřili právě na odměny a tresty (Čáp, 1996, s. 135-136).

Ačkoli patří odměny a tresty k nejběžnějším výchovným prostředkům, nelze se ve výchově a vzdělávání omezovat jen na tyto dva. Pokud by se tak stalo, může toto zúžení mít rozsáhlé nepříznivé následky. Přesto zastávají ve výchově i vzdělávání důležité místo a je nutné se jimi zabývat (Čáp a Mareš, 2007, s. 252).

2.1 Odměna

Odměna není dle Matějčka (2007, s. 26) *to, co jsme si jako odměnu vymysleli, ale co dítě jako odměnu přijímá. Onen příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi, a který bychom si rádi znovu zopakovali*. Tato definice je zaměřena na to, jak dítě odměnu vnímá a prožívá. Více popisně se o odměně zmiňují autoři Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 145) jako o *jedné z forem pozitivního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy*.

Odměna je kladným hodnocením chování nebo jednání a poskytuje dítěti radost, uspokojení potřeb a libost (Čáp a Mareš, 2007, s. 253). Pozitivní působení na žáka je jedním z klíčových pilířů moderního vzdělávání. Pozitivní hodnocení je oceněním žáka, jeho vý-

konu, chování či řešení, dobré známky apod., což je spojeno s příjemnými prožitky, pocitem uspokojení a úspěchu a mírně je tím zvyšována aspirační úroveň (Kolář a Šikulová, 2009, s. 109). Žáci potřebují, aby převažovalo pozitivní hodnocení, avšak není možno chválit neustále, protože hrozí navyknutí na pochvalu. Pochvala se pak stává nikoli motivačním činitelem, ale cílem (Čapek, 2008, s. 43).

2.1.1 Druhy odměn

Každému se zřejmě při vyřčení slova *odměna* vybaví něco jiného. Existují v mnoha formách, a co může být odměnou pro jedno, nemusí být nutně odměnou pro druhého. Přesto lze odměny podle jejich povahy rozčlenit na několik druhů. Čáp a Mareš (2007, s. 253) je člení takto:

- Odměny sociálního charakteru vyjadřují klaný emoční vztah k dítěti. Může to být pozitivní hodnocení, úsměv, pochvala či projev sympatie.
- Odměny materiální např. v podobě dárku nebo určitého finančního obnosu.
- Odměny zprostředkovávající dítěti nějaký zážitek nebo oblíbenou činnost. Např. výlet, návštěva kina, sportovního utkání atp.

Nejčastějším druhem odměny je pochvala. K jejímu efektivnímu užívání je nutno dodržovat jisté zásady týkající se její četnosti, intenzity a načasování. Četnost pochval by se neměla zvyšovat, ale naopak postupně snižovat. Intenzita pochval by měla svou velikostí odpovídat činu, za který byla udělena. Načasování pochvaly by se mělo vyznačovat aktuálností, mělo by následovat hned poté, zač je dítě chváleno, a nikoli až s dlouhou časovou prodlevou, která by mohla zapříčinit ztrátu souvislosti mezi činem a pochvalou (Čapek, 2008, s. 45).

2.1.2 Funkce odměn

Odměna v jakékoli formě, která je poskytnuta za správné jednání, plní několik funkcí. Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 145) uvádějí tři hlavní funkce odměn. Informační funkce odměny spočívá v potvrzení správnosti chování dítěte, postupu nebo výsledku jeho činnosti. Poskytuje dítěti zpětnou vazbu o tom, jak si počíná. Motivační funkce odměny způsobuje, že chování, které bylo odměněno, zvyšuje pravděpodobnost jeho opakování. Dítě prožívá příjemné pocity, uznání, úspěch, radost a zvyšuje se jeho chuť do další činnosti. Poslední uvedená funkce se týká vzájemného vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným. Když je dítě odměněno, cítí pozitivní vazbu k vychovateli, důvěru a perspektivnost vztahu.

2.1.3 Zásady odměňování

K tomu, aby odměna splňovala své funkce, by měla respektovat některé podmínky. Musí být dána za něco konkrétního, ne jen tak nahodile např. za to, že se nám zrovna zdá, že dítě bylo hodné, protože musí jasně rozumět tomu, za co se mu odměny dostává. Neodměňujeme předem, ale až po splnění úkolu. Pokud dítěti slíbíme nějakou odměnu, měli bychom ji konkretizovat, protože dítěti nestačí říct „*něco hezkého ti koupím*“. Odměna musí být úměrná tomu, zač odměňujeme, jak je již zmíněno u intenzity pochval. Rozhodně by ale neměla být ničím podmíněna. Např. když dítě něco udělá dobře, dostane se mu odpovědi, že doufáme v to, že to tak bude už dělat pořád (Laniado, 2004, s. 96-99). Odměna formou pochvaly by neměla být příliš obecná (např. „*Ty jsi ale šikovný chlapec*“), ale měla by se vztahovat k tomu konkrétnímu, zač dítě chválíme a musí tomu být úměrná. Pokud by se dítěti dostalo velké pochvaly za banální záležitost, zřejmě si pomyslí, že o něm máme velmi malé mínění (Kopřiva et al., 2007, s. 168-170).

2.1.4 Behaviorální techniky

Změny v chování lze u dětí docílit behaviorálními technikami, které jsou založeny převážně na učení odměnou. Operantní učení je založeno na tom, že ze začátku je náhodné žádoucí jednání odměňováno, což vede k jeho zvýšené frekvenci. Zpočátku je odměňováno takové, které je cílovému jednání, jenž má být naučeno, vzdálené a postupně je odměňováno jen to jednání, které se cílovému blíží (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 86-87). Gage a Berliner (cit. podle Čapek, 2008, s. 44) k operantnímu učení uvádí to, že odměny by měly následovat bezprostředně v dané situaci, kdy se dítě učí, aby nedošlo ke ztrátě souvislosti mezi odměnou a tím, za co se jí dítěti dostává. Odměňujeme zpočátku i za malé úspěchy, v průběhu zdokonalování je dobré odměňovat až náročnější výkony. V začátcích odměňujeme dítě častěji menšími odměnami. Méně oblíbenou činnost lze posílit oblíbenější činností (Premackův princip). Příkladem může být to, že se dítě připravuje do školy, což jej příliš nebaví, ale umožníme mu, aby se příprava odehrávala v prostředí, které je pro něj příjemné. Jedním z principů je také využití smlouvy mezi učitelem a žákem nebo rodiči. Smlouva může být vytvořena i písemně a je v ní uvedeno, že bude dítě odměněno určitým způsobem, když splní daný úkol.

2.2 Trest

Podle Matějčka (2007, s. 26) trest *není to, co jsme 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*. Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 252-253) trest definují jako *jednu z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil či nesplnil uložené požadavky*.

Trest představuje negativní hodnocení chování nebo jednání a je spojen s omezením potřeb dítěte, nelibostí nebo frustrací (Čáp a Mareš, 2007, s. 253). Nemá natolik předvídatelné účinky jako odměna. Odměna dítěti říká: „*To, co jsi udělal, bylo dobré. Zopakuj to.*“. Zatímco trest říká: „*To, co jsi udělal, nebylo dobré. Zastav to!*“, ale neposkytuje jinou možnost (Bendl, 2011, s. 140). Trest špatné chování dovede pouze zastavit, ale faktorem, který buduje jednání správné, je odměna. Teprve když zjistíme, co je správné, může nás trest udržovat v těch správných kolejích, pokud z nich chceme vybočit (Matějček, 2007, s. 31).

2.2.1 Druhy trestů

Stejně jako existuje mnoho forem, jakými lze dítě odměnit za žádoucí jednání, existuje množství trestů, které je možno dítěti udělit za jednání nežádoucí. Jak je uvedeno v definici trestu, ten pro dítě nutně trestem být nemusí, i když je za něj ten, kdo jej udílí, považuje. Čáp a Mareš (2007, s. 253-256) třídí tresty do tří skupin:

- Fyzické tresty, které Cangelosi (2006 cit. podle Čapek, 2008, s. 59) definuje jako *formu záměrně udělovaného trestu, při němž je jedinci záměrně způsobována bolest nebo nepohodlí ve snaze přimět ho k lítosti za určité jednání*. Fyzické tresty, které byly dříve běžné a bylo jich užíváno nepřiměřeně až surově, se i v současné době se vyskytují v rodinách. Ve školách jsou fyzické tresty obecně zakázány. Jejich nebezpečí spočívá v rozlišení hranice, kdy se ještě jedná o trest a kdy už jde o týrání.
- Psychické trestání vyjadřuje záporný emoční vztah a negativní emoce. Může se jednat o to, že dospělý s dítětem nemluví, je zamračený, zlobí se na ně, křičí nebo vyhrožuje, je chladný, odepírá dítěti přízeň nebo se k němu chová odměřeně atp.
- Potrestání zákazem oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti může mít podobu např. zákazu hraní na počítači, zákazu jít s kamarády ven či uložení nějaké práce, kterou dítě nerado vykonává. Pokud dítě dostává za trest práci nebo učení,

pravděpodobně dojde k porušení motivace pro výkon těchto činností, což je nevhodné pro jeho vývoj a výchovu.

Používání jakéhokoli druhu trestu je považováno za přijatelné za předpokladu, že dítě ačkoliv bude trestáno, bude jasně chápat, že neztratilo lásku, sympatie a důvěru vychovávajícího, a že se trestání týká nežádoucího chování nebo jednání dítěte, ale rozhodně ne jeho osobnosti (Čáp a Mareš, 2007, s. 257).

2.2.2 Funkce trestu

Přestože za funkčnější jsou považovány odměny, plní trest nejméně tři funkce. Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 252) uvádějí podobně jako u odměny funkci informační, která dítě informuje o nesprávnosti svého jednání, funkci motivační, způsobující motivační konflikt, neúspěch nebo frustraci a poslední funkce je vyjádřením negativního vztahu mezi dospělým a dítětem.

Podobné funkce uvádí také Matějček. V nich vidím jakousi paralelu k těmto uvedeným a podle mého názoru jsou popsány i s aktivní pobídkou ke změně, která nezůstává jen u konstatování. Podle Matějčka (2007, s. 32-37) má trest vést k nápravě škody, zabránit, aby se nesprávné chování opakovalo a zbavit viníka pocitu viny.

Nápravou škody se dítě učí porozumět pojmu spravedlnost, když nese následky svého jednání. Nejde tady tolik o potrestání za nějakou hmotnou škodu, která je většinou dětské povahy, ale spíše o to, že nás dítě zklamalo či zarmoutilo. Zabránit opakování nesprávného chování lze docílit tak, že špatné jednání bude pravidelně doprovázeno nepříjemným zážitkem. Dítě se učí skrze svou špatnou zkušenost a dá si zpravidla příště pozor, aby se tomuto nepříjemnému zážitku vyhnulo. Někdy se ale stává, např. u jedinců, kteří jednají bez rozmyslu a kritiky a jejich chování je překotné, k nimž můžeme zařadit i děti s ADHD, že si z minulé zkušenosti a minulých trestů poučení neberou a zdá se, že to pro ně nic neznamenalo. Příčiny mohou být na straně vychovatele i na straně dítěte. Buď vychovatel dostatečně nedal v dané situaci najevo nežádoucí chování dítěte, nebo je schopnost dítěte učit se ze svých zkušeností opravdu snížena. Pokud se dítě dopustilo přestupku, prožívá pocity viny a odcizení mezi ním a vychovatelem. Z hlediska duševní hygieny je ale důležité dítě pocitů viny zbavit. I tehdy, když vychovatel dítě trestá, musí mu dát najevo, že ho má rád a vyjádřit svůj osobní vztah k dítěti. Dítě musí prožít osvobození a smíření, které jsou důležité pro další výchovné působení na dítě (Matějček, 2007, s. 32-37).

2.2.3 Zásady trestání

Pokud má vychovatel přistoupit k trestání, je důležité uvědomit si několik zásad, které doporučují, na co si dát při trestání pozor a co je při něm důležité. Laniado (2004, s. 108-110) uvádí, že by nikdy dítě nemělo být trestáno v návalu vzteku toho, kdo trest vykonává. Hrozí, že bychom jej potrestali příliš tvrdě, čehož bychom mohli následně litovat. Trest by měl také poskytovat příležitost k nápravě, jak je již uvedeno výše, a dávat tak dítěti možnost k vlastnímu poučení. Měl by být úměrný škodě, kterou dítě způsobilo a logickým důsledkem nežádoucího chování, s nímž by měl souviset. Pokud se např. dítě chová nezodpovědně ke svým věcem, bude chybné mu zakázat účast na oslavě narozenin kamaráda. Trest musí být krátkodobý, protože při dlouhodobých trestech ztrácí souvislost s jejich příčinou. Někdy je dobré nechat dítě, aby si samo navrhlo trest, čímž lépe přijme zodpovědnost za své jednání. Rozhodně se nesmí trestat odnětím jídla. Čáp a Mareš (2007, s. 253) uvádějí, že by dítě z emočních projevů dospělého při trestání vždy mělo chápat, že odsouzení se týká jeho špatného jednání, že dítě neztratilo vztah k dospělému, jeho, lásku, pomoc a že dospělý dítě nepovažuje za špatné a nenapravitelné.

2.3 Odměny a tresty jako regulátory chování ve výchově a vzdělávání

Odměny a tresty používané ve školním prostředí regulují chování dítěte a také vedou k utváření chování nového (Čapek, 2008, s. 31-32):

- Odměna zvyšuje četnost takového chování, které k ní vede.
- Četnost chování, které neposilujeme, se snižuje a vyhasíná.
- Pozorování vzoru přispívá k novým způsobům chování.
- Cílená změna chování musí být v souladu s potřebami jedince.
- Opakovanost určitého chování je snižována užitím trestu.

Pokud se jedná o užívání odměn a trestů ve výchově, předpokládá se, že chování dítěte, které vede k odměně, se v očekávání jejího výskytu zvýší, stejně tak jako nežádoucí chování, za něž je dítě trestáno, se s jeho hrozbou sníží. Tento předpoklad je také podpořen výzkumy, které dokazují, že:

- Účinnější než kárání je pochvala.
- Opomíjený žák dosahuje horších výsledků než žák káraný i chválený.
- Opakování pochvaly výkon zvyšuje a opakované kárání výkon snižuje, což výrazněji platí u slabších žáků.
- Úzkost žáků neovlivňuje momentální kárání či chválení, ale předchozí zkušenosti.

Odměny a tresty dovedou dobře regulovat chování dítěte těmito popsanými způsoby. Proto je důležité s nimi správně zacházet, aby jejich účinky byly žádoucí.

2.4 Zásady k zacházení s výchovnými prostředky

Uvedené zásady k zacházení s odměnami a tresty představují jakási obecná doporučení, jak s těmito výchovnými prostředky nakládat a čemu se při jejich užívání vyvarovat. Podle Matějčka (2007, s. 65-72) by měly odměny a tresty udílené dítěti splňovat jisté požadavky:

Odměny a tresty by měly být přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku. Obecně platí, že čím je dítě starší, tím se snižuje účinnost těch výchovných prostředků, které se nějak dotýkají příjemných či nepříjemných tělesných pocitů a na významu nabývají ty, které mají duševní povahu, tedy např. ocenění, pochvala, domluva, pokárání atp.

Výchovné prostředky, tresty a odměny, by měly být dítěti vždy srozumitelné. To platí zejména pro trest. Dítě vždy musí rozumět tomu, za co je trestáno a být si vědomo svého špatného jednání. Trest, u něhož dítě neví, proč jej dostalo, zvláště jedná-li se o trest od milované osoby, dítě dostává do napětí a může se cítit zmatené.

Soustava výchovných prostředků by měla být bohatá a členitá. Při odměňování a trestání je dobré se vyhnout vždy témuž postupu. Pokud dítě za drobný i velký prohřešek čeká tentýž trest a projevy dospělého nejsou nijak diferencovány a stupňovány, dítě následky svého jednání přijímá jako neměnnou nutnost a výchova je poznamenána touto jednoduchostí. Obecně lze říci, že stereotypně opakující se podněty pozornost ochabují, což platí i zde.

V odměnách ani trestech se nemá přehánět. Pokud začneme hned ze začátku s přílišným odměňováním či trestáním, nemůže dále dojít k již zmíněnému stupňování. Jen obtížně můžeme odměnit něčím dítě, které již všechno má. Přehnané tresty, a do určité míry i odměny, neformují správně u dítěte představy o spravedlnosti. Přílišné tresty u dítěte způsobují útlum, pasivitu, apatii, nebo mohou vést ke vzdoru, vzpouře či pomstě.

V používání odměn a trestů má být jistá důslednost. Pokud důslednost chybí, dítě je uváděno ve zmatek a osobnost vychovatele je v jeho očích snižována. Dítě je zmateno, pokud je za totéž jednání jednou chváleno a podruhé trestáno. V další situaci se pak obtížně rozhoduje, jak se má zachovat. Nedůslednosti se může dopustit vychovatel sám, nejsou-li jeho požadavky na chování dítěte jednoznačné, ale k rozporu může dojít také mezi více výchovnými prostředky, např. přistupuje-li k dítěti odlišně rodina a škola nebo jeden a druhý vychovatel.

Dříve byl ve výchově kladen velký důraz na disciplínu, pořádek a výkon. Od dětí bylo očekáváno naprosté podřízení a formy trestání byly často nevhodné a zahrnovaly i nepřiměřené tělesné tresty. Od těchto ideálů bylo postupně upouštěno a v současnosti není na tresty nahlíženo jako na hlavní výchovný prostředek. Do popředí se dostává vyrovnaný vztah mezi rodičem a dítětem a vzájemnou úcta s vědomím odpovědnosti (Weikert, 2009, s. 112). Matějček (2007, s. 25) uvádí, že *v otázce odměn a trestů jde především o vzájemný vztah mezi vychovatelem a dítětem*. V jeho knize *Po dobrém, nebo po zlém?* je na tuto otázku odpovězeno, že vychovatelé by měli vždy usilovat o to „po dobrém“. Do popředí je dáván vztah k dítěti a důkladné poznání jeho osobnosti, což jsou jedny z faktorů vytvářejících příznivé podmínky pro úspěšnou výchovu a také pro užívání výchovných prostředků. Podle Čápa a Mareše (2007, s. 257-258) se tradiční výchova uskutečňovaná prostřednictvím odměn a trestů, kterou se zabývali behavioristé, od poloviny dvacátého století setkává s kritikou ze strany zastánců individuální psychologie, humanistické psychologie a podobných směrů. Podle nich má taková výchova víceméně nepříznivé následky. Představitelé individuální psychologie, Dinkmeyer a McKay (1996 cit. podle Čáp a Mareš, 2007, s. 257), proti odměnám a trestům staví povzbuzení jako *proces, v němž se soustředujeme na úspěchy a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu. Povzbuzování dětem pomáhá, aby věřily v sebe a ve své schopnosti*. Tento přístup předpokládá vyvarovat se některým tradičním způsobům chování a tradičním postojům.

Domnívám se, že odměny a tresty z výchovy vyloučit nelze a že optimální je převaha odměn a povzbuzování jako doplněk. Jak jednoznačně prokazují výsledky zkoumání různých badatelů, výchova s převahou odměn má lepší výsledky než výchova, v níž převažují tresty (Čáp a Mareš, 2007, s. 253). Pokud chceme u dítěte omezit nežádoucí chování, lépe toho docílíme odměňováním a posilování žádoucího chování, nikoli tresty, zákazy a potlačováním.

3 ODMĚNY A TRESTY U DĚTÍ S ADHD

Odměnám a trestům nastíněným v předchozí kapitole je věnována pozornost i zde, ale s přihlédnutím k některým specifickým doporučením jejich užívání u dětí s ADHD. Jsou zde uvedeny vhodné i nevhodné způsoby, jak s těmito výchovnými prostředky manipulovat, včetně konkrétních příkladů jejich užívání ve škole a v rodině.

3.1 Individuální přístup k dítěti s ADHD

Každé dítě je individualita. Pokud chceme u různých dětí dosáhnout stejného výchovného cíle, musíme s nimi také různě jednat v souladu se zmíněnou individualitou. To platí pro výchovu obecně, zvláště pak pro odměnu a trest (Matějček, 2007, s. 46). Děti, které z důvodu nějaké odchylky, vady, zvláštnosti tělesné, temperamentové, povahové či jakékoli jiné, jsou těmi, které vybočují z průměru, kladou na rodiče zvýšené a náročnější požadavky na odpovědnou výchovu. V takových situacích je nutno přistupovat k užívání výchovných prostředků zvláště uváženě a taktéž přistupovat ke kladení výchovných cílů se zvláštní opatrností (Matějček, 2007 s. 16-17).

Velkou chybou je trestat dítě za něco, za co nemůže, což mívá při soustavném trestání negativní následky. A taktéž není dobré chválit dítě za něco, co se stalo náhodou nebo k čemu se dítě nikterak nepřičinilo. Dítě s ADHD (v knize je ještě uvedena LMD) za svou diagnózu a vlastnosti svého nervového systému nemůže, proto nemůže být trestáno za projevy z ní vyplývající. Byl proveden výzkum na 415 dětech s ADHD a zjistilo se, že ve většině případů byly děti nepřiměřeně trestány a celkově se s nimi nepřiměřeně výchovně zacházelo (Matějček, 2007, s. 54-62).

Jak tedy přistupovat k užívání odměn a trestů u dětí s ADHD? Rodiče i učitelé působící na takové dítě by měli rozlišovat, za které ze svých projevů dítě může a je hodno trestu, a naopak také rozlišovat situace, kdy je trestání zbytečné, vedoucí ke snižování sebevědomí dítěte, k pocitům méněcennosti či větší zatvrzelosti (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 64-65). Výše uvedené zásady týkající se užívání odměn a trestů platí také zde, ale s důrazem na porozumění dítěti a jeho obtížím a na hledání cesty k individuálnímu přístupu, ochraně dítěte před nepříznivými vlivy s posilováním vlivů příznivých (Matějček, 2007, s. 63).

3.2 Specifika užívání výchovných prostředků u dětí s ADHD

Hyperaktivní dítě je neklidné, nedokáže se soustředit, nesetrvá na jednom místě, má sklony k agresivitě, častěji rozbije nějakou věc nebo přijde k úrazu a tak by se dalo pokračovat. Jeho chování se jeví jako problematické a tak dochází ke konfliktům s autoritami doma, v mateřské nebo základní škole i jiných prostředích, v nichž se dítě pohybuje. Svým chováním poutá pozornost vychovatelů nebo učitelů a stává se tak terčem napomínání, kárání a trestání (Weikert, 2007, s. 300). Svým rodičům působí mnoho potíží, často se za dítě stydí a mají strach s ním někam jít. Vzhledem k tomu jak se dítě projevuje, moc chvály na svou osobu neslyší, a tak si za čas utvoří názor, že kdyby udělalo cokoli, stejně to nebude dobré, čímž potvrdí negativní očekávání rodičů (Škvorová a Škvor, 2003, s. 9). Dítě s problémy v chování si proto často málo váží sebe sama, a proto je důležité zaměřit se ve výchově na posílení sebeúcty. Budování vlastní identity, jakožto těžiště výchovy, je dlouhodobý proces, v němž je nutné dítěti pomoci v sebeuvědomování, protože si vytvořilo negativní obraz sebe sama (Train, 1997, s. 107). Úkolem rodičů je, aby nepodlomovali sebedůvěru dítěte, ale aby podporovali všechny dobré vlastnosti svého dítěte, jeho zájmy a nadání, které bude moci v budoucnu uplatnit ve svém životě (Drtilková, 2007, s. 69). Následující odstavce proto přináší několik rad k zacházení s výchovnými prostředky u dětí s ADHD, tak aby optimálně podporovaly sebedůvěru dítěte.

Zpětná vazba

Předtím, než se rodič či učitel rozhodne dítěti udělit odměnu nebo trest, měl by mu poskytnout zpětnou vazbu, která vychází zejména z jeho pocitů. Zpětná vazba by měla začínat např. slovy: „*Nelíbí se mi, že..., vadí mi, když...*“ Jde v první řadě o zhodnocení činnosti dítěte, nikoli o zhodnocení jeho osobnosti a vyčítání, že je nepořádné, zlobivé, neposlušné atd. Má-li dítě v pokoji nepořádek, je vhodné mu říci „*Vadí mi, že máš v pokoji nepořádek.*“, než dítěti říci: „*Jsi nepořádný.*“, a dát mu tak najevo, že něco pokazilo a že je špatné. Nespojujeme tedy kritiku chování dítěte s kritikou jeho osobnosti. Pokud je k tomu důvod, je dobré dítěti poskytovat pozitivní zpětnou vazbu co nejčastěji, a to i za drobné úspěchy nebo za to, že se v určité situaci ovládlo a nezachovalo se tak, jako obvykle (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 99). Častým poskytováním zpětné vazby je dítě utvrzováno ve správnosti postupu činnosti nebo jednání a pozitivní hodnocení či pochvala působí jako zpevňovač žádoucího chování. Pokud zpětná vazba obsahuje upozornění na chybu, musí být dítěti sděleno doporučení, jak se chybě vyvarovat (Zelinková, 2003, s. 201).

V rodině je vhodné zhodnotit uplynulý den předtím, než jde dítě spát. Společně s ním můžeme probrat, co se mu v daný den povedlo a také co mu nepovedlo, pochválit jej za úspěchy a najít způsoby, jak další den zlepšit to, co se dítěti nedaří. Hodnocení by ale mělo probíhat v podporující atmosféře, kdy dítě bude v klidu usínat s vědomím, že i když se mu nepovedlo vše, rodič je má stále rád a nezlobí se (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 102).

Předcházení udělení trestu

Ještě dříve než dítě udělá něco, za co bychom ho zřejmě potrestali, a vidíme-li že se k tomu schyluje nebo tomu nasvědčují okolnosti, můžeme jeho jednání předcházet – zadržet jej, přimět k pozornosti, pomoci mu a nenechat ho „naletět“. Je tedy dobré zařídit věci tak, aby dítě mělo možnost udělat je dobře, za což si následně zaslouží pochvalu (Matějček, 2007, s. 29-30).

Pozitivní pokárání

Nejlepším způsobem, jak dítě pokárat, je spojit pochvalu s výtkou. Přistupujeme-li ke kárání, je dobré zamyslet se nejdříve nad tím, co dítě udělalo správně, pozitivně to ohodnotit, a teprve potom přistoupit ke kárání (Laniado, 2004, s. 100).

Minutové pokárání

Tzv. „minutové pokárání“ doporučuje dětský psychiatr Nelson. Toto pravidlo je aplikováno v praxi a jeví se jako osvědčené. Spočívá v užívání následujících tří principů: Výtka musí být bezprostřední a stručná (nesmí přesáhnout více než 1 minutu). Musí se vztahovat pouze k jedné události. Po výtce musí následovat povzbuzení. Pokud budou tyto principy správně provedeny, bude se jednat o účinný výchovný nástroj ke zlepšování vztahů mezi rodiči a dětmi (Nelson cit. podle Laniado, 2004, s 87-90).

Přednost pochvaly před trestem

Aby mělo trestání efekt, musí být užíváno výjimečně a chválení by nad ním mělo převažovat. Je tato myšlenka ale slučitelná s diagnózou ADHD, kdy je dítě téměř trvale negativně hodnoceno? Odpověď můžeme nalézt v pravidlu pochvaly před trestem. Jde o způsob spočívající ve snaze nejdříve napravit chování dítěte po dobrém a poslechne-li, bude pochváleno. Až v případě neposlechnutí jej můžeme pokárat (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 100).

Povzbuzování

Je dobré otočit systém donucovacích prostředků a nahradit ho systémem povzbuzovacích prostředků, v důsledku čehož by mělo dojít ke změně v chování dítěte. Tento princip, ačkoli zní celkem jednoduše, je podle praxe jedním z nejtěžších obrátů ve výchovných postupech (Matějček, 2007, s. 30). Pokud budeme mít v úmyslu dlouhodobou pozitivní změnu v chování dítěte s ADHD, rozhodně toho nedosáhneme soustavným užíváním trestů, příkazů a zákazů, ale naopak bezpodmínečným přijetím dítěte k pomoci, ocenění a uznání (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 59).

Pozitivní posilování

Základem, jak postupovat ve výchově a vzdělávání dítěte s ADHD je pozitivní posilování spolu s mírnými tresty. Toto musí následovat bezprostředně poté, co dítě úkol splní, jelikož pocítí uspokojení a bude toužit po opětovném získání pochvaly. Navíc se utvrdí v tom, že postup, kterým dítě úkol splnilo, byl žádoucí (Zelinková, 2003, s. 200-201). Pozitivní posilování je přístup vycházející z behaviorální psychologie, kterým lze docílit změny v chování žáka a zároveň u něj budovat sebeúctu a respekt. Učitel i rodič tedy mají dítě „*nachytat, když je hodné*“ a dát mu najevo, že si jeho chování všimli a pochválit ho (Rief, 1999, s. 32).

K posílení žádoucího chování se jako efektivní jeví „bodový systém“. Ten umožňuje, aby si dítě přivyklo určitému chování, v němž bude pokračovat i po zmenšení odměn nebo když bude odměny dostávat jen za obtížnější úkoly. Násbírané body jej budou těšit a budou pro něj důkazem úspěchu. Takový systém může mít např. podobu tabulky, v níž jsou vyjmenovány hodnocené úkoly (např. úklid hraček, složení oblečení, atp.). Každý den je dítě hodnoceno, zda úkoly splnilo. V případě že ano, dostane bod. V případě že ne, žádný trest jej nečeká, ale znamená to pro něj promarněnou příležitost získat odměnu. Tento přístup umožňuje mít v popředí úspěchy dítěte, ne neúspěchy (Laniado, 2004, s. 97-98). Lze jej uplatnit jak doma, tak ve škole.

Nejlepším posílením je pochvala a uznání, které si dítě zaslouží. Ve škole je dobré dítě odměnit určitými výsadami jako např. něco zařídit nebo vykonat ve třídě nějakou práci. Pro začátek je vhodné používat drobné a jednoduché pobídky a odměny. Pro mnohé žáky jsou velmi efektivní a motivující odměny, které mají hmatatelnou formu. Může se jednat např. o samolepky, drobné ceny, sladkosti. Dalšími způsoby pozitivního posilování mohou být např. zrušení nejhorší známky z desetiminutovky, vynechání úkolu, který si žák sám

zvolí, zkrácení doby, kterou měl trávit „po škole“, volba hry, kterou si může zahrát s kamarádem, zasloužení si společného oběda s učitelem, poslech hudby z přehrávače, možnost použít počítač, být kapitánem družstva či hrát vedoucí roli při hře atd. (Rief, 1999, s. 32-33).

Podpora pozitivních stránek osobnosti dítěte

Ve výchově dítěte s ADHD je třeba soustředit se na pozitivní stránky jeho osobnosti, ty vyzdvihovat a na ty se zaměřit, chválit dítě i za drobné, dílčí pokroky a povzbuzovat ho. Pokud dítě např. není úspěšné ve škole, můžeme ho podporovat v jiných činnostech, ve kterých má nadání, a které mu umožní zažít také pocity úspěchu, např. sport, hudba, výtvarné činnosti atp. (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 58).

Ocenění snahy i průběhu činnosti

Neoceňujeme jen výsledky, ale také snahu, protože už jen to, že dítě setrvává v nějaké činnosti a vyvíjí určité úsilí, je hodno pochvaly, ačkoli se to může vzhledem k ostatním dětem zdát jako samozřejmost. Tímto můžeme pomoci k utváření a zejména k posilování takového chování, které je žádané. Pokud to v dané situaci lze, snažíme se negativní chování dítěte spíše ignorovat a oceňujeme to, co dítě dělá správně (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 58).

Názorná a srozumitelná ocenění

Odměny u dětí s ADHD by měly být větší, jasnější a materiálnější, přestože se obecně nedoporučuje časté udělování odměn materiální povahy. Tyto děti to však potřebují. Odměny mohou mít podobu drobných hraček a příležitostně drobnějšího finančního obnosu. Vhodný je ale také samozřejmě fyzický kontakt, pohlazení, výhody (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 100).

Velmi dobře lze žáky motivovat zvláštními podněty, které učitel ve třídě nabídne. V praxi jsou velmi osvědčeny následující dva. Žáci získávají body, hrací peníze nebo lístky za dobré chování nebo dobrou práci, které mohou jednou za týden, čtrnáct dní či měsíc zužitkovat na dražbě nebo „trhu“, kde mohou za získané body či peníze nakoupit nějaké drobnosti nebo výsady. Dalším způsobem může být vhazování kuliček nebo žetonů za dobré chování nebo školní práci do nádoby, kterou má každý žák. Poté, co se nádoba naplní, budou žáci odměněni např. třídní oslavou, večírkem, diskotékou, vycházkou, návštěvou kina atp. (Rief, 1999, s. 33).

Převaha odměn

Trest by měl být užíván asi 2-3x méně než odměna a měl by být mírný (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 100). Odměna by tedy měla převažovat nad trestem. Vhodné je připravit si předem smysluplné odměny a k pochvale nebo povzbuzení dítěte využívat každou příležitost (Train, 1997, 103-104).

Nepravidelné odměňování

Lepší je odměňování, oceňování, výhody a pochvaly než kárání a tresty. U obou ale hrozí, že pokud je budeme užívat příliš často, dítě si na ně může navyknout, proto je v jejich užívání důležitá nepravidelnost. Efektivnější je tedy nepravidelné odměňování, než takové, které dítě již očekává (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 58).

Přednost jednání před vysvětlováním

Pokud dítě něco dělá špatně, je nutné mu objasnit, že je to špatně, a proč je to špatně. Na druhou stranu je ale nutné uvědomit si, že dítěti trpícímu poruchou pozornosti zdlouhavé vysvětlování pravděpodobně unikne. Účinnější je mnohdy bezprostřední jednání, obzvláště pokud se naskytne příležitost dítě pochválit nebo odměnit, než kárání a poučování (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 101).

3.3 Nevhodné sankce

Pokud musíme dítěti něco vytknout, je dobré vzít si ho stranou. Stejně tak jako mu zvyšuje sebeúctu veřejná pochvala, tak jeho sebedůvěru podlamuje veřejné pokárání. Proto je vhodné výtku o chvíli odložit než dítě veřejně zostudit (Laniado, 2004, s. 91). Dítě nesmí být nikdy trestáno odepřením jídla a pití, žádná výchovná opatření by se tak neměla týkat podávání potravy. Pokud je dítě v péči vychovatelů, nikdy by mu neměl být za trest odnímán kontakt s rodiči nebo příbuznými. Naopak by tyto návštěvy měly být plánovány v souladu s potřebami dítěte. Nevhodné je omezování osobní svobody dítěte. Dítě lze izolovat jen v případě, že je nebezpečné pro ostatní. Nikdy by izolace neměla být způsobem trestu. V případě, že dítě svým jednáním způsobí škodu, pokuta by měla následovat jen v tomto případě, nikdy ne jako trest za nesprávné chování (Train, 1997, s. 99-100). Velmi silný nebo bolestivý trest může vést k agresivnímu chování, jehož následky bývají často horší, než samotné nežádoucí jednání, za něž bylo dítě potrestáno (Bendl, 2011, s. 140). Také není vhodné trestat dítě vícekrát za sebou. Např. to že, dítě spadne a odře si koleno, je

pro něj trestem už samo o sobě, není proto třeba jej za to ještě potrestat. Zcela nevhodnou sankcí je trestat dítě za něco, co vychovatel sám dělá. Ten musí jít vždy příkladem, jinak trestání pozbývá smyslu (Weikert, 2009, s. 113). Není vhodné trestat dítě za každý sebe-menší přestupek, ale dobré je poskytnout mu volnost a prostor, v němž však budou jasně stanoveny hranice (Nelešovská, 2005, s. 87). Potom je zde velmi důležitá kontrola jejich dodržování a důslednost. Těchto nevhodných sankcí by se měli vychovatelé a učitelé vyvarovat, a pokud je to nutné, volit alespoň sankci, která bude pro dítě přijatelná, vhodná, přiměřená situaci a jeho osobnosti.

3.4 Vhodné sankce

Chová-li se dítě dobře, zaslouží si pochvalu či jiná privilegia. V opačném případě, chceme-li dítě rozumně potrestat, lze použít některé z vybraných sankcí, které jsou pro dítě vhodné.

Může se jednat o odepření něčeho příjemného, např. zábavné aktivity. Nemělo by se ale jednat o aktivitu, která představuje opravdovou zálibu dítěte, ale tato sankce by měla být směřována např. k omezení sledování televize, návštěvy divadla či volného času (Frank, 1996, s. 125). Můžeme dítěti umožnit odčinit špatné jednání nějakou aktivitou, rozhodně by se zde ale nemělo jednat o domácí úkoly. Ty by nemělo dítě vnímat jako trest. Vhodné jsou drobné a smysluplné práce ve škole i doma, které nevyžadují příliš dlouhý čas k jejich splnění, protože u nich dítě pravděpodobně příliš dlouho nesetrvá. Je dobré mít vždy připraveno několik činností, které je dítěti možno ihned uložit. Pokud práci dobře splní, je hodno pochvaly. Dát dítě spát dříve může být vhodnou sankcí. Rozhodně však ne příliš brzy. Dobré je, aby se tato doba pohybovala v rádech minut, ne hodin. Hyperaktivní a impulzivní dítě, pokud se mu nechce spát, totiž v posteli jen tak dlouho nesetrvá. Dítě by mělo mít doma i ve škole nějaká privilegia, která mu dodávají pocit zodpovědnosti a potěšení. Pokud budou tyto výhody v rámci sankce pozastaveny, dítě bude zajisté mrzet jejich ztráta (Train, 1997, s. 100-101).

Uvedená doporučení k zacházení s odměnami a tresty u dětí s ADHD jsou ale jen radami. Bohužel podle nich nelze postupovat jako podle receptu, kde se dočteme, jak a co udělat a výsledek bude zaručený. Jak je již výše zmíněno, každé dítě je individualita a každá výchovná situace, která vznikne, je jiná a neopakovatelná. Na tom, i mnohém dalším závisí také účinnost výchovných prostředků. Je nutno vycházet z toho, že zmíněný vztah k dítěti je základem k užívání odměn a trestů. Uvědomování si tohoto vztahu za každé situace mů-

že ale pro učitele i vychovatele dítěte s ADHD mnohdy představovat značnou obtíž. Dívat se na dítě vždy přes jakýsi filtr lásky, pochopení a porozumění jeho těžkostem, když jedná proti očekávání a snaze dospělého, když nespolupracuje a dělá všechno přesně naopak, než jak bychom si to přáli, není zdaleka jednoduchý úkol. Tyto rady mohou samy o sobě znít pěkně, ale až v praxi zjistíme, že jejich aplikace není vůbec snadná a že se jedná o dlouhodobý proces učení se, jak s dítětem vycházet. Závěrem k této kapitole je proto možno konstatovat, že je žádoucí, aby každý, kdo s těmito dětmi jedná, měl dostatek trpělivosti a pochopení, skrze které se na dítě bude dívat, a také aby si uvědomoval, že tyto děti také potřebují pochvalu a odměnu, byť ony k tomu často příležitosti nedávají.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Na problematiku odměn a trestů u dětí s ADHD, popsanou v teoretické části, dále navážu v části praktické prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Jednotlivé fáze výzkumu se opírají o metodologické postupy podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007), Miovského (2006) a Hendla (2005).

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém má pojmenovat, čím se výzkum bude zabývat a od jeho formulace se odvíjí všechny další části výzkumného šetření. Podle Smékala (cit. podle Miovský, 2006, s. 121) má výzkumný problém vycházet z určitého předpokladu. Předpokládám, že dítě s ADHD je nepřiměřeně a častěji trestáno, má malé sebevědomí a vytvořilo si negativní obraz sebe sama (kap. 3.1). Na základě tohoto předpokladu jsem stanovila výzkumný problém deskriptivního typu: **Působení odměn a trestů na dítě se syndromem ADHD.**

4.2 Cíle výzkumu

Z výzkumného problému vycházejí výzkumné cíle. **Hlavním cílem** je prozkoumat, jaký vliv mají odměny a tresty na dítě se syndromem ADHD z pohledu jeho učitele na základní škole a rodiče.

Díličí cíle, jež jsem stanovila, zní:

1. Zjistit, jaké odměny a tresty používají rodiče a učitelé dítěte s ADHD a v jakém poměru.
2. Zjistit, jak převažující užívání odměn nebo trestů působí na osobnost dítěte s ADHD.
3. Zjistit, jaký vliv mají udílené odměny a tresty na další chování dítěte s ADHD.
4. Popsat, jaké mají rodiče a učitelé zkušenosti s užíváním odměn a trestů u dětí s ADHD.
5. Poskytnout údaje o dítěti se syndromem ADHD a jeho vývoji.

4.3 Výzkumné otázky

Se stanovenými výzkumnými cíli musí korespondovat výzkumné otázky, jejichž úkolem je zúžit a konkretizovat výzkumný problém, zaostřit výzkum a ukazovat, jakým směrem jej vést (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 69).

Z cílů, které jsem stanovila, vyplývají tyto výzkumné otázky:

Jaké odměny a tresty používají rodiče a učitelé u dětí s ADHD?

V jakém poměru používají rodiče a učitelé odměny a tresty u dětí s ADHD?

Jaké je podle rodičů a učitelů osobnost dítěte s ADHD?

Jak dítě s ADHD reaguje na odměnu a trest v souvislosti s jeho dalším chováním?

Co se rodičům a učitelům osvědčuje a neosvědčuje při užívání odměn a trestů u dětí s ADHD?

Liší se používané druhy a funkčnost odměn a trestů u dítěte v 1. a 6. třídě?

4.4 Způsob výběru a popis výzkumného vzorku

V kvalitativním výzkumu má výzkumný vzorek reprezentovat určitý problém. Způsob výběru je tedy záměrný s ohledem na daný zkoumaný problém (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 72-73).

Výzkumný vzorek tvoří matka a třídní učitelka konkrétního dítěte s ADHD, jakožto osoby, které jsou s ním v každodenním kontaktu a výrazně zasahují do výchovně vzdělávacího procesu. Pro volbu výzkumného vzorku jsem stanovila kritéria, která musí splňovat: Matka má alespoň 30 let, žije ve funkčním manželství a má dítě, u něhož je diagnostikován syndrom ADHD a které navštěvuje základní školu. Učitelka má alespoň 30 let a má 5 let praxe. Pro přehlednost uvádím respondenty a jejich základní charakteristiky v tabulkách.

Tabulka č. 1 – Výzkumný vzorek I

Respondent	Charakteristika
Učitelka Petra	Věk: 34
	Délka praxe: 6 let
Matka Petra	Věk: 30
	Počet dětí: 2
	Vzdělání: středoškolské

Pozn.: Petr má 6 let, navštěvuje 1. třídu, má diagnostikován syndrom ADHD.

Tabulka č. 2 – Výzkumný vzorek II

Respondent	Charakteristika
Učitelka Ondřeje	Věk: 46
	Délka praxe: 15
Matka Ondřeje	Věk: 45
	Počet dětí: 2
	Vzdělání: středoškolské

Pozn.: Ondřej má 12 let, navštěvuje 6. Třídu, má diagnostikovan syndrom ADHD.

Dítě navštěvující základní školu jsem zvolila z důvodu, že příznaky nutné pro diagnostikování této poruchy se u dítěte projevují sice od prvních roků života, skutečná diagnóza ale může být stanovena až ve věku 3 – 4 let, přičemž stále převažuje počet dětí, u nichž je diagnostika posunuta až do doby související se zvládním požadavků, které na dítě klade škola (Ptáček, 2010, [online]). U dítěte navštěvujícího základní školu jsem tedy předpokládala již diagnostikování této poruchy, a proto jsem stanovila toto kritérium pro výběr. Věkový rozdíl dětí jsem zvolila z důvodu, že účinnost, význam a tedy i druhy odměn a trestů se v různých vývojových fázích mění, zajímá mne tedy jejich srovnání.

4.5 Případová studie

Při volbě typu výzkumu jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, samostatný design – případovou studii. *Případová studie, jak vyplývá z názvu, je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů. Adjektivum empirický naznačuje klíčovou charakteristiku, kdy základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 97). Podstatou případové studie je komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Data jsou získávána z více informačních zdrojů a využívány jsou veškeré dostupné metody sběru dat (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 98-105).

Při realizaci výzkumného šetření jsem postupovala takto:

- Stanovila jsem výzkumný problém, z něj vycházející cíle a výzkumné otázky.
- Dále jsem zvolila kritéria pro výběr respondentů a následovalo jejich zajištění. Abych získala respondenty, kteří stanovená kritéria splňují, kontaktovala jsem školní psychologku na jedné základní škole. Při osobním setkání jsem ji poprosila o spolupráci při vyhledání respondentů, popsala jí cíl mé práce a poskytla dopisy pro rodiče a učitele.

V nich jsem se představila, objasnila cíl práce a to, co by pro ně spolupráce na výzkumu znamenala, poprosila je o poskytnutí rozhovorů a ubezpečila je o anonymitě.

- Poté, co respondenti souhlasili s účastí na výzkumu, jsem si s nimi domluvila schůzku, na níž mi poskytli rozhovory a dokumenty o daném dítěti.
- Data, která jsem získala z rozhovorů, jsem dále zpracovala pomocí metody vytváření trsů a za využití informací o dítěti z dokumentů a od matek jsem sepsala výzkumné zprávy o vybraných dětech, protože výsledky získané všemi metodami, které se v rámci případové studie používají, se interpretují dohromady, aby studie podala celistvé informace a nepoukazovala jen na některé dílčí části. Jednotlivým fázím, v nichž byl výzkum prováděn, se podrobněji věnuji níže.

4.5.1 Zdroje dat a metody sběru dat

Výzkumná data jsem získala prostřednictvím rozhovorů s učitelkou a matkou každého z vybraných dětí a z dokumentů, týkajících se daného dítěte, které mi poskytly. S matkami jsem provedla dva rozhovory. První z nich se týkal anamnézy dítěte, abych získala široké množství informací o dítěti od narození, přes jeho vývoj až po současnost a vytvořila širší kontext případu. Dotazovala jsem se na údaje o dítěti, na jeho zdravotní stav, na rodinné příslušníky, školní úspěšnost, spolupráci s odborníky (psycholog, psychiatr, pedagogicko-psychologická poradna atp.), vztahy v rodině, ve škole, s kamarády, na popis jeho povahy, zájmy, trávení volného času atp. Druhý z nich se vztahoval k odměnám a trestům a jejich působení na dítě a tentýž rozhovor jsem provedla také s oběma učitelkami.

Druhý z rozhovorů byl se souhlasem respondentů nahráván na diktafon a jednalo se o polostrukturovaný rozhovor, který můžeme definovat jako *nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*. Výhodou rozhovoru je, že respondent není omezen na určitý počet potenciálních odpovědí, jako např. v dotazníku, ale má prostor sdělit odpověď na danou otázku v její přirozené podobě. Polostrukturovaný rozhovor se opírá o předem stanovené otázky a témata (Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 159-160).

Polostrukturovaný rozhovor jsem zvolila z důvodu předností, které poskytuje zejména v tom, že jsem si mohla během rozhovoru průběžně ověřovat poskytnuté informace a ptát se na podrobnosti, které mne zajímaly. Před rozhovory jsem si vytvořila tzv. jádro interview, které se skládalo z otázek členěných do oblastí týkajících se výchovy a vzdělávání

dítěte s ADHD, osobnosti dítěte s ADHD, odměn a trestů používaných učitelkou a matkou, jejich zkušenostmi s užíváním těchto výchovných prostředků a jejich vnímáním toho, jak působí na dítě s ADHD. V případě rozhovorů s učitelkami bylo snazší pro ně nalézt vhodné místo. Zvolen byl kabinet a prázdná třída. Rozhovory s matkami proběhly u jedné z nich doma, s druhou jsem se setkala v kavárně. Délka každého z rozhovorů se pohybovala mezi 20 a 40 minutami a uskutečnily se počátkem měsíce dubna. Po jejich skončení byla provedena doslovná transkripce pro účely jejich analýzy.

4.5.2 Metody analýzy dat

Rozhovory jsem si opakovaně pouštěla a pročítala, abych se v nich dokázala lépe orientovat a aby nedošlo k opomenutí některých informací. K jejich analýze jsem zvolila metodu vytváření trsů. Podle Miovského (2006, s. 221) tato metoda slouží k seskupení určitých výroků do skupin na základě jejich podobnosti, čímž vzniknou obecnější kategorie, kde je jejich zařazení do trsu (skupiny) spojeno s určitými opakujícími se znaky. Čermák a Štěpaníková (1998 cit. podle Miovský, 2006, s. 221) považují za *základní princip metody vytváření trsů srovnávání a agregaci dat a má dimenzi určité hierarchizace, neboť v ní prostřednictvím kategorizace zvolených základních jednotek vytváříme jednotky obecnější*.

Na základě tematického překryvu jsem trsy členila do kategorií a podkategorií z dat vztahujících se k výzkumným cílům, protože se v rozhovorech vyskytovaly i takové, které bylo možno opustit, protože nesouvisely se zkoumaným problémem. Trsy jsem rozčlenila pro přehlednost do tabulek, které jsou vytvořeny zvlášť pro matku a učitelku Petra a zvlášť pro matku a učitelku Ondřeje.

Tabulka č. 3 – Kategorie a podkategorie

Kategorie	Podkategorie
1. Odměna Do této kategorie jsem zařadila výroky týkající se druhů odměn používaných matkou a učitelkou v souvislosti s dílčím cílem č. 1.	Materiální odměna
	Sociální odměna
	Odměna v podobě činnosti, zážitku
2. Trest Kategorie trest obsahuje odpovědi respondentů týkající se druhů trestů, které používají ve vztahu k dílčímu cíli č. 1.	Psychický trest
	Fyzický trest
	Trest v podobě zákazu oblíbené činnosti nebo donucením k neoblíbené činnosti

3. Poměr užívání odměn a trestů

Odpovědi zařazené do této kategorie se týkají poměru, v němž jsou používány odměny a tresty matkou a učitelkou v souvislosti s dílčím cílem č.1 a také tím, které z odměn a trestů jsou používány nejvíce a nejméně.

4. Osobnost dítěte

Respondentů jsem se dotazovala zejména na sebevědomí dítěte, jeho sebedůvěru, vlastnosti a některé rysy osobnosti, což jsou výroky zařazené do této kategorie mající vztah k dílčímu cíli č. 2.

5. Působení odměny a trestu na dítě

Do této kategorie jsem zařadila odpovědi respondentů k tomu, jak působí odměna a trest na dítě, jak na tyto výchovné prostředky reaguje a zda mají vliv na další chování dítěte v souvislosti s dílčím cílem č. 3.

6. Zkušenosti s odměnami a tresty

Ve vztahu k dílčímu cíli č. 4 jsou zde zařazeny výroky, které informují o zkušenostech s odměnami a tresty, o postupech, které se osvědčují nebo neosvědčují při jejich užívání.

4.5.2.1 Analýza rozhovorů s matkou a učitelkou Petra

Tabulka č. 4 - Kategorie: Odměna; Podkategorie: Materiální odměna

Respondent	Významové jednotky
Matka	...Tak začíná to sladkým. Jestli chcete konkrétně, tak Kinder Bueno teďka máme... ...dárek, ale to je málo, spíš ne. Ale teďka jsme mu fakt slíbili... koupíme to lego Ninjago...
Učitelka	... Tak my dáváme samolepky, tak tohle to je odměna pro ty děti... ...má rád samolepky, ale jako nějakou odměnu že bych používala sladkosti a tak, tak to ne... To výjimečně. Jako dám občas něco za něco...

Komentář: Rodiče používají jako materiální odměnu sladkosti a výjimečně dárek. Ve škole to jsou samolepky a výjimečně sladkost.

Tabulka č. 5 – Kategorie: Odměna; Podkategorie: Sociální odměna

Respondent	Významové jednotky
Matka	...Pojď se pomazlit... ...úsměv, pohlazení, pochvala...
Učitelka	...já tady chodím, a chválím průběžně, když to vidím, říkám „Tobě se dneska daří, ty jsi šikovný“, pochválím ho, pohladím ho. Tak jako bezprostředně to dělám. Cíleně pochvalu dělám, když se opravdu daří, tak já to hned udělám, při té činnosti... ...Když jdu kolem něho, tak mi blikne ho pochválit a opravdu, když se mu zadaří, tak jako mu říkám „To bylo hezké, povedlo se“... ...Pochvaly, pohlazení, úsměv, já se snažím vždycky, když vidím, že se mu zadařilo ...

Komentář: Sociální odměna v rodině znamená pomazlení, úsměv, pohlazení a pochvala. Ve škole průběžné pochvaly, pohlazení, úsměv.

Tabulka č. 6 – Kategorie: Odměna v podobě činnosti, zážitku

Respondent	Významové jednotky
Matka	...může být dýl venku, a že může jít na to sídliště, na které normálně nesmí, ale jinak, jinak ani ne... ...může být dýl na počítači, protože hraje nějaké ty svoje hry, nebo xbox...
Učitelka	...když vidím, že mu to jde, že je šikovný, tak řeknu, že tohle už nemusíš psát, protože vím, že v tomhle má jasno...

Komentář: Odměna prostřednictvím činnosti nebo zážitku v rodině představuje umožnění delšího pobytu venku, hraní na počítači a xboxu. Ve škole je to ubrání práce.

Tabulka č. 7 – Kategorie: Trest; Podkategorie: Psychický trest

Respondent	Významové jednotky
Matka	...křičím... Ale to stačí jako jen pohled, a on ví, že je špatně. A hned se ubere...
Učitelka	...takové to opakování třeba „To ne, to vůbec, to se nedělá“... ...zvednu hlas... já nekřičím, nerada křičím. Vždycky „Peťo, to se mi nelíbí, sedni si, přemýšlej!“ ... pokárání...

Komentář: Jako psychický trest je doma používán křik nebo pohled, ze kterého lze jasně rozpoznat, že se rodičům dané chování nelíbí. Z textu vyplývá, že je to i pokárání. Ve škole se jedná o pokárání nebo zvednutí hlasu.

Tabulka č. 8 – Kategorie: Trest; Podkategorie: Fyzický trest

Respondent	Významové jednotky
Matka	... za ucho ne... po puši ne...na zadek dostane. Tam to platí, ale ne moc, to ne. Tam opravdu, u něho už netřeba ho takto trestat. Ty fyzické tresty už ani ne...
Učitelka	...Ne...

Komentář: Fyzický trest je v rodině používán jen málo, Petr občas dostane na zadek. Ve škole samozřejmě fyzické tresty užívány nejsou.

Tabulka č. 9 – Kategorie: Trest; Podkategorie: Trest v podobě zákazu oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti

Respondent	Významové jednotky
Matka	...zákaz tady těchhle věcí (<i>myšleno počítač, xbox</i>)... ...televize, je to tohle, nebo jít za těma kamarádama... ...mluvil sprostě tady na trampolíně u sousedů...no tak jako pořád se o tom bavíme, že se to nedělá, tak jsme mu tam zakázali chodit. A dívává se na ně přes plot... ...on tady chodí ven po tom sídlišti, a my na něho voláme a není ho, že ...a on nikde, tak potom přijde, potom ho někde naženeme, no tak jde třeba zrovna spát, i když je 6 hodin. Tam si něco listuje, ale prostě už s náma nemůže být... ...třeba jezdil na kolobce přímo na cestu. Takže to dostal takový kartáč, že nesměl jít tři dny ven... ...ne Petrovi, ne (<i>nedávají za trest nějakou činnost</i>). Ale on nikdy neudělá nic tak hrozného...
Učitelka	...když něco provede, tak po něm chci nápravu toho, co udělal a třeba pak má to, že neběhá po chodbě, ale že bude ve třídě, sedne si a skládá si, že prostě nepůjde s ostatními hrát fotbal...třeba ho nechám pět minut sedět ... se napije a přemýšlí a pak přijdu a dořešíme to. Ale netrestám ho tím, aby

	třeba něco přepisoval...
--	--------------------------

Komentář: Doma je trestem v kategorii trestu v podobě zákazu oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti zákaz činností na počítači, xboxu, zákaz dívání na televizi, zákaz pobytu venku, s kamarády, zákaz skákání na trampolíně nebo omezení pobytu s rodiči a dřívější uložení ke spánku. Žádnou činnost za trest nedostává. Ve škole je to také jen odnětí oblíbených činností – pobytu na chodbě o přestávce nebo hraní fotbalu.

Tabulka č. 10 – Kategorie: Poměr užívání odměn a trestů

Respondent	Významové jednotky
Matka	<p>...zase se to odvíjí, jestli jsme sami, nebo jestli jsou rozdělení se sestrou...když je sám, tak de facto o něm nevím. Mohli bysme spolu uspořádat výlet do Jižní Ameriky a nebyl by jediný problém... obyčejný den se sestrou, celá rodina, tak 60 na 40. 60 trestaný a 40 odměňovaný... jakmile tam má ten rušivý element té sestry, tak je to hrůza...</p> <p>... pomazlit...my ho chválíme celkem furt, pořád, joo (<i>nejčastější odměna</i>)... ...Nejmíň to hmotné (<i>nejméně častá odměna</i>) ...</p> <p>...křičení (<i>nejčastější trest</i>)...No ten fyzický (<i>nejméně častý trest</i>)...</p>
Učitelka	<p>...ano (<i>padesát na padesát</i>)... já se snažím víc chválit... já tady u Peti, když jdu kolem něho, tak ho pochválím. Víím, že bych to měla udělat... snažím se, aby toho pokárání bylo co nejmíň...</p> <p>... chválení (<i>nejčastější odměna</i>)...No určitě ty sladkosti, to opravdu jen jednou za čas, mimořádně (<i>nejméně častá odměna</i>)</p> <p>...pokárání (<i>nejčastější trest</i>)...</p> <p>...to, že bych mu dala za trest, ať něco udělá, opisuje nebo úkoly navíc, tak to nejmíň, jo protože to by byl trest i pro mě (<i>nejméně častý trest</i>)...</p>

Komentář: V rodině bez přítomnosti sestry není potřeba Petra trestat. Pokud jsou ale spolu, vznikají mezi nimi četné konflikty, a tak trest představuje asi 60 % a odměna 40 %. Ve škole se paní učitelka snaží, aby převažovaly odměny. Odhaduje, že je užívá v rovnováze. Doma i ve škole je z odměn nejvíce využívána sociální odměna a nejméně materiální odměna, z trestů je to nejčastěji pokárání, jako druh psychického trestu. Doma je nejméně užíváno fyzických trestů, ve škole pak udělení neoblíbené činnosti

Tabulka č. 11 – Kategorie: Osobnost dítěte

Respondent	Významové jednotky
Matka	<p>... No, to sebevědomí, dobře. V tom sportu... on si vůbec nevěří. Nemá sebevědomí. Já si myslím, že ne... v něčem jo, v něčem ne. Možná v té házené si věří...</p> <p>...on je pohybově nadaný... chodí do házené dvakrát týdně a chodí do sportovek, takže on je přes ten tělocvik...</p> <p>...Ale v té škole...on pomaleji počítá. Pomaleji a chybuje samozřejmě, protože to už je na něj moc... on potom už bečel...že mu to nejde, protože je prý hloupý... takže já si myslím, že sebevědomí ve škole nemá, protože vedle sebe vidí spoustu dětí, kterým to jde rychleji, samo, lepší jsou a tak...</p> <p>...Odvážný a soutěživý...Výbušný. ... Jo on je jako neskutečně výbušný.</p> <p>...nemá problém navázat kontakt. To dřív bylo hodně, ale to se třeba tím kolektivním sportem, tou házenou, jako že to mu strašně pomohlo. A hlavně že ho berou i takové ty starší děcka.....</p> <p>...udeří svoji sestru, v nějakém prostě afektu, protože ona ho umí celkem dost dobře vyprovokovat...</p> <p>..když je se mnou, a neruší ho ta Adéla, ta sestra, tak si myslím, že je šťastný...</p> <p>...ona (sestra) ho prostě předbíhá v mnoha činnostech. I v samoobsluze třeba...Ona to zvládne a on ne, on to vidí a on už to raději nechce dělat, nevěří si...</p>
Učitelka	<p>... na mě působí tak jako v pohodě...</p> <p>...je zdatný třeba v tělocviku, tam jde vidět, že opravdu dělá nějaký sport, má fyzickou kondici, tu vytrvalost má, je rychlejší, tam se mu daří hodně, je šikovný i co se týká třeba čtení...</p> <p>...Myslím si, že si uvědomí, když se mu zadaří a ví taky, kdy se mu nedaří, když něco nejde... na mě působí, že v něčem si nevěří... ale slyším od něho i „To zvládnou“ nebo „To se mi podařilo“...</p> <p>...je průbojný, je otevřený, komunikuje s dětma, rád se kamarádí...</p>

Komentář: Z uvedených odpovědí lze usoudit, že si Petr v některých oblastech a situacích věří, v jiných ne. Věřící si v házené, která mu jde a za jejíž úspěchy je značně oceňován a celkově je nadán v pohybových činnostech. Příliš si nevěří ve škole, zejména v matematice,

kde se srovnává s ostatními spolužáky. Srovnává se také se svou sestrou, která ho v mnoha činnostech předbíhá, i když je mladší. Je odvážný, soutěživý, výbušný, průbojný, otevřený, kamarádský, komunikativní a snadno se nechá vyprovokovat.

Tabulka č. 12 – Kategorie: Působení odměny a trestu na dítě

Respondent	Významové jednotky
Matka	<p>...je šťastný úplně a úplně to všem říká samozřejmě, babičkám a vidí, že jsme spokojení a všichni jsou spokojení... (odměna)</p> <p>...Já jsem vytočená k smrti, k infarktu a on se zvedne a „No tak jo.“ ... V klídečku, a ještě mi řekne: „Prosím tě, co stresuješ?“ ... (trest)</p> <p>...ne (nemrzí ho to) ...jak kdy...(trest)</p> <p>...Když je v nějaké společnosti, kde se může předvádět (z trestu si nic nedělá)...</p>
Učitelka	<p>...je vidět, že je spokojený ...někdy se to snaží zopakovat. ... jsme takhle zvyklí na té spolupráci, že on ví, že ho pochválím, takže to bere, tu pochvalu... (odměna)</p> <p>... Jak kdy (Někdy se z trestu poučí, jindy ne)...</p> <p>...někdy je to „Joo?“, takový ten bezelstný obličej... Někdy jo, někdy jo (je mu to líto), někdy prostě se cítí ukřivděný...(trest)</p>

Komentář: Jde vidět, že Petra odměna uspokojuje, a proto své chování někdy opakuje, aby se mu jí znovu dostalo. Na trest reaguje rozličně. Někdy s klidem, jindy lítostivě, někdy si z něj vezme ponaučení, jindy ne.

Tabulka č. 13 – Kategorie: Zkušenosti s odměnami a tresty

Respondent	Významové jednotky
Matka	<p>...nic zvláštního, na něj platí všechny odměny...</p> <p>...no třeba když se ta odměna opakuje, tak to moc nefunguje už. Teď třeba ten xbox skoro vůbec nehraje... on říká: „No a co, mně je to jedno, mě už to stejně nebaví“...</p> <p>...Tak samozřejmě odměna je podle mě účinnější než trest, že jo...</p> <p>...samozřejmě by mělo být víc odměňováno, dobře motivováno třeba na tu odměnu a ta odměna by měla jako nebýt tak jako hmotná...</p> <p>...vždycky něco najdem, za co ho pochválit. Už to, že si třeba urovná bo-</p>

	<p>ty...</p> <p>...Konkrétně když se to týká té trampolíny, tak tam nepůjde, že. O tom je ten trest. Takže většinou to má souvislost s tím, co provedl...</p> <p>...No on pozná, kdy opravdu přestřelil... Takže on přestřelil, my mu dáme po zadku a on brečí potom a přijde za náma, řekne, že ho to mrzí, že to tak ale třeba nemyslel. A já vím, že to tak nemyslel... tak nic, tak si to vyříkáme vždycky a nakonec se pomazlí ...</p> <p>...necháme to samo zklidnit (<i>když na trest nereaguje</i>). Já si myslím, že je to špatně, že by se na tom mělo trvat. Ale no tak říkám to tak, jak to je...</p>
Učitelka	<p>...snažím se, aby měl hned zpětnou vazbu. Aby měl hned to zrcadlo. Jo, dneska jsme dělali písmenko C, tak už ho umím. Jo, dobrý...</p> <p>... Tak neosvědčily se mi soutěže, protože v nich odměňuju jen někoho. Já chci, aby všichni dostali tu odměnu. Neosvědčilo se mi v této třídě...protože jsem měla hodně dětí, které jako by byly neúspěšné. A to se mi nelíbilo...</p> <p>... Snažím se, aby hned tam bylo „Ano dařilo se mi“, nebo „Tohle musím docvičit“. Opravdu snažím se dávat zpětnou vazbu hned...</p> <p>...ten trest, zase když něco provede, tak musí tam být ten postup, kdy to rozebereme spolu, jo pak po něm chci důsledně, aby se šel omluvit, aby zažil i tu lítost, to vědomí, že něco pokazil, že to někoho bolí...</p> <p>...Většinou si ho vezmu stranou, nekárám ho před ostatními. To dělám jenom opravdu, když něco řešíme a musí tam být celá třída, tak to řešíme, když jsme ve třídě, ale jinak si ho vezmu stranou...</p> <p>...určitě se dá najít něco vždycky (<i>za co jej odměnit</i>), ale chce to, vyžaduje to přemýšlet...</p>

Komentář: V rodině je za účinnější než trest považována odměna, která ztrácí na účinnosti jen v případě, že se často opakuje. Za ideální je považována motivace na nehmotnou odměnu. Podle matky lze vždy najít něco, za co dítě pochválit, byť by to měla být maličkost. Užití trestu v rodině má většinou souvislost s chováním, které mu předcházelo. Pokud na trest nereaguje, rodiče nechají situaci samu uklidnit, i když si uvědomují důležitost důslednosti. Osvědčuje se postup, že když Petr udělá něco špatného, následuje trest, omluva z jeho strany, vyjasnění konfliktu a usmíření. Ve škole je za důležité považována pozitivní zpětná vazba a pochvala. Vždy lze najít něco, za co jej pochválit. Pokud se Petr zachová

špatně, následuje vysvětlení špatného jednání a omluva s uvědoměním si následků, které jeho jednání mělo. Neosvědčují se soutěže, v nichž nemohou uspět a být odměněni všichni žáci. Ve škole je i u trestů důležitá zpětná vazba poskytnutá ihned. Kárání se odehrává v soukromí, ne před ostatními žáky.

4.5.2.2 Analýza rozhovorů s matkou a učitelkou Ondřeje

Tabulka č. 14 – Kategorie: Odměna; Podkategorie: Materiální odměna

Respondent	Významové jednotky
Matka	... sladkost, samolepka nebo nějaké drobné odměny... ... Když byl menší, tak jsme tohle praktikovali (<i>nálepky</i>)... pak jsme od toho vlastně upustili, jako neviděla jsem, že by mu to nějak pomohlo, že by se nějak víc snažil. Takže nemělo to žádný smysl...
Učitelka	...Ne, vůbec...

Komentář: Doma materiální odměnu představují sladkosti a drobné odměny. Samolepky v rámci „bodového systému“, který je u těchto dětí doporučován, byly používány bez výsledku jen v nižším věku. Ve škole materiální odměna není používána.

Tabulka č. 15 – Kategorie: Odměna; Podkategorie: Sociální odměna

Respondent	Významové jednotky
Matka	...ten úsměv, třeba pohlazení, slovně jo, že třeba řeknu, že je šikovný, že mi udělal radost...
Učitelka	...Pochválím, když pracuje, pochválím, když vypracuje dobře test, když na něm vidím, že zrovna není ve formě, tak ho chválím, abych ho motivovala, ať vidí, že si toho všímám... ...když dostane třeba tu trojku, já ho pochválím, řeknu „Ondro, to je pěkné, trojka je pěkná známka, já vím, že ses učil“. A on řekne „Jo, jako jo, ale příště třeba dostanu dvojku.“ A já říkám „Určitě, to víš, že jo“... ... Ústní a před ostatními (<i>pochvala</i>)... ...Tak já když ho chválím, tak třeba ještě stojíme oproti sobě, já ho třeba chytanu za ruku, nebo ho pohladím, nebo tak ho chytanu za rameno, tak aby cítil tu moji přítomnost...

Komentář: Matka a učitelka používají jako sociální odměnu pochvalu, úsměv, pohlazení, dotek. Ve škole je Ondřej chválen před ostatními a učitelka se jej snaží vhodně motivovat.

Tabulka č. 16 – Kategorie: Trest; Podkategorie: Psychický trest

Respondent	Významové jednotky
Matka	... Zvýším hlas... ...pokárání, ano...
Učitelka	... pokárat, potrestat, to ne. To já prostě dělám jenom tím, že si s ním promluví v té třídě, nebo když něco vyvede, tak to já si ho odvedu tady do kabinetu, a vedeme komunikaci mezi sebou... ...jakože ho pokárám za něco...

Komentář: Za psychický trest matka považuje pokárání a zvýšení hlasu. Učitelka se zmiňuje, že pokárání nebo potrestání nepoužívá, dále o pokárání ale hovoří.

Tabulka č. 17 – Kategorie: Odměna; Podkategorie: Fyzický trest

Respondent	Významové jednotky
Matka	...když byl třeba menší, tak dostal na zadek, nebo takhle, ale že by to byly velké tresty, to ne, to ne...
Učitelka	...Ne, toš to vůbec ne...

Komentář: V nižším věku matka používala fyzický trest, v současné době to ale již neplatí. Ve škole fyzický trest samozřejmě používán není.

Tabulka č. 18 – Kategorie: Trest; Podkategorie: Trest v podobě zákazu oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti

Respondent	Významové jednotky
Matka	...většinou zákaz počítače a zákaz televizeTo ne (nedostává za trest žádnou činnost)...

Komentář: Doma je trestem v této podkategorii zákaz počítače a televize. Žádnou činnost za trest nedostává. Ve škole trest tohoto typu používán není.

Tabulka č. 19 – Kategorie: Poměr užívání odměn a trestů

Respondent	Významové jednotky
Matka	<p>...Asi spíš káraný... Třeba 70 a 30 (70 je trest a 30 odměna) ...</p> <p>...Asi tu pochvalu (nejvíce z odměn)...</p> <p>...Spíš to pokárání, ano (nejvíce z trestů)...</p> <p>...Asi tím zákazem, že bych mu zakázala něco dělat (nejméně z trestů)...</p> <p>...Já si myslím, že to nejde (aby převažovaly odměny). Že to prostě... že v situaci, kdy mě jako něčím vytáčí, jak se říká... není tolik situací, kdy bych ho mohla chválit...</p>
Učitelka	<p>... Ano, určitě (je více chválený)...</p> <p>...Tak 70 na 30. 70 pochvala a 30, jakože ho pokárám za něco, třeba dělámé náčrtky v geometrii, tak mu řeknu „Ondro, dělej to trošku větší, snaž se to líp popisovat“...</p> <p>...Ano (nejčastěji používá pochvalu)...</p>

Komentář: Podle matky představuje trest 70 % a odměna 30 %. Nejvíce z odměn využívá pochvalu a z trestů pokárání. Zákaz oblíbené činnosti je používán nejméně z trestů. Podle učitelky je poměr odměn a trestů opačný – tedy 70 % je podle ní odměna a 30 % trest. Nejčastěji používá pochvalu a pokárání, což je jediný využívaný typ trestu.

Tabulka č. 20 – Kategorie: Osobnost dítěte

Respondent	Významové jednotky
Matka	<p>...Já si myslím, že ano (je spokojený). On má spoustu kamarádů a je, já si myslím, že je spokojený. Mu je to totiž jedno, jestli dostane třeba špatnou známku, mu na tom moc jako nezáleží...</p> <p>...že by v něčem vynikal to ne...</p> <p>...Chodí do florbalu při škole a do hudebky. To chodí vlastně do jednoho zařízení, kde má individuální docházku a je čas se mu samostatně věnovat, hraje na klávesy... On si tak spíš brnká jako pro svou radost. Jako naučil se pár písniček, ale ...</p> <p>...Myslím, že nízké (sebevědomí)...</p> <p>...Já si myslím, že je otevřený...</p>

	<p>...Má hodně kamarádů a má teda hrozně bujnou fantazii, vymýšlí si...</p> <p>...Ne, tak to nemá, to nemá (<i>problémy navázat kontakt</i>)...</p> <p>...No průbojný ne, není...</p> <p>...On jako má rád mladší kamarády, že jim vlastně může jakoby velet, nebo jak to mám říct a v kolektivu ve třídě, myslím si, že je celkem oblíbený...</p> <p>...Ve škole spíš neúspěšný, on měl velké problémy vlastně v 5. třídě, aby vůbec postoupil do 6. třídy... Já si myslím, mu to je spíš jedno jako...</p>
Učitelka	<p>... Celkově, já bych řekla, že je spokojený...</p> <p>...Průměrný (<i>ve školních výsledcích</i>)... Tak on je třeba šikovný v té matematice. Jo, v té matematice, jo jako on ji má na jedničky, dvojky, takže je šikovný...</p> <p>... Noo, já si myslím, že vysoké (<i>sebevědomí</i>). Že si o sobě jako dost myslí, že je dobrý... Ne (<i>na základě úspěchů</i>), spíš jako vůči těm spolužákům. Je takový ten, že se před nima prezentuje, jako „Já jsem ten“...</p> <p>... Když se něco děje, nějaké aktivity, není pro něho problém „Já to zvládnou“...</p> <p>... No, spíš se neprojevuje. On má takové ty výkyvy. Je období, kdy by člověk pomalu o něm nevěděl a z toho prostě je takový, že více komunikuje, že se více hlásí, že vidím, že s těma dětma je na chodbě o přestávkách, ale jsou období, kdy přijdu o té přestávce třeba do té třídy a něco si tam dělá na lavici a nevnímá svět...</p> <p>...Ne, s navázání kontaktu určitě ne, on v té třídě jako komunikuje se všema...</p>

Komentář: Ondřej působí spokojeně, má dost kamarádů, zejména mladších, protože se cítí dobře, když může být v roli staršího. Je komunikativní, ale jsou i situace, kdy jeho aktivace výrazně klesne, a proto se téměř neprojevuje. V žádné činnosti nevyčníká, dalo by se říct, že je průměrný. Má své záliby, k nimž patří sport a hra na klávesy. Ve škole je podle učitelky průměrný a celkem mu jde matematika. Podle matky je ve škole spíš neúspěšný a zdá se jí, že Ondřejovi je jedno, jaké má známky. Liší se také jejich pohled na jeho sebevědomí. Matce se zdá, že má sebevědomí nízké, učitelka jeho sebevědomí hodnotí jako vysoké. Při školních aktivitách projevuje sebedůvěru.

Tabulka č. 21 – Kategorie: Působení odměny a trestu na dítě

Respondent	Významové jednotky
Matka	<p>...Ne, ne, ne (<i>nesnaží se opakovat chování, které bylo odměněno</i>)...Ne, nereaguje (<i>na to</i>).....Jako je rád (<i>v té chvíli</i>)...</p> <p>...Ne, ne (<i>nebere si z trestu ponaučení</i>). On to udělá vlastně znovu. A to je vlastně díky tomu ADHD, že on třeba zapomene, že má přijít včas domů nebo zapomene třeba ze školy si donést já nevím, sešity na úkol...</p> <p>...Ano, takhle (<i>v dané chvíli se těší z odměny, ale z dlouhodobějšího hlediska to nemá efekt</i>)...</p>
Učitelka	<p>...to je na něm vidět, jak on úplně ožívá, prostě ty oči jak se rozjasní (<i>když dostane pochvalu</i>)...</p> <p>...Ano, ano (<i>snaží se opakovat chování, které bylo odměněno</i>)...</p> <p>...Snaží se to vždycky nějakým způsobem napravit (<i>když je pokáraný</i>)...</p> <p>... No vyloženě nešťastný bych neřekla, ale je takový, že na něm je vidět, že si to přebírá v té hlavičce, že nad tím přemýšlí (<i>když je pokáraný</i>)...</p>

Komentář: Působení odměny a trestu na dítě je podle matky a učitelky odlišné. Podle matky sice z odměny prožívá uspokojení, ale pochvala nemá vliv na správnost dalšího chování. Z trestu si ponaučení nebere a potrestané chování dále opakuje. Podle učitelky z odměny prožívá také uspokojení a snaží se odměněné chování opakovat. Když je pokáraný, jde vidět, že nad svým chováním přemýšlí a snaží se jej napravit.

Tabulka č. 22 – Kategorie: Zkušenosti s odměnami a tresty

Respondent	Významové jednotky
Matka	<p>... Já nic konkrétního asi nemám (<i>žádný osvědčený postup</i>), ale prostě každý den něco řešíme no...</p> <p>...Ne, ne, nic. Nic konkrétního (<i>co se osvědčuje</i>)...</p> <p>...Každá situace je třeba jiná a ... ano (<i>záleží na situaci</i>)...</p> <p>...Spíš když ho motivuju (<i>spolupracuje lépe při motivaci na odměnu</i>) ...</p> <p>...Tak to ano, no (<i>dá se najít důvod k odměně</i>)...</p>
Učitelka	<p>...tady (<i>kabinet</i>) mu to vysvětlím, co udělal špatně, aby se nad tím zamyslel, ať nad tím popřemýšlí a řeknu „Tak Ondro, doma nad tím popřemýšlej, zítra mi přijdeš říct, kde jsi udělal chybu.“ A on přijde na druhý den a řek-</p>

	<p>ne, jakože nad tím přemýšlel a jako že fakt jako udělal něco špatně... ...No tak to je to (<i>co se neovědčuje</i>) řešení před tou třídou, protože on potom může být středem nějakého toho posměchu, že ty děcka ještě mu to zdůrazňují třeba o přestávce a více tam něco nabalují a „Ondro ty tam to, a ty tam to“, takže to není dobré dělat v té třídě... ...Když člověk chce, tak si vždycky něco najde (<i>k pochvale</i>). Kdyby to mělo být i obyčejné pastelky, že si donesl do školy, a pochválit ho za to, že má pastelky... ...Spíš když ho motivuju... Ta motivace, určitě. (<i>lépe spolupracuje při motivaci na odměnu</i>)...</p>
--	---

Komentář: Matka nedokáže popsat zkušenosti s odměnou a trestem. Podle ní je každá situace jiná a od toho se odvíjí další postupy. Zdá se jí, že Ondřej lépe spolupracuje při motivaci na odměnu, než pod pohrůzkou trestu. Pokud ho chce pochválit, dokáže k tomu najít důvod. Učitelce se osvědčuje řešit problémy s Ondřejem v kabinetě, kde si s ním promluví a podnítí jej k přemýšlení nad jeho chováním. Za nesprávné považuje řešení problémů před třídou kvůli reakcím spolužáků. Za účinnější považuje také motivaci, a pokud jej chce pochválit, vždy k tomu dokáže najít důvody.

4.6 Vyhodnocení a interpretace

Na začátku jsem položila otázky, na které jsem prostřednictvím výzkumného šetření získala následující odpovědi. Ty jsem dále interpretovala ve výzkumné zprávě, v níž jsem využila další dostupné informace o obou dětech, a která je poslední fází případové studie.

4.6.1 Zodpovězení výzkumných otázek

Jaké odměny a tresty používají rodiče a učitelé dítěte s ADHD?

V případě Petra matka i učitelka používají odměnu sociální, kterou představuje pochvala, úsměv, pohlazení nebo fyzický kontakt. Odměna materiální představuje drobné dárky, sladkosti nebo nálepky. Odměna v podobě činnosti nebo zážitku v rodině znamená umožnění delšího pobytu venku, hraní na počítači a xboxu. Ve škole je to ubrání práce. Rodiče používají jako psychický trest pokárání, křik nebo pohled, ze kterého lze rozpoznat, že se jim dané chování nelíbí. Ve škole se jedná o pokárání nebo zvednutí hlasu. Doma je používán také fyzický trest, občas Petr dostane na zadek, ale fyzické tresty jsou používány jen výjimečně. Trest zákazem oblíbené činnosti znamená zákaz činností na počítači, xboxu,

zákaz dívání na televizi, zákaz pobytu venku, s kamarády, zákaz skákání na trampolíně nebo omezení pobytu s rodiči a dřívější uložení ke spánku. Ve škole je to zákaz pobytu na chodbě o přestávce nebo hraní fotbalu.

V případě Ondřeje je sociální odměnou pochvala, úsměv, pohlazení, dotek. Doma materiální odměnu představují sladkosti a drobné odměny, ve škole využívána není. Jako psychologický trest je používáno pokárání a zvýšení hlasu. Fyzický trest používán není, ani donucení k neoblíbené činnosti. Trest v podobě zákazu oblíbené činnosti je používán jen doma a znamená zákaz počítače a televize.

V jakém poměru používají rodiče a učitelé odměny a tresty u dětí s ADHD?

U obou dětí uvedly mírnou převahu trestů matky, učitelka Ondřeje zase mírnou převahu odměn, učitelka Petra rovnováhu odměn a trestů. Dalo by se říci, že nerovnováha v užívání odměn a trestů v rodině a ve škole se vzájemně kompenzuje.

Jaká je podle rodičů a učitelů osobnost dítěte s ADHD?

Petr je odvážný, soutěživý, výbušný, průbojný, otevřený, kamarádský a komunikativní. Jsou oblasti, v nichž projevuje odlišnou míru sebedůvěry. Věří si ve sportu, na který je nadán a za jehož výsledky je oceňován. Nevěří si příliš ve školních činnostech. Ne proto, že by byl trestán za neúspěchy, ale proto, že se srovnává s ostatními a vidí, že jim v některých oblastech nestačí. Doma se srovnává také se svou mladší sestrou, která ho v mnoha oblastech předbíhá.

Ondřej je komunikativní, kamarádský a působí spokojeně. Podle matky je jeho sebevědomí nízké, v žádné činnosti nevyniká a je spíše průměrný, ve školních výsledcích podprůměrný, k čemuž se staví se lhostejností. Podle učitelky má vysoké sebevědomí, při školních aktivitách projevuje dostatek sebedůvěry a učitelka jeho školní výsledky hodnotí jako průměrné. Z odlišných odpovědí nedokážu posoudit, jak tomu ve skutečnosti je.

Jak dítě s ADHD reaguje na odměnu a trest v souvislosti s jeho dalším chováním?

Petr při odměněném chování prožívá uspokojení a někdy jej opakuje. Pokud je potrestán, v dalších situacích se potrestanému chování někdy snaží vyhnout, jindy jej zopakuje. Na trest reaguje někdy s klidem, jindy lítostivě.

Ondřej podle matky a učitelky reaguje na odměnu a trest odlišně. Matce se zdá, že i když je pochválen a prožívá uspokojení, odměna nemá vliv na to, aby se odměněné chování opakovalo. Podle ní je Ondřej vůči trestu lhostejný a potrestané chování dále opakuje. Uči-

telka pozoruje, že jej odměněné chování těší a motivuje k jeho opakování a v případě pokárání usiluje o nápravu.

Co se rodičům a učitelům osvědčuje a neosvědčuje při užívání odměn a trestů u dětí s ADHD?

V případě Petra se při nežádoucím chování osvědčuje postup, kdy je potrestán, následuje omluva z jeho strany s důrazem na uvědomění si následků nežádoucího chování, vyjasnění konfliktu a usmíření. Ve škole se neosvědčují soutěže, protože v nich nemohou být odměněni všichni žáci. Osvedčuje se, aby kárání nebo řešení problémů probíhalo v soukromí, ne před ostatními žáky.

V případě Ondřeje se ve škole také osvědčuje řešit problémy bez přítomnosti ostatních žáků a v případě nežádoucího chování je podněcován k přemýšlení nad svým chováním a nad jeho nápravou. Matka nemá nic osvědčeného, podle ní je každá situace jiná a od toho se odvíjí další postupy.

Liší se používané druhy a funkčnost odměn a trestů u dítěte v 1. a 6. třídě?

V 1. třídě, kterou navštěvuje Petr, dostávají děti do sešitů samolepky. V 6. třídě, kterou navštěvuje Ondřej, již podobná forma odměny používána není, učitelka ji považuje za nefunkční, což lze dovodit i z věkového rozdílu obou dětí. Rodiče Petra používají výjimečně fyzický trest, u Ondřeje již bylo vzhledem k jeho věku od fyzických trestů upuštěno. Jak již bylo zmíněno, se vzrůstajícím věkem dítěte ztrácí na významu výchovné prostředky, které se týkají příjemných nebo nepříjemných tělesných pocitů a zvyšuje se význam těch, které mají duševní povahu.

4.6.2 Výzkumná zpráva – Petr

Chlapec, kterého jsem nazvala Petr, se narodil na podzim roku 2004, dnes má 7 let. Navštěvuje 1. třídu základní školy a má diagnostikovaný syndrom ADHD.

Rodinná anamnéza

Matka Petra porodila ve 23 letech, dnes má 30 let. Její zdravotní stav je velmi dobrý. Pochází z rodiny, o které hovoří hezky. V její rodině nejsou žádné známky směřující k dědičnosti poruchy. V životě je spokojená a šťastná. Má středoškolské vzdělání, pracuje jako vychovatelka na internátě a práce ji velmi baví. Realizuje se v ní a vkládá do ní více, než je její povinností. Působí velmi uvědoměle, co se týče péče o Petra i jeho sestru. Sama se vzdělává četbou odborných knih o dětech s ADHD i o výchově obecně.

Otec měl v době narození Petra 33 let, dnes má 40 let. Jeho zdravotní stav je dobrý. Pochází z velmi podobné rodiny, jako matka. Má středoškolské vzdělání a pracuje ve firmě technického typu. Matka Petrova otce se domnívá, že se otec Petra v dětství projevoval stejně i daleko výrazněji, než dnes Petr a že by u něj tato porucha byla zajisté diagnostikována, kdyby se tehdy této problematice věnovala stejná pozornost, jako dnes.

Sestra je o tři roky mladší, má 4 roky. Navštěvuje mateřskou školu a je zdravá. Mezi sourozenci je hezký vztah, mají se rádi, ale zároveň mají velmi často konflikty, k nimž dává podněty nejčastěji ona tím, že jej provokuje.

O Petra se kromě rodičů občas stará prababička a pradědeček, také babičky a dědečci z matčiny i otcovy strany. Rodiče jsou spolu 13 let, jedná se o první manželství obou z nich, které trvá dva roky. V současné době bydlí v rodinném domě s rodiči a jsou dobře ekonomicky zajištěni. Celkově je podle matky rodina spokojená, nevyskytují se žádné výraznější problémy mimo ty, které jsou běžné v každé rodině. Dominantní roli ve výchově má matka, ale celkově doma otec.

Osobní anamnéza

Petr se narodil se jako první dítě ze dvou a rodiče si jej přáli. Těhotenství matky probíhalo bez problémů, stejně jako porod. Narozen byl v termínu a kojen byl půl roku. Je zdravý, zvýšenou nemocností netrpí a léky na léčbu ADHD neužívá. Podstoupil dvě operace v celkové anestezii. První ve dvou letech, kdy to byla cirkumcize (obřízka) z důvodu potíží s močením. Druhá operace proběhla v sedmi letech, jednalo se o otoplastiku (odstáté uši).

Je odvážný, soutěživý, výbušný, průbojný, otevřený, kamarádský, komunikativní a snadno se nechá vyprovokovat. Je dost lítostivý, často brečí, když se mu něco zakáže, nebo je nějaký problém. Má dostatek kamarádů ve škole, v kroužcích, v ulici, do kolektivu nemá problém se začlenit. Většinou vyhledává podobné kamarády, jako je on sám, ale inklinuje i ke starším, je rád, když jej přijímají, cítí se s nimi dobře. Chodí do házené, do sportovních her a do keramiky ve škole. Keramika ho moc nebaví, spíše se realizuje v pohybových aktivitách, na které je nadaný. O víkendech jezdí na turnaje v házené a třikrát týdně ji trénuje. Rodiče jeho pohybové nadání maximálně podporují, sami aktivně sportují a jsou rádi, že může svou energii smysluplně využít a vložit ji do sportovních činností. Z házené má doma spoustu diplomů a medailí. Výrazně nevyniká v ničem, ale pohybově je opravdu nadaný, asi proto je jeho oblíbeným školním předmětem tělocvik. Rád chodí na procházky do přírody, do lesa, kde se rád proběhne. Volný čas tráví venku s kamarády z ulice nebo na

sídlišti. Rád jezdí babičce a dědečkovi, kteří bydlí na vesnici, mimo jiné také proto, že tam není jeho sestra. Mezi jeho oblíbené činnosti patří hry na počítači nebo xboxu a sledování televize. Jeho zvláštností je, že má krásné vztahy k postiženým dětem. Toto zaznamenali učitelky i rodiče už ve školce, kdy se Petr s láskou staral o holčičku s Downovým syndromem. Učitelka žasla, jak se u ní dokázal Petr zklidnit a jak jí dokázal pomáhat sám od sebe třeba při oblékání i dalších sebeobslužných činnostech. V současné době velmi rád chodí za sousedem, kamarádem ze školy, který chodí do 9. třídy a je autista. Prý si s ním rád povídá a vůbec mu nevadí, když něčemu nerozumí. Vícekrát mu to rád zopakuje. Co se týká respektování autority, podle rodičů s tím obtíže nemá, podle učitelky také ne. Dříve v mateřské škole to bylo horší, zřejmě z důvodu častého střídání učitelek. Lépe autority respektuje, když s ním jedná v dobrém. Je pro něj důležitý vztah - čím je lepší, tím lépe s ním lze spolupracovat.

Školní anamnéza

Petr potřebuje, aby požadavky, které jsou na něj kladeny ve škole ale i doma, byly vícekrát opakovány, protože nedokáže udržet pozornost a zapamatovat si je. Z tohoto důvodu vyžaduje individuální přístup. Pokud je úroveň pozornosti velmi nízká, osvědčují se pauzy, změna činností a krátkodobý odpočinek. Rodiče se s Petrem pravidelně každý den učí. Denně píše diktáty a často s ním procvičují počítání. Škola, kterou navštěvuje, poskytuje společné vzdělávání dětí zdravých a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na prvním stupni se hodnotí slovně a hodnocení je zaměřeno na pozitivní stránky dítěte, na vyzdvihování jeho úspěchů a na motivaci. Vysvědčení Petra za první pololetí má proto slohovou formu. Poskytuje vyjádření jeho školní úspěšnosti, proto ho přikládám pro ilustraci:

„Milý Péťo, chodíš do školy už pět měsíců a už je čas na tvé první vysvědčení. Ve třídě vypadáš spokojeně a mezi spolužáky máš už svoje místo. Ve čtení se ti daří, všechna písmenka, která jsme se zatím naučili, si perfektně pamatuješ. Při skládání písmen do slabik jsi pečlivý, a proto při čtení jednotlivých slov nechybuješ. Výborně. Psací tvary probíraných písmenek ti nedělají potíže. Psaní nových tvarů písmen zvládáš velmi dobře a v písance je vidět tvé velké úsilí. Pouze v diktátech se občas chybičky objevují. V matematice se ti daří výborně, sčítání a odčítání do devíti ti nedělá potíže. Nevadí ti ani počítání s číslem nula. A když se chybička objeví, tak pouze z nepozornosti. Občas ještě zaváháš při určování, které číslo je před číslem nebo za číslem, ale to spolu budeme ještě trénovat. Líbí se mi, jak se dokážeš úplně ponořit do svého počítání. A to pak většinou stihneš všechno v daném čase. Super. V prvouce si celkem snadno osvojuješ požadované učivo

a s chutí se zapojuješ do společných debat k právě probíranému učivu. Kreslení, střihání, trhání či jakákoli jiná práce s papírem ti nevadí. Rád si s ostatními zazpíváš veselou písničku nebo zarecituješ básničku. V tělocviku jsi hbitý a s chutí si zahraješ některou z pohybových her nebo míčových her. Je vidět, že pohyb k tobě patří. Péťo, jde vidět, že ve škole ti to jde. Super. Tak vesele do druhého pololetí! Tvoje paní učitelka.“

Vývoj a současný stav

První příznaky poruchy pozorovali rodiče u Petra okolo 3 let. Do té doby byl podle nich klidné dítě. Poté začal být hodně aktivní a zároveň rodiče pozorovali rychlou unavitelnost, a proto prý vždy dobře spal, což platí až do současnosti. Počínající příznaky je příliš neznepokojovaly. Zpozorovali však, že se zvýraznily s narozením jeho sestry. Tuto událost považují za výrazný mezník, protože si Petr musel zvykat, že pozornost, kterou vyžadoval, musí být rozdělena i mezi jeho sestru, což nesl těžce. Se sestrou se mají rádi, ale často mají konflikty. Podnět k nim dává většinou sestra, která ho ráda popouzí a provokuje a je pro něj velmi těžké se ovládnout. Rodiče jej vedou k tomu, že pokud má se sestrou nějaký konflikt, nesmí ji bít, k čemuž má občas sklony. Napětí, které v sobě má, většinou odvede jiným způsobem, např. se stalo, že píchl gymnastický balon nebo hodil třikrát v jednom týdnu telefon do akvária. Ve výjimečných případech neunesse tíhu situace a zareaguje agresivně, někoho kopne, bouchne apod.

Ve 4 letech začal chodit do mateřské školy, jeden rok byl v běžné třídě, po roce byl přeřazen do logopedické třídy, kvůli ráčkování (rotacismus) a koktavosti (balbuties). Do logopedické třídy chodil dva roky, ve školce strávil celkem tři roky. Rodiče s ním prováděli každý den pravidelně logopedická cvičení a spolu s péčí, která mu byla poskytována v mateřské škole, se u něj tyto vady před nástupem do školy podařilo úspěšně odstranit. V mateřské škole se začlenil bez problémů do kolektivu. Problémy s ním měla ale učitelka, která mu často za trest zakazovala aktivity, na které se děti těšily, např. za dobu docházky do školky nemohl ani jednou do plavání nebo na různé výlety, což mu bylo velmi líto.

Od 4 let začala spolupráce s psychologem, za kterým se rozhodla matka jít sama na základě zvětšujících se problémů s dítětem, kdy pociťovala, že už to nezvládne. Reakce širší rodiny na vyhledání odborné péče s dítětem nebyla příliš pozitivní. Zdálo se jim, že je dítě zdravé a podezírali matku, že z něj chce udělat postižené dítě. Nejbližší rodina to ale podporovala a považovala to za správné jednání. V návštěvě odborníka ji utvrdila i učitelka v mateřské škole, do níž Petr chodil. Očekávání matky, že se jedná o syndrom ADHD, se po vyšetření potvrdilo.

Protože je Petr narozen na podzim, u zápisu byl až v 6 letech a v 7 letech šel do školy. Vstup do školy proběhl celkem hladce, brzy se začlenil i vzhledem k tomu, že nemá rád nové a neznámé prostředí. Problémy s dětmi ve škole nemá, jen ojediněle. Snadno se nechá vyprovokovat, což bývá nejčastějším důvodem konfliktů ve škole i doma se svou sestrou. Při vstupu do školy bylo po doporučení třídní učitelky provedeno další vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, aby mohl mít Petr individuální plán, který ale nemá. Ve třídě je asistentka, která se věnuje kromě Petra i dalším dětem. S dalšími odborníky mimo psychologa a pedagogicko-psychologickou poradnu spolupráce neprobíhá. Porucha učení u něj diagnostikována není, ale v současné době je podezření na dysortografii, což bude dále sledováno.

Odměny a tresty ve výchově a vzdělávání

Matka i učitelka používají odměnu sociální, materiální i odměnu v podobě činnosti nebo zážitku. Jedná se o pochvalu, úsměv, pohlazení nebo fyzický kontakt, drobné dárky, sladkosti nebo nálepky, umožnění delšího pobytu venku, hraní na počítači a xboxu, ubrání práce. Nejčastěji z odměn využívají pochvalu, jako druh sociální odměny a nejméně odměnu materiální. Z trestů používají trest psychický, fyzický (jen v rodině) a trest odnětím oblíbené činnosti nebo donucením k neoblíbené činnosti. Konkrétně to znamená pokárání, křik nebo pohled, ze kterého lze rozpoznat, že dané chování není žádoucí, zvednutí hlasu, dostání na zadek, zákaz činností na počítači, xboxu, zákaz dívání na televizi, zákaz pobytu venku, s kamarády, zákaz skákání na trampolíně nebo omezení pobytu s rodiči a dřívější uložení ke spánku, ve škole zákaz pobytu na chodbě o přestávce nebo hraní fotbalu. Nejčastějším trestem je pokárání jako druh psychického trestu, nejméně je doma používán fyzický trest a ve škole udělení neoblíbené činnosti. Podle odhadů matky převažují tresty nad odměnami, které Petrovi udílí, učitelka je užívá v rovnováze. Matka se zmiňuje, že důležitým faktorem, který ovlivňuje množství odměn a trestů, jež Petrovi udílí, je přítomnost jeho sestry. Pokud je s ní, mírně převažují tresty, pokud je sám, není důvod ho trestat. Domnívám se, že by se dalo říct, že jsou odměny a tresty celkově v rovnováze. Petr je přiměřeně trestán a dostatečně odměňován. Je mnoho příležitostí, za něž může být pochválen, což je matkou i učitelkou maximálně využíváno. Odměny a tresty jsou víceméně rovnováže a dá se říct, že má Petr zdravé sebevědomí. Jsou oblasti, v nichž má větší a menší sebedůvěru. Věřící si ve sportu, protože je velmi pohybově nadaný. V této oblasti je často odměňován a chválen rodiči i trenéry, má i mnoho diplomů a medailí. Méně si věří ve škole, ne proto, že by byl trestán za činnosti, v nichž není tolik úspěšný, ale je to proto,

že se srovnává s ostatními a vidí, že jim v některých činnostech nestačí. V mnoha činnostech projevuje svou sebedůvěru. Zdá se, že netrpí pocity méněcennosti a sám sebe nevnímá negativně, ale působí spokojeně a šťastně. Pokud je Petr odměněn, je na něm patrné uspokojení a radost. Ví, jak odměny dosáhnout, a proto své chování někdy opakuje, aby se mu jí dostalo. Reakce na trest jsou rozličné. Někdy se potrestaného chování snaží vyvarovat, jindy jej zopakuje. V některých situacích reaguje na trest lítostivě, v jiných klidně. Tuto rozličnost reakcí je možno přisoudit impulzivnímu chování, které je jedním z nejvýraznějších projevů ADHD. Petr sice ví, co je žádáno a co ne, ale není schopen tyto impulzy ovládat. Za účinnější je považována odměna než trest a vždy je dostatek příležitostí k odměně. Snížený účinek odměny lze pozorovat v situacích, kdy se odměna opakuje. Trest má většinou souvislost s jednáním, které ho zapříčinilo. Osvědčeným postupem při nežádoucím chování je potrestání, omluva, vyjasnění konfliktu s uvědoměním si následků a usmíření. Ve škole probíhá pokárání v soukromí bez přítomnosti ostatních žáků, protože veřejné pokárání sebedůvěru podlamuje stejně účinně, jako ji zvyšuje veřejná pochvala.

Prognóza dalšího vývoje

Z provedených vyšetření se zdá, že symptomy ADHD by měly asi do 9 let vymizet, ale porucha pozornosti zůstane. I rodiče uvádějí prokazatelné zlepšení, zdá se jim, že mozek dítěte až zázračným způsobem dozrává. Věří, že soustavnou prací s ním určitě docílí dobrých výsledků a doufají ve zlepšení a vymizení příznaků. Jeho výchovu nepovažují za nic hrozného, ale přiznávají, že to často není jednoduché a vyžaduje to spoustu trpělivosti.

4.6.3 Výzkumná zpráva - Ondřej

Chlapec, kterého jsem pro účely práce pojmenovala Ondřej, má 12 let. Je narozený v létě roku 1999. Chodí do 6. třídy základní školy a má diagnostikován syndrom ADHD.

Rodinná anamnéza

Ondřeje si vzali do pěstounské péče, když měl jeden a půl roku. O původní rodině pěstouni (dále rodiče) nemají mnoho informací. S biologickými rodiči žil Ondřej jen dva měsíce. Poté jim byl odebrán do kojeneckého ústavu z důvodu zanedbávání a podezření na týrání, kde setrval asi rok a půl, než si jej vzali současní rodiče. Biologický otec je ve výkonu trestu. Ondřej má také biologickou sestru, která je asi o dva nebo tři roky starší, ale o té nejsou žádné informace, stejně jako o matce. Z tohoto důvodu nelze v rodinné anamnéze pátrat po příčinách vzniku ADHD u Ondřeje, jelikož není známo, jak probíhal porod, těho-

tenství matky nebo zda bylo ADHD zděděno, či jeho vznik může být připsán jiným vlivům. Rodinná anamnéza se dále týká rodičů – pěstounů.

Matka má 45 let a má středoškolské vzdělání. Je nezaměstnaná, pobírá pěstounské dávky. Pochází z bezproblémové rodiny, v níž měla velmi dobré vztahy se všemi členy. Matka má zdravotní problémy, projevila se u ní artróza, jinak je zdravá. V rodině se cítí spokojená a šťastná.

Otec má 46 let, je vyučen. Dříve pracoval ve strojírenství a dnes má částečný invalidní důchod. Má cukrovku a problémy s klouby. Kromě zdravotního stavu je spokojený.

Sestra má 16 let a je také v pěstounské péči. Není tedy jeho biologickou sestrou. S ní má dobrý vztah, mají se rádi a občas se mezi nimi vyskytnou běžné sourozenecké konflikty. Navštěvuje 9. třídu základní školy pro sluchově postižené.

O Ondřeje se v případě potřeby starají i prarodiče, rodiče matky, kteří s nimi bydlí v rodinném domě. S nimi má Ondřej hezký vztah. Jedná se o první manželství obou rodičů, které matka hodnotí jako bezproblémové a šťastné. Bylo uzavřeno v době, kdy matka měla 28 let a otec 29 let. Jelikož vlastní děti mít nemohou, vzali si děti do pěstounské péče. Vzhledem ke zdravotnímu stavu manžela matka nemůže pracovat. Stará se o něj a také o Ondřeje, kterému se musí velmi věnovat a to zejména ve školní přípravě. Sestra je samostatná. Dominantní roli má doma matka, Ondřej respektuje autoritu obou rodičů, ale více poslouchá otce. Rodina bydlí v rodinném domě s rodiči matky a jsou dobře ekonomicky zajištěni. Vzájemné vztahy jsou dobré, rodina působí spokojeně a šťastně, žádné problémy se v rodině nevyskytují. Každý den spolu celá rodina pohromadě tráví alespoň dvě hodiny.

Osobní anamnéza

Když byl Ondřej mladší, býval často nemocný, trpěl záněty průdušek. Podstoupil operaci kýly, když mu bylo 8 let. Má šelest na srdci, chodí na pravidelné prohlídky na kardiologii. V tělesné výchově má proto úlevu, protože se velmi rychle vyčerpá, což se ale v současné době zlepšuje. Je sledovaný také na neurologii. Pravidelně s matkou navštěvuje psychiatra, užívá léky na ADHD, které se jmenují *Ritalin* a *Concerta*. Bere je třikrát denně, první hned po probuzení, druhý před odchodem do školy a třetí odpoledne. O víkendu a o prázdninách jen jednou nebo dvakrát denně. Léky užívá od 3. třídy a matka je velmi spokojená s jejich účinky. Ritalin má účinek krátkodobější, za lepší považuje Concertu, která mu podle jejích slov maximálně vyhovuje. Concerta zlepšuje činnost určitých částí mozku, které nejsou

dostatečně aktivní a pomáhá zlepšit pozornost (dobu pozornosti), soustředění a snížit impulzivní chování.

Ondřej je otevřený a komunikativní, má dost kamarádů, s nimiž nemívá konflikty. Rád vyhledává ty mladší, cítí se s nimi dobře v roli staršího. Je snadno ovlivnitelný. Ve škole se např. nechal strhnout spolužáky ke skákání z okna nebo kouření na záchodech, z čehož byly potom problémy, které bylo nutno řešit ve škole i s rodiči. Po škole chodí rád školního klubu a navštěvuje kroužky. Chodí do florbalu a na klávesy do hudební školy. To ho baví a realizuje se v tom. Rád hraje počítačové hry a chodí ven na hřiště s kamarády. Zajímají jej auta a cokoliv, co je s nimi spjato. V budoucnu by se chtěl uplatnit jako automechanik nebo řidič autobusu.

Školní anamnéza

Mezi jeho oblíbené předměty patří matematika, tělesná a hudební výchova. Žádná z poruch učení u Ondřeje diagnostikována nebyla. Školní prospěch je podle matky spíše podprůměrný, podle třídní učitelky průměrný. V počátcích školní docházky byly jeho výsledky horší. Následovalo zlepšení a na konci prvního stupně zhoršení prospěchu, ale v současné době se zdá, že se zlepšuje a celkově se mu ve škole více daří a je spokojený. Matka to připisuje také třídní učitelce, se kterou je velmi spokojena jak ona, tak Ondřej. Ve třídě je asistentka, která pomáhá Ondřejovi, ale i dalším dětem, které to vyžadují. Úkoly a věci, které potřebuje do školy, často zapomíná. Kontrola matky je proto nezbytná. Veškeré přípravy do školy probíhají za její přítomnosti, protože je nutno ho k práci neustále pobízet. Sám by se do školy připravit nedokázal.

Vývoj a současný stav

Odmalička se Ondřej velmi bál cizích lidí, bylo pro něj těžké začlenit ho do kolektivu. Při zápisu do mateřské školy nebyl přijat, byla na něm vidět velká závislost na matce, nedokázal být bez její přítomnosti. I v současné době je matce dost závislý. Od tří let začal chodit místo mateřské školy do dětského klubu, což bylo zařízení podobné mateřské škole s provozem jen dopoledne, kam chodil asi jednou týdně. Postupně si zvykal na dětský kolektiv a v pěti letech byl přijat do mateřské školy, kde navštěvoval logopedickou třídu. Adaptace proběhla poté již bez větších obtíží. První příznaky ADHD matka začala pozorovat okolo 5. roku. Rodina vyhledání odborné pomoci podporovala. Spolupráce s odborníky začala tedy v předškolním období, kdy se matka rozhodla s dítětem navštívit psychologa, k němuž docházeli asi do 3. třídy Ondřejovy školní docházky.

Matka s Ondřejem začala navštěvovat pedagogicko – psychologickou poradnu před nástupem do školy, kam nastoupil v 7 letech, rok měl odklad školní docházky. Období nástupu do školy pro něj bylo velmi těžké. Musel se adaptovat na nové prostředí, nové autority, na každodenní požadavky spojené se školou. Podle matky i tak těžkou adaptaci usnadnilo to, že dříve chodil s matkou pro sestru do školy a toto prostředí pro něj nebylo již tolik cizí. V počátcích školní docházky býval Ondřej hodně unavený ze školy, byl velmi vyčerpaný a ve tři hodiny odpoledne už nebyl schopen věnovat se přípravě do školy a už v pět hodin odpoledne šel spát. Matka s Ondřejem navštívila další psycholožku, která jej podrobila testům a odkázala je na psychiatra. Spolupráce s ním začala od 3. třídy a trvá až do současnosti.

Odměny a tresty ve výchově a vzdělávání

Matka i učitelka používají odměnu materiální a sociální. Jedná se o pochvalu, úsměv, políbení, fyzický kontakt, sladkosti a drobné odměny. Nejčastěji z odměn je používána pochvala jako druh sociální odměny. Z trestů jsou využívány druhy psychického, fyzického trestání (jen v rodině) a trest v podobě zákazu oblíbené činnosti (také jen v rodině), které představuje pokárání, zvýšení hlasu, zákaz počítače a televize. Nejčastěji je využíváno pokárání jako druh psychického trestu. Podle matky je z její strany Ondřej více trestán než odměňován a podle učitelky je tomu naopak. Celkově by se ale dalo říct, že chybějící odměny doma jsou nahrazeny ve škole, kde převažují nad tresty, takže je jejich užívání celkově vyvážené. Poměr mezi odměnami a tresty učitelka i matka hodnotily odlišně. Odlišné odpovědi se týkají také pohledu na sebevědomí a úspěšnost Ondřeje. Podle matky má sebevědomí nízké, podle učitelky vysoké. Jeho výsledky ve školních i mimoškolních činnostech jsou průměrné a v ničem nevyniká. Podle matky je ve škole spíše podprůměrný a zdá se jí, že Ondřej se kvůli svým výsledkům netrápí a nezáleží mu na nich. Při školních aktivitách projevuje sebedůvěru a působí jako silná osobnost. Celkově jej ale hodnotí jako spokojené a šťastné dítě, které má dostatek kamarádů a realizuje se v zájmových činnostech. Je komunikativní a otevřený. I přes některé rozporuplné odpovědi matky a učitelky se jejich dopovědi shodují v tom, že je spokojený a nevyjadřuje se o tom, že by sám sebe vnímal negativně nebo se trápil z neúspěchu a trestu. Podle matky sice Ondřej z odměny prožívá uspokojení, ale odměna nemá vliv na správnost dalšího jednání. Chování, které bylo potrestáno, dále opakuje a zdá se, že si z trestu ponaučení nebere. Podle učitelky jej odměna také uspokojuje, ale na rozdíl od matky se zmiňuje, že se snaží odměněné chování opakovat. V případě trestu se své chování snaží napravit a přemýšlí nad ním. Matce se zdá

každá výchovná situace jiná, od čehož se odvíjí další postupy, a proto nedokáže blíže popsat, co se jí osvědčuje a co ne. Zdá se jí ale, že se s Ondřejem dá lépe spolupracovat, když jej vhodně motivuje. Je pro ni těžké nacházet příležitosti k odměně, ale pokud jej chce odměnit, vždy dokáže něco najít. Učitelce se osvědčuje řešit s Ondřejem problémy o samotě, ne před ostatními žáky. Za účinnější považuje také motivaci na odměnu a není pro ni problémem najít důvod k pochvale. Na základě odlišných odpovědí matky a učitelky se lze domnívat, že chování Ondřeje je jiné doma a ve škole. Ve škole se zdá, že zmiňované výchovné prostředky plní své funkce velmi výrazněji, než doma. Možným vysvětlením by mohlo být to, že ve škole má kolem se spolužáky, kteří představují jakési „publikum“, před nímž si nepřeje být trestaný, a tak se své chování snaží napravit. Ve škole také může být ovlivněn určitou soutěživostí o dobré výsledky nebo chování, což pro něj může představovat významný motivační faktor. Doma toto „publikum“ nemá a možná z tohoto důvodu je jeho chování v odlišných prostředích jiné.

Prognóza vývoje

Odborníci se k prognóze dalšího vývoje ve zprávách z vyšetření nevyjadřují. Rodiče neví, jak se porucha bude dále vyvíjet, ale vyjadřují obavy o Ondřejovo studium po skončení základní školy a o jeho pracovní uplatnění. Matka se vzdělává četbou knih o syndromu ADHD a její pohled na Ondřejovu budoucnost nepovažuje za příliš optimistický z hlediska přetrvávání příznaků i do dospělosti.

4.7 Shrnutí výsledků výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo prozkoumat, jaký vliv mají odměny a tresty na dítě se syndromem ADHD z pohledu jeho učitele na základní škole a rodiče. Vycházela jsem z předpokladu, že dítě se syndromem ADHD je vzhledem k projevům vyplývajících z této poruchy více trestáno v důsledku čehož má malé sebevědomí a vytvořilo si negativní obraz sebe sama.

Ve výchově a vzdělávání Petra jsou odměny a tresty v rovnováze s mírnou převahou trestů v rodině a jeho sebevědomí je spíše zdravé, i když jsou oblasti, ve kterých je jeho sebedůvěra odlišná. Reakce na tyto výchovné prostředky jsou rozličné a zdá se, že zřejmě vzhledem k impulzivním projevům, které jsou pro ADHD typické, nelze předvídat, zda budou mít cílený vliv na další chování.

V případě Ondřeje nedokážu stanovit jednoznačné výsledky vzhledem k odlišným odpovědím, které mi matka a učitelka poskytly. Dalo by se říci, že nerovnováha v užívání odměn a trestů v rodině a ve škole se vzájemně kompenzuje. Co se týče sebevědomí Ondřeje a jeho vnímání sebe sama, poskytnuté odpovědi se i v pohledu na tuto oblast liší, ale v čem se shodují, je to, že Ondřeje hodnotí jako spokojené dítě. Reakce na odměnu a trest jsou podle odpovědi také odlišné. Zdá se, že ve škole tyto výchovné prostředky plní své funkce a doma příliš ne. Domnívám se, že odlišnost reakcí může záviset na druhu prostředí, v němž jsou udíleny nebo také na impulzivním chování, které postrádá fázi rozmyšlení a uvědomění si, že stejné nebo podobné chování bylo již dříve potrestáno a není žádoucí.

4.8 Pozitiva a negativa výzkumu

Každý typ výzkumu má svá pozitiva a přednosti, ale současně s sebou přináší i četná rizika a negativa. Obecnými přednostmi každého kvalitativního výzkumu jsou podle Hendla (2005, s. 52) především možnost podrobného popisu a vzhledu na zkoumaný jev, zkoumání jevu v jeho přirozeném prostředí, možnost studovat procesy, navrhnout teorie, dobře reagovat na místní situace a podmínky, hledat souvislosti a pomáhat při počáteční exploraci jevů. Naopak nevýhodami jsou podle něj skutečnosti, že výsledky výzkumu nejsou zobecnitelné v populaci či v jiných podmínkách, mohou být velmi snadno ovlivněny výzkumníkem a jeho preferencemi, je obtížné testovat hypotézy a teorie, stejně tak jako provádět kvantitativní predikce a sběr dat spolu s jejich analýzou jsou časově velmi náročnými etapami.

Pozitivum realizovaného výzkumu shledávám v tom, že jsem měla možnost nahlížet na zkoumaný jev prostřednictvím na sobě nezávislých odpovědí více respondentů, měla jsem tedy více zdrojů dat informujících o stejném problému, které mi poskytly možnost mu lépe porozumět (alespoň v případě Petra).

Negativem může být subjektivita, se kterou byl výzkum prováděn. Ačkoli si uvědomuji, že cílem není potvrdit předpoklad či hypotézu, ale zjistit skutečné údaje, mohly být některé dílčí kroky ovlivněny mými předpoklady nebo předchozími zkušenostmi. Domnívám se také, že odpovědi respondentů při rozhovorech mohly být ovlivněny „správnou odpovědí“, o které si mysleli, že bych chtěla slyšet navzdory skutečnému stavu, což dokládá i úryvek z jednoho z rozhovorů: „...*tak já si myslím, že i toto tady chcete slyšet, že...*“. Pokud bych se respondentů tázala na stejné otázky např. prostřednictvím dotazníku přístupného na in-

ternetu, je možné že by odpovídali upřímněji, avšak zase hloubka získaných informací by nemusela být dostatečná.

ZÁVĚR

Výchova každého dítěte a tím spíše dítěte s ADHD bohužel není matematika. Tudíž nikde v literatuře nelze najít zaručený vzorec či recept „jak na něj“, ačkoliv bych si ho moc přála najít já, a jistě mnohem více rodiče a učitelé těchto dětí. Existují však různé postupy, prostřednictvím kterých lze chování dítěte do značné míry ovlivňovat. Těmto jsem se věnovala v teoretické části práce. Pozornost byla dále zaměřena na syndrom ADHD obecně a na odměny a tresty jako jedny z výchovných prostředků. Snažila jsem se poukázat na důležitost odměny, pochvaly nebo jakéhokoli pozitivního hodnocení u těchto dětí, protože ony svým chováním poskytují příležitosti spíše k trestání a kárání. Často mohou působit jako nevychované a zlobivé, až by si leckdo řekl, že potřebují pořádně potrestat, aby si konečně zapamatovaly, co nemají dělat. Za důležité při výchovném působení na tyto děti považuji přihlížet k tomu, že za mnohé projevy z jejich chování nemohou ony, ale jejich porucha. Uvědomuji si, že je to mnohdy nelehkým úkolem, což jsem mohla také sama okusit. Proto obdivuji všechny rodiče a učitele, kteří se každodenně potýkají s tak náročným posláním v podobě výchovy a vzdělávání dítěte s ADHD.

Hlavním cílem praktické části bylo prozkoumat, jaký vliv mají odměny a tresty na dítě se syndromem ADHD z pohledu jeho učitele na základní škole a rodiče. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s matkami a učitelkami dvou chlapců se syndromem ADHD jsem zjistila, že v případě Petra, který navštěvuje 1. třídu, se odměny a tresty udílené v rodinném a školním prostředí víceméně vyvažují, i když v rodině mírně převažují tresty. Jeho sebevědomí je spíše zdravé a zdá se, že na tyto výchovné prostředky reaguje různě, nemají tedy příliš velký vliv na jeho budoucí chování. V případě Ondřeje, který navštěvuje 6. třídu, se nerovnováha v užívání odměn a trestů v rodině a ve škole vzájemně kompenzuje. Z odlišných odpovědí matky a učitelky nedokážu říci, jaký vliv mají na jeho osobnost. Reaguje na ně podle odpovědí matky a učitelky ve školním a rodinném prostředí jinak, což lze zřejmě připsat impulzivnímu chování nebo odlišnosti prostředí.

Tyto výsledky jsem interpretovala ve výzkumných zprávách o obou dětech spolu s údaji o jejich rodinné, osobní a školní anamnéze, o jejich vývoji do současnosti i s pohledem do budoucna. Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní typ výzkumu, jeho výsledky se vztahují jen k těmto případům a nelze je zobecnit na širší vzorek. Práce může posloužit rodičům a učitelům těchto dětí k zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu a k předcházení případným chybám.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARKLEY, Russel A., 1990 cit. podle ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Desáté, zcela přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
- [2] BARKLEY, Russel A. a Jay GORDON cit. podle MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS, 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-625-X.
- [3] BENDL, Stanislav, 2011. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-432-2.
- [4] CANGELOSI, James S., 2006 cit. podle ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [5] ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [6] ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-15-3.
- [7] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [8] ČERMÁK, Ivo a Irena ŠTĚPANÍKOVÁ, 1998 cit. podle MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- [9] DINKMEYER, Don a Gary D. MCKAY, 1996 cit. podle ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [10] DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2007. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Druhé vydání. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-447-8.
- [11] DUPAUL, George J. a Gary STONER, 1994 cit. podle ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

- [12] FARAONE, Stephen V., Joseph BIEDERMAN and Eric MICK, 2006 cit. podle RAMOS-QUIROGA, J. Antoni a Miguel CASAS. Achieving Remission as a Routine Goal of Pharmacotherapy in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *CNS Drugs*. 2011, **25**(1), 17-36. ISSN 1172-7047.
- [13] FRANK, Petr, 1996. *Malí velcí tyrani*. Liberec: Dialog.
- [14] GAGE, Nathaniel L. a David C. BERLINER, cit. podle ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [15] GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ, 2009. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.
- [16] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [17] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.
- [18] KENT, Lindsey cit. podle KUCHARSKÁ, Anna, ed., 1999. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-294-7.
- [19] KIRBY, Amanda, 2000. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-424-9.
- [20] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. 2., doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
- [21] KOPŘIVA, Pavel et al., 2007. *Respektovat a být respektován*. 2. vydání. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-7-4.
- [22] KUCHARSKÁ, Anna, ed., 1999. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-294-7.
- [23] LANIADO, Nessia, 2004. *Máte neklidné dítě?* Praha: Portál. ISBN 80-7178-868-6.
- [24] LUK, Ernest S. L. a Sydney S. ZENTAL, 1985 cit. podle PACLT, Ivo et al., 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.

- [25] MATĚJČEK, Zdeněk, 2007. *Po dobrém, nebo po zlém?* 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-270-6.
- [26] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- [27] MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS, 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-625-X.
- [28] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [29] NELSON, Gerard E., cit. podle LANIADO, Nessia, 2004. *Máte neklidné dítě?* Praha: Portál. ISBN 80-7178-868-6.
- [30] PACLT, Ivo et al., 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.
- [31] PRŮCHA, Jiří, Jan MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [32] PTÁČEK, Radek et al. Podporu si zaslouží i rodiny s hyperaktivními dětmi. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2010-01-27 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/8159>
- [33] RIEF, Sandra F., 1999. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-287-4.
- [34] SIBLEY, Margaret et al. Diagnosing ADHD in Adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 2012, **80**(1), 139-150. ISSN 0022-006X.
- [35] SMĚKAL, Vladimír, cit. podle MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- [36] ŠKVOROVÁ, Jaroslava a David ŠKVOR, 2003. *Proč zlobím?* Praha: Triton. ISBN 80-7254-407-1.
- [37] ŠUBA, Ján, cit. podle SKÁLOVÁ, Andrea. ADHD stále na mušce. In: *Zdravotnické noviny* [online]. 2006-11-24 [cit. 2012-03-06]. Dostupné z: http://www.zdn.cz/news/check-pro?id=278831&seo_name=zdravotnicke-noviny

- [38] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [39] TAYLOR, John F., 1996 cit. podle KUCHARSKÁ, Anna, ed., 1999. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-294-7.
- [40] TRAIN, Alan, 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-131-2.
- [41] VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.
- [42] WEIKERT, Annegret, 2007. *Výchova dítěte*. Praha: Vašut. ISBN 978-80-7236-527-2.
- [43] ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Desáté, zcela přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
- [44] ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	Syndrom deficitu pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	Syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou
CNS	Centrální nervový systém
DSM	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch Americké psychiatrické asociace
LDE	Lehká dětská encefalopatie
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
WHO	Světová zdravotnická organizace

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Výzkumný vzorek I

Tabulka č. 2 – Výzkumný vzorek II

Tabulka č. 3 – Kategorie a podkategorie

Tabulka č. 4 - Kategorie: Odměna; Podkategorie: Materiální odměna

Tabulka č. 5 – Kategorie: Odměna; Podkategorie: Sociální odměna

Tabulka č. 6 – Kategorie: Odměna v podobě činnosti, zážitku

Tabulka č. 7 – Kategorie: Trest; Podkategorie: Psychický trest

Tabulka č. 8 – Kategorie: Trest; Podkategorie: Fyzický trest

Tabulka č. 9 – Kategorie: Trest; Podkategorie: Trest v podobě zákazu oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti

Tabulka č. 10 – Kategorie: Poměr užívání odměn a trestů

Tabulka č. 11 – Kategorie: Osobnost dítěte

Tabulka č. 12 – Kategorie: Působení odměny a trestu na dítě

Tabulka č. 13 – Kategorie: Zkušenosti s odměnami a tresty

Tabulka č. 14 – Kategorie: Odměna; Podkategorie: Materiální odměna

Tabulka č. 15 – Kategorie: Odměna; Podkategorie: Sociální odměna

Tabulka č. 16 – Kategorie: Trest; Podkategorie: Psychický trest

Tabulka č. 17 – Kategorie: Odměna; Podkategorie: Fyzický trest

Tabulka č. 18 – Kategorie: Trest; Podkategorie: Trest v podobě zákazu oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti

Tabulka č. 19 – Kategorie: Poměr užívání odměn a trestů

Tabulka č. 20 – Kategorie: Osobnost dítěte

Tabulka č. 21 – Kategorie: Působení odměny a trestu na dítě

Tabulka č. 22 – Kategorie: Zkušenosti s odměnami a tresty

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor s matkou Petra

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S MATKOU PETRA

R: Respondent

V: Výzkumník

V: Prosím vás, abyste potvrdila, že souhlasíte s nahráváním rozhovoru.

R: Takže souhlasím s nahráváním tohoto našeho rozhovoru.

V: První otázka je, jak byste vlastně popsala výchovu dítěte s ADHD?

R: Já bych ji popsala jako úplně normální výchovu, protože jsme vůbec netušili, že nějaké ADHD je. Takže úplně běžně. Vylomenina, po zadku, úplně normální zlobení.

V: Co je pro Vás nejtěžší? ... Nebo jestli to je teda pro Vás vůbec těžké?

R: No teďka v tom školním věku už ani tak ne, jak to bylo hrozné třeba v těch čtyřech letech. Nebo zároveň s narozením jeho mladší sestry. Tak to zlobil úplně a teďka nejtěžší je udržet tu jeho pozornost. U toho učiva třeba nebo u běžných věcí.

V: Takže pokud má nějaké problémy, tak čeho se to týká?

R: Udržení pozornosti.

V: Udržení pozornosti, a jinak nějaké průšvihy nebo....?

R: Mmm, už ani tak ne.

V: Už ani tak ne...

R: Já si myslím, že jsme ho celkem zvládli. V našem dosahu, dosahu rodičů, si myslím, že už ani průšvihy nedělá. Nevím, jak je to ve škole. Protože tam se nám potom ozývají, jakože tam někomu něco...jo..? S tím, že si to neuvědomuje. Ve školce bylo, na popud paní učitelky jsme šli potom k psychologovi, který nám řekl „Jako aha, tak tam je ta agresivita“. Já jsem říkala, to není žádná agresivita, já ho znám. On se prostě otočil, že ho takhle dlouho někdo otravoval, s nějakou jednou větou a on byl soustředěný na něco a prostě to neunesl, tak se otočil takhle rukou a ten dotyčný dostal, že... takže to bylo takové jako na hraně.

V: A je něco, co teda když chcete udržet tu jeho pozornost, co použijete, nebo něco, čím byste ho motivovala třeba...?

R: No jasně, televize, počítač, že.

V: A řadí teda někdy víc?

R: Řadí víc, když přijdou noví lidi. Když je tady ve svém teritoriu doma, přijde návštěva a má se před kým předvést. Ale to si myslím, že je úplně běžné. Ta malá to nedělá jinak.

V: Ano... a je něco, čím se Vám ho podaří uklidnit? Něco osvědčeného?

R: Bonbónek. Jako ale opravdu, jakože jo, teď je jeho oblíbené třeba Kinder Bueno, tak ale on není teďka tak opravdu, já si myslím, že on to strašně v sobě potlačuje. Jako že se jako by fakt zlepšuje. Dokáže být už ... nevyrušuje, těmi já nevím pohyby, ale je takový jako, já bych řekla, že je úplně hodný.

V: Takže používáte nějaké odměny a tresty. Když používáte odměny, tak co zhruba všechno by to mohlo znamenat?

R: Tak třeba že může být dýl na počítači, protože hraje nějaké ty svoje hry, nebo xbox. Jo tak tady takové, protože on si neumí hrát normálně jako takhle s hračkama. No a samozřejmě sladkosti, které mu dáváme, jakože míň, že.

V: A co nebo jaký trest na něho funguje, když ho chcete potrestat?

R: No zákaz tady těchhle věcí.

V: Zákaz těchhle věcí...

R: Jo když je to opravdu, že udeří svoji sestru, v nějakém prostě afektu, protože ona ho umí celkem dost dobře vyprovokovat, to se mu nedivím, kolikrát já se nechávám hodně i tak, jako to tak jakože fakt i bolí, tak normálně dostane po zadku, že jo, tak co...po zadku. A to už je minimálně. Dejme tomu jednou za měsíc, jo že je taková nějaká hrůza. Ale to je myslím normální sourozenecký vztah.

V: A je podle Vás spokojený, nebo vypadá, že ... je šťastný?

R: Mmmm, já si myslím, že když je se mnou, a neruší ho ta Adéla, ta sestra, tak si myslím, že je šťastný. Ale jakmile tam má ten rušivý element té sestry, tak je to hrůza. Jako je unavený, teď je hodně unavený od té doby, co začal chodit do školy, tak on je odpoledne úplně zbitý. On ještě k tomu v družině řadí, tady (doma) už není s ním nic. Tady už se jen usmívá a sem tam něco povídá, ale tak jako...pak už se jde spát, že jo. Tak co člověk stihne s dítětem od půl páté do půl osmé. Chodí celkem brzo spát.

V: A je nějaká činnost, ve které je úspěšnější, než v ostatních? Něco, co mu jde, co ho baví?

R: Jo, on je pohybově nadaný.

R: Takže chodí do nějakého kroužku?

V: Jo, chodí do házené dvakrát týdně a chodí do sportovek, takže on je přes ten tělocvik.

R: Takže to ho jakoby uspokojuje, že je v tom úspěšný?

V: Ano, ano.

R: Chválíte ho za to?

V: Samozřejmě.

R: Jojojo.

V: Takže zdá se vám, že má jakoby zdravé sebevědomí?

R: No, to sebevědomí, dobře. V tom sportu. Ale zase. On je tam spokojený, má tam kámoše, ale starší kamarády. Třet'áci, čtvrt'áci, on je tam nejmladší. Takže jeden rok, ten první rok, protože tam chodí rok a půl, tak to bylo hrozné. On tam bečel v rohu, nechtěl hrát. Jako hrozné. No ale tak jako zvykl si, že jo. On ví, že já hraju aktivně volejbal, manžel chodí sportovat, že to prostě tak je. My jsme prostě neustoupili v tom, že „Aha, božátko nám pláče, tak ne“. Půjdeš. To je to samé s tím učením. „Mně se nechce.“ Mně se taky nechce.

V: Takže celkově jakoby -

R: Ne, on byl přinucen, vydržel a teď se mu tam líbí. A je tam šťastný.

V: Ale celkově, když na něho podíváte, tak byste řekla, že je úspěšný i v té škole?

R: Ne, on si vůbec nevěří. Nemá sebevědomí. Já si myslím, že ne.

V: Takže jakoby, v něčem jo, v něčem ne.

R: Ano tak, v něčem jo, v něčem ne. Možná v té házené si věří, protože tam už si získal takovou stabilitu a ti ostatní ho berou. V té skupině. Ale v té škole – protože zrovna včera, on pomaleji počítá. Pomaleji a chybuje samozřejmě, protože to už je na něj moc. My jsme počítali asi čtyři dny teďka v kuse, ale fakt třeba dáváme pauzy, ale průběžně denně třeba fakt 40 příkladů. Ale to je 3+1 jako. Mezi tím jsou takové ty, co už ví z paměti. Ale třeba půl hodky, za tři hodiny zase, přišel z venku, tak počítal, to není jako že pořád. No ale on potom už bečel, tak jsme toho hned nechali, že mu to nejde, protože je prý hloupý. Jo, a ono to potom už tak...já jsem říkala „Aha“ tak to... takže já si myslím, že sebevědomí ve

škole nemá, protože vedle sebe vidí spoustu dětí, kterým to jde rychleji, samo, lepší jsou a tak.

V: Takže to vnímá jakoby svůj neúspěch v té škole, že mu nejde.

R: Ano, ano, ano přesně tak.

V: Jinak byste řekla, že je odvážný, soutěživý, průbojný...nebo spíš takový, že by seděl v rohu, nebo-?

R: Odvážný a soutěživý. On vážně, soutěživý je úplně.

V: A nějaké další vlastnosti? Takové nějaké nejvýraznější?

R: Výbušný. ... Jo on je jako neskutečně výbušný. Naštve se a potom vyletí, dokáže se ohnat, až třeba.... Píchne gymnastický balon. Jenom proto, aby prostě nepíchнул tu svou sestru. On se teďka, to teďka fakt ustupuje. Teďka je, já bych řekla, že je klidný jak beránek. Já nevím, jestli mu někdo něco nedává teda ale....

V: Takže se to teď rapidně zlepšilo?

R: Ano, jde teď u něho vidět, že ten mozek dozrává. Uplně někdy hledíme. Tam jsou takové, my si myslíme, že spíše ty výchovné chyby, co jsme zanedbali, jo že, taková ta klasika. Jakože taková ta rozmazlenost u prvorozeného dítěte, že.

V: Jak se Vám zdá, že se projevuje v kolektivu mezi spolužáky, nebo mezi kamarády? Má třeba problémy navázat kontakt, nebo vůbec?

R: Nemá, určitě nemá problém navázat kontakt. To dřív bylo hodně, ale to se třeba tím kolektivním sportem, tou házenou, jako že to mu strašně pomohlo. A hlavně že ho berou i takové ty starší děcka. A vůbec má sklon k takovým těm čtvrtákům. Já nevím, kolik oni tak mají roků, 9?

V: No, tak nějak. Takže v té škole mu to jakoby míň jde oproti těm ostatním činnostem -

R: To si myslím, třídní schůzka byla jedna, paní učitelka říkala, že to je jako zatím v pořádku. Jako kdyby potřeboval víc zapřáhnout tu matiku, tak ona, my máme strašně hodnou paní učitelku, takže já nepoznám, jestli je nějaký problém, nebo ne. Protože ona říká, že zatím si všechno vyřešíme sami. A on jako, jo těší se do školy, i když říká, že se netěší a školu nemá rád. Jo takže ono to je těžko, ale když je naopak doma, tady nemá žádný problém v domácím prostředí. Na hřišti jít za někým a seznámit se.

V: Dáváte mu za trest někdy nějakou činnost, když něco udělá?

R: Mu ne. Mu ne. Adélce jo, Adélka umyje schody. Ne Petr, ne. Ale on nikdy neudělá nic tak hrozného, že by...on se vrátí, protože on tady chodí ven po tom sídlišti, a my na něho voláme a není ho, že, takže člověk začne být nervózní, protože jsou na téhle ulici (pod domem) a na té té (nad domem), to je slepá ulička, takže v pohodě, a my ho voláme a on nikde, tak potom přijde, potom ho někde naženeme, no tak jde třeba zrovna spát, i když je 6 hodin. Tam si něco listuje, ale prostě už s náma nemůže být. Spíš takové tresty. Jo třeba na něho křičíme, což se nemá, to víme, ale bohužel je to tak, to tak jde přirozeně.

V: Takže když se rozhodne ho prostě jen pokárat, takže křičíte, co ještě k tomu používáte?

R: Křičím.

V: Jenom křičíte?

R: Jo a tam už jde vidět, že to někdy nemá smysl. Ale to stačí jako jen pohled, a on ví, že je špatně. A hned se ubere. Ale to musí být fakt jako velký takový ten průšvih, kdy už mi třeba jezdil na kolobce přímo na cestu. Takže to dostal takový kartáč, že nesměl jít tři dny ven.

V: Takže když se mu rozhodnete něco zakázat, říkala jste, že je to ten xbox, počítač, ještě něco?

R: Televize, je to tohle, nebo jít za těma kamarádama, ne že ven, my jedeme třeba k babičce a tam má volný výběh ale tady ti, kterých se týkal ten průšvih, to že mluvil sprostě tady na trampolíně u sousedů. No tak jako pořád se o tom bavíme, že se to nedělá, tak jsme mu tam zakázali chodit. A dívává se na ně přes plot.

V: A nějaký fyzický trest třeba?

R: No tak jen v afektu třeba, to je jak když on dostane, tak třeba za to, že se s tou Adélou pobili, za to dostanou ale oba.

V: Jako na zadek?

R: Na zadek, za ucho ne, protože on má zoperované uši. On měl klapaté a v létě jsme mu udělali operaci. Takže po zadku, po pusí ne, protože on má takovou pusinku... Viděla jste ho?

V: Ne, neviděla.

R: Tak on má takovou, on je taková šipinka, takže po pusí taky ne. Ale na zadek dostane. Tam to platí, ale ne moc, to ne. Tam opravdu, u něho už netřeba ho takto trestat. Ty fyzické tresty už ani ne.

V: A kdybyste měla odhadnout, který z těch trestů používáte nejčastěji?

R: Křičení.

V: A který trest používáte nejmíň?

R: No ten fyzický.

V: A teď otázky na odměny. Dáváte odměnu materiální povahy, nebo něco hmotného?

R: Tak začíná to sladkým. Jestli chcete konkrétně, tak Kinder Bueno teďka máme, potom...

V: Nějaký dárek třeba?

R: Ano, ale to je málo, spíš ne. Ale teďka jsme mu fakt slíbili, on fakt počítal a snažil se, protože píšou dneska ten test, a on říká „Když ten test napíšu“, tak mu říká manžel, „Tak půjdeme a koupíme to lego Ninjago, no ale jestli tam nasekáš chyby, jako prostě špatně“, ale ho to tak namotivovalo, že chtěl počítat ještě další dvě hodiny. A myslím si, že když bude psát ten test, to není kdyby tam měl všechno špatně, že bude mít týden zaracha, to ne, ale jako že jsme viděli, že se snaží, tak věřím, že si na to lego Ninjago vzpomene, stojí to sto korun, jo takže... Ale dlouho jsme mu tak nic nekoupili, protože on hračky nějak nepotřebuje, protože on si hraje tady a tady (ukazuje směrem k počítači a xboxu). A to máme na budík – to máme na čas.

V: Když ho chcete nějak pochválit, teď nemyslím ničím hmotným, spíš jakoby jestli ho pochválíte -

R: Pojď se pomazlit.

V: A něco dalšího ještě, nebo...? Jako úsměv, pohlazení, pochvala.....?

R: No jasně, to jako jasně.

V: Dáváte mu za odměnu nějaký zážitek nebo nějaké privilegium, nebo nějakou oblíbenou činnost, kterou obvykle nemůže?

R: Možná to, že může být dýl venku a že může jít na to sídliště, na které normálně nesmí, ale jinak, jinak ani ne.

V: A úplně, kdybyste měla zase odhadnout, co používáte nejčastěji tady z toho odměňování?

R: Pomazlit.

V: A co nejmíň?

R: Nejmíň to hmotné.

V: A používáte nějaký třeba, u těchhle dětí se doporučuje nějaký bodový systém, nějaké jako třeba nálepky jim tam lepit, nebo -

R: No doporučuje se, neděláme.

V: Neděláte.

R: Ne.

V: Co si myslíte, že nejvíc ocení? Asi ten počítač, xbox...

R: Ano, přesně tak, to jako si myslím, že jo, jenomže on potom zjistí, že tím jak je hezky venku, že už ho to zase tak extra nebaví. Takže to už jsme zjistili tak dva roky zpátky, že prostě přes zimu je toho víc a přes léto skoro vůbec. Jo takže tam třeba půjdeme do jedné vesnice a tam si dáme zmrzku a tam jsou, tam je to dětské hřiště, takže a tam budeme, jo, a tam je šťastný, protože tam je plno děcek, které tam potká a rodiče utratí hodně peněz. Ani ne tak za ně. Ale jo jako, nevím. No já si myslím, že asi tohle je to.

V: A je nějaká odměna, kterou jakoby nejmíň ocení? Nebo jestli to jde vůbec takto rozlišit?

R: Nejmíň? Možná ten pobyt venku. Protože my jsme z vesnice a přistěhovali jsme se sem a co mu pomůže jít ven, když tady nikdo není, že.

V: Kdybyste si měla představit průměrný den, který s ním strávíte, tak dokážete odhadnout, jestli ho více trestáte, nebo odměňujete? Jestli spíš víc zlobí, nebo je víc hodný?

R: No zase se to odvíjí, jestli jsme sami, nebo jestli jsou rozdělení se sestrou.

V: Takže s ní je to horší-

R: A když je sám, tak de facto o něm nevím. Mohli bysme spolu uspořádat výlet do Jižní Ameriky a nebyl by jediný problém.

V: Takže kdybyste měla zhruba v procentech říct, kolik je odměňovaný za ten den a kolik je trestaný nebo napomínaný nebo něco takového, jak by to zhruba bylo?

R: Mmm, obyčejný den se sestrou, celá rodina, tak 60 na 40. 60 trestaný a 40 odměňovaný. Ale jakoby večer se zklidní, za celý večer se ta rodina zklidní a je to takové, že už tady (obývací pokoj) fakt třeba sedíme spolu.

V: Kdybyste měla nějak popsat, jak se chová, zhruba...?

R: Jak?

V: Průměrný den. Jako jestli ... nevím jak to vysvětlit.

R: Tak ráno vstanem, posnídá se, začne to u snídaně. Hádka. „Já jsem nechtěl tady takové a takové máslo“. „Ale to není to, co jsi nechtěl.“ „Noo, tak dobře.“ Jo, on už vždycky říká „Tak dobře, tak ale sním jenom půlku z půlky“. A já řeknu: „No tak dobře“. A Adéla mu říká: „A vidíš, maminko? A já to sním všechno!“. Tak už začne být napeklený, protože to začlo tím blbým máslem. No a tak už je dusno. Tak pak je dusno, protože se jdou umýt, tak se tam honí někde u umyvadla, nevím kdo koho, protože já se tam raději nedívám, pak je řev, takže já si toho nevšímám, pak jdeme, já nevím třeba odvíjí se to od toho, jestli já vařím, takže musíme být doma, protože manžel často chodí pozdě z práce a přes týden spolu moc nejsme, skoro vůbec. Se takhle míváme. To tak nějak plyne... Tak a o té sobotě, takže tady pak se může ta televize anebo pak jdou ven, ale venku je sám. Tam jako já na ně ze střešního okna celkem vidím.

V: Jako na zahradu tady?

R: No, a na té ulici, on je s těma klukama, tak jo, normálně tam mají z klacků udělané pistole a jezdí na kole, takže tam jezdí málo aut, skoro nic. Takže to je dobrý, přijde, začne být problém s tím, že se má jít umýt. A Adéla řekne: „Ale já jsem krásně umytá, že?“ Jo, takže ona ho pořád takhle tohle a to ho strašně deprimuje, že ona prostě má čtyři a ona, já bych řekla že ona je inteligenčně na stejné úrovni jako on v sedmi, nevím jestli to, že je Petr a Adéla jsou jak nebe a dudy. Ale ona ho prostě předbíhá v mnoha činnostech. I v samoobsluze třeba. To je i utření zadku. Ona to zvládne a on ne, on to vidí a on už to raději nechce dělat, nevěří si.

V: A rozlišujete nějak situace, ve kterých se rozhodnete použít nějakou konkrétní odměnu, nebo konkrétní trest? Třeba vzhledem k úměrnosti situace nebo...

R: Konkrétně když se to týká té trampolíny, tak tam nepůjde, že. O tom je ten trest. Takže většinou to má souvislost s tím, co provedl.

V: Pokud ho odměníte za něco, co se mu povedlo, tak pozorujete, že se to snaží opakovat, nebo že na to nereaguje?

R: No jasně, reaguje, je šťastný úplně a úplně to všem říká samozřejmě, babičkám a vidí, že jsme spokojeni a všichni jsou spokojeni, ale to vidí i Adélka a ta naopak zase přitlačí na tu pilu. Jo že ta zase prostě jako „A já chci a já budu taky“. A neudělá si to špatně, protože chodí na ty zápasy. „Ale tys nedal gól, a ten dal tři“ a on jí řekne: „No nedal, no a coo“ a ona „Noo, tak to neznamená, že jsi nejlepší“. Jo a takhle to je prostě úplně vyčerpávající. A myslím si, že pro něho obzvlášť. On by byl výborný jedináček.

V: Je nějaký nejčastější důvod, za co ho odměňujete? Třeba nějaký školní úspěch, nebo -

R: No tak určitě ve škole, ale ne my ho chválíme celkem furt, pořád, joo.

V: Takže řekla jste, že když ho odměníte, tak je šťastný, říká to všem-

R: A to člověk hned vidí, jak je prostě rád, jo že ho pochválíme. Já se ho ptám: „A co ve škole?“ „Dobrý, pochvala“. Já říkám „No ty nosíš samé pochvaly“, to je zvláštní, tady samý otazník. On říká: „No ale ty otazníky, já nevím, co jsem zase zmatkoval. Jsem asi nedával pozor.“ Jo takže on to takto. Jde vidět, že paní učitelka má zkušenosti pedagogické, děti s ADHD říká, že na ně nemá moc času, jo protože nemá žádný individuální plán, nic, a teďka ale vidí, že on potřebuje ještě něco víckrát zopakovat, ne jednou, ale třeba třikrát.

V: Je něco, co se Vám třeba osvědčuje při tom odměňování?

R: Nic zvláštního, na něj platí všechny odměny.

V: Jsou někdy situace, kdy ta odměna nefunguje? Třeba na ni nereaguje, nebo se nesnaží, nebo mu to je jedno...?

R: No třeba když se ta odměna opakuje, tak to moc nefunguje už. Teď třeba ten xbox skoro vůbec nehraje. Můj muž mu říká: „No tak nepůjdeš na xbox“ když já nevím třeba v jaké situaci, jo když se mu nechtělo na házenou. A my fakt vidíme, že když chodíme pravidelně, on je zdravě unavený a potom je opravdu vyřádný a potřebuje si ten mozek tak jako vyčistit. Říkáme, že si jde čistit mozek. Tak on řekne: „Ale tak zapomeň na to, že si sedneš a budeš hrát xbox.“ A on říká: „No a co, mně je to jedno, mě už to stejně nebaví. A nebaví mě ani to ani to“. Najednou. Takže asi tady toto, ale jinak asi ne.

V: A když ho potrestáte, tak se snaží toho vyvarovat takového jednání pro příště, nebo si z toho jakoby nic nedělá, nebo jak kdy?

R: Jak kdy, ano, protože někdy mu to jako odměna (asi myšlen trest) ani nepřipadá. Jako něco mu připadá už jako samozřejmost.

V: Za co ho nejčastěji trestáte?

R: Tak berme trest to křičení třeba. No za to, že třeba si myslím, že má poruchu sluchu, protože, když to zopakuju 5x, 7x a pořád nic. Ale v tom jsou oba dva zase. To jako není zas jenom na něho. Protože ona se opičí po něm, a dělá to taky. Nevím, jestli to dělají taky ostatní děcka.

V: A jak zareaguje, když ho potrestáte teda? Jak se projevuje nebo...?

R: Já jsem vytočená k smrti, k infarktu a on se zvedne a „No tak jo.“

V: Takže je v pohodě?

R: V klídečku, a ještě mi řekne: „Prosím tě, co stresuješ?“

V: Takže nevypadá, že ho to nějak mrzí, nebo jak kdy?

R: Ne, jak kdy. Ale nesnáší, do duše nesnáší, když mně Adéla třeba řekne: „Mamko, ty máš ale velký zadek.“ A on jí řekne: „Prosím tě, podívej se na ten svůj“ a on úplně mě začne ochraňovat. Jo, je strašný ochránce. Řekne: „Prosím tě jako Adélo, to neříkej“. A ona: „Noo a...“ a potom se na konci třeba i dožduchají kvůli mému zadku. Jo anebo on má období, kdy se strašně tulí. Předtím se netulil, on se nepřišel pomazlit snad do loňska. Jo, a teďka by chodil ke všem se mazlit. Dole k babičce, ke starému dědovi, ten má skoro 90, k našim, k mojim rodičům, děda jo fusatý kuřák, ale on prostě vidí, že děda je úplně povznesen, a to se vždycky snažíme, to stačí, říkám: „Peťo, pojď, není tu Adéla“. Tak on jo, takže takto on mě hodně ochraňuje.

V: A je něco z těch trestů, co na něho fakt působí? Nebo fakt funguje? ... Čím docílíte, aby se něco už třeba neopakovalo...?

R: No on pozná, kdy opravdu přestřelil. Hlavně sám to i pozná. Takže on přestřelil, my mu dáme po zadku a on brečí potom, a přijde za náma, řekne, že ho to mrzí, že to tak ale třeba nemyslel. A já vím, že to tak nemyslel. Protože zaprvé jsem to pochopila, protože už ho znám, že to bylo v jeho nějakém tom afektu, za druhé vím, že ta (sestra) ho vyprovokuje úplně hrozně, protože ta provokuje stejně nás jak ho. A jako my máme tady takové živé dny. A...tak nic, tak si to vyříkáme vždycky a nakonec se pomazlí. I když třeba měl ty 4 nebo 3 roky, třikrát za týden hodil mobilní telefon do akvárika. Tak to bylo, to bylo hrozné období. To bylo teda poprvé, když jsme navštívili psychologa, protože já jsem měla pocit,

že to nezvládám, no tak jsem to tak nějak potom ... On se teďka fakt nějak uklidňuje. Já nepotřebuju skoro zvednout hlas, pravidla dodržuje, akorát když jde na záchod, tak mu musím třikrát po cestě říct, ať spláchne, ať zhasne, ať zavře dveře a pak si jde umýt ruce. „Co máš udělat?“ „Mám spláchnout a zhasnout“. Odešel ze záchodu a jenom zhasnul. „No tak co jsem neslyšel? Aha spláchnout“. Takže teďka pořád, ten psycholog říká „Pane bože, opravdu jste to tolikrát opakovala?“ Já říkám „Jistě, a teď si vemte, kolikrát za ten den chodí na ten záchod?“ Mně z toho už třeba úplně hrabalo. A teď to začla dělat i ta malá. Učí se od něho. A nedělala to. Ona tak ráda točí všechny.

V: Je nějaká situace, kdy na něho trest jakoby nefunguje? Třeba si z toho nic nedělá, nebo...?

R: Když je v nějaké společnosti, kde se může předvádět.

V: Takže to dělá, že mu trest nic nedělá.

R: Jo. Ne teda po tom zadku, to platí vždycky. Protože to je opravdu za pořádný průšvih. Za nějaký žduchanec a tak.

V: A jak se to snažíte vyřešit, když na to nijak nereaguje?

R: No určitě třeba včera tady byla návštěva, to mi říkal manžel, protože jsem tu nebyla. No já si myslím, že jsem rozhodně důslednější, než on a říkal mu, ať si jde umýt zuby. Klasický příklad. A on že udělal takhle na něho (ukazuje zařatou pěst). Jo, protože chtěl být borec. No a i před jeho oblíbenou tetičkou. Tetička říkala: „No Peťo“. Manžel říkal: „No já jsem se tak vytočil“. No a já jsem říkala: „No a cos udělal?“ „No nic“, jakože ho prostě vyhnal vyčistit si ty zuby, ale ještě on říkal, že si ty zuby ani nevyčistil, že byl prostě jenom v té koupelce, a prostě dělal jako posunky. A myslím si, že to vyřešil nijak. Aby nebyla hrůza před tou návštěvou.

V: Takže to necháte nějak samo zklidnit.

R: Ano, necháme to samo zklidnit. Já si myslím, že je to špatně, že by se na tom mělo trvat. Ale no tak říkám to tak, jak to je.

V: A zdá se vám, že lépe spolupracuje, když je odměňovaný? Nebo takto, pracuje lépe pod pohrůzkou trestu, nebo když je motivován na nějakou odměnu?

R: Pracuje lépe pod pohrůzkou trestu.

V: Pod pohrůžkou trestu. A nějaká konkrétní situace, která se vám třeba vybaví tady s tímto? ... Třeba když nesplníš tohle, tak ...

R: No tak nepůjdeš ven, já nevím... já teďka nevím, jestli teda pod pohrůžkou trestu ... nebo určitě to je vždycky pod jedním nebo pod druhým. Nemůžu říct teda, že jen pod pohrůžkou trestu.

V: Takže jak kdy zase? Záleží na situaci?

R: Jojojo, záleží i na jeho náladě. A na mojí náladě. Ne to fakt jako nevím, jak to je.

V: A co považujete nějak obecně za účinnější? Jestli odměnu nebo trest?

R: Tak samozřejmě odměna je podle mě účinnější než trest, že jo.

V: Myslíte, že u dítěte s ADHD jde řídit se tím, aby bylo více odměňováno než trestáno?

R: Já myslím, že u nás to je v normálu. Tak samozřejmě by mělo být víc odměňováno, dobře motivováno třeba na tu odměnu a ta odměna by měla jako nebyť tak jako hmotná, že.

V: Takže myslíte, že to jde?

R: Jo, myslím, že to jde.

V: Máte dostatek důvodů, za které ho chválit?

R: Jo, vždycky něco najdem, za co ho pochválit. Už to, že si třeba urovná boty, které po nich chcu, aby si rovnali deset let. Nee, dva roky, tady jako no a prostě přijde a automaticky si uloží boty, no tak jako říkám „No téda, pojď sem, vrať se“ „No, co jsem udělal?“ Říkám „Níc, jen že sis uložil boty, není to paradní, jak to vypadá?“ „No je, já jsem blbec, já jsem si to ani neuvědomil“. Říkám „No vidíš, už to děláš automaticky“. No a do toho řekne Adéla „Ale já si je rovnám dávno. A taťka si je pořád nerovná.“ Jo a on říká „Ale rovná, Adélo“. A teď to všechno vyvrcholí nějakým konfliktem, úplně banalita. Kdybysme byli sami, tak se ještě pomazlíme, jak to zvládl, cestu ze školky, ze školy, že je šikovný, abysme se nehádali hned už v autě. Protože oni se hádají o sedačku třeba v autě. No mám to těžké.

V: Je něco, co bystě k tomu chtěla ještě říct, jinak zatím je to asi všechno.

R: Já si myslím, že už je to všechno. Že to tak omíláme.

V: Dobře, děkuji Vám za poskytnutý rozhovor.