

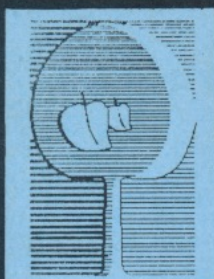
Edice
ŠKOLA 21

NAMĚTY
PRO UČITELE
SV. 4

Bohumíra Lazarová

**PRVNÍ POMOC
PŘI ŘEŠENÍ
VÝCHOVNÝCH
PROBLÉMŮ**

**Poradenské minimum
pro učitele**



Agentura STROM

Bohumíra Lazarová

PRVNÍ POMOC PŘI ŘEŠENÍ VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ

Poradenské minimum pro učitele

Edice
ŠKOLA 21

Ediční řada
NÁMĚTY PRO UČITELE sv. 4

Agentura STROM
1998

Publikace byla vydána za podpory nadace Open Society Fund Praha.

recenzovali: PhDr. Alena Šafrová, doc. Josef Konečný, CSc.

© PhDr. Bohumíra Lazarová, 1998

© Agentura STROM -Jana Hrubá, 1998

ISBN 80 – 86106 – 00 – 4

Úvod

Začne-li učitel hovořit o problému žáka, zpravidla reaguje na opakovaný projev v jeho chování – takový, jenž u učitele vyvolává pocit, že »něco je špatně«. Čím silnější jsou projevy (tedy čím více »jsou vidět«), tím více se většinou o problému mluví. Děti, které svým chováním ve škole či doma provokují vyslovení onoho slůvka »problém«, často přicházejí z popudu dospělých do pedagogicko-psychologických poraden. Začne jim kolotoč vyšetření, rad, doporučení, terapií...

Psychologické intervence někdy provázejí nervozita a napětí, nevraživost rodičů vůči učiteli a nedůvěra k psychologovi. Nejhorší ovšem je, že mohou vést k pochybnosti o dítěti, které z napjaté atmosféry, nespokojenosti až odmítavého chování dospělých snadno vycítí, že v jejich očích selhává. Takové zjištění se nutně odráží v sebepojetí dítěte. Mnohdy jsou psychology uplatňované formy pomoci dítěti skutečně nutné. V řadě jiných případů by však k tomu, aby se o problému přestalo mluvit (nebo, chcete-li, aby zmizel), stačilo daleko méně – účinná snaha o vytváření zdravého ovzduší kolem »problémového« dítěte, dostatek trpělivosti, zkušenosti a intuice.

Vedle rodičů bývá právě učitel prvním, na jehož chování záleží, bude-li »problém« dítěte »žít a vzkvétat« či nikoli. Ke zvládnutí této náročné role mu snad mohou napomoci i zkušenosti poradenských psychologů. Některé z nich jsem se v této publikaci pokusila shromáždit a nabídnout čtenáři. Bez nároku na přesnější klasifikaci jsem se zaměřila na ty znepokojující projevy v chování žáků, které se vyskytují ve školní praxi nejčastěji. Postupně se pokusím přiblížit čtenářům témata neklidu u nepozornosti, osamělosti, úzkosti a agresivity. Z poruch chování si povšimnu lži, krádeží a záškoláctví a mimo to také případů neurotických dětí. O přístupu k dětem, které předčasně zasedly do školních lavic, a také o některých zásadách při rozmluvách s rodiči a kontaktu s psychologem pojednají závěrečné kapitoly knížky. V příloze uvádím seznam odborných termínů, které jsem v textu použila (hlavně proto, že se s nimi učitelé setkávají v nálezech psaných psychology) a které si snad mohou zasloužovat vysvětlení.

Jednotlivé části jsou většinou podobně strukturovány: nejdříve připomínám, jak se porucha (problém) projevuje, dále přichází zamyšlení nad jejími nejčastějšími příčinami a konečně naznačují možné pedagogické přístupy. V závěru každé kapitoly je ponechán prostor (doplňný stimulačními otázkami), kam si může čtenář zaznamenávat vlastní zkušenosti a obohatit tak pohled na dané téma ze zdrojů vlastní praxe. Tato útlá knížečka, psaná se snahou o jazyk přístupný všem – odborníkům i laikům, je určena zejména učitelům a studentům učitelství. Snad by jim mohla pomoci lépe se orientovat v nejběžnějších

»problémech« školních dětí a jejich příčinách. Především se ale snaží napovědět, na co při práci s »rizikovými dětmi« nezapomínat. Doufám, že tak může alespoň v malé míře usnadnit učitelům jejich nesnadnou a velmi důležitou práci.

Brno, listopad 1997

Bohumíra Lazarová

1. Nejen příčiny jsou pro učitele důležité

Snad každý učitel, který má na mysli blaho žáků, si během svého působení za katedrou nejménou kladl otázky týkající se chování jeho svěřenců. Proč se tak chová? Proč to udělal? Proč je takový? Najít příčinu udivujícího, nevhodného, eventuálně až s normami hraničícího chování dítěte je mnohdy velmi nesnadné i pro zkušeného psychologa. Učitel se tu však ocitá v ještě těžší situaci. Jeho profesní zázemí je jiné, než u psychologa. Navíc, oproti psychologovi bývá nezřídka omezen i nedostatkem informací o rodině, řada učitelů dostupných poznatků pak může být jednostranně zkreslena. Pátrání po příčinách je tedy nesnadné, ne však nemožné.

V jednodušších případech se o to mohou pokoušet učitelé sami, např. za pomoci rodičů a kolegů. Jakékoliv příznaky závažnější poruchy vývoje ovšem není možné podceňovat. Tyto případy patří do kompetence psychologa nebo psychiatra. Avšak rozlišení mezi »banalitami« a opravdovým problémem nebývá jednoduché. Ve výhodě bývá zkušenější a vnímavější učitel.

Pustíme-li se do pátrání po příčinách sami, kde hledat příčiny problémového chování žáků?

Je užitečné uvažovat o dvou skupinách příčin: vnitřních a vnějších. Mezi vnitřní příčiny můžeme zařadit osobnostní vlastnosti žáka. Zde bychom měli vzít do úvahy zejména jeho temperament (zvláště z hlediska emoční stability či lability), celkově převažující emoční ladění a sklon žáka k extraverci či introverzi. Tyto poznatky nám umožní např. lépe odhadnout, jak se bude chovat na výletě introvert, jak zareaguje emočně labilní žák na špatnou známku nebo na důraznější výtku, apod. Podle toho lze přistupovat k žákům i preventivně. Mezi vnitřní příčiny problémového chování žáka bychom měli určitě zařadit i úroveň jeho volných vlastností, odolnost v zátěžové situaci i to, jak dítě vnímá sebe sama, své schopnosti, nakolik oplývá sebedůvěrou, do jaké míry a v čem chce být úspěšné, jakou má tendenci k neurotickým projevům, je-li náchylné k onemocněním, jaký je aktuální stav jeho organismu. Je zřejmé, že do struktury a dynamiky osobnosti významným způsobem zasahují i nemoci a jiné handicap.

Souběžně bychom měli uvažovat také o příčinách vnějších, tedy hlavně o rodinné situaci žáka (momentální i dlouhodobé), o sociálních vztazích ve třídě (tedy o postavení žáka v kolektivu, jeho oblíbenosti či neoblíbenosti apod.), o přístupu ostatních učitelů k žákovi i o jeho denním režimu.

Neméně důležité je pokusit se také o »inventuru« našich vlastních pocitů ve vztahu k žákovi a jeho problémovému chování. Měli bychom se snažit smazat vlastní předchozí špatné zkušenosti s problémovým dítětem, zbavit se předsudků a předpojatostí, být otevření a vnímaví a postavit opět všechny naše svěřence na stejnou »startovní čáru«. Úspěšněji si počíná učitel erudovaný v psychohygieně, znalý sama sebe, schopný relaxovat, poznávat a třídit své myšlenky, pocity a názory.

Příčiny problémového chování je třeba vždy chápat ve vzájemných souvislostech - mohou se společně kombinovat, podmiňovat, doplňovat či tvořit řetězce a bludné kruhy.

Jak může učitel hledat příčiny problémového chování žáka, tedy jaké možnosti pro jeho poznávání se učiteli nabízejí?

Nejdůležitější metodou je pozorování. Možnost dívat se a vidět je v tomto případě dostupná prakticky všem, dovednost využít této šance je ovšem třeba si rozvíjet (být si vědom možných chyb, schopnost sebereflexe apod.) Na téma sociální percepce, hlavně odezírání neverbálních signálů, bylo popsáno mnoho papíru, učitelé se tedy mohou s těmito otázkami poměrně snadno seznámit (např. Lewis, 1993).

Vedle pozorování může učitel v zájmu solidního poznání žáka použít i rozhovory s rodiči či kolegy. Mělo by jít skutečně o rozhovory, a ne výsledky či monology, za něž je mívá mnoho lidí sklon zaměňovat. Jistý vhled do interpersonálních vztahů ve třídě vnese sociometrický dotazník, který si může vytvořit v zájmu vlastní orientace učitel sám. Problémovou rodinnou situaci mohou naznačit některé prvky v dětské kresbě či zmínky ve slohové práci, dokážeme-li vhodně zvolit téma. Četné poznatky o dítěti pak může přinést i šikovně (a taktně) zkonstruovaný a nepřiliš rozsáhlý dotazník. Velmi oblíbené u učitelů i dětí jsou psychohry (mají význam nejen pro vzájemné poznávání, ale i pro sebepoznávání žáků).

Pokud si učitel vytváří vlastní metodiku poznávání žáka, je vhodné, aby se v některých případech poradil o použití jím dosud nevyzkoušené metody se školním nebo poradenským psychologem.

Postupné ověřování hypotézy vysvětlující chování dítěte sice zbrzdí rychlost našeho postupu při řešení problémové situace, vyloučíme však možnost »výchovné chyby« (tj. chybné reakce učitele, kterou může dítě vnímat jako křivdu) a vytváření chybných názorů a postojů vůči dítěti.

Tento obecný postup můžeme s úspěchem aplikovat při hledání příčin všech hlavních typů výchovných obtíží žáků. Může nám posloužit jako nosný základ pro úvahy o těchto obtížích a pro praktické kroky při jejich řešení.

Ne vždy nám musí být analýza případu a pátrání po příčinách k užitku. Měli bychom se pokusit vyhnout upřednostňování otázky »PROČ?« před otázkou »JAK MOHU POMOCI?«, jinak se můžeme snadno vzdalovat od našeho poslání. Dozvíme-li se pravděpodobné příčiny nesnází, nic to ještě neřeší, naše cesta k příznivé změně však může být schůdnější. Někdy nám ale ani odhalení pravděpodobných příčin naší práci neulehčí (máme-li co do činění s handicapovaným dítětem, nefunkčním rodinným prostředím apod.) a zůstává na nás, dospělých, abychom společně (i s dítětem) hledali cesty, jak problémy »rozpustit«.

Úkolem učitele tedy je především rozpoznat projevy problémového chování žáka, (v lepším případě) i jeho pravděpodobné příčiny, a vždy pak volit vhodný přístup k žákovi – ať již na základě vlastní zkušenosti, či po konzultaci s jinými relevantními odborníky.

Moje zkušenosti s užitím psychologických metod:

Metoda	Zkušenost

Poznámky:

2. O neklidných dětech

Problém neklidných dětí zcela oprávněně zaujímá první pozici před ostatními tématy. Neklid totiž může být za jistých okolností základem pro vznik obtíží patřících např. mezi poruchy chování a neurózy. Uvádí se, že u přibližně 40 % dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou se v průběhu vývoje objevují další dva typy poruch: poruchy chování a poruchy opozičního typu, např. vzdor. (Drtilová, Koukolík, 1994).

Projevy

Nesčetné projevy neklidného dítěte zná každý učitel. V lavici neposedí, vrtí se, houpe se na židli, klepe pomůckami do lavice, něco žmoulá, krčí rožky stránek, okusuje tužky, čmárá po obalech, zouvá si pod lavicí bačkory... Ruší svým neustálým pohybem ostatní děti i učitele. Většinou v těchto případech hovoříme pouze o »slabosti nervového systému« (Matějček, 1991). Takové dítě např. není schopné udržet pozornost, dokončit započatou činnost, neustále odbíhá, vynucuje si neodkladné uspokojení svých přání, vykřikuje, dožaduje se vyvolání, když už se hlásí. Jeho aktivita je zpravidla bezúčelná a jen obtížně se přizpůsobuje požadavkům, které na něj klade okolí.

Někteří autoři považují hyperaktivitu za čistě »interakční fenomén«. Projevuje se totiž vždy v sociální oblasti (rodina, škola, vrstevníci), ať už v samotném sociálním chování, nebo ve vztahu k věcem (úkolům). Přitom u takového dítěte není v popředí žádný deficit ve zpracovávání informací, tedy v poznávacích procesech. (Ludewig, 1994).

Příčiny

Jako příčiny neklidu se často uváděla či ještě uvádí lehká mozková dysfunkce (LMD). Většinou se tak usuzuje z anamnestických údajů (obtíže matky v těhotenství, těžké porody, bezvědomí dítěte v raném dětství apod.) a z doprovodných znaků (poruchy motoriky, řeči, vývojové poruchy učení). To vše ale nemusí být potvrzeno neurologickým vyšetřením. Je proto přesnější hovořit v těchto případech o syndromu ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder - srov. Mertin, 1997), tedy o poruše pozornosti s hyperaktivitou. Někdy považujeme obtíže dítěte za dědictví po rodičích. Lehčí instabilita, impulsivita a zvýšená aktivita však mohou být pouze běžnou součástí temperamentu dítěte.

Neklid ovšem může pramenit i z psychologických příčin – nešťastných okolností v životě dítěte, které lze eliminovat nebo alespoň ovlivnit. Může jít o výchovné »prohřešky« rodičů v raném dětství žáka (problémy interakce s dítětem, příliš násilný přístup již v kojeneckém a batolecím období, snížená citlivost k potřebám dítěte, přesycení podněty, neklidný a neurotický přístup matky) nebo i o více či méně zaviněná traumata v životě dítěte.

Přístupy

Ve všech přístupech k neklidným dětem je důležité mít na mysli neopakovatelnost každého případu, nebát se změnit postoj k problému, být trpělivý a nedávat dítěti najevo pochyby o možnosti nápravy a o světlejší budoucnosti.

Na lavici stále přichystaný deníček, kam si vykřikující žáček zapíše svou odpověď, může jeho vyrušování podstatně omezit. Poznámky v deníčku ohodnotíme, zatímco vykřiknuté odpovědi ignorujeme. Nebo takovému křiklounkovi dovolíme napsat odpověď na zadní stranu tabule. Napomínání typu »přestaň«, »nech toho«, »neruš« apod. Mají jen krátkodobý efekt. Učitele neustálé napomínání a tím i zdůrazňování zvláštností žáka značně vyčerpává a pro dotyčného žáka je neurotizujícím faktorem. Poukazováním na jeho »odlišnost« pouze prohlubujeme častý problém neklidného dítěte v navazování a udržování vztahů se spolužáky. Mnoho hyperaktivních dětí se těžce přizpůsobuje pravidlům her. Zaměřují se spíše na divoké zábavy a ne vždy se jim podaří »srovnat se« a domluvit se spolužáky bez šarvátek, urážení apod. Na druhé straně bývají neklidné děti velmi společenské a kontakty neustále vyhledávají, nedaří se jim je ale vždy udržet. Tento neúspěch mohou kompenzovat upozorňováním na své nesporně kvality v oboru šaškování, vymyšlení vtípků a provokací - při všímavosti a patřičném komentáři učitele je kompenzace účinná a děti v obdobném počínání podporuje.

Uvedené kompenzace obtíží plynoucích z prostého neklidu jsou však přijatelnější než druhá možnost – méně nápadný a tedy snadno přehlédnutelný únik dítěte do nemocí, depresí apod.

Máme-li ve třídě výrazně neklidné dítě, kdy lze usuzovat na příčiny kategorie LMD resp. ADHD, tedy pokud nepozornost a případně i vývojové poruchy učení významně zhoršují výkony dítěte, je nejjistější požádat o vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně a řídit se pokyny psychologa.

Podobný postup bude optimální i v případě podezření na příčiny psychologické. Zde však můžeme svoji hypotézu ověřovat dostupnými psychologickými metodami – taktně vedeným rozhovorem, kresbou (rodiny), získáváním informací o denním režimu dítěte apod. Zjistíme-li ve výchovných přístupech rodičů nesrovnalosti, bude zřejmě nutná terapeutická práce psychologa s rodinou. Psycholog v některých případech zvažuje psychiatrickou pomoc s možností užití medikace. Zásady přístupu k neklidnému dítěti je však třeba dodržovat, i když užívá léky.

Dítě tráví značnou část dne ve školní lavici, na 1. stupni ZŠ většinou pouze v přítomnosti jediného učitele. Na našem vztahu a přístupu k žákovi, který neustále narušuje výuku, je »nepoučitelný« a opakuje tytéž prohřešky, za něž byl v minulosti trestán, tedy velmi záleží. Mnohdy se neubráníme zlobě, kterou ve formě výtek, ať už ústně nebo písemně formulovaných, adresujeme dítěti a jeho rodičům. Zvažme však, jak naše poznámka působí. Může uvést dítě po zbytek dne (až do příchodu rodičů z práce) do nepříjemné úzkosti. Také reakce rodičů na poznámky můžeme jen odhadovat. Stejně tak jako učitel ve vyučování, mohou i oni pociťovat při výchově neklidného dítěte bezradnost. Stížnost učitele na neklid jejich potomka je pak nepřekvapí, ale spíše rozzlobí. Jejich hněv se následně obrací proti učitelům, dětem, případně oběma.

Shrňme si tedy obecné zásady, jak můžeme neklidnému dítěti pomoci postupně zvyšovat jeho sebekontrolu:

- Pomozme dítěti být úspěšným alespoň v něčem (hledejme kladné stránky, vyzdvihujme specifické schopnosti ...).
- Pověřujme dítě různými úkoly (aby pocítilo svůj význam, úspěch, potřebnost...).
- Pomozme mu nalézt vhodné místo v kolektivu (zvyšme jeho prestiž, nepoukazujme na jeho zvláštnosti).
- Pomozme mu uvědomit si sebe sama (zvláště u starších dětí lze využít psychohry – v čem jsem dobrý, co se mi nedaří a co proti tomu mohu udělat).
- Mějme na mysli, že odměna »zpevňuje« správné formy chování, nešetřme proto pochvalou za maličkosti (i za udržení pozornosti).
- Oceňujme snahu dítěte (i při ne zcela povedeném výsledku práce), pozorně formulujme pochvaly (ne: »lék nebo domluva pomohly«, ale lépe: »snažil ses a hned je to lepší«).
- Šetřme poznámkami, nalezneme jiný způsob informování rodičů (např. 1x týdně hodnocení práce a chování žáka ve škole).

- Stavme před dítě krátkodobé cíle.
- Má-li žák výukové obtíže, bývá užitečné prověřovat jeho znalosti individuálně (mimo třídní atmosféru plnou rušivých podnětů).
- Sledujme únavu a pozornost v průběhu vyučování – umožněme dítěti změnit činnost, počítejme s rostoucí unavitelností v průběhu vyučovacích hodin a dne (znalosti prověřujeme raději na počátku dne ...).
- Snižme nároky, ale dodržujme společně s dítětem pevně stanovená »pravidla hry«.

Problém neklidných dětí je jistě širší a složitější a nabízí se mnoho více či méně vhodných způsobů zacházení s dětmi, které se takto projevují. Mnohdy postačí úspěšná snaha učitele vytvořit dítěti chápající, avšak ze zásad neslevující prostředí. Jsou však i případy, které si žádají pomoc odborníka, nejčastěji psychologa.

Učiteli připadá nelehký úkol pečlivě zvážit nutnost vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, případně vystihnout tu správnou chvíli, kdy je k takovému kroku třeba a možno přistoupit. Rodiče neklidných dětí často považují diskutované projevy za přirozenou součást dětství a učitel, který jako první vysloví slůvko »problém«, tímto na sebe nejen přebírá velkou dávku zodpovědnosti za další události, ale může se stát i »nepřítelem« v očích rodičů. Důsledky takových vztahů nebývají pro dítě příznivé.

Moje zkušenost s neklidnými dětmi:

Projevy dítěte:	Efektivní přístup:

Poznámky:

3. Když jsou děti nepozorné a nepořádné

Častěji, než by se zdálo, přivádějí do pedagogicko-psychologických poraden maminky a tatínkové své ratolesti s tímto napohled malicherným problémem. Nepozornost a nepořádnost provázejí školní život zvláště mladších dětí ruku v ruce spolu. Většinou je totiž malé dítě nepořádné právě proto, že je nepozorné. Mnohé maminky mávnou rukou s odvoláním na preferenci zdraví dítěte, mnohé paní učitelky však (marně) bojují a snaží se o rychlou nápravu žádostmi o vyšetření v poradně. Právě vyšetření těchto dětí často bývají ta nejméně potřebná. Ty vzácné maminky, které dokáží mávnout nad dílčími nedostatky

svých dětí rukou, vzbuzují naše sympatie, neboť zabezpečují dítěti ochranu a bezvýhradné přijetí (před případnými přehnanými nároky paní učitelky) a nepodílejí se tak na neurotizaci dítěte. Avšak pro budování systému, pravidelnosti a určité struktury v podnětech, odměnách a trestech je lepší, když raději to pomyslné mávání rukou slovně nedoprovázejí a pozvolna se snaží o nápravu.

S přibývajícím věkem nepořádnosti a nepozornosti pomalu ubývá, záleží však na tom, jak se podaří u dítěte vypěstovat určité návyky, aby některé z opakujících se činností konalo již samovolně, bez nároků na pozornost a volní proces.

Projevy

Na třídních schůzkách vyslechne bezradná maminka stížnost stejně bezradné paní učitelky, že všechny děti vědí, co mají dělat, pouze její syn ne. A tak mu často chybí domácí úkol, přezůvky, svačina, pomůcky do tělesné a výtvarné výchovy. Ne právě levnou bundu takové dítko zapomene v šatně a přijde domů bez ní dokonce i v mrazu. Stále nová kroužítka, tužky, pera a pravítka narušují mnohdy již tak dost přiškrcený rodinný rozpočet. Je k vzteku, že jeden den je takovýto zapomnětlivec za nějakou chybu potrestán a druhý den udělá totéž.

V písemném projevu nepozorný žák často chybuje, opis je horší než diktát (v diktátech chybí zejména diakritická znaménka) a největším problémem bývá správně něco opsat z tabule.

Ve třídě si nelze nepovšimnout dětí nepozorných, neklidných a rušivých, které k nepozornosti strhávají i ostatní děti. Snadno nám však unikne nepozornost dětí pasivních, zamyšlených, snících, koukajících z okna, případně hrajících si pod lavicí.

Příčiny

Děti mohou být nepořádné kvůli chaotické či zanedbávající výchově v rodině (nepořádek a nespolehlivost je rodinnou normou) a za prověření v tomto případě stojí i sociální situace rodiny (jsou rodiče schopni zajistit dítěti pomůcky, o které si řekne?).

Již výše zmíněnou příčinou zapomínání bývá právě nepozornost. Snadno unavitelná pozornost v kombinaci s neklidem je typická pro již dříve zmíněný syndrom ADHD (viz kapitola O neklidných dětech) a pro děti s konstitučně »slabým nervovým systémem« či děti neurotické. Ne vždy je však spojena nepozornost právě s hyperaktivitou. I hypoaktivní dítě může trpět (i když méně často) značnými výkyvy v koncentraci pozornosti. K příčinám poruch pozornosti patří také různá onemocnění žáka, akutní citová traumata, na koncentraci pozornosti mají vliv mnohé léky. Slabě motivované dítě bez pracovních návyků bývá rovněž označováno jako málo pozorně.

Nesmíme také zapomenout, že slabá koncentrace pozornosti spojená s nízkým vědomím úkolu a s hravostí je příznakem nezralosti nervového systému pro školní práci a tedy důvodem k odkladu (i dodatečnému) školní docházky.

Přístupy

Připomeňme si, že dítě nepozorné a zapomnětlivé vyžaduje značnou trpělivost, systém a pořádek v podnětech, které jsou mu určeny a že také v tomto případě nelze očekávat změnu a nápravu ihned. Odměna a pochvala posiluje více než trest, snažme se tedy zapomnětlivosti předcházet, ať máme za co chválit. Co můžeme zkusit pro takového žáka udělat?

- Nepozorné dítě stimulujme dotykem, neboť dotyk je emočně sycený, dítě na něj reaguje intenzivněji než na akustický podnět.
- Snažme se vypěstovat v dítěti určité návyky, naučit je správně (a bez zapojení vůle) reagovat v určitých pravidelně se opakujících situacích. Např. přijdu domů – umyju si ruce, přijde učitel – vstanu, slyším »úkol« - otevřu deníček ...).
- V úkolech, které dětem zadáváme, budujme systém (např. úkol z českého jazyka bude vždy ve středu...) a buďme sami důslední a spolehliví. Není účelem děti »nachytat«, že nedávají pozor, ale přimět je, aby pozor dávaly. Z tohoto systému pomalu ustupujeme a na každou změnu děti upozorníme (postupné osamostatňování).
- Pokud je to možné, spolupracujme s rodiči. Domluvme se na deníčku, kam si bude žák denně své povinnosti zapisovat pod kontrolou učitele (a doma budou tento deníček denně kontrolovat rodiče).
- U starších dětí lze pověřit vzájemnou kontrolou vedle sebe sedící žáky. Pozor však na ponížení či zesměšnění zapomnětlivého žáka. Je účinné tuto metodu zavést ve třídách, kde se již podařilo stimulovat žáky k běžné vzájemné pomoci v různých oblastech. – Šetřme poznámkami za každou zapomenutou pomůcku, pišme si ovšem poznámky do svých záznamů, abychom mohli – vždy po určitém období (např. 1x týdně) – informovat rodiče a domluvit se na nápravě.
- Pamatujme, že na nepozorné a zapomnětlivé dítě si rodičům nestěžujeme, ale informujeme je a snažíme se najít společnou cestu, jak dítěti pomoci.
- Informujme se u rodičů na zdravotní stav dítěte, na léky, které užívá a podobně.
- Při náhlých změnách v chování se pokusme zjistit rodinnou situaci pomocí dostupných technik (kresba rodiny, rozhovor, pozorování ...).
- Děti z »nefunkčních rodin« netrestejme poznámkami, snižme nároky, vedme je k samostatnosti a snažme se jejich »neposlušné rodiče« stimulovat ke spolupráci se školou.
- Posadme nepozorné děti do předních lavic a pokud jsou rušivé, nedopřejme jim souseda. Osamělé děti v zadních lavicích jsou izolované

a ztrácejí kontakt. Stávají se tedy ještě více nepozornými. (Zkuste se sami posadit do poslední lavice. Jaký máte pocit?).

- Má-li nepozorné dítě výukové problémy, pokusme se o analýzu chyb. Pramení jeho chyby z nepozornosti nebo z nevědomosti?
- Prověřme, zda ono nepozorné dítě nepodává lepší výkon, je-li zkoušeno ústně (v písemné formě mohou chybět háčky a čárky, dítě splete zadání příkladu, špatně opíše z tabule ...). Pokud ano, dejme přednost ústnímu prověřování znalostí.
- Pamatujme, že koncentrace pozornosti je závislá i na vnějších faktorech – tedy i na stylu vedení výuky (mluvme rozmanitě, střídejme činnost, buďme tvořiví a hrají, zapojme děti do výuky, diskutujme, stimulujme ...).

A protože perspektiva nepozorných a nepořádných dětí bývá zpravidla příznivá, buďme trpěliví, ale zásadoví.

Moje zkušenosti s nepozornými a nepořádnými dětmi:

Do kterých oblastí se promítá nepozornost žáka?	Jaké formy pomoci jsou účinné?

Poznámky:

4. Děti bojácné a osamělé

Úzkost je přirozená obranná reakce organismu v neznámých nebo jinak zátěžových situacích. V chování člověka je rozeznatelná již v kojeneckém období. S přibývajícím věkem a osamostatňováním dítěte nejistoty, úzkosti a strachu ubývá.

V životě se však setkáváme s lidmi (a tedy i s dětmi), které označujeme za úzkostné. Plačtivé a ustrašené dítě v první třídě můžeme považovat pouze za »nezralé« v sociální a emoční sféře (což bývá důvodem k odkladu školní docházky), avšak později, ve vyšších ročnících základní školy, se můžeme setkat s dětmi, které trpí méně či více závažnými emočními problémy. S dětmi pronásledovanými významnými stavy strachu, úzkostmi, fobiemi všeho druhu apod. – tedy s případy, které jednoznačně patří do péče psychologa či psychiatra.

Všimněme si jiných případů – dětí zdánlivě bezproblémových, jejichž psychický stav se pohybuje v mezích normy, které na sebe nepoutají pozornost

dospělých svými projevy v chování, a přesto jsou sužovány svými úzkostnými pocity.

Projevy

Děti úzkostné bývají mnohdy málo nápadné a snadno proto uniknou naší pozornosti. Příliš toho nenamluví, jsou hodné, neprosazují se a neobtěžují a někdy se až uzavírají do sebe, odtahují se a straní kolektivu (proto spojují dvě zdánlivě nesouvisející témata – děti osamělé a úzkostné – tedy problémy v sociální a emoční sféře). U některých dětí může být tento stav doprovázen somatickými obtížemi (dítě je často nemocné, stěžuje si na bolesti hlavy či břicha, zvrací, nemá chuť k jídlu apod.), proto je důležité každé podezření konzultovat s rodiči nebo naopak zamyslet se nad každým upozorněním podobného rázu ze strany rodičů.

Sociální vztahy i emoční projevy dítěte také podléhají procesu zrání, neměly by nás tedy nijak zvlášť překvapovat náhlé změny chování žáků zejména v citlivém období pubescence. Protože však právě změny v citové oblasti mohou být zároveň i ukazatelem závažných psychických poruch, nemůžeme a nesmíme tyto projevy přehlížet. Je potřeba je sledovat, hovořit o nich a některé z případů raději předat do péče odborníka.

Všimněme si v této souvislosti i dětí s výukovými obtížemi. Těch, které pracují pomalu, přepečlivě, nestačí tempu (např. vypracují precizně část úkolu a druhou část už nestihnou), dlouho přemýšlejí a jsou nejisté, bojí se chyby a mají strach mluvit před třídou. Mají tedy zhoršený prospěch téměř ve všech předmětech (bývají stabilně podhodnoceny), nereagují bystře (protože se bojí) a působí jako málo nadané. Jsou však opravdu méně nadané nebo se pouze bojí?

Příčiny

Úzkost je pro člověka nepříjemný prožitek tísně a napětí. Takový člověk je zvýšeně vnímavý k určitému typu podnětů, mívá hlubší prožitky a často o něm říkáme, že je přecitlivělý. Má tendenci připouštět si zbytečné starosti a bojí se sebemenší negativní reakce okolí. Od poradenského psychologa se možná o takovém dítěti dovíte, že je hypersenzitivní - tedy POZOR! FRAGILE!

Opravdových příčin úzkostnosti se jen těžko dopátráme. Úzkost může být člověku konstitučně dána a stát se tak trvalejším povahovým rysem. Může však být i posilována méně vhodnými výchovnými postoji rodičů. Znamená to, že i rodiče mohou být přecitlivělí a hledat problémy tam, kde nejsou, vést dítě k přehnané pečlivosti a sebekontroli a uměle udržovat jeho závislost na rodině.

Jednou z příčin osamělosti žáků stojících na okraji dětského kolektivu a nejistých v navazování kontaktu může být právě úzkost jako konstituční prvek, stejně tak jako sklon k introverzi. Postavení dítěte v kolektivu je však ovlivňováno i jinými faktory. Mezi ně patří různé odlišnosti dítěte od průměru, handicap, jeho vlastní atraktivita či atraktivita jeho rodičů. Izolaci dítěte může

podporovat i uzavřenost rodiny (dítě si nesmí vodit kamarády, rodina nemá příliš mnoho přátel...), perfekcionismus v rodině spojený s necitlivými tresty (nemusejí být zrovna fyzické), který zvyšuje u dítěte strach z neúspěchu a brzdí tak jeho projevy.

Přístupy

Připomeňme si několik obecných zásad, které bychom měli znát, pracujeme-li ve třídě s úzkostnými nebo osamělými žáky. Zpravidla je potřeba:

- Zajistit dítěti neviditelnou ochranu a oporu a posilovat v něm pocit bezpečí.
- Při zadávání úkolů vycházet z možností dítěte, a to nejen intelektových.
- Postupně dítě otužovat, pomalu je posilovat k nabytí jistoty (postupná desenzibilizace).
- Neupozorňovat na zvláštnosti dítěte, neoznačovat diagnózami a samozřejmě nesnižovat v očích spolužáků (... »ty raději ne, ty bys to zas popletl« ...).
- Snažit se odezírat pocity z neverbálních projevů dítěte – pomůže nám to k vyšší empatii.
- Věnovat dítěti hodně pozornosti, neboť naše nevšímavost prohlubuje jeho izolaci.
- Nebát se použít pro vlastní potřebu sociometrickou metodu - její výsledky nám potvrdí naše domněnky, případně mohou přinést překvapivé poznatky.
- Nebránit se výletům, společenským hrám a psychohrám – v neformální atmosféře se totiž mnohé jeví jinak a usnadníme si tak kontakt s úzkostnými dětmi.
- Snažit se o neformálnost při prověřování znalostí, např. zkoušet dítě v lavici (»jen tak mimochodem«) a připisovat mu kladné body za správné reakce.
- Dopřát úzkostnému dítěti více možností (včetně času), aby se projevilo, neboť dokonale neprodá vše, co umí.
- Prověřit si, zda písemný projev žáka není lepší než ústní – pokud ano, v tom případě z něj vycházejme při celkovém hodnocení.
- Cvičit u dětí asertivní jednání (aniž bychom je zahrnovali teorií, jak jinak se lze zachovat).
- Nezapomenout ihned podchytit každou snahu (aktivitu) úzkostného žáka.
- Vždy odlišovat úzkost, pečlivost, nerozhodnost a nejistotu od lenosti (neochoty pracovat).
- Pokud je to možné, hovořit s rodiči o životě dítěte v rodině (zda si smí si vodit kamarády domů, které samostatně úkoly jsou mu přidělovány, jak je řešena otázka odměn a trestů, zda nemá dítě somatické obtíže apod.) a domluvit se na společných postupech v desenzibilizaci.

- Rodičům, pokud chtějí spolupracovat, naznačit možnosti postupného otužování, avšak vyvarovat se doporučení a rad typu: »v jeho věku už by měl do školy chodit sám«.

Bud'me k citlivým lidem citliví, ale nevod'me je za ručičku, nelitujme je a zcela neviditelné pomáhejme. Učme je důvěře v člověka, učme je spolupracovat, avšak učme je i být samostatnými.

**Moje zkušenosti s bojácnými a osamělými dětmi:
Jak se mi daří zapojovat osamělé děti do dění v kolektivu?**

Případy:	Osvědčené formy práce:

Poznámky:

5. Co s agresivitou?

Většina učitelů běžně zvládá případy, kdy je žák neklidný, vyrušuje či jinak »zlobí«. Příliš aktivní dítě zaměstná, domluví se s rodiči na pochvalách a trestech a ví přitom, že často je nejlepším řešením menší prohřešky přehlížet.

Co však přehlížet nemůžeme, je násilí. Společně se můžeme zamyslet nad tím, co to vlastně agresivita je, kde se v člověku bere a jak k agresivním dětem přistupovat. Nejprve trochu teorie. Agresi (čin) můžeme chápat jako násilí namířené proti věcem, zvířatům nebo lidem. Agresivita (vlastnost) zahrnuje rozsáhlou škálu různých projevů, ve škole se však nejčastěji setkáme s bitkami, verbální agresí, provokováním, pošťuchováním, kopáním a neméně často i s agresivitou jakožto součástí šikany. Jde tedy o násilí namířené proti spolužákovi, které je nutno vnímat jako sociální interakci.

Kde se v nás agresivita bere? Vezmeme-li v úvahu vrozené instinkty (např. pud sebezáchovy), je agresivita ve specifické podobě (zajištění podmínek života a v případě ohrožení) vlastní všem lidem. Cítí se tedy člověk, který používá násilí, ohrožen? Sledujme sami sebe – nemáme leckdy chuť v případě ohrožení (a to pouze našeho pohodlí – někdo nás slovně napadá, křivdí nám, zlobí nás) s něčím praštit, něco počmárat, zmačkat nebo do něčeho kopnout, případně zvýšit hlas či dát dítěti facku? Většinou však dokážeme svoji agresivitu účelně zpracovat, aby byla sociálně přijatelná. Mnoho vědců a autorů publikací o agresivitě si klade otázku, proč to někteří lidé nedokáží. Mnozí z nich se přiklánějí k názoru, že agresivita rozvíjející se právě na základě vrozených instinktů je modelována

v průběhu života a že velký vliv na rozvoj agresivního chování mají zejména první roky života dítěte.

Projevy

S prvními projevy agresivního chování se lze setkat již v útlém věku dítěte. Projevem může být vztekání se, křik a pláč, kopání, házení věcmi atd. Ne vždy však musí být agresivita v útlém věku dítěte předpokladem agresivity ve věku pozdějším. S agresivitou se setkáváme častěji u chlapců – zcela přirozeně v souvislosti s přijímáním »mužské« role.

Není však výjimkou agresivní chování u dívek a dívčí – mnohdy stejně kruté šikanování – bývá zpravidla lépe maskováno a tedy hůře odhalitelné než šikanování u chlapců.

Příčiny

Příčiny agresivního chování mohou být různé. Obecně se jako její možný zdroj uvádí nakumulovaná energie, která není patřičným způsobem odreagována, tedy uvolněna.

Frustrační teorie vidí příčinu agresivního jednání v obraně proti úzkosti. To jsou právě ty pocity ohrožení, strachu a úzkosti, kdy dítě (dospělý) útočí. Jde o situace pro dítě mnohdy nové, vnímané jako frustrující. Přitom jsou zachovány přiměřené vztahy k druhým.

Můžeme se však setkat i s patrně nejméně sociálně přijatelným typem agresivity, (patří mezi tzv. poruchy chování nesocializované – srov. Břicháček a kol., 1990). To je případ, kdy ubližování slouží člověku jako náhradní uspokojení deprivované potřeby, tedy kdy je agresivita důsledkem citové deprivace. Takový agresor trápí zvířata, šikanuje, bije mladší a slabší a po ublížení sám zažívá pocit uspokojení.

Bylo zjištěno, že děti matkou odmítané jsou rizikovější ve smyslu tendence k agresivitě. Stejně tak ovšem podporuje rozvoj agresivního chování i ponižování a odmítání učitelem, tedy znevažování sebeúcty dítěte.

Nemůžeme ale opomenout temperament, hyperaktivitu a další osobnostní faktory, které mnohdy s agresivitou souvisejí, neboť právě obtížně vychovatelné dítě bývá častěji odmítáno.

Přístupy

Obecné způsoby zvládnání agresivního dítěte ve třídě si můžeme shrnout v několika bodech:

- Agresivní chování nikdy nepřehlížejme, vždy je třeba okamžitě zasáhnout a dát najevo nesmiřitelnost s tímto jevem.
- Jednejme hned (řešme situaci, pomozme ublíženému, trestejme agresora), ale zároveň mějme na mysli dlouhodobá výchovná opatření (práce s agresivním jedincem, jeho rodiči, spolupráce s psychology, práce s třídní

skupinou). Vyvarujme se ukvapených diagnóz a postupů, které mají zásadní charakter (ihned vyloučím dítě ze školy, ihned vše ohlásím...). Další postupy promysleme, poradme se a zkoušejme.

- Odsuzujme čin, ne dítě (zvláště u menších dětí).
- Tresejme rychle a k případu se pokud možno již nevracejme.
- Trvejme na náhradě škody, Zkusme domluvu s agresorem mimo třídu, zapojme ho do práce pro kolektiv.
- Vyloučení agresora ze společných akcí třídy, ze třídy vůbec nebo ze školy je sice v některých případech nezbytné, z hlediska dlouhodobé koncepce potírání agresivního chování však toto jednání nemá žádný význam. Přistupujme tedy k tomuto aktu až poté, kdy ostatní snahy o nápravu selhaly nebo ve specifických případech (hrozí vážné ublížení).
- Snažme se vždy ochránit oběť (zvláště jde-li o šikanu) a pokusme se najít ochránce oběti i v kolektivu dětí. Nepoukazujme však na slabost oběti, tím bychom jí ještě více ublížili. Pomozme naopak oběti vyniknout a získat tak jistější postavení v kolektivu dětí.
- Pracujme s třídním kolektivem (hry, výlety, demokratické rozhodování, posilování prosociálního chování apod.)
- Buďme asertivní a učme děti asertivnímu jednání (nemyslím tím teorii, ale např. ptejme se dětí, jak jinak by se ta či ona situace dala řešit).
- Známky šikany (blíže Říčan, 1995) nikdy nepodceňujme a dodržujme zásady jednání s šikanéry.
- Domluvme se na společných postupech s rodiči agresorů a obětí.

Zvládnout agresivní dítě, aniž bychom sami použili násilí, je tím největším pedagogickým uměním. Vyvolat v agresorovi strach a tím mu zabránit útoku (a ochránit oběť) je velmi často účinné a mnohdy i nezbytné. Účinek takového postupu je ovšem pouze situační.

Moje zkušenosti s agresivitou a šikanou:

Jak se mi daří zvládat agresivní děti? Co na ně platí?

Případy:	Efektivní postupy:

Jak se mi podařilo zvládnout šikanu ve třídě?

Případy:	Efektivní postupy:

Poznámky:

6. Školáci a neurózy

Pod pojem »neurózy« se mnohdy neoprávněně řadí množství různých projevů v chování dětí i dospělých. Je pravdou, že dětské neurózy jsou poměrně častým jevem a mají své specifické formy, ve většině případů jde však pouze o různé ojedinělé a nekomplikované neurotické příznaky, zlozvyky a návyky. Tedy o ty prohřešky v chování, s nimiž se při práci ve třídě nezřídka setkáváme. Těžší a komplikovanější případy jsou zpravidla již svěřovány do péče odborníka. I když se v terapii neuróz objevuje postup »odhalit příčinu a odstranit ji«, nejde o úkol pro učitele. Přísluší rodičům a odborníkům z řad psychologů a psychiatrů. Učitelé lze zmíněný úkol klást pouze tehdy, je-li tím neurotizujícím faktorem (nebo alespoň jeho částí) on sám. V každém případě by však měl učitel vědět, jak se k neurotickým dětem chovat a kterých závažných chyb se snažit vyvarovat.

Projevy

U dětí školního věku se setkáme s neurotickými projevy nejčastěji ve formě neklidu či úzkosti. Leckdy mají také somatizovanou formu, ať už jsou to často utajované enurézy (pomočování – zde již dítě zpravidla bývá v péči odborníka), nechutenství či naopak přejídání se, poruchy spánku a neméně časté bolesti hlavy. Z neuróz promítajících se do chování žáka lze kromě neklidu zmínit i méně závažné zlozvyky a návyky, jako jsou obsese (nutkavé činnosti a jednání často spojené např. s hygienou - umývání rukou apod.), kousání nehtů, škrábání se, hraní si s vlasy, tiky (záškuby obličejového svalstva, příp. ramenou a paží, méně často i s hlasovým doprovodem), včetně posmrkávání a pokašlávání. Za neurózu řeči se obecně pokládá i koktavost (balbuties), i když je zřejmé, že oblast příčin

této poruchy je značně široká a ještě ne zcela probádaná. Ojedinele se ve třídě můžeme setkat s neurotickým mutismem – případem, kdy s námi dítě odmítá komunikovat. Škála neurotických projevů může být ještě širší, nejčastěji však učitelé i rodiče poukazují na výše uvedené formy.

Neurotické projevy jsou variabilní v čase, můžeme sledovat specifickou častost výskytu určitého neurotického projevu pro různé věkové skupiny. Longitudinální výzkum (Švancara, 1980) naznačuje, že v mladším školním věku bývají nejčastěji pozorovány projevy neklidu, enurézy a tiky, u starších dětí na hranici dospívání jsou pak nejčastěji zastoupeny bolesti hlavy, ubývá enuréz i tiků a objevuje se více neurastenických syndromů (s typickou unavitelností, dráždivostí, bolestmi hlavy, závratěmi apod.).

Lehčí neurotické projevy (tiky, kousání nehtů apod.) nemusejí mít dlouhé trvání a ústup těchto obtíží záleží na dozrávání nervového systému a na »zacházení s dítětem«.

Příčiny

Mluvíme-li o pravých neurózách, měli bychom tedy jako příčinu uvést exogenní faktor. Tedy něco (někoho), co (kdo) negativně působí na dítě zvenčí: maminka, tatínek, sourozenec či celá rodina, babička či nadiktovaný »životní styl« dítěte, trenér nebo – přiznejme, že často – i učitel. Nezřídka se totiž neurotické projevy zachytí právě brzy po nástupu dítěte do školy, se změnou učitele, v souvislosti s problémy či změnami v rodině, s přetěžováním dítěte (ať už ve formě mimoškolní zátěže či zdlouhavé a necitlivě vedené přípravy na vyučování) a jinými dětskému věku nepřiměřenými nároky.

Neurotizující může být jen samotné chování dospělých – neklidná, nespokojená, přetížená a depresivní či přepečlivá a úzkostná matka, náročná, věčně nespokojená nebo příliš trestající rodiče a neustálé změny v životě dítěte (změny škol, bydliště, učitelů, tatínků...). Neklidná a perfekcionista učitelka zaměřená jen na svůj vlastní úspěch (»moje třída bude ta nejlépe hodnocená!« - zde nejde o úspěch dětí, ale učitelky!) dokáže během krátké doby zneurotizovat všechny méně odolné děti ve třídě.

Působení vnějších faktorů na psychiku dítěte však nelze vidět tak jednoznačně. Všimněme si, že ne všechny děti na zátěž neuroticky reagují. Také je zřejmé, že každé dítě reaguje zcela odlišným způsobem. Nemůžeme tedy vždy hledat chybu v rodinách a odsuzovat za ojedinelý neurotický projev rodinné zázemí školáčka (hledání viníka nikomu neprospívá). Je potřeba brát v úvahu i dědičnost (tedy zda, kdy a jak se určité zvláštnosti v chování projevovaly už i u předků dítěte), slabost či nezralost nervového systému, stejně tak jako i organický či fyziologický podklad pro obdobné projevy v chování. Znamená to, že některé děti reagují na zátěž (změnu) citlivěji. Vnitřní i vnější faktory se obvykle kombinují, protože »rizikové« dítě, tedy dítě trpící syndromem ADHD, nízkým nadáním či jiným handicapem, provokuje »rizikové« přístupy ze svého okolí (neklidné dítě častěji napomínáme, jakkoliv handicapované dítě může být odmítáno vrstevníky, méně

nadané dítě rodiče intenzivně doučují a mnohdy přetěžují, nepořádné dítě je vystaveno přísnější kontrole a navíc se o těchto dětských prohřešcích stále mluví).

Přístupy

Objeví-li se ve třídě dítě s neurotickým příznakem, měli bychom mít na mysli opět několik obecných rad, které si nekladou za cíl neurózu léčit, ale pouze zmírňovat příznaky a neubližovat:

- Udělejme si prověrku vlastních přístupů k neurotickému dítěti (to, jestli je právě učitel nebo školní prostředí celkově neurotizujícím faktorem, poznáme zpravidla tehdy, když dítě po sebekratším přerušení školní docházky – nemoc, prázdniny – okamžitě pookřeje a jeho neurotické projevy se zmírní nebo na čas zcela vymizí).
- Pamatujme, že není vždy třeba hledat vinu v rodině, neboť téměř v každé rodině lze najít alespoň jeden neurotizující faktor a záleží zde především na souhře okolností.
- Neváhejme svěřit (po domluvě s rodiči) celou rodinu do péče odborníka (někdy je potřebná i medikace).
- Na neurotické obtíže nikdy neupozorňujeme a dítě za ně netrestejme!!! (např. nenecháme koktající dítě znovu opakovat nedokonale vyřčené věty apod.).
- Snažme se zjistit denní režim dítěte (mimoškolní činnost, pobyt ve školní družině, dobu přípravy na vyučování apod.). °
- V závažných případech, kdy navíc není možná domluva s rodiči, se nebojme upozornit orgány sociální péče (po konzultaci s výchovným poradcem, ředitelem školy a psychologem).
- Snažme se pro dítě alespoň ve škole zajistit stabilní a klidné prostředí (Vyvarujme se změn tříd, učitelů ovšem pozor – pokud právě toto prostředí není neurotizující!).
- Pohovořme s dítětem zcela neformálně o jeho denním režimu, o situaci v rodině (můžeme použít např. kresbu na určené téma, slohovou práci apod.), o jeho pocitech doma, ve škole, mezi vrstevníky.
- Sledujme postavení dítěte ve třídě (sociometrie), snažme se zjistit, zda není šikanováno.
- Spolupracujme s rodiči, kteří mohou lépe sledovat sílu příznaků v určitých obdobích školního roku (kdy se zmenšily, kdy zcela vymizely, kdy se znovu objevily apod.), můžeme se tak společně dopátrat neurotizujícího činitele (obvykle to však bývá velmi obtížné a neprůhledné).
- Dopřejme dítěti dostatek pohybu na čerstvém vzduchu a snažme se je co nejméně napomínat a usměrňovat.

- Vyvarujme se jakéhokoliv násilí nebo překotné snahy »upravit« tyto obtíže, zpočátku pouze raději bedlivě pozorujme.
- Pamatujme, že podstatou neurotických návyků bývá napětí, je tedy účelné dbát na spontánnost, snažit se omezit »vnucené činnosti«.
- Třídní učitel by měl prověřit postoje svých kolegů k neurotickému dítěti (»jak je vidí oni«) a sledovat výkony takového žáka ve všech předmětech (i tělesná výchova může být zdrojem úspěšně se rozvíjející školní fobie!).

Je zřejmé, že všichni, kdo přicházíme do styku s neurotickým dítětem, se stáváme jakýmsi kolečkem v soukolí popohánějícím nebo naopak brzdícím rozjezd neurotických projevů v jeho chování. Mysleme na to.

Moje zkušenosti s neurotickými dětmi:

S jakými neurotickými projevy u žáků jsem se ve své praxi setkal(a)?

Jakou zkušenost mám s rodiči těchto dětí?

Jak dlouho se již u dítěte tyto projevy vyskytují, objevují se opakovaně nebo stabilně? Kdy se situace lepší?

Jaký přístup se osvědčuje?

Poznámky:

7. Lhaní a krádeže u dětí

„Kdo lže, ten krade«. Toto nepravdivé úsloví zavádí ke spojení dvou nesouvisejících témat. Není přece pravda, že ten, kdo lže, musí zákonitě i krást. Tvrzení opačnému, »kdo krade, ten lže«, už se dá věřit víc. Zloděj se obvykle svými úlovky na potkání nechlubí. Přesto se raději zamysleme nad každým z těchto subjektů zvlášť.

Proč nám děti lžou?

Neexistuje pouze jedna lež, proto se především naučme rozeznávat mezi různými typy lží, které mají odlišné příčiny a cíle.

Dokud dítě nedokáže odlišit realitu od vlastní fantazie z důvodu nízkého věku (asi do 6 let), jde pouze o dětský způsob myšlení a nemůžeme v tomto případě hovořit o lhaní. Jsou to pouhé smyšlenky a konfabulace.

Přetrvává-li však podobný typ lži s typicky přebujelou fantazií a touhou po dobrodružství i v pozdějším věku, budme opatrnější a předejme raději dítě do odborné péče. Může totiž jít o bájevou lhavost, která je již patologickým jevem,

často doprovázeným hysterickými projevy, touhou být středem pozornosti a sklonem k toulavosti.

Kdo v životě nezhaltal? S »neškodnou« lží se setkáváme téměř na každém kroku, není tedy divu, že i dítě několikrát za den zcela bezelstně zalže. Třeba se jen vychloubá, trošku přibarví situaci nebo lže ze strachu. Rodiče leckdy dítě sami k tzv. »neškodné« lži nabádají.

Uvedené důvody ke lhaní zpravidla nebývají závažné a je proto třeba je odlišit od těch pravých, záludných a promyšlených lží vedených s cílem vyhnout se trestu nebo odpovědnosti, ublížit, pomstít se či podvádět pro vlastní prospěch. Při těchto typech lží je vždy nutné zhodnotit závažnost lži a posoudit její morální přijatelnost.

Velmi častou příčinou lží dětí bývá pouhá slabost a obrana vlastního já nebo i jejich sociální a emoční nezralost. Také děti slaboduché, zvýšené sugestibilní se častěji nechávají strhnout ke lžím a velmi často samozřejmě lžou i děti vyrůstající v prostředí, kde »lhaní« je rodinnou normou.

U starších dětí může být lhaní motivováno pouze touhou mít tajemství. Někdy však může být ono »tajemství« pro rodiče překvapivě nepříjemné.

Proč některé děti kradou?

Také u krádeží je především potřeba rozlišovat mezi důvody, které dítě k tomuto činu vedly a neházet všechny zlodějíčky do téhož pytle. Na základě analýzy je pak teprve možné přistoupit k nápravným opatřením.

Primárně musíme posoudit psychickou vyzrálou dítěte (u mladších dětí či dětí lehce mentálně retardovaných může jít pouze o nezvládnutou touhu mít něco, po čem touží, aniž by si plnohodnotně uvědomovaly morální dopad svého činu), počet opakování krádeží a důležitým ukazatelem je také hodnota ukradených věcí.

Pravá krádež bývá plánovaná, promyšlená a jednoznačně přináší zloději zisk. Protože odhalení takového» zloděje bývá obvykle složité (krádež bývá dobře připravená), tyto typy krádeží se často opakují, třebaže na zcela odlišném místě. Není výjimkou, že pravým krádežím se dítě »učí« v prostředí, ve kterém žije.

Krádežemi zcela odlišného původu i záměru, které jsou však neméně závažné a také typické svou recidivou, jsou tzv. substituční krádeže (Balaščík, 1988). Jde o anormativní formu chování, jíž jsou uspokojovány nižší potřeby. Taková krádež odstraní napětí vzniklé frustrací těchto potřeb (pocity nepřijetí, nejistoty, nedostačivosti apod.).Je typické, že tyto krádeže nebývají plánovány, jejich motivace je nejasná, jen výjimečně jsou páchany kolektivně a hodnota ukradených věcí je stanovena zcela subjektivně (mnohdy jde pouze o bezcenné věci, které dítě nepotřebuje, rozdá nebo naopak zcela nesmyslně schraňuje – časté u citových deprivací). Dítě po krádeži zažívá krátce pocit radosti, avšak zároveň i strach z dopadení.

U sociálně nezralých dětí se můžeme setkat s krádežemi, kterými si kupuje přízeň ostatních (např. bere doma peníze a rozdává je dětem), u starších dětí lze narazit na krádeže pro partu nebo přímo v partě. '

Zvláštní formou krádeží je kleptomanie, která je však u nezletilých vzácná. Jedná se o formu impulsivního jednání, krádež je nepromyšlená, provedena ihned. Pachatel si obvykle svůj lup neponechává, snaží se ho zbavit a nedokáže vysvětlit motiv svého jednání.

Přístupy

- Pravděpodobně nejúčinnější primární prevencí je vlastní upřímnost k dětem. Nebojme se přiznat své chyby a mluvm o nich. Jen tak dáváme dítěti příklad, že mnohé se dá napravit, že nikdo není dokonalý a nemusí se za to stydět."
- Dokažme dělat rozumně ústupky, avšak neustupujme v zásadním. Dávejme najevo nesmiřitelnost se lží.
- Stanovme si jako cíl zcela jednoduše odhalit lež a domluvit se s dítětem na nápravě chyby. Nedopusťme (pod vlivem vzteku) ponížení dítěte potupným, dopodrobna rozpitvaným přiznáním viny. -
- Snažme se vždy posoudit závažnost lži, její záměr, cíl, opakování a podle toho volme trest.
- Staré a otřelé »důvěřuj, ale prověřuj« platí i nadále. Dejme dítěti naději, že mu budeme znovu důvěřovat, pokud nám to ono samo umožní.
- Ulehčeme dítěti přijetí trestu. Domluvme se na něm společně a hovořme o formě trestu otevřeně. Snažme se nabídnout možnosti, ptát se na pocity a přání.
- Při morálně nepřijatelných lžích se záměrem někomu ublížit informujme rodiče a snažme se vytvořit dlouhodobý program pro práci s dítětem. Zapojme je do práce pro kolektiv, všímejme si jeho postavení ve třídě.
- Objeví-li se ve třídě krádeže, je potřeba nenabízet další lákadla a příležitosti.
- Při odhalení pachatele se snažme určit typ krádeže (motivaci) a dle toho volme další postup; obvykle bychom měli navázat kontakt s příslušným odborníkem.
- Zásadně není třeba řešit případy před celou třídou, jednejme jen s dětmi, které se ve věci účastnily.
- U substitučních krádeží je třeba přenechat práci s celou rodinou na odbornících. Zaměřme se zde však na posílení vlastního já dítěte a budme mu oporou, které může důvěřovat a považovat za svůj vzor i svědomí.
- Podporujme zájmovou činnost těchto dětí.
- Snažme se navodit změny v postavení dítěte mezi vrstevníky a nabídněme mu zážitek příjemného pocitu z legálně získaných věcí, uznání, pochvaly a přijetí v kolektivu.

Když dítě lže, neznamená to, že krade. Když dítě krade, má k tomu obvykle různé důvody. Snažme se na ně přijít dřív, než označíme dítě za zloděje.

Moje vlastní zkušenosti s krádežemi a lhaním ve třídě:

A jaký typ krádeže pravděpodobně šlo?

jako formy práce byly úspěšné?

S jakými motivy lži jsem se setkal(a)?

Jaké formy práce byly úspěšné?

Poznámky:

8. Děti za školou

I nám dospělým se mnohdy stává, že do některé činnosti nemáme chuť a snažíme se jí vyhnout nebo alespoň pod různými záminkami odložit. Podobně jako my, i některé děti se nepokoušejí nebo nedokáží přemoci různorodě podmíněnou »nechuť« jít do školy. Stávají se tak snadno záškoláky. Před psychology i pedagogy pak vyvstávají nesnadné otázky. Co je skryté za tou »nechuť« jít do školy? Můžeme její příčinu odstranit? Jakou atmosféru je kolem takového žáka třeba vytvořit, aby se jeho jednání neopakovalo? Záškoláctví totiž nelze brát na lehkou váhu, neboť se nezřídka právě na tento nešvar váží další přestupky a prohřešky, lhaním a potulkami začínaje, gamblerstvím, drogami a krádežemi konče.

Co o záškoláctví víme?

Zcela přirozeně lze v záškoláctví vysledovat určité pravidelnosti. Každý učitel již zjistil, že většina notorických absentérů zvyšuje svůj účet neomluvených hodin v jarních měsících a že právě záškoláctví se většinou týká starších dětí, zvláště pak teenagerů, kde je »chození za školu« v některých skupinách považováno za běžnou normu. Tyto ukazatele by nás měly vést k o to důkladnější analýze a práci s malými záškoláčky (na 1. stupni ZŠ), zejména absentují-li tyto děti ve 20 stupňových mrazech a přitom víme, že nepobývají doma u televize.

Příčiny

Před vlastním pedagogickým zásahem proti záškoláctví (tedy vyvozením důsledků pro dítě) bychom měli zapátrat po možných příčinách vyhýbání se školním povinnostem. Záškoláctví je nejčastěji považováno za jeden z možných projevů »socializované poruchy chování« (dle 10. revize Mezinárodní klasifikace

nemocí, 1992), tj. projev typický pro děti obvykle dobře zapojené do skupiny svých vrstevníků. Nelze však vyloučit záškoláctví ani u jedinců s problémy právě v sociabilitě (pasivní forma poruchy psychosociálních vztahů – srov. Břicháček a kol., 1990). Co je to tedy za situaci, která přiměje dítě k cestě za školu?

Záškoláctví jako reaktivní akt

Hnací silou bývá strach (z dalšího neúspěchu, trestu, posměchu, z násilí apod.). Dítě již většinou má špatnou zkušenost podobného charakteru a bojí se nepříjemné situace, která ho čeká. Rozhodnutí k úniku bývá často impulsivní, nepromyšlené, někdy k němu dojde až během samotné cesty do školy. Jindy hodné a spořádané dítě se pak bojí prozrazení a dalších možných následků své absence, a proto raději pokračuje v již zcela nesmyslném a pro ně samotné spíše nepříjemném počínání. Oddaluje tak trest, který jednou určitě přijde. Cestou vymýšlí lži a výmluvy a pokouší se ospravedlnit své počínání. V těchto svých strastech je povětšinou dítě osamoceno.

Záškoláctví jako výbuch (jednou to musí přijít)

Dítě žije již delší dobu ve strachu (z trestu rodičů, posměchu učitele či spolužáků, je šikanováno ...), pobyt mimo školu (a někdy i mimo domov) je mu vlastně jediným možným řešením, jak se dostat z dlouhodobé frustrace. Tento typ záškoláctví bývá plánován dopředu, dítě je na svých cestách osamoceno, s pocitem opuštěnosti, beznaděje a zrady ze strany rodičů i učitele.

Záškoláctví jako dobrá zábava

Řeč je o typickém pobytu za školou v partě teenagerů, někdy zkomplikovaném podvody s omluvenkami (často za podpory praktického lékaře), návštěvami heren, potulkami po hospodách, parcích. Od záškoláctví pak nemusí být daleko k závislosti (na věcech, droze, činnosti apod.). Míra úzkostnosti u tohoto typu dětí bývá zpravidla nižší. Pobývají za školou s pocitem »ono to nějak dopadne«.

Do nepříjemně školní situace se může dostat každé dítě. Proč však některé z nich řeší nesnáze právě záškoláctvím? Jaké rizikové faktory se nejčastěji vyskytují právě u záškoláků? Často bývá pro tento typ dětí charakteristická nízká odolnost proti pokušení, dítě může být snadno ovlivnitelné, znuděné (s nerozvinutými mimoškolními zájmy). Může však jít i o dítě úzkostné, s pocitem osamocení a nepochopení. Z vnějších rizik to nejčastěji pak bývá napjatá školní situace (neporozumění s učitelem, spolužáky, školní neúspěch...), nepochopení ze strany rodičů (dítě řeší složitou situaci zcela samo), ale také nevědomá »podpora« rodičů (rodiče, kteří z malicherných důvodů omlouvají dítě ze školy a dávají mu tak od malička signál: povinností se lze vyhnout). U starších dětí pak je tu ještě nezáměr o obor a vliv party.

Přístupy

Je zřejmé, že vyšetření příčin záškoláctví je jedním z hlavních úkolů pro učitele, rodiče a často psychology. Jedná-li se o jednorázové selhání dítěte, učitel zpravidla řeší situaci sám za asistence rodičů. Shrňme některé ze zásad »jak jednat v případě záškoláctví«, které doporučují psychologové:

- Čím dříve záškoláctví odhalíme, tím lépe pro dítě, buďme proto u rizikových dětí ve spojení s rodiči, u starších dětí konzultujme s rodiči i omluvenky od lékaře.
- Snažme se vysledovat, zda pro často se opakující omluvenky není typická určitá pravidelnost (určité dny, hodiny, určitý vyučující apod.).
- Spojme se při snaze odhalit příčiny s rodiči a psychologem, vytvořme si dostatek času a prostoru pro rozebrání případu.
- Je-li zjevnou příčinou záškoláctví pro dítě neúnosná školní situace, nestačí říct »toho se bát nemusíš«, ale je potřeba navodit změnu, vytvořit plán pro dlouhodobé opatření, aby se situace zakrátko neopakovala.
- Rozmáhá-li se nám záškoláctví ve velkém a máme-li podezření i na hrozbu závislostí, spolupracujme s pedagogicko-psychologickou poradnou a s centry, která se zabývají např. otázkami peer-programů.
- Nezapomeňme také všimnout si třídního kolektivu jako skupiny, která má své vnitřní vztahy a dynamiku – a učme se v něm vyčíst, jaké postavení má problémový žák.
- Máme-li podezření, že dítě má strach a bojí se svěřit nám (i rodičům), neváhejme a předejme je do péče nezávislé osobě – psychologovi.
- Pomozme dítěti k bezbolestnému návratu do třídy (doprovázejme ho při prvním vstupu do kolektivu, nemluvme o tom, buďme přirození).
- K vyřešenému případu se již nevracejme a nedávejme příliš najevo nedůvěru.
- Domluvme se s rodiči na velmi těsném kontaktu, aby bylo případné další záškoláctví odhaleno v co nejkratší době.

Dosáhnout toho, aby se děti na školu každý den těšily a považovaly ji za zajímavé místo naplněné příjemnou atmosférou přátelských mezilidských vztahů, kde mají děti pocity seberealizace, bezpečí, jistoty a radosti z poznání, soužití, spolupráce a vlastního úspěchu, je ideálem, k němuž není snadné se přiblížovat. Proč se však o to stále nepokoušet?

Moje zkušenosti se záškoláctvím ve třídě:

Jaký byl pravděpodobný motiv záškoláctví? O který typ záškoláctví se jednalo?

Jak se mi dařila spolupráce s rodiči?

Který z přístupů byl nejefektivnější?

Poznámky:

9. Diagnóza: »školsky nezralé«

S označením »nezralé dítě« či »dítě nezralé pro školní práci« se setkávají učitelé na prvním stupni základní školy velmi často, pošlou-li prvňáčka, který »nestačí tempu« výuky nebo je prostě pouze nepozorný či narušuje výuku, do pedagogicko-psychologické poradny. Je totiž zcela přirozené, že řídkým sítím orientačních zkoušek školní zralosti v mateřské škole či při zápisu do první třídy propadnou do školních lavic mnohdy i ty děti, kterým by ještě po nějakou dobu více prospělo rozvíjet své schopnosti a dovednosti v tempu školy, nosící svou snahu o mateřskou ochranu již ve svém názvu.

Co je vlastně na dítěti »nezralého«? (O projevech a příčinách)

Obvykle bývá psychologem diagnostikována »nezralost« jako »globální«, tedy jako celková nezralost nervového systému. Někdy však může jít pouze o parciální (částečnou) nezralost či nepatrné zpoždění (nerovnoměrnost ve vývoji) v některé z oblastí psychomotorického vývoje dítěte. Ve zprávách z pedagogicko-psychologické poradny o závěrech vyšetření se zpravidla lze dočíst, které z oblastí se nezralost týká, jaké jsou typické projevy a jak je vhodné s dítětem pracovat. Stále častěji požadovaný odklad školní docházky nemusí být u všech případů »nezralých« dětí tím nejvhodnějším řešením (srov. Matějček, 1991).

Jak se tedy nejčastěji projevuje dítě »globálně školsky nezralé«? Typická je snadná a rychlá unavitelnost (někdy má žáček dokonce ještě tendenci po obědě spávat, jindy se pouze zvyšuje jeho neklid), dítě zpravidla nevydrží v lavici klidně sedět, nedává pozor, hraje si, dlouho mu trvá příprava k práci apod. Někdy se takové dítě ještě projevuje infantilní zvýšenou povídavostí, dětskou konfabulací (vymýšlí si), nerozlišuje hranici mezi pravdou a fantazií, mezi hrou a povinnostmi.

V jiném případě může jít o nezralost v emoční a sociální sféře, kdy se prvňáček jen s obtížemi odpoutává od rodinného zázemí, je plačtivý, nezapojuje se do kolektivu (nebo se zapojuje neadekvátním způsobem), nenavazuje kontakt s učitelem nebo naopak vyžaduje kontakt příliš těsný a neustále má tendenci upoutávat na sebe pozornost. Nedokáže spolupracovat, má nízké vědomí úkolu – dělá stále něco jiného než ostatní děti a mnohdy mívá problémy i v sebeobsluze (v oblékání i při jídle je vždy bezkonkurenčně poslední).

Nezralé dítě trpívá i specifickými potížemi v nácviku čtení a psaní. Nemusíme tedy vždy hned usuzovat na vývojové poruchy učení – bylo by to možná předčasně. Může jít opět pouze o nezralost, a to zejména v percepci, resp. ve

schopnosti rozlišovat (diferenciace optická, sluchová rytmická apod. – srov. Monatová, 1995; Pokorná, 1997). Prvňáčkovi s těmito obtížemi se nedaří pamatovat si písmenka, plete si písmenka podobných tvarů a hlásky podobně znějící, dlouho neváže slabiky, nerozlišuje délky samohlásek apod. Právě v těchto případech jsou zapotřebí nejen tolerance a bezvýhradné přijetí dítěte, ale i zvláštní pomoc pod vedením speciálního pedagoga.

Do komplexního posouzení školní zralosti patří, jak je známo, i posouzení rozvoje řeči, grafomotoriky, vývojové úrovně kresby – tedy charakteristik, jejichž úroveň může orientačně posoudit i učitel, neboť se významně promítají do nácviku trivía. Mimo tyto oblasti vyšetřuje psycholog ještě rozvoj a úroveň intelektových schopností globálně, vývoj laterality apod.

Jak můžeme pomoci? (O přístupech)

- Dopřejme prvňáčkům dostatečně dlouhou dobu na adaptaci, ihned po nástupu konzultujme s psychologem jen opravdu akutní případy. Vyvarujme se tedy unáhlených závěrů o dětech. Na druhé straně nezapomeňme na možnost dodatečného odkladu školní docházky, který nemusí být v některých případech na škodu a vyžádejme si včas doporučení psychologa.
- Kontaktujme psychologa především v situacích, kdy dítě nezvládá výuku – tedy nácvik čtení, psaní a počítání. Jde-li o neposednost či nepozornost při dobrém kontaktu s výukou, vyšetření zpravidla nebývá příliš akutní.
- Pokud není možné (nebo vhodné) naplnit praktická opatření, která jsou v mnohých případech doporučována (přerušování školní docházky s dodatečným odkladem, vyrovnávací třída apod.), je naším prvořadým úkolem vytvořit kolem dítěte atmosféru přijetí. Dítě nesmí v žádném případě vycítit pochybnosti o tom, zda do naší třídy patří (i když jsme se např. nedohodli s ambiciózními rodiči na odkladu školní docházky). Nemá-li dítě výukové obtíže a jedná-li se spíše o částečnou nezralost nervového systému, buďme maximálně tolerantní k maličkostem, avšak důslední v zásadních věcech. Jen tak lze u dítěte navodit pocit povinnosti a pomoci mu vytvořit si pracovní návyky bez zbytečného přetěžování.
- Nestačí-li dítě tempu výuky, požádejme psychologa o vyšetření a chtějme více informací než pouhé oznámení diagnózy »nezralý«. V případě setrvání dítěte ve třídě (ať už z jakéhokoliv důvodu) prokonzultujme s psychologem a rodiči možnost zapojení speciálního pedagoga, který rodičům předvede podpůrné metody nácviku čtení.
- Co nejvíce motivujme děti pochvalou (i za snahu, za jakýkoliv záchvěv dobré práce). Dítě by nemělo nabýt díky nepovedenému začátku školní docházky pocitu »vlastní inferiority« (méněcennosti), kterého se v dalším období může jen těžko zbavovat.

- Koberce, hračky a »rozpohybované vyučování s maximálním využitím aktivity zapojením žáka se stává v mnohých třídách již samozřejmostí, nebojme se tedy těchto metod nadále využívat.
- Vyptejme se rodičů na denní režim »nezralého dítěte«. Zajímat by nás měla zejména doba pobytu v družině, mimoškolní činnost, doba učení apod. Vysvětleme rodičům požadavky na přípravu na vyučování – nezatěžují dítě zbytečně mnoho?
- Buďme tolerantnější zejména ke konci vyučovacích hodin, ke konci denního vyučování, ke konci týdne. »Nezralé děti« zvyšují svůj neklid a snižují výkonnost právě v těchto obdobích.
- Dopřejme dětem vždy dostatek neřízeného pohybu.

Podle Eriksonovy teorie (blíže např. Atkinson, 1995; Drapela, 1997) je vývojovým úkolem každého lidského jedince v období mladšího školního věku vyřešit svou psychosociální krizi »píle versus pocit méněcennosti«. U dítěte vznikají pocity kompetence do té míry, do jaké byla úspěšná snaha uvedenou krizi vyřešit. Nejedná se však jen o úspěšnost dítěte ve výuce, ale i v sociálních dovednostech, tj. při navazování a udržování kontaktů, spolupráci a práci. Pokud to platí, pak jako učitelé můžeme pomoci dětem hned na začátku tohoto období příznivě řešit jejich nadcházející psychosociální krizi, aby tak byly schopny řešit bez většího rizika psychosociální krize v dalších etapách svého vývoje.

**Moje zkušenosti se školsky nezralými dětmi ve třídě:
Jak se »nezralost« u dětí projevuje?**

Případy-projevy nezralosti	Opatření, postupy	Výsledky

Poznámky:

10. O rozmluvách s rodiči

Mnoho životních konfliktů a nesnází mívá své kořeny v komunikaci. Tajům účinné komunikace se člověk učí celý život a využívá přitom nejen vlastní zkušenosti, ale i mnohých literárních zdrojů tomuto tématu věnovaných. V lepším případě si může rozšiřovat své schopnosti komunikovat i v nějakém sociálně psychologickém výcviku. Právě komunikační dovednosti a schopnosti jsou jedním z pilířů učitelského povolání. Má-li být učitel považován za »nositele

kultury a vzdělanosti«, jsou jeho předpoklady vhodně hovořit a domluvit se, diskutovat bez nátlaku či zbytečného ustupování, souhlasit i nesouhlasit pro jeho protějšky v komunikaci přijatelnou formou, klíčové.

Přítom právě pokud jde o komunikaci, nemá to učitel určitě jednoduché. Obsahem učitelského povolání je vyučování a výchova dětí a mládeže. V rámci svých pracovních povinností učitel radí, uděluje pokyny, usměrňuje a poučuje. Předává informace a říká, jak s nimi zacházet. Dokonce ony způsoby zacházení kontroluje, hodnotí výkony jiných. To učitele ponechává většinu času v komunikační pozici typické jistou dominancí.

Není divu, že mnohý učitel má tendenci přenášet tyto pro jeho povolání specifické způsoby komunikace do vztahů s dospělými. Tím však mnohdy nevědomky a tudíž i nechtěně posunuje dospělé jedince do dětské role. U valné většiny dospělých (či dospívajících) se pak zcela přirozeně nesetká s pochopením, spíše narazí na jejich odpor. To je samozřejmě oboustranně nepříjemné v kontaktu s přáteli či jinými dospělými v soukromém životě. Je to však profesionálně nepříjemné při komunikaci s rodiči žáků. I z těchto důvodů je užitečné, když se právě učitel snaží komunikaci stále zdokonalovat.

Někdy se někteří učitelé domnívají, že téma komunikace s rodiči je snad významné pro učitele začínající, zatímco zkušený kantor věci obvykle zvládá. Je pravda, že zkušenosti tu hrají významnou roli. Právě ty umožňují učiteli flexibilně přizpůsobovat strategii vedení rozhovoru rodičovskému typu a postupovat intuitivně. Po letech učení by měl být každý učitel schopen vytvořit si svoji vlastní »typologii rodičů«, lišících se v dominanci, aktivitě, zájmu, otevřenosti, intelektu, agresivitě či v míře úzkosti. I zkušený učitel je však neustále ohrožen riziky stereotypů v jednání či nedostatkem kontaktů se světem dospělých, a právě proto by neměl považovat seberozvoj v komunikaci za jednou provždy ukončený.

Je-li bezkonfliktní komunikace předpokladem k otevřené a efektivní spolupráci s rodičem, připomeňme si jednu z možných typologií vztahů učitele s rodiči - z pohledu učitele (vycházím z modelu publikovaného Angličanem Dockingem v roce 1990):

1. Vztahová situace narušující spolupráci:

- a) Rodič bez zájmu o spolupráci s učitelem, tedy ten, se kterým lze jen obtížně navázat kontakt a veškeré komunikační snahy učitele jsou zaměřeny na motivaci rodiče ke spolupráci. Mohou zde najít uplatnění některé asertivní techniky jako např. dávání volných informací, sebeotevření např. vyjadřováním svých pocitů a myšlenek, které mohou pomoci k navázání kontaktu. (Vališová, 1994).
- b) Rodič projevuje sice zájem o spolupráci, avšak jeho komunikační styl je pro učitele obtížný. Rodič je příliš aktivní, neustále se prosazuje (příp. jde o rebela, někdy agresivního dospělého, který na sebe poutá

pozornost). Zde může být předností učitele ovládní asertivních dovedností jako např. obranu proti kritice, oprávněné prosazení či odmítnutí požadavku, apod.

2. Vztah klientský

Tento chladnější vztah blízký profesionálním vztahům bývá nepřítel otevířený a často prosycený nedůvěrou. Komunikace může být obtížná, bez sebeotvíření, chybějí důležité informace. Spolupráce (je-li vůbec navozena) zůstává na povrchu.

3. Vztah partnerský

Lze charakterizovat jako vztah rovnocenných subjektů, kteří jsou k sobě otevření, vzájemně se obohacují o své zkušenosti a dokáží spolupracovat ku prospěchu dětí. Komunikace je snadná, je však stále potřeba projevovat snahu o rovnocennost takového vztahu.

Třetí uvedený vztah je zřejmě nejuvítanější a pro dítě také nejlepší. Abychom přizpůsobili styl komunikace rodičovskému typu, je nutný intuitivní a flexibilní postup. Dovednost individuálně a bezprostředně dotvářet rozhovor je však vystavěna právě na teoretické znalosti alespoň některých obecných zásad pro verbální i neverbální komunikaci (Lewis, 1993; Křivohlavý, 1993), obecných zásad pro komunikaci s rodičem (Matějček, 1991), a základů asertivity či transakční analýzy (např. Vališová, 1994; Capponi, Novák, 1994; Berne, 1992; apod.).

Několik dobře míněných rad pro komunikaci s rodiči žáků

- Pokoušejme se vždy o partnerský vztah, i když se zpočátku může zdát, že je to nemožné. Také vztahy se vyvíjejí. Pro rovnocennost vztahu je nevhodné používání výrazů jako např.: »musíte«, »je nutné, abyste« apod.; nahrad'me je výrazy typu: »měli bychom«, »zdá se, že by bylo dobré«.
- Snažme se porozumět tomu, jak vidí věci (problém) rodič. Pohledy učitele (»odborníka na dítě ve škole«) i rodiče (»odborníka na dítě doma«) jsou v partnerském vztahu rovnocenné a komplementární – vzájemně se mohou doplňovat. Abychom si ověřili, zda rodiči dobře rozumíme, můžeme častěji použít formulky: »jestli jsem vám dobře rozuměl, tak«, »je to tak?«, apod.
- Pro lepší porozumění stojí za námahu pokusit se používat stejné výrazy jako rodič. (»ten náš kluk - ten váš kluk« nebo »slyšela jsem, že - slyšela jste, že«). Někdy je vhodné vycházet z poslední vyřčené věty rodiče, částečně ji zopakovat a navázat vlastní myšlenkou. Tím dáváme najevo, že posloucháme, co rodič říká, a v hovoru se vzájemně nemíjíme.

- Vytvořit příznivou atmosféru pro spolupráci a naladit se s rodičem na stejnou frekvenci nemusí být jednoduché. Dbejme na vhodný výběr prostředí k rozhovoru – např. s možností posadit se, a neopomeňme uvítací formulku (»jsem ráda, že jste si udělal čas«). Upřímná pochvala působí pozitivně na děti i dospělé, nebojme se tedy vyslovit uznání. (Naopak rodiče snadno dostaneme do přirozené opozice úvodní větou: »Paní XY, jsem ráda, že vás vidím, zrovna s vámi potřebuji mluvit. Ten váš Honzík pořádatd. «).
- Bývá užitečné začít rozhovor s rodiči příjemnější zprávou (např. upozorněním na některý z úspěchů dítěte), v prostřední části se zaměřit na obtíže a problémy, které se vyskytly a na závěr opět pochvalou a povzbuzením naladit rodiče na další spolupráci a tím pozitivně »přeznačkovat« rodiče i sebe.
- Společná dohoda na postupech má větší naději na úspěch. Je tedy efektivnější výchovné postupy rodičům nevnucovat, ale domlouvat se na nich. Např. slovy: »Co byste doporučovala?«, »jak to vidíte Vy?« .
- Ptejme se rodičů nejen na to, co by navrhovali a jaké jsou jejich představy, co by se jim líbilo apod., ale také se jich nezapomeňme zeptat, co už v dané věci podnikli. Např. formou: »A zkoušeli jste už něco...« nebo »Stalo se, že se někdy podařilo ten problém odstranit? A kdy?« atd.
- Mluvme méně než rodič, ponechme mu dostatek prostoru a pečlivě naslouchejme. Zároveň však není třeba nechat se upovídáním rodičem zahnat do kouta a být pasivní. Je užitečné předem vymezit čas, který hodláte s rodičem strávit. Např.: »Paní XY, nyní se vám mohu 10 minut plně věnovat«, apod.
- V řešení žákovských problémů nebuďme pesimisty (»já už nevím, co s ním« apod.), neboť změna je stále možná. Stejně tak však není možné žít v rodičích plané naděje. Před jakýmkoliv slovním ohodnocením závažné situace požádejme o vyjádření příslušného odborníka a držme se pak přesně jeho slov s odkazem na zprávu z vyšetření.
- Při výchovných či výukových problémech žáka se stáváme jejich součástí. Zdá se, že je proto vhodnější hovořit během domluvy na opatřeních v první osobě množného čísla, tedy: »Měli bychom se možná pokusit o «, »Co myslíte, že bychom mohli...?«, atd.
- Zacházejme velmi opatrně s radami všeho druhu. Radíme obvykle jen v případě, že rodič o radu požádá a jsme-li v tomto směru kompetentní.
- Není hanbou nevědět či přiznat chybu. Po chybě by však měly následovat konkrétní nápravné kroky.

Představme si rodiče a učitele jako dva na sobě nezávislé pozorovatele. Z výšky se dívají na problém (který se podle nich týká nějakého dítěte) a každý z nich jej posuzuje svým způsobem. Jinak věci vidí a jinak o nich mluví. Jejich

odlišné představy o věcech a odlišně porozumění událostem jsou zcela přirozené. Podmínkou společných kroků k prospěšné změně je vzájemný respekt k těmto odlišným pohledům na realitu. Rodič a učitel v ne-mocenském vztahu se mohou vzájemně doplňovat, předávat si zkušenosti a názory a takto obohacovat (případně měnit) svoje pohledy a postoje. A to vše ku prospěchu dítěte.

Komunikace s rodiči a moje zkušenost

Co se osvědčuje:

Moje špatné zkušenosti v oblasti komunikace (tedy čeho se vyvarovat):

Další poznámky ke komunikaci:

11. Ke spolupráci s psychologem

Při řešení výukových či výchovných obtíží našich žáků se mnohdy neobejdeme bez vnější intervence odborníka. Teprve po konzultaci s rodiči, kteří by měli být vždy jako první informováni o našich postupech ve věci týkající se jejich dítěte a po diskutování případu s kolegy a výchovným poradcem přímo na škole, se zpravidla obracíme se žádostí o odbornou pomoc na psychology. Může se stát, že rodič, který má zcela přirozenou tendenci bránit normalitu svého dítěte, se cítí snahou učitele o intervenci psychologa zaskočený. Takový krok může považovati za ponížení a vyšetření odmítá.

Bez informovaného souhlasu rodičů však dítě vyšetřit nelze. Informovaný souhlas (Mertin, 1997) znamená, že rodič je seznámen s okolnostmi týkajícími se psychologického (speciálně pedagogického) vyšetření. Měl by tedy znát nejen důvod podnětu k vyšetření dítěte a učitelovo očekávání, ale i to, kde vyšetření proběhne, jak dlouho může trvat, které jiné alternativy existují (např. nabídka služeb jiných institucí) apod. Je tedy zřejmé, že by měl být každý učitel alespoň zhruba seznámen s prací psychologa působícího ve školství. (Uvedený postup ovšem neplatí při tzv. krizové intervenci - tedy v případech, kde hrozí ublížení na zdraví dítěte a které je tedy nutné oznamovat a řešit ihned, i bez souhlasu rodičů).

Zmíněnému »odporu« rodičů k psychologickým službám lze předejít včasnou informací o pedagogicko-psychologické poradně jako o partnerovi školy, který se orientuje především na preventivní péči. S nabídkou odborných psychologických služeb by měli být rodiče seznámeni již při vstupu jejich ratolesti do školy. »Formální« souhlas rodičů s vyšetřením totiž ještě nezaručuje jejich spolupráci, rodiče sami by měli být motivováni k vyhledání odborníka, aby se tak stali jeho partnerem a ne »odpůrcem« či »žalobcem« učitele.

Možnosti odborné psychologické péče

I když nejčastějším partnerem školy v tomto ohledu bývají okresní, městské nebo obvodní pedagogicko-psychologické poradny coby školská zařízení poskytující psychologické služby, má rodič právo volit i podobné služby jiných institucí, které však již mají svá specifická poslání a jsou zaměřeny na určité oblasti problémů. Jde především o psychologické služby speciálně pedagogických center, středisek výchovné péče, ambulantních center diagnostických ústavů (zvláště jde-li o poruchy chování), psychologických pracovišť na klinikách a poliklinikách či soukromě pracujících psychologů (školních, poradenských, klinických).

Zprávy z vyšetření všech těchto institucí mají stejnou váhu, jsou-li opatřeny předepsanými náležitostmi – jménem psychologa, razítkem instituce a u soukromě pracujících psychologů i jejich identifikačním číslem. Jedná-li se však o doporučení povolení výjimky ze zákona, je postup upraven zpravidla legislativně.

Výhoda vyšetření v některých institucích (např. v pedagogicko-psychologických poradnách a ve speciálně pedagogických centrech) tkví v tom, že jsou schopny poskytnout komplexní péči. Žáka, který byl vyšetřen, může bezprostředně převzít do péče speciální pedagog, celé rodině lze nabídnout terapeutickou péči a navíc může být celý případ nadále sledován příslušným psychologem ve školním prostředí, neboť pedagogicko-psychologické poradny se školami úzce spolupracují.

Z čeho sestává psychologické vyšetření?

Psychologové provádějí diagnostiku za použití psychologických metod, jako je pozorování, rozhovor s rodiči i dítětem, rozbor anamnestických údajů, kresba a různé dotazníky a výkonové testy. Je nutné upozornit rodiče na skutečnost, že psychologické vyšetření obvykle trvá delší dobu (až 2 hodiny) a že není vyloučené, že bude dítě zváno k vyšetření (nebo jeho dokončení) opakovaně.

Jak s psychologem komunikovat a co od něj lze očekávat?-

Při vyplňování školního dotazníku či při osobním kontaktu je pro psychologa velmi užitečné, dokáže-li učitel podrobně popsat projevy v chování dítěte (není třeba se příliš zaměřovat na zdůvodňování těchto projevů). Přínosnější je orientovat se na situace, kdy dochází ke změně (kdy např. zmíněné obtíže vymizí, kdy se stupňují apod.). Důležitá je informace o tom, jaké pedagogické zásahy již učitel sám podnikl a s jakým efektem.

I když psycholog dítě vyšetří a dá nám zprávu o svých závěrech a doporučeních, neposkytne pravděpodobně žádnou »kuchařku« pro zacházení s žákem v té či oné situaci. Trvalejší změny v chování dítěte nelze navodit při vyšetření v poradně, ale v prostředí, ve kterém se dítě obvykle pohybuje, tedy ve škole a doma. Od psychologa lze také očekávat doporučení různých formálních

opatření, jako je např. přeřazení dítěte (do jiné třídy, školy atp.), doporučení různých způsobů hodnocení a prověřování znalostí, doporučení odkladu či přerušování školní docházky, integrace dítěte apod. Taková formální opatření jsou nezbytnou součástí práce odváděné psychologem, učitel by však neměl své očekávání vztahovaná k psychologovi redukovat pouze na ně. Poslat dítě na psychologické vyšetření s cílem »získat papír«, díky kterému lze použít na dítě tu či onu »nálepku« poukazující na vybočení dítěte z běžné normy a dále se již nezabývat reedukací a nepracovat na »ozdravení atmosféry« kolem případu, to vskutku nebývá nejšťastnějším řešením.

Má-li však učitel »naplňovat« závěry a doporučení formulovaná v psychologickém nálezu, musí jasně pochopit význam jeho sdělení. V případě méně srozumitelných formulací (např. při přílišném užití odborné terminologie) by měl učitel požádat psychologa, aby sděloval výsledky vyšetření formou, která bude pro učitele opravdu užitečná (srov. Hadj Moussová, 1995). Zmíněné jednání je zcela legitimní a nijak nesnižuje učitelovu prestiž.

Na druhé straně je psycholog povinen respektovat přání rodičů neoznamovat závěry vyšetření škole. V tomto méně častém případě musíme vystačit s ústní konzultací, kterou nám psycholog může poskytnout dle vlastního zvážení.

Efektivní spolupráce učitele, psychologa a rodiče jako tří vzájemně se doplňujících elementů, mezi nimiž vládne důvěra a ochota naslouchat jeden druhému, může být tím nejlepším pro každé dítě, které jsme my dospělí označili jako »problémové«.

Moje spolupráce s psychologem

Instituce s psychologickou službou, se kterými je možné spolupracovat v naší lokalitě:

instituce	adresa	telefon	psycholog	zkušenosti

Návrhy na zlepšení spolupráce:

Poznámky:

Namísto závěru

Byl jednou jeden chlapeček, Adam se jmenoval. Měl hodnou maminku a hodného tatínka. Ve školce se mu, pravda, moc nelíbilo a jednoho dne nastal čas, kdy měl jít poprvé do školy. Sice se těšil, ovšem sotva zasedl první den do lavice, spustil řev a křičel a křičel. Paní učitelka zděšeně volala mamince do práce, maminka přiběhla a odvedla Adama domů. Druhý, třetí i pátý den se situace opakovala. Maminka, která si raději vzala v práci dovolenou, čekala hned za dveřmi třídy. A po několika probrečených dnech odvedli Adama do poradny. Hodná paní doktorka poradila rodičům, aby chlapci dodali větší pocit bezpečí a jistoty a dala mamince pokyny, jak se k chlapci chovat. To však nepomohlo.

Za další dva dny odvedli Adama na psychiatrii. Tady na to šla paní doktorka zcela jinak. Adam dostal ostře vyhubováno a bylo mu pohroženo hospitalizací. »Dítě vydírá matku, je potřeba, aby je vodil do školy tatínek«, řekla paní doktorka. I poslechnuto bylo těchto rad, ale Adam křičel dál. Zoufalství se pokoušelo jak o rodiče, tak o paní učitelku. O odkladu školní docházky nemohla být řeč, hoch byl již sedmiletý, dobře intelektově disponovaný. Další zameškaný rok by již nebyl pro dítě přínosem.

V beznaději došlo na slova druhé paní doktorky. Adama Zavřeli na tři týdny na psychiatrii. Tam mohl křičet jak chtěl. Na sobotu a neděli chodil domů a již bez odporu se vracel vždy v pondělí na oddělení. »Máme vyhráno«, mysleli si všichni. Rodiče dostali od lékařů a psychologů pokyny a po třech týdnech vedli Adama opět do školy.

Avšak situace prvních školních dnů se opakovala. Adam křičel a křičel. Paní učitelka si nestěžovala a povzbuzovala ho, postupně se mu stala oporou, maminka už nemohla čerpat více dovolené, a tak na Adama již nikdo nečekal za dveřmi, nikdo jej neodvedl ze školy domů. Chlapec křičel ještě celé čtyři dny. Pátý den byl klid.

Z Adama se stal šikovný školák, dnes je gymnazista, společenský, rozumný, důvěryhodný mladý muž. Prostě -jen to s ním vydrželi.

To rozhodně není návod na »léčebný postup«, je to návod na trpělivost a víru.

Literatura

- Atkinson, R. C. a kol.: Psychologie, Victoria Publishing, Praha 1995
- Balaščík, D.: Substituční krádeže, in: Psychologia a patopsychologia diet'at'a, 23, 1988, s. 195-208
- Berne, E.: Jak si lidé hrají, Dialog, 1992
- Břicháček, V. a kol.: Poruchy vývoje dětí a mladistvých, SPN, Praha 1990
- Capponi, V., Novák, T.: Asertivně do života, Grada, Praha 1994
- Defektologický slovník, SPN, Praha 1984
- Docking, Primary Schools and Parents. Rights, Responsibilities and Relationships, Hodder & Stoughton, London 1990
- Drapela, V. J.: Přehled teorií osobnosti, Portál, Praha 1997
- Drtilová, J., Koukolík, F.: Odlišné dítě, Vyšehrad, Praha 1994
- Duševní poruchy a poruchy chování, Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize, Psychiatrické centrum, Praha 1992
- Hadj Moussová, Z.: Komunikace mezi učitelem a poradenským psychologem, Pedagogika, XLV, 1995, č. 2, s. 127-186
- Hartl, P.: Psychologický slovník, Nakladatelství Budka, Praha 1994
- Křivohlavý, J.: Povídej - naslouchám, Návrat, Praha 1993
- Kucharská, A. (ed.): Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996, Portál, Praha 1997
- Lewis, D.: Tajná řeč těla, Victoria Publishing, Praha 1993
- Ludewig, K.: Systemická terapie, PALLATA, Praha 1994
- Matějček, Z.: Praxe dětského psychologického poradenství, SPN, Praha 1991
- Matějček, Z.: Rodiče a děti, Avicenum, Praha 1989
- Mertin, V.: Informovaný souhlas, Výchovné poradenství, 1997, č. 11, s. 19-21
- Mertin, V.: LDE, LMD nebo ADD/ADHD?, in: Kucharská, A. (ed): Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996, s. 22-24, Portál, Praha 1997
- Monatová, L.: Pedagogika speciální, PedF MU, Brno 1995
- Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení, Portál, Praha 1997
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, Portál, Praha 1995
- Říčan, P.: Agresivita a šikana mezi dětmi, Portál, Praha 1995
- Smékal, V.: Rizikové a protektivní faktory ve vývoji dítěte, Sborník přednášek ze 4. semináře Dětské oběti hracích automatů, s. 16-18, SPJF, Brno 1997
- Šebek, M.: Neklidné děti a jejich výchova, SPN, Praha 1991
- Švancara, a kol.: Diagnostika psychického závoje, Avicenum, Praha 1980
- Vališová, A.: Asertivita v rodině a škole, H&H, Praha 1994

Slovníček

ADHD (syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou): porucha aktivity a pozornosti

Anamnéza (anamnestické údaje): zjištění individuálního vývoje a průběhu života rozhovorem s klientem

Asertivita: schopnost prosadit se bez zjevné agresivity

Balbuties: koktavost

Deprivace: psychický stav (doprovázený charakteristickými příznaky), který vzniká, nejsou-li po dlouhou dobu dostatečně uspokojovány základní potřeby člověka

Desenzibilace: záměrné snižování přecitlivělosti jedince např. na psychické vlivy resp. zvyšování odolnosti

Diferenciace optická: zrakově rozlišování (barev, tvarů (apod.)

Diferenciace rytmická: sluchově i zrakově rozlišení rytmických celků

Diferenciace sluchová: sluchové rozlišování (slov, hlásek ve slovech apod.)

Emoční labilita: citová nevyváženost, práh uvolňování efektu je snížen

Emoční stabilita: stálost, minimální emocionální změny; bez výkyvu při zátěži

Enuréza: bezděčné pomočování

Exogenní faktory: vnější činitele

Externalita: nízká odolnost proti svodům a pokušení

Extraverze: termín označující povahové rysy člověka jako je společenskost, družnost, snadný sociální kontakt s lidmi, záliba ve změnách apod.

Fobie: úzkostí provázený neurotický strach před někým, něčím nebo nějakou činností

Frustrace: psychický stav vyvolaný překážkou na cestě k cíli, resp. ohrožení, oddálení nebo znemožnění uspokojit určitou potřebu

Gambling, gamblerství: chorobné hráčství

Grafomotorika: soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní

Hypoaktivita: porucha volního jednání, útlum a ztráta iniciativy, snížení psychomotoriky

Hyperaktivita: nadměrná mimovolní pohyblivost

Hypersenzitivnost: přecitlivělý

Hypokineze: snížená pohyblivost, snížení psychomotoriky

Impulzivita: jednání bez zábran, charakteristické uskutečněním okamžitého nápadu, nutkavé, prováděné se značnou energií

Infantilní; infantilismus: ustrnutí vývoje na dětském stupni

Inferiorita: méněcennost

Instabilita: nestálost

Interakce sociální: působení lidí na sebe navzájem

Introverze: zaměřenost osobnosti do vlastního nitra, na svůj vnitřní svět

Kleptomanie: chorobné nutkání krást i bezcenné věci

Konfabulace: smyšlenky a vymyšlená tvrzení u dětí zhruba do 6 let neodpovídající skutečnosti, nejsou pravou lží, nejsou jako lež uvědomovány

Lateralita: nerovnoměrnost párových orgánů hybných sensorických, odrazem dominance jedné z mozkových hemisfér

Lehká mozková dysfunkce (LMD): poruchy v oblasti psychomotorické, mentální i volní jako následek minimálního poškození mozku

Mutismus: němota, oněmění jako příznak duševní choroby, či ztráta řeči jako následek duševními traumatu, plynoucí z negativismu (hysterie) apod.

Neurastenický syndrom: nervová slabost, druh neurózy (únavnost, dráždivost,, bolesti hlavy, nespavost, poruchy soustředění apod.)

Obsese: nutkání

Peer-programy: vrstevnický program využívaný k prevenci nežádoucího chování dětí a mládeže

Percepce: vnímání

Recidiva: návrat nebo opakování nemoci

Sociabilita: družnost, schopnost vytvářet a udržovat mezilidské vztahy

Sociometrická metoda: zjišťování a analýzy vztahů v malých skupinách preferenčními volbami

Somatické potíže: tělesné potíže

Substituční krádeže: krádeže přinášející zážitek, který naplňuje (nepřímo) neuspokojované vyšší citově sociální potřeby

Sugestibilita: schopnost jednotlivce přejímat a provádět sugescí navozené myšlenky a příkazy druhých

Teenager: -náctiletý

Obsah

Úvod.....	4
1. Nejen příčiny jsou pro učitele důležité.....	6
2. O neklidných dětech.....	8
3. Když jsou děti nepozorné a nepořádné.....	11
4. Děti bojácné a osamělé.....	14
5. Co s agresivitou?.....	17
6. Školáci a neurózy.....	20
7. Lhaní a krádeže u dětí.....	23
8. Děti za školou.....	26
9. Diagnóza: »školsky nezralé«.....	29
10. O rozmluvách s rodiči.....	31
11. Ke spolupráci s psychologem.....	35
Namísto závěru.....	38
Literatura.....	39
Slovníček.....	40
Obsah.....	42

Bohumíra Lazarová

**První pomoc při řešení
výchovných problémů**

Poradenské minimum pro učitele

vydala Agentura STROM - Jana Hrubá.

Dolomitová 8, 159 00 Praha 5.

Tel./fax (02) 9000 1719

sazba z písma Nebraska HD dtp

tisk ARTEP, Dolomitová 12, 159 00 Praha 5

vydání první

Praha 1998

Bohumíra Lazarová

PRVNÍ POMOC PŘI ŘEŠENÍ VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ

Poradenské minimum pro učitele

Knížka je určena učitelům, studentům učitelství, rodičům a dalším zájemcům o řešení výchovných problémů dětí ve škole.

V příručce najde učitel v případě potřeby radu při řešení nejčastějších výchovných problémů – jejich projevy, možné příčiny a praktické rady a pokyny, jak k danému problému přistupovat, aby se zmírnil či vyřešil.

Pozornost je věnována dětem neklidným, nepořádným a nepořádným, bojácným a osamělým, agresivním, neurotickým. Z poruch chování jsou vybrány problémy záškoláctví, lhaní a krádeží a školní nezralosti. Publikaci doplňují informace a pokyny pro spolupráci učitele s rodiči a psychology.

Autorka vychází z vlastní poradenské i učitelské praxe a opírá se také o práce českých i zahraničních psychologických a pedagogických autorit.