

19. V revoluci nejde pouze o změny ekonomické, vlastnické, ale především o změnu bytí — tj. oblast duchovní.
20. Niternou potřebu vztahu člověka v literatuře krásně vyjádřil A. Exupery v *Zemi lidí*: „...Velikost každého povolání je snad především v tom, že spojuje lidi. ...existuje jediný opravdový přepych, a to lidské vztahy...“

Literatura

- Anzenbacher, A.: Úvod do filozofie. SPN, Praha 1990.
- Cretch, D. — Crutfield, R. S. — Ballachey, E. L.: Člověk ve společnosti. SAV, Bratislava 1969.
- Frankl, V. E.: Úvod do logoterapie. MU Brno.
- Fromm, E.: Mít nebo být? Naše vojsko, Praha 1992.
- Chardin, P. T.: Vesmír a lidstvo. Vyšehrad, Praha 1990.
- Jan Pavel II.: Veritas splendor.
- Komárková, B.: Původ a význam lidských práv. Cramerius, Švýcarsko 1986.
- Kratochvíl, A.: Oheň baroka. Brno 1990.
- Neubauer, Z.: Přímluvce postmoderny. Praha 1994.
- Pečírka, J. a kol.: Dějiny pravěku a starověku I, II. SPN, Praha 1989.
- Ráček, R. T. J.: Církevní dějiny. Vyšehrad, Praha 1940.
- Storig, H. J.: Malé dějiny filozofie. Zvon, Praha 1991.
- Tigrid, P.: Politická emigrace v atomovém věku. Prostor, Praha 1990.
- Tvrdý, J.: Průvodce dějinami evropské civilizace. Komenium, Brno 1947.

Syndrom neklidného dítěte

Danuše Vašátková, Marta Faberová

Abstrakt

Výzkumy ukázaly, že nejčastějším zátěžovým činitelem v práci učitele je neovladatelnost některých dětí ve třídě. Co obnáší pojem neovladatelnost, jak se projevuje neovladatelné nebo obtížně ovladatelné dítě? V teoretických pracích se nejčastěji hovoří o dětském neklidu nebo o hyperaktivitě. Každé takové dítě je něčím zvláštní (možné nebo prokazatelné příčiny potíží, odlišnosti rodinného prostředí, rané i pozdější výchovné vlivy, faktory osobnosti). Některé konkrétní poznatky z praxe udávají, že učitelé o tomto problému vědí, obávají se ho, ale ve většině případů jsou optimističtí, věří, že ho ovládnou.

Významným faktorem výchovy a vzdělávání je bezesporu osobnost učitele. Na jeho kvalitách do značné míry závisí realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělávání.

Není proto pochyb, že práce učitele je společensky velmi významná a značně náročná. Z výzkumů (Fabera, 1988) vyplynulo, že za nejčastější zátěžové činitele této profese je možné považovat:

1. Vysokou společenskou odpovědnost a výkonovou náročnost
2. Chronický nedostatek času
3. Obtížnost a namáhavost práce
4. Nedostatečné ohodnocení práce
5. Vysoké počty žáků ve třídách
6. Kontakt s rodiči a návštěvy rodin žáků
7. Nevládnutelnost a agresivita dětí.

Právě tento poslední faktor a skutečnosti odporované na školách nás vedly k hlubšímu zamyšlení.

Co obnáší pojem nevládnutelnost, jak se projevuje nevládnutelné nebo obtížně zvládnutelné dítě ?

V teorii se nejčastěji hovoří o dětském neklidu (např. Prekopová 1993) nebo o hyperaktivitě (Schweizerová 1993).

Pohybový neklid u dítěte, které má znaky poruchy, označujeme jako hyperaktivitu. Je to soubor příznaků, které se často vyskytují společně. Pohybový neklid je pouze jeden z nich.

Takovéto děti většinou nejsou schopny na nic se dlouho soustředit, jsou roztěkané, jejich pozornost je krátkodobá, bývají zvýšeně dráždivé, mají sklon reagovat zbrkle pod vlivem momentálního podnětu. Často je zaujmou nejrůznější vedlejší podněty, takže přeruší či nedokončí činnost, ať už je to hra, příprava doma nebo práce ve škole. Špatně ovládají své bezprostřední impulsy, nevycházejí dobře s ostatními spolužáky, ruší je při práci. Dítě nezvnitřní roli školáka, neztotožní se s ní, a proto se také u něho nevytváří motivace k učení. (Bláha, Šebek 1988). Důsledkem jsou neúspěchy nejen ve škole. Rozumové schopnosti těchto dětí jsou většinou alespoň průměrné, jejich školní výkon bývá pod jejich možnostmi. Některé hyperaktivní děti mají často různé zvláštní potíže a nedostatky ve vnímání, zapamatování, v hrubé i jemné motorice. Soubor těchto nedostatků spojených s hyperaktivitou se u nás často označuje diagnózou lehká mozková dysfunkce. U těchto dětí se mohou vyskytovat častěji i poruchy čtení a psaní (dyslexie a dysgrafie) i některé poruchy další.

Hyperaktivita má rozmanité příčiny. U každého dítěte může jít o jiné. Odborná literatura uvádí širokou škálu možných organických příčin (Třešohlavá 1993), v posledních letech přibývá prací o příčinách psychologických neboli psychogenních (pramenících z psychiky a jejího utváření vnějšími vlivy). Časté jsou odkazy na nedostatky v interakci a komunikaci mezi matkou a dítětem v raných obdobích dětského vývoje (Prekopová 1993). Některé práce popisují vztah hyperaktivity a deprese (Borden a kol., 1987). Hyperaktivní syndrom má mnoho organických a psychogenních příčin, které spolu souvisejí a na jeho vzniku se podílejí společně. Toto pojetí vede ve světě k opouštění neurologicky pojatých diagnóz jako byla lehká mozková dysfunkce.

Z hlediska našich současných znalostí vědecky přesnější je uvažování na úrovni syndromu chování, který je podmíněn různými příčinami. V odborné literatuře se objevuje názor, že hyperaktivita je nálepka pro dítě, se kterým nemáme trpělivost a které nás vyvádí z míry. (Shrag, Divoky, 1979). Prekopová uvádí, že jen ve velmi málo případech je hyperaktivita příznakem onemocnění, většinou je důsledkem nadměrné zátěže v určitém citlivém vývojovém stupni, která dítěti znemožní vnímání sebe sama a sebeovládání.

Hyperaktivitu má význam diagnostikovat již v předškolním věku. Některé děti se však ještě během docházky do mateřské školy zklidní. Pokud však hyperaktivita trvá až do počátku školní docházky, situace se pro rodiče a dítě začíná vyvíjet nepříznivě. Nedojde-li v první třídě ke kýženému zklidnění dítěte a vyrovnání školního výkonu, přetrvávající hyperaktivita se stává závažnou překážkou přizpůsobení dítěte škole. Většina takovýchto dětí se potom dostává do péče psychologů a dětských psychiatrů.

Každé hyperaktivní dítě je něčím zvláštní, ať už se to týká možných nebo prokazatelných příčin jeho potíží, odlišnosti jeho rodinného prostředí, raných i pozdějších výchovných vlivů, zvláštností jeho osobnosti.

Nejběžnějším nepřehlédnutelným příznakem u těchto dětí je pohybový neklid. Ten může pramenit ze situace. Když ta se vyřeší, neklid zpravidla ustoupí. Někdy může být neklid spíše vnitřní, jako prožitek napětí. Neklid vázaný na situaci je projevem určitého citového stavu a mobilizace energie. Poruchou se stává, jakmile zůstává trvalým rysem chování dítěte.

Neklid se stává poruchou také s rostoucím věkem dítěte. To, co se v předškolním věku jeví jako roztomilá živost, se vstupem do školy brání dítěti přizpůsobení a je považováno za poruchu. Takové dítě je nepozorné a narušuje i pozornost ostatních.

Položily jsme si několik otázek, na které nám odpovídalo 95 učitelek 1. stupně základních škol v okrese Hradec Králové v roce 1995.

1. Co je skutečně obtížné v denní práci učitele na 1. stupni ZŠ

Zjistily jsme, že zdrojem stresu není vlastní výuka, výběr a zpracování učiva, ale práce v neklidných třídách, nedostatek kázně a rušivé chování žáků, zvládnání výrazně neklidného dítěte.

Z odpovědí vyplynulo, že učitele tento problém výrazně zatěžuje.

2. Zajímalo nás i subjektivní vyjádření pocitů učitelek při diagnostikování výrazně neklidného dítěte ve své třídě:

Reakce		počet resp.	vyjádř. v %
a) kladné	takových už jsem zvládla	10	10,5 %
	i ten je součástí třídy	10	10,5 %
	snad se spolu domluvíme	55	57,9 %
	celkem	75	78,9 %
b) záporné	asi se z toho zblázním	5	5,3 %
	to bude zase práce	15	15,8 %
	nezvládnou ho	—	—
	celkem	20	21,1 %

O problému učitelky vědí, obávají se ho, ale ve většině případů jsou optimistické, věří, že ho zvládnou.

3. Na školách jsme také zjišťovaly, kolik takových zvýšeně neklidných dětí se podle názoru učitelek ve třídě vyskytuje:

Podle námi stanovených symptomů zařazovaly učitelky děti do předložené škály:

„klid — neklid“

zcela klidný	klidný	průměr	neklidný	výrazně neklidný	celkem
5,2 %	23,7 %	42 %	22,8 %	6,3 %	100 %

4. Jak učitelé pracují s neklidným dítětem

Zaujaly nás některé konkrétní poznatky učitelek z praxe a některé jejich zajímavé zkušenosti uvádíme.

Učitelky zdůrazňovaly zejména

- a) Umístění neklidného žáka v zasedacím pořádku třídy

první lavice	75	78,9 %
poslední lavice	—	—
umístění není důležité	20	21,1 %

b) Používání odměn a trestů

Účinnější jsou:		
pochvaly	74	77,9 %
tresty	8	8,4 %
není rozhodující	13	13,7 %

c) Upřednostnění přístupu učitele při zapojování žáka do činnosti

Verbální komunikace (napomenu ho, pošeptám mu, aby pracoval...)	55	57,9 %
Neverbální komunikace (stoupnu si vedle něho, dotknu se jeho ramene)	40	42,1 %

Neklidné děti (použijeme-li tento termín s vědomím jeho širokého ne úplně přesně vymezeného obsahu) se na školách téměř ve všech třídách vyskytují. Je otázkou, jestli jich v posledních letech přibývá. Některé výzkumy minulých let uvádějí různá procenta výskytu takovýchto dětí. Rozptyl počtu je dán různostmi definic, podle kterých jednotliví badatelé děti do této skupiny zařazují. Počet dětí s výraznými školními a sociálními obtížemi se střízlivě odhaduje na 3 % školní populace. Kromě nich je nutno počítat s dalšími přibližně 7 % dětí s poruchami méně závažnými, nicméně takovými, že vyžadují zvláštní ohled, pomoc a vzdělávací i výchovné vedení (Matějček a kol., 1994). Autoři se shodují v tom, že vnější projev neklidu dítěte se vyskytuje častěji u chlapců. Pro mnohé učitele takovéto děti znamenají ve třídě určitý problém, s kterým se musí vypořádat.

Nadměrně aktivní dítě nevydrží posedět, je neklidné. Nutit dítě ke klidu, omezovat je, trestat za nadměrnou pohyblivost, to jenom zvyšuje napětí, zhoršuje pozornost a snižuje výkonnost. Učitel by měl dítěti dostatek potřebného pohybu umožnit. Problém těmto dětem dělá i udržení pozornosti. Časté střídání činností a jejich různorodost jsou proto žádoucí. Těmto dětem spíše vyhovuje práce nárazová než dlouhodobé soustavné zatěžování pozornosti.

Více než u jiných dětí tady platí, že máme-li je něčemu naučit, je třeba především vzbudit jejich zájem. Chválit, povzbuzovat nejen za dobrý výkon ale i za snahu se s úkolem vypořádat. Tak se daří zvyšovat důvěru dítěte ve vlastní síly a upevňuje se pozitivní sebepojetí.

Hodně pro dítě znamená, aby bylo ve třídě dobře společensky a citově zapojeno. Je proto nutné, aby mu učitel pomohl s identifikací role žáka i spolužáka.

Pozitivním přístupem k dítěti získává učitel pro jednotný postup i rodiče. Dítě musí vědět, že se s ním i v rodině počítá jako s platným členem.

Je dobré, aby učitel i rodiče si uvědomili, že trpělivost, klid a optimismus jsou tím nejpodstatnějším, co jim dává naději problémy těchto dětí přece jen uspokojivě zvládnout.

Literatura

- Bláha, K. — Šebek, M.: Já — tvůj žák, ty — můj učitel. SPN, Praha 1988.
- Borden, K. A. — Brown, R. T.: Achievement attributions and depressive symptoms in attention deficit—disordered and normal children. J. School Psychol. 25, 1987.
- Cangelosi, J. S.: Strategie řízení třídy. Portál, Praha 1994.
- Fabera, V.: Profese a osobnost učitele z hlediska psychické zátěže a odolnost vůči ní. In: Sborník PF v Hradci Králové, pedagogika—psychologie, XLIX, Oldenburg 1992.
- Koukolík, F. — Drtilová, J.: Odlišné dítě. Vyšehrad, 1994.
- Matějček, Z. — Dytrych, Z.: Děti, rodina a stres. Praha 1994.
- Passolt, M.: Hyperaktive Kinder. München, 1993.
- Prekop, J.: Unruhige Kinder. Kosel-Verlag GmbH a Co., München 1993.
- Prekopová, J. — Schweizerová, Ch.: Děti jsou hosté, kteří hledají cestu. Portál, Praha 1993.
- Shrag, P. — Divoky, D.: The myth of the hyperactive child. New York, Dell Publ. Co. 1979.
- Šebek, M.: Neklidné děti a jejich výchova. Praha, SPN 1990.
- Třesohlavá, Z.: Lehká mozková dysfunkce v dětském věku. Avicenum, Praha 1993.

Postmodernismus a úloha lidského myšlení

(Úryvek seminární práce)

Jiří Němec

Jestliže je pravda, že výuka filosofie sleduje běh filosofování, jestliže je pravda, že filosofovat, ať už sám nebo ve třídě znamená podřizovat se požadavku návratu k dětství myšlení, co nastává, jestliže myšlení už žádné dětství nemá? ... Nový úkol didaktického uvažování: hledat svoje dětství kdekoli, i mimo dětství.

Jean-François Lyotard

Tento svět, včetně filosofie, která se snaží ukázat cestu z jeho labyrintu, bývá označován jako „postmoderní“. Např. německý filozof Wolfgang Iser (nar. 1926) chápe postmodernu jako stav radikální plurality, kterou zdůvodňuje protitotalitní potřebou zasazovat se o mnohost a různoro-