

4.4

Porucha opozičního vzdoru

3355

Porucha opozičního vzdoru je typická pro období prvního stupně na ZŠ. Spočívá ve vzdorovitém, neposlušném a provokativním chování, zároveň se ale nevyskytují antisociální či agresivní projevy. Takové dítě je vzpurné, podrážděné, nerespektuje pravidla, záměrně dělá věci, které druhým (zejména dospělým) vadí, má sníženou frustrační toleranci, a z toho důvodu se snadno rozzlobí. V jeho chování je výrazná provokativní komponenta, která vede k častým konfrontacím s okolím. Ze svých chyb obviňuje ostatní. Nicméně se nechová protispolečensky v tom smyslu, že by ničilo majetek, ostatním surově ubližovalo nebo se obecně dopouštělo porušování práv ostatních.

Tato porucha se nejvýrazněji projevuje ve vztahu k nejbližším dospělým a vrstevníkům. Pokud se takové jednání objeví v pozdějším věku, pravděpodobně se bude vyvíjet směrem k socializované či nesocializované poruše chování.

Pomoc učitele

Ve škole bychom se měli vyvarovat intervencí, které znamenají výhrůžku („Jestli se takhle budeš chovat dál, skončíš tak akorát v polepšovně.“). Pro takové dítě je důležitá pozitivní zpětná vazba, pochvala a ocenění. Čím více upozorňujeme na nevhodné chování, tím více se tak dítě bude chovat a pokárání či trest bude mít spíše paradoxní účinek. Využívejte empatii při prvních náznacích konfliktu a v případě kritiky hovořte pouze o chování.

4.5

co obnášejí a jaké chování se od každého žáka očekává. Současně je nezbytné si stanovit, dokdy ke změnám dojde, kdo je za případné změny zodpovědný a kdo bude sledovat, že se skutečně dějí. V závěru diskuse je pak určen termín, kdy se třída opět setká a budou hovořit o svém vývoji v mezidobí. Pokud se žákům vše podařilo, lze přistoupit k dalším krokům případných změn.

Intervence tohoto typu sleduje dvě oblasti školního života – práci ve výuce a plnění školních úkolů (viz první tři charakteristiky resilientních tříd) a vzájemné vztahy (viz další tři charakteristiky resilientních tříd). Jak se ukazuje, obě tyto složky jsou pro školní úspěšnost žáků velmi důležité, což nám dokládá i příběh Ivety, která na tom rozhodně z hlediska svých rozumových schopností nebyla tak špatně, aby musela propadnout a opakovat ročník. Důležitou charakteristikou práce se třídou je vysoká míra zapojení žáků, kteří sami přicházejí s nápady, co lze změnit, a sami přejímají zodpovědnost za dohodnuté změny. Proto je důležité, aby návrhy byly maximálně konkrétní a jakékoli větší změny byly rozděleny do dílčích kroků, které jsou pro žáky reálně uskutečnitelné. S tím souvisí také stanovení nepřilíš dlouhých časových limitů, kdy ke změně dojde a opakované setkávání se žáky, aby bylo zcela zřejmé, že změnu očekáváme a stále sledujeme, jak se daří.

Shrnutí

Prostředí třídy i školy a vzájemné interakce mezi žáky i mezi žáky a učiteli mají významný vliv na každého jedince. Ve většině případů nefunguje, pokud si přejeme změnit žáka nebo třídu, ale nepodnikneme žádné kroky ke změně z naší strany. Budeme-li se my chovat stále stejně, bude stejným způsobem s vysokou pravděpodobností reagovat i náš protějšek. S touto problematikou souvisí také přístup, který popisuje tzv. resilientní třídy [13900], v nichž dokážou uspět i žáci, kteří by patrně v jiném prostředí selhali. Uvedených šest klíčových charakteristik si zaslouží pozornost, když přemýšlíme o možných změnách v naší třídě. Neznamena to, že takové třídy vzniknou zničehonic. Je třeba zmíněné vlastnosti postupně rozvíjet a aktivně podporovat (jak ze strany učitele, tak podněcovat žáky, aby se na jejich rozvoji také podíleli).

KAPITOLA 6

Přístup učitele k žákovi a rodiči z cizího kulturního prostředí

V prostředí ZŠ se v posledních letech objevuje stále větší počet dětí-cizinců. Pro učitele i pro samotné dítě představuje tato situace nemalou zátěž, zároveň však výzvu.

Migrace rodiny je velmi zátěžovou situací, která se odráží v celkových partnerských a rodinných vztazích. Dítě a celá jeho rodina procházejí složitým procesem adaptace na cizí kulturní prostředí. Výraznou skupinu tvoří i děti s českou státní příslušností, které mají jednoho rodiče cizince. Jedná se o děti z kulturně smíšených manželství či partnerství, přičemž takovéto rodinné prostředí má opět svá specifika.

3915

3920

Učitelé se tak mohou ocitnout v situaci, že neví, jak mají komunikovat s daným dítětem či s rodiči-cizinci. Každá strana může přispět k tomu, že vzájemná komunikace je nejasná a vede k různým nedorozuměním, což může negativně ovlivnit i práci s dítětem. Interkulturní komunikace se vyznačuje tím, že účastníci narážejí v rozhovoru na rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech, na rozdílné vnímání a chování a může dojít k oboustranné nejistotě či blokům.

6.1

Dítě z odlišného kulturního prostředí

Dítě z odlišného kulturního prostředí má osvojené vzorce chování, normy i zvyky, které jsou specifické pro jeho domácí kulturu a které mohou být odlišné od českých kulturních standardů. Co kultura, to odlišná mentalita, chování, zvyky a tradice. Z praxe víme, že tam, kde jsou výrazné odlišnosti, je i větší riziko vzniku nedorozumění či konfliktů.

Vhodné reakce učitelů, jsou-li v kontaktu s dítětem, které má kořeny v jiné kultuře:

- Učitel musí projevit v kontaktu s dítětem (ale i rodiči) interkulturní senzitivitu a musí být schopen vcítit se do cizí mentality, musí být tzv. kulturně empatický. Jsou totiž situace, kdy se dítě (ale i rodič) může chovat nepředvídatelně a odlišně od toho, na co jsme zvyklí od českých dětí či rodičů. Určité osobnostní rysy jsou pro interkulturní senzitivitu důležitým předpokladem (např. orientace na lidi, vnímavost či otevřenost).
- Měl by se snažit na chvíli přijmout vztahový rámec dítěte a snažit se vidět problémy jeho očima.
- Pomocí otázek by měl zjistit co nejvíce informací o zvyklostech v dané kultuře, o tom, co je přípustné a nikoliv, co daná rodina od instituce očekává apod. („Jak se to u vás obvykle dělá, když...?“).
- Měl by dítěti usnadnit integraci do skupiny i tím, že by měl říci ostatním dětem některé zajímavosti o cizí kultuře dítěte (jak se slaví Vánoce, jak probíhá oslava narozenin apod.).
- Měl by poukázat nejen na odlišnosti mezi cizí kulturou, ale najít i podobnosti.
- Klíčové je, aby dítě bylo přijato ostatními dětmi. Učitel by měl sledovat, zda dítě není z kolektivu vylučováno. Může dojít k tzv. obraně (uzavření kolektivu), ve které skupina příslušníka cizí kultury odmítá a má tendenci ke stereotypizování či diskriminačnímu chování. Pokud se to projevuje na úrovni třídy, žáci mohou mít snahu „vetřelce“ odstranit. Jasně se odlišuje mezi „my a oni“. Tato fáze obrany většinou sama odeznívá, ale riziková je tehdy, pokud přetrvává delší dobu. Dítě si pak stigma vetřelce a sociálně nechtěného s sebou nese nadále. Může to být i živnou půdou pro šikany [93700].
- Měl by dítě podporovat v jeho adaptaci tak, aby se přitom cítilo psychicky dobře a relativně v bezpečí. Cizí prostředí by dítě nemělo postupem času vnímat jako ohrožující jeho integritu.
- Ideálním případem je udržování kontaktu s rodiči.
- Pedagogové (ale i rodiče) by měli děti již od předškolního věku seznamovat s tím, že existují lidé různé pleti a lidé, kteří hovoří různými jazyky. To lze praktikovat formou obrázků, příběhů, divadelka apod.
- Pokud mají děti odmala zkušenost s odlišností, roste jejich tolerance zcela přirozenou cestou.

- Doporučujeme využít zvědavosti dítěte a ve věku, ve kterém se nejvíce ptá, mu poskytnout odpovědi a v jeho zvědavosti ho ještě více podněcovat.

PŘÍKLAD

Šestiletá holčička vidí na ulici dívku, která má hlavu zahalenou tak, jak se to vyžaduje v její kultuře. Přirozeně to holčičku zajímá a ptá se rodičů: „Proč? Zde je prostor dětí vysvětlit, jak to funguje v cizí kultuře.“

6.2

Adaptace a kulturní šok

Každý dlouhodobější pobyt v cizí zemi, cizí kultuře, snaha o přizpůsobení odlišnému životnímu stylu a myšlení v profesní a soukromé sféře patří k náročným životním situacím. **Akulturační stres** se projevuje na individuální úrovni, může vyvolat strach, zmatení, dezorientaci a depresivní reakce. V extrémních případech, často tehdy pokud je pobyt nedobrovolný, nastupují i psychosomatické problémy, prohloubí se sociální izolace a může dojít k nastolení nepřátelského postoje k „domorodé“ kultuře či ke ztrátě identity. Na skupinové úrovni pak člověk přestává rozumět mechanismům, na které je zvyklý (různé rozdělení rodových rolí, vztah k autoritám apod.).

Adaptační proces na nové kulturní prostředí závisí na řadě faktorů (odlišnost mateřské a cizí kultury, znalost jazyka, věk dítěte, rodinné zázemí atp.). Jednou z fází adaptačního procesu je i kulturní šok. Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorců cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.

Příznaky mohou být u každého jednotlivce různé, stejně tak jako je různý průběh či intenzita tohoto jevu. U dětí reakce opět probíhá odlišně než u dospělého, protože dítě samozřejmě nedisponuje takovými kontrolními mechanismy a dává svým emocím volnější průběh než dospělí jedinci.

Na druhou stranu jsou děti mnohem adaptabilnější než dospělí a často zvládnou pobyt a adaptaci v cizí kultuře výtečně. Pokud bychom měli shrnout příznaky kulturního šoku u dětí, jednalo by se zejména o tyto projevy:

- strach;
- zmatení;
- dezorientace;
- deprese;
- pocit ztráty a deprivace související např. s absencí přátel, kamarádů a dalších blízkých osob (rodičů);
- psychosomatické problémy (spavost, bolesti břicha či hlavy); u dítěte může dojít k počůrávání, zvracení;
- přecitlivělost na vnímanou kritiku;
- vzdor a agrese;
- u dětí i regrese ve vývoji - dítě se stejně jako po delší nemoci může vývojově vrátit o stupeň zpět (např. znova začne vyžadovat dudlík nebo odmítá chodit na nočník);
- u dětí pocit odmítnutí ze strany „nových kamarádů“ či zažití šikany.

Pokud nastanou podobné příznaky, lze učiteli doporučit následující:

- promluvit s dítětem o jeho pocitech;
- promluvit s rodiči o chování dítěte ve škole;
- snažit se porozumět odlišnostem, které jsou příznačné pro danou kulturu (rodinné vztahy, postavení dítěte v rodině, historie migrace rodiny atp.);
- snažit se o maximální podporu dítěte během procesu adaptace;
- promluvit se třídu o kultuře, ze které žák pochází.

Děti často odmítají chodit v cizí zemi do školy, protože nerozumí ostatním dětem a cizí svět se jim zdá ohrožující. Nastávají u nich příznaky výše popsaného kulturního šoku. Stahují se do sebe, mohou mít psychosomatické problémy (jsou unavené, mají průjmů, jsou apatické apod.), reagují nepřiměřeně či odmítají cizí autority. Více touží po pocitu bezpečí a přítomnosti rodičů, hledají zachytitelné body toho důvěrného a bezpečného světa. Opět musejí procházet stádií, která ve své zemi úspěšně zvládaly (odpoutávání se od matky, vstup do školy, hledání kamarádů apod.). Pocit, že jsou odmítány, se může přenášet do chování odmítání či vzdoru.

3945

Zajímavým jevem je tzv. **percepční obrana**, která funguje jako určitý obranný mechanismus a která může nastat tehdy, pokud dítě nerozumí cizímu jazyku. Percepční obrana znamená to, že jedinec nevnímá signály, které by mohl chápat jako ohrožující, v tomto případě je ohrožujícím signálem cizí řeč. Jde o situace, v nichž člověk tzv. nevidí a neslyší, aby se nemusel vypořádávat s negativními emocemi. Percepční obranu lze též chápat jako zvláštní formu vyhybní se tzv. kognitivnímu nesouladu (disonanci). Jde o jev, který popisuje obecně lidskou tendenci věnovat více pozornosti signálům, jež jsou v souladu s hodnotovými preferencemi a postoji jedince, a méně těm, které jsou s jeho postoji a hodnotami v konfliktu.

6.3

Prevence vzniku konfliktu ve třídě

Organizace UNESCO doporučuje následující strategii, která by měla pomoci zabránit vzniku konfliktu ve třídě z důvodu rasové odlišnosti (volný překlad):

1. Learning to know (naučit se poznávat) – seznámit děti s odlišností na základě projektové práce; navazovat témata interkulturality během výuky cizích jazyků.
2. Learning to do (vyzkoušet poznatky v praxi) – naučit děti přijímat a tolerovat odlišné kultury (příležitost při výměnných pobytech a jiných interkulturních projektech).
3. Learning to live together (naučit se žít pospolu) – naučit děti respektovat druhého a zvládat konflikty.
4. Learning to be (naučit se být) – posilovat a rozvíjet osobnost dítěte a jeho autonomie.

Ideálními cvičeními pro rozvoj výše uvedeného jsou techniky z interkulturního výcviku.

6.4

Problémy v komunikaci s rodičem-cizincem

Pokud musí učitel komunikovat s rodičem-cizincem, jedná se o tzv. **interkulturní komunikaci**. Interkulturní komunikací rozumíme druh komunikace, které se účastní příslušníci odlišných kultur. Vyznačuje se tím, že účastníci komunikace narážejí na rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech, na rozdílné vnímání a chování a mohou doslova zakopávat o komunikační bloky. Cizinci mají v hostitelské zemi tendenci zdůrazňovat hodnoty své vlastní kultury a chovat se v souladu s nimi. V praxi to probíhá tak, že se například Němci chovají v Čechách více „německy“ a lpí rigidně na svých domácích hodnotách.

3955

Pocity, které může interkulturní komunikace či kontakt způsobit, jsou následující:

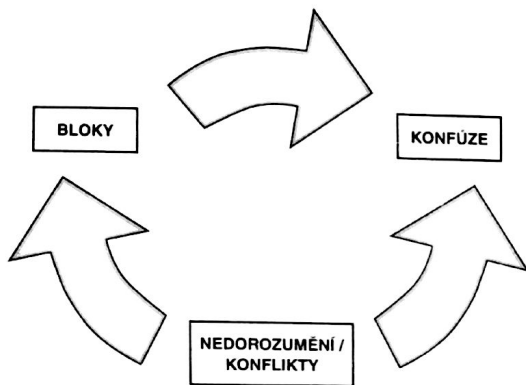
- Nejistota – obě strany mohou pocítovat při komunikaci nejistotu, kterou si ani nemusí uvědomovat. Spočívá ve vzájemném ofukávání, kritickém pohledu a nevyjasněných očekáváních. Pokud se člověk cítí vnitřně nejistě, navenek se může chovat zcela odlišně. Nejistotu může příkladně maskovat sebejistým až arogantním chováním. To může probíhat zcela nevědomě. Pokud se jedna strana chová arogantně, druhá strana na toto chování reaguje určitým způsobem (např. vyhýbá se komunikaci, může také reagovat arogantně apod.).
- Kognitivní disonance (nesoulad) – vyjadřuje nepřijemné pocity, které jsou vyvolány rozporům mezi vlastním postojem a chováním. Učitel např. neuznává zvyky či tradice určité kultury, má jiný názor na odlišné stravování či oblíbení jídla, ale na druhou stranu se musí chovat profesionálně. V podstatě se jedná o střet kulturních hodnot, který ve vlastním kontaktu může fungovat jako jakési závaží, které ztěžuje komunikaci.
- Nedůvěra – pokud je nesoulad v komunikaci dlouhodobější, dojde k nastolení trvalejší nedůvěry, která zabrání jakékoliv další smysluplné komunikaci.
- Nepřátelství – vyhrocený stav nedůvěry, který se projeví v nepřátelském postoji. Rodič může např. zcela odmítat výchovný styl v českých školách.

Učitel i rodič jsou vystaveni odlišnému komunikačnímu stylu, neznámému chování a používání neverbálních výrazů. Vyjádřeno jinými slovy – člověk může být při interkulturním kontaktu zmaten, protože např. nesprávně rozumí jazykovým výrazům či špatně interpretuje neverbální signály.

Jednou z překážek je předpokládaná podobnost. Nedorozumění nastávají tehdy, když člověk předpokládá univerzální lidskou podobnost a vychází z toho, že druhý člověk komunikuje stejným způsobem. Blokem mohou být např. stereotypy, vznikající mnohdy složitější nedorozumění a půda pro vznik závažných konfliktů. V komunikaci s cizincem či s dítětem cizinců dochází mnohem častěji k tzv. konfúzi (zmatení), kterou P. Watzlawick popisuje jako zrcadlový obraz naší komunikace. Ke konfúzi podle něho dochází v důsledku komunikace, která

223

ztroukotala a která ponechává příjemce v nejistotě či neporozumění. Reakce člověka se mohou pohybovat od stavu drobného zmatku až po akutní úzkost. Když už nějaká konfúze nastane, topící má tendenci chytat se nejbližšího stěbla, které mu nabízí zdánlivou záchranu. Jinak řečeno – sáhne po prvním konkrétním zdůvodnění. Pokud např. člověk při interkulturní komunikaci nerozumí nečekané reakci ze strany druhého partnera, dosadí si do kontextu svoje vlastní kulturní zdůvodnění. Je to ta nejrychlejší a nejpohodlnější cesta, jak pochopit sdělení partnera. Není třeba zdůrazňovat, že z toho mohou pramenit nejružnější nedorozumění či trapné situace.



Obrázek 2: Průběh interkulturního konfliktu

I v interkulturním konfliktu platí obecná pravidla.

- Snažte se komunikovat dospěle, bez skrytých vzkazů a emocionálních rovin.
- Nedohadujme se o pocitech. V tomto směru každý poskytuje platnou informaci, kterou nemá cenu zpochybňovat. Snažme se pochopit (a nevyvracet) pocity druhé strany. Současně se snažme druhé straně své pocity přiblížit. Některé kultury jsou více emotivní než kultura česká.
- V případě velkého emocionálního konfliktu raději dohadování odložte na později a v klidu přemýšlejte o vhodné komunikaci. Nadřadíme dlouhodobé řešení jednorázovému vítězství. (Pokud si rodič začne na něco stěžovat v afektu – silném emočním stavu, navrhneme pozdější termín schůzky.)
- Pokud je příčinou konfliktu odlišnost mezi naší a cizí kulturou, snažme se tuto odlišnost druhé straně v klidu vyjasnit (např. rodinné rituály, postavení ženy v rodině, výchovný styl, odlišnosti v oblékání).
- Nejdříve se snažme pochopit, pak teprve být pochopeni. A to zejména platí, pokud je nám druhá strana vzdálena – kulturou, zvyklostmi, ale i povahou. Občas to může být velmi obtížné, obzvláště pokud se zvyklosti přiči našim hodnotám.
- Nezapomínejte se tolik tím, co se stalo, ale tím, co s tím lze udělat.
- Neberme si věci osobně. Vztahovčnost může komunikaci vážně ohrozit.
- Dopředu přemýšlejte o nevhodnější formě řešení. Věnujte konfliktům čas

a hledejme, co můžeme udělat jinak. Pokud řešíme vážnější problém, dejme čas přípravě. Profesionální vyjednavací věnují 80% přípravě a 20% vlastnímu vyjednávání.

- Konflikty jsou neoddělitelnou součástí našeho života.
- Neexistuje neřešitelný konflikt, existuje pouze neochota konflikt řešit.

Učitel i rodič-cizinec by si měli uvědomit, že jsou při interkulturní komunikaci vystaveni odlišnému komunikačnímu stylu, neznámému chování a používání neverbálních výrazů. To může vést k nesprávné interpretaci chování druhého člověka a případně i konfliktům. Je vhodné promluvit si blíže před přijetím dítěte do školy o specifických výchově v odlišné kultuře, očekávání rodičů, ale i pravirozměnění, a konflikt může eskalovat rychleji než v monokulturní komunikaci.

Shrnutí

Je zřejmé, že závisí zejména na přístupu rodičů a učitelů, zda dítě zvládne adaptaci na cizí kulturní prostředí (¶ 3915) a pobyt v cizí škole. (extraverze, adaptabilita, komunikativnost apod.) a životní zkušenosti dítěte. To učitel změnit nemůže. Může však vhodnými intervenčními metodami napomoci přijetí dítěte kolektivem, usnadnit mu adaptaci a sledovat jeho pokroky.

Pokud má učitel ve své třídě dítě z odlišné kultury, doporučujeme zjistit pomocí otázek co nejvíce informací o zvyklostech v dané kultuře, o tom, co je přípustné a nikoliv, co daná rodina od školy očekává apod. Měl by žákovi usnadnit integraci do třídy i tím, že by měl říci ostatním žákům některé zajímavosti o cizí kultuře dítěte. Měl by poukázat nejen na odlišnosti mezi cizí kulturou, ale najít i podobnosti.

LITERATURA

- BEAUFORTOVÁ, K. a kol. *Moderní vyučování I. : umění komunikace ve škole*. [CD-ROM]. Praha: SPIN, AISIS, LANGMaster GROUP, 2004.
- DOLL, B. – ZUCKER, S. – BREHM, K. *Resilient Classrooms*. New York: The Guilford Press, 2004. ISBN 1-59385-001-8.
- ELLIOTT, J. – PLACE, M. *Dítě v nesnázi : prevence, péče, terapie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0182-0.
- HAYDEN, T. L. *Spratek*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-375-8.
- HOPPE, S. – HOPPE, H. – KRABEL, J. *Sociálně psychologické hry pro dospívající*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-434-6.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování : teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192.
- KYRIACOU, Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- MATĚJČEK, Z. – DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
- MORGENSTERNOVÁ, M. *Vliv kultury a adaptace dítěte na cizí kulturní prostředí*. In ŠULOVÁ, L. *Problémové dítě a hra*. Praha: Raabe, 2005.
- MORGENSTERNOVÁ, M. – ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie : rozvoj interkulturní senzitivity*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
- ORPINAS, P. – HORNE, A. M. *Bullying Prevention*. 2. vyd. Washington: American Psychological Association, 2006. ISBN 1-59147-282-2.

4.1

Specifické vývojové poruchy chování

Tato kategorie zahrnuje širší spektrum obtíží, které jsou vrozené a chronické. Jsou pravděpodobně způsobené drobným poškozením CNS v prenatálním nebo perinatálním období. Přetrvávají celý život, ale vlivem zrání CNS a nalezením vhodných kompenzačních mechanismů se jejich projevy mohou v čase měnit. Často však tato poškození způsobují žákovi výrazná omezení ve schopnosti dodržovat určitá pravidla či dlouhodobě plnit zadané úkoly a výrazně ovlivňují jeho výkonnost.

Specifické poruchy chování (dále SPCH) jsou ve velmi těsném vztahu se specifickými poruchami učení (dále SPU). Jejich etiologie je podobná a často se můžeme setkat se žáky, u kterých se objevují obě diagnózy současně. Mezi jejich nejčastější projevy patří na úrovni neuropsychologické zejména změněné psychomotorické tempo (výrazně snížené nebo výrazně zvýšené), poruchy koncentrace pozornosti, oslabení seriality a pracovní paměti. Na úrovni behaviorální je patrná hyperaktivita nebo hypoaktivita, zvýšená impulzivita, obtíže v komunikaci s okolím, s pochopením neverbálních signálů, s pochopením hranic a s orientací v čase a prostoru. Je důležité si uvědomit, že za tyto neúspěchy a projevy drobných poškození dítě opravdu nemůže a nemělo by za ně být káráno. To samozřejmě neplatí v případech ubližování jiným dětem. Naopak je třeba ho vést k žádoucím způsobům chování a spíše vše obrátit a tedy oceňovat, když se mu daří chovat se podle našich očekávání, to ostatně platí i pro žáky bez těchto obtíží. Zde je naše podpůrná reakce nanejvýš žádoucí.

3335

Na tomto místě je vhodné upozornit na určitou terminologickou nejednotnost. Se vztahem k výše popsaným potížím se můžeme setkat také s termíny LMD, **syndrom ADHD** či **ADD** a stejně tak i **hyperaktivní porucha** či **hyperkinetický syndrom**. Všechny tyto termíny ale popisují obdobným způsobem to samé.

3340

Pokud se ve škole setkáme s dítětem, které má tyto potíže, je vhodné doporučit rodičům, aby se obrátili na PPP [§1160] nebo SVP [§1165]. S pomocí je totiž nutné začít co nejdříve, jelikož se dítě může stát v třídním kolektivu terčem posměchu (ztrácí se na stránce, stále mu něco chybí, neudrží kolem sebe přehledně rozmístěné pomůcky, nezvládne úkol obsahující více kroků za sebou, kouká, „kde co lítá“ atd.) nebo může být opakovaně napomínáno za tyto nedostatky jiným vyučujícím. Na to by mohlo začít reagovat demotivací ke školnímu výkonu, znechucením školou a hledáním únikových či nevhodných kompenzačních aktivit. Mohlo by se u něj rozvinout odmítání plnění úkolů, vztekání se a vzdorovitost, záškoláctví či agresivní projevy jako náhradní způsob jak zapůsobit na spolužáky nebo jak se vyhnout dalšímu neúspěchu.

Jsou-li potíže výrazné, dává PPP či SVP podnět k integraci a žákovi je vytvářen IVP [§3150]. V závažných případech může pomoci také lékař, a to předepsáním medikace podporující lepší funkci CNS.

Pomoc učitele

Vyučující by neměli zbytečně často reagovat na zmiňované projevy a spíše žáka motivovat a oceňovat za úspěchy a zvládnutí své práce. Také je nutné žáka předem informovat o tom, co přijde a co od něj očekáváme, pečlivě mu strukturovat výuku a průběh hodiny, seznámit ho s přesnými pravidly a jemně ho vracet zpátky do výuky, pokud svou pozornost zaměří jinam. K tomu je vhodné, vracet zpátky do výuky, pokud svou pozornost zaměří jinam. K tomu je vhodné, aby seděl blízko učiteli, který s ním udržuje pravidelný oční kontakt a především dohodnutým gestem ho může vracet k práci nebo mu naznačit, co bude

následovat. Stejně tak je nutné takového žáka vést k zapisování úkolů, protože si na ně později bez zápisku již nevzpomene. V případě oslabení seriality je nutné se více zaměřit na vlastní proces plánování činností, tedy jaksi natrénovat, který krok následuje po kterém. Jelikož se u takovýchto žáků často jedná o zvýšenou unavitelnost, a tím pádem i zvýšení počtu chybných úkonů, je dobré pro ně zařadit občasnou relaxaci či aktivitu vhodnou k vybití „přebytečné, avšak těžko využitelné“ energie např. pohybem, sportem, proběhnutím se.

Postup, který se také často osvědčuje, spočívá v předcházení výchovným obtížím či projevům chování, které narušují výuku. Učitelé zpravidla po čase své žáky už znají a vyzývají, za jakých okolností nejčastěji hyperaktivní děti nezvládají pracovat (např. při skupinových činnostech, kdy je roztržitá zodpovědnost za práci, při tělocviku, když se děti volně pohybují po tělocvičně, v posledních vyučovacích hodinách, kdy už je žák unavený ...). Vyplatí se zařídit situaci rovnou tak, aby k podobnému vyrušení nedošlo, případně došlo s menší pravděpodobností. Když to bude třeba, tak na čas zrušíme skupinovou práci nebo při práci bude učitel více času trávit u skupiny, v níž žák je, a bude ho opakovaně podporovat v zapojení do práce (a oceňovat, když se mu to daří). V tělocvičně může mít učitel žáka co nejbližší u sebe nebo mu zadat speciální práci, aby neměl příležitost začít nekoordinovaně běhat, skákat atp. Při posledních hodinách buď volíme aktivity, které nevyžadují tolik pozornosti, nebo trávíme více času v blízkosti žáka a jakmile registrujeme, že je roztěkaný a má tendenci se věnovat něčemu jinému, zklidňujeme ho a zaměřujeme pozornost na činnost. Stát poblíž žáka, ač hovoříme k celé třídě, není nic složitějšího a často se to osvědčuje, neboť blízkost učitele může žáka zklidnit (mimo to jakmile se mu něco děje, má možnost hned se na učitele obrátit a žádat o pomoc).

V případech, kdy si učitelé nevědí s podobnými žáky rady, se v praxi velmi osvědčuje metoda VTI [14035]. Místo aby se učitel nadále snažil měnit chování dítěte, pokusí se najít účinné vzorce chování vůči dítěti u sebe. Díky drobné změně vlastních projevů chování se posléze daří proměnit i projevy žáka ve výuce.

4.2