



VÁCLAV MERTIN

Management třídy



Vychází jako příloha Učitelského měsíčníku 2/2021



VÁCLAV MERTIN

Management třídy

Vychází jako příloha Učitelského měsíčníku 2/2021

Tato publikace vznikla za podpory Nadace České spořitelny.

NADACE 
České spořitelny

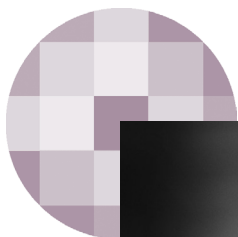
Obsah připravila redakce Řízení školy.


www.rizeniskoly.cz



Václav Mertin

Václav Mertin je legendou ve svém oboru. Už bezmála půl století pomáhá dětem v pedagogicko-psychologických poradnách, přednáší na filozofické fakultě, je autorem nebo spoluautorem řady publikací. Zabývá se školní problematikou, poruchami učení a chování nebo střídavou péčí. Jeho celoživotním tématem je domácí vzdělávání. Nezastupitelnou úlohu má i v rámci redakce Řízení školy. Je duchovním otcem časopisu *Školní poradenství v praxi*, jeho odborným editorem, přispívá do dalších časopisů. V *Učitelském měsíčníku* se pravidelně objevují jeho texty k zamyšlení. V roce 2020 získal tento nejrespektovanější dětský psycholog Cenu nakladatelství Wolters Kluwer, a to především jako projev úcty za celoživotní dílo i postoje, kterými se nikdy nezpronevěřil svým ideálům. A také za to, jak se krůček za krůčkem snaží vnášet laskavost do výchovy i vzdělávání.



OBSAH

Souvislost projevů a chování učitele s chováním žáků	7
Tradiční přístupy k výchovným přestupkům ve škole	10
Domluva	11
Rozhovor se žákem	12
Sdělení rodičům – poznámky	13
Napomenutí třídního učitele, ředitele školy	14
Tělesné tresty	15
Kolektivní tresty	16
Známky	16
Ponechání po škole	16
Psychické trestání – ironie, sarkasmus, výsměch, znevažování, ponižování, vyvolávání strachu	17
Výchovná komise	18
Vyloučení ze třídy (školy)	18
Odměny a tresty	21
Efektivní a neefektivní způsoby trestání	23
Efektivní a neefektivní způsoby chválení	24
Management třídy	29
Začátek školního roku	29
Adaptační kurzy	30
Vztahy učitel–žáci	32
Vztah ke škole (ke třídě)	35
Standardy chování ve třídě – pravidla	35
Průběh školního roku	40
Vyučování	40
Rozsazení žáků ve třídě	41
Třídnické hodiny	42
Reakce na porušování pravidel	43
Učitelova práce s chybou	45
Konsekvence	46
Žák nenosí úkoly, pomůcky	50
Záškoláctví	51

Nedostatky při realizaci managementu třídy	52
Management třídy v případě více vyučujících	53
Autoregulace žáka	54
Zdroje	57



Předkládaný text se věnuje managementu třídy (dále jen „MT“), tedy oblasti, která je při školní výuce dětí neméně důležitá než obsahy učiva a způsoby jeho předávání. Zjednodušeně řečeno je MT organizace školního učení (Kayıkçı, 2009). Cílem MT je vytvořit takové prostředí, ve kterém žáci budou dosahovat maximálních výsledků (Sternberg, Williams, 2009).

Množství informací, které dnes děti, adolescenti a mladí dospělí musejí v průběhu socializace vstřebat, i dovedností, které si musejí osvojit, je mimořádné, a proto je zapotřebí, aby byli mnohem vytrvalejší, ukázněnější i soustředěnější na jejich přijímání než dříve. Jestliže dobře víme, že ne všechny tradiční způsoby disciplinace můžeme (chceme) použít nebo nejsou příliš účinné, musíme hledat jiné, vhodnější postupy. Ve školách dnes navíc působí výlučně odborníci a ti se nemohou spokojit s postupy, o nichž sami vědí, že dlouhodobě příliš nefungují.

Chování dětí při vyučování i o přestávkách představuje jeden důležitý předpoklad efektivního školního vzdělávání. Učitel má v současnosti naučit látku všechny děti, včetně rostoucího počtu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K tomu je zapotřebí, aby ve třídě panovala dělná atmosféra bez rušivých vlivů. Nepřicházejí však signály, že by se v českých školách situace s chováním žáků zlepšovala, patrně spíše naopak (Štefflová, 2016). Nemalou část dětí navíc školní učení příliš nebaví, nechodí do školy rády, mají strach ze zkoušení, ze spolužáků i z učitelů a následně kvůli škole i z rodičů. Další děti v klientele dětských psychologů přicházejí s hodnocením od učitelů jako *je šikovný, inteligentní, jen kdyby chtěl, kdyby dával pozor, kdyby tolik nezlobil, kdyby nebyl tak divoký, kdyby se trochu soustředil, kdyby se víc učil, kdyby neměl tolik zbytečných absencí*. Jenže jak vše zařídit? Ze zkušeností velmi dobře vím, že samo dítě si se svými problémy pomůže jedine v případě, že mu konkrétně, systematicky, vytrvale, důsledně a trpělivě pomáháme my, důležití dospělí. Cest, jak mu pomoci, aby mohlo při učení zažívat spíše radost, cítilo se v bezpečí, udržoval se jeho zájem o vzdělání, naučilo se co nejvíce a přitom nerušilo spolužáky a samo se soustředilo na učení, je nepochybně také víc. Někteří učitelé vše zvládají velmi úspěšně, jiní mají s dětmi chronické problémy. Podobně v některých třídách se učitelům velmi dobře učí, zatímco vyučovat v jiných je za trest.

Neexistuje jeden jediný faktor, který by byl odpovědný za problémy s chováním ve škole. Roli hrají všichni aktéři, tedy vedle učitelů rodiče, samotní žáci a společenské podmínky – v tomto textu se budu soustředit především na učitele. Budeme se proto snažit porozumět jednotlivým okolnostem ovlivňujícím chování žáků, abychom alespoň některým problémům mohli předcházet a již vzniklé řešit co nejefektivněji.

Pokud budeme stavět na přesvědčení, že problémy s chováním ve škole v průběhu let narůstají nebo alespoň neubývají, měli bychom přijmout jako jedno možné vysvětlení, že naše stávající výchovné přístupy (tedy reálně používaný management třídy) jsou neefektivní a vyžadují změny. Jestliže se nám nedaří zvládat výchovné problémy, může to signalizovat, že používaný způsob výchovy je nevhodný a že je nutné změnit výchovné paradigma (Dupper, 2010). Můžeme ovšem také opustit tento druh prokazování jako nefunkční a vztahovat přestupky v chování ve škole především k současným požadavkům na školní vzdělání. Přitom se nezajímáme o to, jestli jich je oproti minulosti více nebo méně. Vzhledem k tomu, že tyto požadavky trvale rostou, je zřejmé, že jakékoli narušení školního učení (tedy nejen výraznější prohřešky) lze dnes pokládat za zásadně kontraproduktivní.

Souvislost projevů a chování učitele s chováním žáků

Ve škole je učitel nejvýznamnější činitel, na jehož působení jsou podstatnou měrou závislé klima i atmosféra ve třídě, chování žáků, průběh vzdělávání a jeho výsledky i efektivita. Toto sdělení lze pokládat v odborné literatuře za natolik běžné, že je zbytečné vyjmenovávat odkazy. Přesto řada učitelů podceňuje svůj význam a jednoznačný vliv na průběh a výsledky vzdělávání i za chování připisuje samotným žákům, případně jejich rodičům, nebo dokonce společnosti. Na druhé straně bych nerad vyvolával dojem, že za všechny výchovné problémy mohou výlučně učitelé svými nevhodnými přístupy.

Za uplynulá léta jsme byli svědky velmi optimistických prognóz při zavádění technického pokroku a nových technologií do škol (např. video, počítače, internet, naposledy tablety), které snad měly i učitele zcela nahradit. Objevují se různé



inovativní/alternativní vzdělávací programy, uvádí se pozitivní vliv dobrých podmínek ve škole, kvalitních didaktických postupů, atraktivních učebnic a pomůcek, nicméně každá diskuse končí tím, že vše stejně záleží na konkrétním učiteli a že bez kvalitního učitele ke změnám nedojde. Podobné zkušenosti mají i rodiče, kteří zvolili zajímavou alternativní školu s progresivním vedením a následně zjistili, že konkrétní učitel avizované podmínky nenaplnuje. A naopak ve zcela běžné státní škole jsou úžasní učitelé, které můžeme svým dětem jen závidět.

Samotná škola vytváří podstatný rámec, širší zaměření, ale pro konkrétní dítě je důležitý především učitel, který je učí. Proto také zejména u dětí rizikových nebo už problémových doporučuji rodičům hledat vyhovující a přátelskou školu, ovšem zdůrazňuji, že mnohem podstatnější je setkat se s vhodným učitelem. I z těchto důvodů léta podporuji názor, že by učitelé měli o sobě – nebo spíš o svých praktických edukačních postupech a názorech na nejrůznější každodenní pedagogické problémy – poskytovat víc informací.

Nelze opominout fakt, že ve vyspělých školských systémech došlo nebo dochází ke změně paradigmatu odpovědnosti za vzdělávací výsledky. Původně jsme školní výsledky připisovali výlučně dětem, jejich schopnostem, osobnostním charakteristikám, pílí, svědomitosti, času, který stráví učením. Dnes pro učitele jako motto jeho práce více platí: „Jsem odpovědný za to, že pomohu dětem, aby uspěly“ (Shindler, 2010, s. 15).

Vzhledem k tématu publikace připomínám, v jakých obecnějších výchovných oblastech učitel působí na žáky ve třídě (Shindler, 2010, s. 4):

1. Podporuje jasnost, řád nebo chaos, zmatek.
2. Podporuje společenství nebo fragmentaci.
3. Vytváří atmosféru úspěchu nebo selhání.
4. Oslabuje nebo posiluje působení nestejných podmínek způsobených sociální nerovností.
5. Podporuje klima motivovanosti a radosti nebo nezájmu a marné práce.

Pro efekt působení učitele na žáky je nesmírně důležitá učitelova důvěryhodnost, spolehlivost, věrohodnost. Žáci mají zkušenosti s dospělými, kteří něco říkají, ale jinak se chovají. Učitel proto musí držet v souladu slova a činy. Důvěryhodností poskytuje žákům strukturu, kterou chtějí a potřebují (Good, Brophy, 2008). Jestliže žáci zjistí, že učiteli lze věřit, mnohem méně ho testují.

Učitel nabízí vzory chování a jednání – žáci nepochybně vnímají i to, co učitel sděluje verbálně, nicméně mnohem podstatnější jsou jeho faktické způsoby jednání. Ukazuje se, že není tak důležité, co učitel k žákům cítí a co prohlašuje, že cítí, ale co skutečně dělá, jak se chová (Marzano et al., 2005). I to je jeden z důvodů, proč odmítám křik

a fyzické násilí při řešení výchovných problémů. Nejsilnější učení žáků podle modelu učitele se uskutečňuje na začátku školního roku (Good, Brophy, 2008) – hraje roli, jak moc je trpělivý, jestli připouští dotazy a diskusi, jestli slova a činy jsou v souladu, jestli je ochotný pomáhat, jestli ho frustrují pomalejší žáci...

Pro maximální naplnění všech výše uvedených úkolů je důležité, aby učitel byl dobře vzdělaný ve všech směrech (tedy oborově, v didaktice i managementu třídy), dále aby byl v dobré tělesné kondici a v optimálním psychickém stavu. Pokud tomu tak není, zvyšuje se pravděpodobnost, že když se setká s rušivým chováním, častěji bude reagovat podrážděně a nátlakově.

Škola je instituce, ve které učitel i žák naplňují specifické role. Někteří učitelé se snaží uplatnit kamarádský přístup k žákům, tedy naplňují vztah dvou rovných partnerů. Zdůvodňují ho mj. negativními zkušenostmi z vlastní školní docházky a autoritářským přístupem svých učitelů. Jenže učitel ve škole nemůže naplňovat kamarádskou roli, resp. může ji naplňovat jen velmi výjimečně, ve specifických situacích. Učitel je zodpovědný za výsledky vyučování, za bezpečnost žáků, za ochranu jejich tělesného a duševního zdraví. Kamarádi mají naprosto stejnou pozici i pravomoci a to učitel mít nemůže. To však vůbec neznamená, že se chová odtaziťe, že nejvhodnějším modelem jeho působení je autoritářský přístup.

V souvislosti s činnostmi učitele musíme též počítat s postupným vyčerpáváním sil způsobeným léty praxe. Učitel, který trpí tzv. syndromem vyhoření, jen obtížně může působit na žáky pozitivně ve výše uvedených oblastech. Proto je i osobní povinností učitele (samozřejmě i školského systému), aby podobným problémům intenzivně předcházel.



Tradiční přístupy k výchovným přestupkům ve škole

Všechny postupy, které učitelé od počátků formálního vzdělávání používají k prevenci nebo řešení výchovných problémů, spadají do oblasti managementu třídy. Některé tradiční lze používat i dnes. Někdy jen opatření zasadíme do jiného kontextu a můžeme je využít prakticky v nezměněné podobě.

V dřívější době uplatňovala škola k udržení kázně poměrně bohatý repertoár zejména represivních výchovných postupů. Fungovala skutečně doslova *in loco parentis*, tedy mohla použít prakticky vše, co uplatňovali rodiče. Současná škola smí použít pouze ty postupy, které má explicitně stanoveny v předpisech.

Mezi oficiální kázeňská opatření patří napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, důtka ředitele školy a podmíněčné vyloučení (poslední uvedené opatření lze použít pouze tehdy, když žák splnil povinnou školní docházku). Neoficiálně učitel žákovi při přestupku domlouvá, slibuje, napomíná ho, přestupek mu vytýká, ukazuje mu na souvislosti nerespektování pravidel školy. Naproti tomu snížená známka z chování nepředstavuje kázeňské opatření, přestože většina dětí i rodičů ji tak chápe. Stejně tak mezi kázeňská opatření nemůžeme počítat zápisy do notýsku nebo žákovské knížky (poznámky) – mají pouze informativní hodnotu pro rodiče. Vzhledem k tomu, že rodiče, žáci a myslím, že ani někteří učitelé, mezi oběma druhy opatření a komunikace školy s rodinou nerozlišují, pojednám obojí v této kapitole.

Specifickou formu „řešení“ výchovných problémů představuje jednání před výchovnou komisí. Vzhledem k tomu, že ve vyspělých školských systémech mimo Českou republiku používají tradičně ještě další a nám dobře známá kázeňská opatření, zmíním i je. Mám na mysli především tělesné tresty a vylučování z vyučování nebo ze školy. Zatímco s využitím tělesných trestů ani v rodině, a tedy už vůbec ne ve škole jednoznačně nesouhlasím (Mertin, 2013), hodnotím je dokonce jako škodlivé, vylučování z vyučovací hodiny a v omezené míře a na velmi omezenou dobu i z docházky do školy pokládám za možnou mimořádnou variantu reakce na výraznější a specifické výchovné problémy, případně na zásadní porušení školního řádu. Učitelé stále ještě občas pošlou některého žáka na chvíli za dveře, ovšem toto opatření v sobě nese velké bezpečnostní riziko, nelze je proto doporučit.

Mezi oficiální výchovná opatření patří i pochvala, ovšem v případě přestupků ve škole určitě není indikovaná, spíše ji chápeme jako jejich vhodnou prevenci. Neměli bychom zapomínat na to, že naši dnešní školní praxi stále ještě neoficiálně fakticky ovlivňují srozumitelná a logická, leč vcelku nevhodná a většinou nefunkční opatření schválená školním řádem z roku 1905 (Morkes, 2008), jako jsou postavení mimo lavici do kouta třídy (výjimečně ještě v praxi doplněné předpažením), přesazení do poslední (oslovské) lavice, vyloučení ze školních akcí, zejména školy v přírodě, zábav a výletů, zadržení ve škole po vyučování s přiměřeným zaměstnáním za dozoru učitele apod.

Některá z uváděných a používaných opatření pokládám za škodlivá (tělesné tresty, snižování důstojnosti dítěte), jiná za nepříliš funkční (napomenutí a důtky), další mohou mít za určitých okolností smysl (domluva, vysvětlení i výchovná komise při akcentu na pomoc dítěti i rodičům, v jiných souvislostech než při trestání i ponechání „po škole“, postavení mimo lavici). Učitel vybírá pouze z toho, co je explicitně povoleno. Přál bych si, aby se repertoár možností poněkud rozšířil. Současně je však důležité, aby ta výchovná opatření, která již používáme, přinášela maximální efekt. Očekávat, že žák změní své dlouhodobé maladaptivní chování na pokyn, způsobuje víc problémů než přínosů. Proto je žádoucí využívat je i chovat se při jejich uskutečnění v souladu se současnými odbornými poznatky.

Naprostá většina přestupků v základní škole se nachází v kategorii drobností. Výraznější reakce učitele na tyto drobné přestupky interpretuje veřejnost obvykle izolovaně, zcela mimo kontext, takže učitel pak působí jako neurotický nebo cholerický člověk, kterého rozčílí každá maličkost, nemá sebemenší pochopení pro žáky a zřejmě by chtěl, aby děti po celou dobu vyučování seděly mlčky a bez hnutí, odpovídaly celou větou a pouze a jenom tehdy, když jsou tázány. Skutečně, rozčilení učitele nad tím, že dítěti upadly klíče nebo že si vyměnilo informace se sousedem, se zdá až neuvěřitelné. Navíc tyto banální přestupky působí dojmem, že jsou snadno zvládnutelné nebo vůbec nestojí za to, aby si jich učitel všímal. Je to pravda, ale pouze pokud je chápeme izolovaně. Jenže v kontextu celé třídy, několikahodinového vyučování a mnoha opakování stejného přestupku dostávají i banální přestupky jiný rozměr. Je to stejné, jako když říkáme, že rodiče se chovají neadekvátně, když přísně potrestají dítě za to, že nechá tašku s učením přímo za dveřmi. Jenže ono to bývá po mnoha vysvětleních, upozorněních, varováních.

Domluva

Učitel žáka verbálně upozorní na přestupek, vytkne mu jej, napomene ho, případně mu vysvětlí, proč byl jím zvolený postup nevhodný. Nejjednodušší „domluvu“ představuje při hodině neverbální poukázání na třídní pravidla chování vystavená na viditelném místě ve třídě. Podobně mohou fungovat gesta, signalizace mimikou,

fyzické přiblížení se k žákovi. Pokud učitel nepotřebuje, aby informaci obsaženou v napomenutí sdíleli i další žáci, je vhodnější a zcela postačující nenápadně upozornit konkrétního žáka. Při domluvě je na rozdíl od rozhovoru výrazněji aktivní učitel. Sděluje žákovi své názory, svá přání, snaží se, aby je přijal za své.

Rozhovor se žákem

Jako důležitá součást výchovného působení se nabízí obsáhlejší rozhovor se žákem. Učitel v jeho rámci jednak sdělí žákovi své stanovisko, na druhé straně se od žáka snaží leccos dovědět a lépe tak porozumět samotnému problému i jeho zdrojům (diagnostický rozměr rozhovoru). Dobré je zahájit rozhovor popisem nevhodného chování, přestupku a požádat o vysvětlení/názor žáka. Je žádoucí dát mu dostatečný prostor pro vyjádření. Žáci často nemají náhled na své chování, neočekávejme je. Učitel by měl své stanovisko (hodnocení, závěry) sdělovat teprve následně, jinak hrozí nebezpečí, že se už nic nedoví. Bez ohledu na faktický výsledek rozhovoru by žák měl odejít s pocitem ukončenosti (Good, Brophy, 2008). Za důležité pokládám, abychom žáky učili hledat řešení a východiska ze situace a současně je povzbuzovali, aby si uměli říct o pomoc.

Učitel by neměl být překvapen odlišným přístupem napomínaného žáka při rozhovoru mezi čtyřma očima a ve třídě. Zatímco při osobním rozhovoru s učitelem žák reaguje často vcelku rozumně i na výraznější výtky, akceptuje učitelovy připomínky, někdy dokonce sám podává přijatelné návrhy na řešení, ve třídě mezi spolužáky se jeho role změní a faktickým chováním dává najevo podstatně silněji příslušnost k vrstevníkům, případně jako by zapomněl, co před nějakou dobou slíbil. Učitel by toto nedodržení slibu neměl připisovat žákovi příliš k tíži – působení kolektivu vrstevníků je velmi silné a žák naplňuje roli, kterou v kolektivu má nebo chce mít. Proto také někdy i jinak zcela slušný žák reaguje drze, šaškuje, odpovídá vulgárně, odmítá přijmout rozumná opatření... Podobně platí, že žák chce většinou upřímně změnit své chování, jenže časem na svůj slib zapomene, sníží se motivační hodnota slibu. Zejména když se velmi brzy nedostaví úspěchy. Je proto žádoucí v rozumných intervalech žáka opakovaně podpořit a posílit pozitivní odezvou i náznaky spolupracujícího jednání. Někdy žák jen pod psychickým nátlakem slíbí něco, co je zcela nereálné – v tomto případě je však hlavní problém na straně učitele nebo rodičů. Vymáhat na žákovi sliby je vhodné pouze v případě, že je vyhodnotíme jako zcela realistické a současně jsme připraveni pomoci je žákovi splnit. Žák totiž neví, že u většiny prohrěšků si sám bez pomoci dospělých nepomůže.

Zatímco slovní upozornění či napomenutí může mít efekt i na spolužáky (efekt vln šířících se na vodě), rozsáhlejší domluvy a rozhovory není vhodné vést před celou třídou nebo na chodbě o přestávce – zvyšuje se pravděpodobnost, že dítě nezařague na slova učitele, ale na to, že ho sledují spolužáci, před kterými se nemůže

shodit příliš vstřícnou reakcí, před kterými nemůže projevit otevřeně lítost. Je třeba dát pozor i na rozhovory v kabinetu, kterým jsou přítomni i další učitelé.

Za vhodné nelze pokládat ani hovory dlouhé – pozornost žáka se velmi brzy sníží na minimum. A právě osobní zkušenosti z dětství s únavnými hovory vedou rodiče i některé odborníky k názoru, že je lepší rychlý pohlasek než dlouhé povídání.

Učitel by měl vždy dát žákovi prostor, aby se vyjádřil k problémům. Jestliže se skutečně chce něco dovědět, získat podněty pro konsekvence, musí striktně respektovat pravidla rozhovoru, např. nedávat návodné otázky, neklást dotazy, na které se ve skutečnosti ani nedá odpovědět, rovněž uzavřené otázky nemohou vést k bohatším sdělením, neměl by sdělovat příliš brzy vlastní stanovisko, měl by věcně reagovat na to, co mu žák sdělí.

Sdělení rodičům – poznámky

Již jsem uvedl, že školské předpisy nepokládají poznámku za výchovné opatření, ale za způsob informování rodičů. Jenže pro žáka je ohrožující právě a pouze v tom, že ví, že bude potrestán doma mnohem citelněji, než může být postižen ve škole. Ve škole vlastně většinou žádný trest nepřijde, škola se tak zbavuje výchovného působení a přenáší je na rodiče. Poznámkou totiž učitel mnohdy sděluje, že s výjimkou napomínání a výhrůžek často se opakující přestupek ani jinak neřešil. Aby to bylo rodičům jasné, někdy svůj komentář ještě doplní žádostí o potrestání. Pokud totiž problém ve třídě (vy)řešil, nepocituje tak silnou potřebu informovat rodiče. Nicméně strach z tohoto rodičovského potrestání skutečně může pozitivně ovlivnit chování žáka ve škole.

Mezi učiteli jsou velké rozdíly, jak využívají sdělení rodičům. Někteří „objektivně a spravedlivě“ měří všem dětem stejně, někdy skutečně mechanicky, takže pak nejzlobivější (nejživější, nejnepozornější, impulzivní, agresivní, někdy však jen neaktivnější) žáci mohou mít poznámku prakticky každý den. V jednom z uskutečněných výzkumů se ukázalo, že učitelé experti používali odlišné strategie u různých typů žáků. Naopak ti nejméně efektivní nebyli citliví vůči odlišným potřebám dětí (Marzano, Marzano, 2003). Jiní pedagogové píšou poznámku teprve ve chvíli, kdy už žák nahromadil množství přestupků a učitel vyčerpал nejběžnější postupy. Velmi nevhodná varianta psaní poznámky je, když ji učitel píše v akutním rozčilení – pak vznikají právě ty poznámky, které jsou předmětem vtipů veřejnosti a snižují vážnost učitelů. Někteří učitelé předpokládají, že skutečně pouze informují rodiče o chování žáka (rodič má právo být informován), jiní očekávají (někdy i explicitně), že rodiče na školní přestupek dítěte doma přiměřeně zareagují. Je důležité, aby učitel tuto svou strategii oznámil rodičům hned na začátku školního roku a následně ji konzistentně dodržoval. Jedině tak zvyšuje pravděpodobnost, že rodiče budou reagovat s ním v souladu.

Jestliže učitel využije takové negativní sdělení rodičům u jednoho žáka maximálně zhruba dvakrát do roka, může splnit účel a je zbytečné, aby rodič složitě řešil, jestli náhodou nezasáhne doma výchovně podruhé, což by znamenalo, že dítě je za stejný přestupek potrestáno dvakrát. Naproti tomu u žáků, kterým se žákovská knížka červená opakujícími se poznámkami, nemívá toto opatření prázdný výchovný smysl, dokonce ani když je doma dítě vždy potrestáno. Dítě i rodiče stejně dříve či později přestanou vnímat apelativnost sdělení, a když zjistí, že neúčinkují výchovná opatření, která mají k dispozici, časem rezignují nebo začnou hledat nepřítele v osobě učitele (někdy také ve výchovných postupech druhého rodiče). Kladou si rovněž otázku, jak to, že učitel nezvládne problém sám, jsou přesvědčeni, že si na jejich dítě zasedl, zcela určitě občas zjistí, že dítě v konkrétní situaci nebylo až tak úplně vinno... Navíc sami mají svých starostí dost a vlastně učitele nepodpoří ani v té míře, která by jim příslušela. Někteří rodiče však dítě automaticky tvrdě trestají za každou poznámku, což vede k výsledku, že účinnost takového zásahu je časem mizivá.

Položme si otázku, jak mají rodiče reagovat na informaci, že jejich dítě při hodině ruší, o přestávce se honí, odmítá pracovat apod. Osobně bych doporučoval předpokládat, že učitel se s přestupkem vypořádal v hodině a nyní rodiče pouze informuje. Rodič by měl následně rozhodně podpořit učitele, nicméně dítě by už znovu trestat neměl. Jestliže učitel pouze systematicky přenáší reakce (tresty) na rodiče, pokládal bych za jeho problém, když rodiče poznámku pouze beze slova podepíší. Pokud se snad takový učitel dítěte zeptá, zda bylo doma potrestáno, mělo by odpovědět, že ano. Rodiče by měli zajít do školy a pokusit se přesvědčit učitele o potřebnosti změny v jeho přístupu.

Pokud učitel vnímá, že se přestupky opakují s větší frekvencí nebo nabývají na intenzitě, neměl by psát další poznámky, ale nejprve cíleněji promluvit s dítětem, a pokud okamžitě nezaznamená náznak zlepšení, měl by pozvat rodiče na jednání do školy a spolu s nimi hledat řešení.

Napomenutí třídního učitele, ředitele školy

Školy mívají ve školním řádu nastavená pravidla, která vcelku spolehlivě a bez pochybností dovedou žáka k tomuto výchovnému opatření. Za x nedonesených domácích úkolů, za x černých puntíků, za x poznámek žák obdrží napomenutí třídního učitele, za častěji se opakující nebo za nějaký hodně výrazný přestupek přijde napomenutí ředitele školy. Školy se občas samy dostanou do pastí, protože napomínají i ty děti, u nichž jsou černé puntíky výsledkem liknavosti a nedbalého přístupu rodičů (někdy např. chybějící pomůcky, přezůvky). Tato opatření mají sama o sobě nulovou výchovnou/kázeňskou hodnotu, určitý dopad mohou snad mít pouze tehdy, pokud zasáhnou výchovně rodiče. Stejným způsobem účinkuje snížený stupeň z chování. Pokud rodiče nepřijímají tuto hru školy, je efekt podobných opatření skutečně

nulový. Modernímu školství, které bude chtít být efektivní a na úrovni doby, nebude zbývat nic jiného než tyto způsoby hodnocení chování výrazně modifikovat, zejména tak, aby obsahovaly závazek pro dospělé, tedy pro učitele i rodiče. Podmínečné vyloučení je ve vztahu ke všem aktérům rovněž významný podnět ke zvýšené pomoci – neumím si však představit, co by se muselo stát, abych jako dětský psycholog podpořil vyloučení mladého člověka ze studia. Platí to i pro gymnázia, ve kterých se učitelé často ohánějí tvrzením, že jsou výběrová škola, a kdo na to nemá nebo kdo tam nechce být, ať školu opustí. Jakékoli napomenutí by automaticky mělo vést k podpůrným opatřením prvního stupně.

Tělesné tresty

Přestože se patrně každý žák během své školní docházky setkal s nějakou formou tělesného ataku (trestu, „upozornění“, „výchovného pohlavku“) ze strany učitele, oficiálně v českém školském systému není tento druh trestů povolen od roku 1870 (Morkes, 2008). V současnosti jsou tělesné tresty zejména ve škole vnímány jako něco nepřijatelného, co odporuje mezinárodním lidským právům dítěte, právním stanoviskům většiny států a často i morálním zásadám učitelů. Dnešní rodiče se rovněž většinou vehementně brání tomu, aby jejich děti tělesně trestal někdo cizí. Ani psychologie neshledává na tělesném trestu prakticky žádná pozitiva. Vůči tomuto přístupu k řešení problémů tedy existuje silná opozice. Proti tomu však stojí tradice, jejich snadnost, rychlost, průzračnost i přinejmenším bezprostřední krátkodobý efekt. Ve škole se k tomu přidává i fakt, že škola zatím nemá jiné skutečně efektivní nástroje, jak pracovat s některými výraznějšími výchovnými problémy, ani podmínky pro taková opatření.

Tělesné tresty se tradičně používaly nebo dosud používají v řadě školských systémů. Nepředstavuji si, že by v příslušných státech chtěli učitelé ubližovat dětem. Hodnotím přetrvávání tohoto opatření jako výraz názoru o menší škodlivosti fyzického trestání ve vztahu k určitým požadovaným způsobům chování a charakteristikám jedince.

Jestliže však stavíme vzdělání na pozitivních vztazích učitele a žáka, pozitivním klimatu ve třídě, jestliže dítě směřujeme k zdravě sebevědomému, tvořivému, vyrovnanému, vlídnému, vstřícně laděnému, laskavému dospělému, pak možné negativní následky tělesného trestání výrazně narůstají. Určitě také dítě chceme naučit konstruktivním způsobům řešení problémů a to je při využití tělesných trestů zbytečně náročnější, ne-li úplně nemožné. Tělesný trest vyvolává strach, ale neučí dítě vhodným způsobům chování. Když někdo uvádí osobní zkušenosti, že byl bit a jak mu to prospělo, spíše bych uplatnil alternativní výklad: přestože byl bit, stal se z něho slušný člověk.

Kolektivní tresty

Učitel volí kolektivní trest v situaci, kdy není s to vypátrat viníka nebo se mu jeví celková problémovost třídy jako vysoká. Trest, kdy je postižena větší skupina žáků, nebo dokonce celá třída, neposiluje dobré vztahy mezi učitelem a žáky ani mezi spolužáky. Zpravidla jsou totiž ve třídě žáci, kteří se na nepravostech fakticky nepodíleli a trest pokládají za nespravedlivý. Následně se proto obracejí proti těm, kteří za trest mohou, nebo proti učiteli, který je „nespravedlivý“. Pokud jde o jednoho nebo několik málo žáků, kteří jsou častěji příčinou takových trestů, může se tímto přístupem učitele položit i základ šikanování. Pokud však získá nadvládu „zlobivá“ skupina, vytváří se nežádoucí klima ve třídě. Kolektivní tresty tedy spíše posilují negativní vztah žáků ke škole.

Známky

Je zřejmé, že učitelovo hodnocení výkonnosti žáka v sobě zahrnuje nejen samotnou kvalitu výkonu, ale odráží i další charakteristiky žáka (Hochweber, Hosenfeld, Klieme, 2014). Přestože to je nepřipustné, někteří učitelé využívají známky k disciplinaci žáků, a dokonce se tím někdy ani netají: *Máš to mezi dvojkou a trojkou. A protože pořád vykřikuješ, dám ti trojku, aby sis příště dával větší pozor.* Podobně strach ze zkoušení a z případné nedostatečné může zamezit eskalaci problému s chováním. Někteří učitelé dokonce prohlašují, že kdyby se odstranilo známkování, tak by ztratili poslední možnost, jak žáka ukáznit. Takový postup je sice lidsky srozumitelný, nicméně poněkud odráží bezradnost i menší kompetentnost učitele řešit výchovné problémy. Učitel takovým přístupem podřezává představy žáků o spravedlnosti a neprospívá jejich učení.

Ponechání po škole

Zatímco před padesáti šedesáti roky nebyl problém nechat žáka po škole, dnes to není možné bez souhlasu rodičů. Jde však o konkrétní opatření, které má logiku zejména v případě, že žák během vyučování nepracoval, nebo dokonce odmítal pracovat a není reálné nebo vhodné, aby práci doplnil bezprostředně doma. Toto opatření má v žákovi posilovat vědomí, že ve škole se v čase vyučování pracuje. Je žádoucí upozornit rodiče na začátku školního roku na tuto možnost obecně a v případě potřeby domluvit telefonicky aktuální den, případně druhý den. Toto opatření by nemělo narušovat plánované odpolední aktivity rodičů, kroužky, hodiny angličtiny, ale pokud má dítě naplánováno ve volném čase něco soukromého, mělo by tuto akci zrušit. V případě individuálního výchovného programu se může jednat o jedno z domluvených opatření. Snažíme se vést žáka k přijetí přesvědčení, že je pouze jeho rozhodnutí, zda bude pracovat v hodinách, nebo ve svém volnu. Proto nepokládám



toto opatření za trest, ale za logické vyústění konkrétního jednání žáka. Naopak ho odmítám v případě, že žák sedí odpoledne ve třídě a opisuje stokrát *Nikdy nebudu tahat Dvořákovou za vlasy*, případně přepisuje nějaký text jen proto, aby byl nějak zaměstnaný.

Psychické trestání – ironie, sarkasmus, výsměch, znevažování, ponižování, vyvolávání strachu

V jistém smyslu je psychické trestání horší než fyzické. *Zklamal jsi mě. Jsem zvědavý, jak se dneska předvedeš! Tak hroznou práci jsem za dvacet let, co učím, ještě neviděl.* I ve vyspělých státech je jako trest používáno zavírání na záchodě (Dupper, 2010), dítě v mateřské škole bylo zavřeno v šatně nebo v komoře u třídy. Koneckonců i na fyzickém trestu bývá zásadní právě psychický doprovod – pocit ponížení, ztráta sebeúcty.

Učitelé leckdy používají ironii, sarkasmus, dokonce výsměch jako podoby motivace a komunikace se žáky – snad je lze ve velmi mírné verzi využít pouze u starších žáků (konec druhého stupně, střední škola), kteří mají s učitelem výrazně přátelský vztah, a navíc po předcházejícím dlouhodobějším nácviku a spíše ve vztahu k celé skupině než k jednotlivci. U menších dětí je jakékoli použití podobných prostředků zcela nevhodné. Mladší děti jen velmi obtížně chápou tyto formy komunikace, často je

berou doslova. Pro autoritu učitele je to sice velmi obtížné, ale pokud dítě podobný verbální útok na svou osobu oplátí stejnou mincí, nesmí učitel žáka za tuto „drzost“ potrestat. Podobně se učitel nesmí dopustit psychického útoku na blízké osoby žáka (rodiče, sourozenci, kamarád).

Zatímco tělesný trest mívá psychický doprovod, někdy ovšem jen minimální, u psychického trestání jde o přímý útok na psychiku žáka. Proto se jedná o velmi zavrženěhodné způsoby výchovy (trestání).

Výchovná komise

Myslím, že v tomto případě není daleko od skutečnosti, jestliže nás napadne analogie s přestupkovou komisí pro dospělé na obecním úřadu. V řadě případů se tak rodiče skutečně cítí. Proti rodičům v roli viníků sedí několik zástupců školy (případně i z poradenského zařízení, pracovnice OSPOD), kteří se snaží je přesvědčit, že musejí vyřešit problémy svého dítěte, případně je odkazují do poradenského zařízení či na psychiatrii. Jiná věc je, když se stejný tým odborníků snaží s rodiči (i se žákem) koncipovat odpovídající reálná řešení, na kterých se budou podílet všichni zúčastnění, tedy učitelé, rodiče, poradenští odborníci i samotné dítě. Více tyto požadavky splňuje tzv. případová konference, která je jednoznačně zaměřena na pomoc a řešení. Uznávám zároveň, že u některých rodičů je výraznější nátlak namísto. Na druhé straně vstřícně vedená schůzka zvyšuje pravděpodobnost, že přinese efekt.

Vyloučení ze třídy (školy)

Zahraniční školské systémy využívají ve školách zajišťujících povinné vzdělávání léta standardně jako jedno z nejzávažnějších výchovných opatření právě pro případy opakujících se výrazných a nezvladatelných reakcí žáka jeho dočasné vyloučení z vyučování. Někdy jde o vyloučení do konce hodiny, do konce vyučování, jindy na den dva, ale také dlouhodobější (např. maximálně na 14 dní). Pokud by takové opatření bylo možné časem i u nás, je žádoucí vnímat dlouholeté zahraniční zkušenosti.

Uvádí se, že zvýšené počty vyloučených představují reakci na zákaz fyzického trestání (Haynes, 2005). O případech delšího vyloučení nemůže rozhodnout sám učitel ani jen ředitel školy, ale je rovněž nezbytné posouzení komise složené z odborníků a úředníků školské správy. V zahraničí může dojít v případě opakovaného přestupku i k trvalému vyloučení ze školy – ovšem to je možné pouze v systémech, kde je povinné vzdělávání, a nikoli povinná školní docházka. U nás známe toto opatření v podobě výhrůžek jako *Jestli nepřestaneš, tak půjdeš do poradny, polepšovny, do ústavu, do diagnostáku*.

Je pravda, že toto opatření je prvotně zaměřené na zajištění bezpečnosti žáků a učitele ve třídě a škole, nikoli na potřeby a osobnost konkrétního žáka, který se přestupku dopustil (Jarboe, 2011). Myslím, že nás nepřekvapí, že takto vyloučení žáci mívají horší prospěch, s významně vyšší pravděpodobností realizují negativní společenské aktivity – kouří, požívají alkohol, berou drogy a v dospělosti se častěji stávají delikventy (Dupper, 2010; Jarboe, 2011). Školní vyloučení je často spojeno s následným sociálním vyloučením (Harris et al., 2006). Ukazuje se, že výrazně častěji jsou vylučovány děti ze sociálně slabších rodin s nižší rodičovskou kontrolou (Dupper, 2010; Hatton, 2013). Rovněž se ukazuje, že vyloučení žáci opakuji nevhodné chování, pro které již byli vyloučeni (Dupper, 2010).

Nulová tolerance může být funkční zejména pro žáky, kteří ovládají pravidla, mají zvládnutou roli žáka, ale nikoli pro žáky se slabšími sociálními dovednostmi a s nedostatečným vystavením adekvátním sociálním rolím (Dupper, 2010). Tito žáci se vhodnějšímu chování vyloučením nenaučí. Ukazuje se, že učitelé využívají některé podoby vyloučení nad míru, tedy i v případech méně závažných provinění, která by měli řešit vlastními silami. Navíc mechanické použití nulové tolerance může vést k absurditám typu vyloučení žáka, který přinese do školy plastický nůž na krájení dortu či má u sebe ibuprofen, protože tak porušil pravidla (Salkind, 2008). Přestože není důvod se domnívat, že výše uvedené negativní jevy způsobuje právě vyloučení, tato podoba trvalého vylučování musí být pro nás zcela neakceptovatelná. Jestliže jsou natrvalo vylučováni např. i sedmi- či osmiletí žáci, troufám si tvrdit, že je něco špatného v samotném vzdělávacím systému a v přístupech učitelů.

Učitel v české škole nesmí připravit žáka o možnost vzdělávat se, takže sice lze žáka kvůli výchovným problémům vyloučit dočasně ze třídy, ale je nutné mu zajistit odpovídající pedagogický dozor a dát mu např. samostatný úkol (Pekárková, 2013). Vyloučit ze školy v tradičním slova smyslu lze pouze žáka, který již splnil povinnou školní docházku. Krátkodobé vyloučení se však nepraktikuje ani u této skupiny žáků.

Je evidentní, že i český učitel se musí akutně vypořádat s výbuchy vzteku a zlosti žáků, nebezpečného, agresivního chování, fyzického útoku vůči vlastní osobě, spolužákovi. Na podporu tohoto opatření lze uvést i to, že učitel má povinnost chránit práva nejen dotčeného žáka, ale i ostatních. A k tomu, aby je ochránil, musí mít přiměřené prostředky.

Pokud by mělo jednou dojít k zavedení tohoto opatření i v českém školském systému, je zapotřebí bránit širšímu použití a současně zabezpečit, aby vyloučenému žákovi byla poskytnuta bezprostřední odborná pomoc ve škole, případně v poradenské instituci. Fenningová a Bohanon (2006) připomínají, že vyloučení je používáno často, přestože nebyl zjištěn vztah k vyšší bezpečnosti ve škole. Zároveň vyloučení nesmí být trvalé. Bez faktického naplnění těchto předpokladů bych byl jednoznačně proti zavedení vylučování.

Vyloučení je tedy pro mě akceptovatelná forma opatření. Zatímco vyloučení z konkrétní hodiny by mělo být v kompetenci učitele, vyloučení z celého zbytku vyučování už by měl schválit člen vedení školy. Jedno vyloučení z hodiny za pololetí nezasluhuje výraznější opatření – pouze by měli být informováni rodiče. Jestliže k němu dojde podruhé nebo když je žák vyloučen na dobu delší než dvě vyučovací hodiny, už je nezbytné podniknout intenzivnější kroky. Takové vyloučení z vyučování musí automaticky představovat podnět k dalšímu řešení – není možné žáka pouze vyloučit a nestanovit např. odpovídající podpůrná opatření nebo individuální výchovný plán.

V předkládaném textu se pokouším ukázat, že i některé tradiční tresty lze používat v jiném kontextu tak, aby byly pro srozumitelné a aby je děti mohly vnímat jako vcelku logický následek svého přestupku. Děti mají sice právo považovat všechna negativní opatření vůči své osobě za tresty, nicméně podstatné je, jak je chápeme a vysvětlujeme my, v jakém kontextu se odehrávají. Jestliže odmala ukazujeme dítěti souvislosti mezi každým jeho rozhodnutím/činem a následky, používáme minimálně slovo trest, zvyšuje se pravděpodobnost, že i dítě bude postupem doby přístupnější této logice.

Neměli bychom učitele podezírat, že některé zcela nevhodné výchovné postupy (neustálé psaní poznámek, křik) používají proto, že jsou unavení, zlí, vyhořelí, že nemají rádi děti. Přestože tuto možnost nelze zcela vyloučit, větší pravděpodobnost má varianta, že učitel neví, co jiného může a má v konkrétní situaci dělat, nebo je dokonce upřímně přesvědčený, že jde o vhodná pedagogická opatření. Podstatnou roli přitom nepochybně hraje obecnější výchovné nastavení ve společnosti.

Ve chvíli, kdy učitel začne poctivě hledat odpovědi, musí dojít k závěru, že v některých situacích neexistují žádná příliš dobrá řešení, zejména pokud se soustředíme výlučně na samotnou reakci. Ve chvíli, kdy o disciplíně uvažujeme v souvislostech, koncipujeme preventivní opatření a uplatňujeme pestrou škálu pozitivních opatření, rozšiřují se možnosti pro řešení téměř jakékoli situace.

Je zajímavé, že málokterý učitel by vstoupil do třídy bez přípravy na hodinu. Na druhé straně je překvapující, že stejní učitelé jdou učit, dopředu vědí, že některé děti budou při výkladu povídat či že nebudou mít pomůcky, a nejsou na tyto okolnosti připraveni. Součástí praktické přípravy studentů učitelství, případně učitelů vstupujících v září do nové třídy, by proto mělo být hledání odpovědi na otázky:

Co budu dělat,

- až Petra popadne amok a začne ohrožovat ostatní děti,
- až Anežka začne střílet gumičky po Lence,
- až Ivan bude každou chvíli něco vykřikovat,
- až Radek opakovaně řekne nahlas sprosté slovo,
- až Tomáš odmítne pracovat,

- až Láďa bude hrát pod lavicí hru na mobilu,
- až si budou téměř všichni žáci povídat mezi sebou,
- až se agresivně projeví rodič mezi dveřmi do třídy,
- když dosavadní výchovný přístup nebude efektivní,
- ...?

Odměny a tresty

Výchovu a vymáhání disciplíny máme tradičně spojené s trestáním a odměňováním. Máme za to, že tresty i odměny patří neoddělitelně k životu dospělých i dětí. Při tomto pojetí zpravidla nečiníme principiální rozdíl mezi dospělým a dítětem, byť dnes pochopitelně trestání i odměňování u obou skupin probíhá formálně odlišně.

Hájím názor, že děti a žáky bychom měli odměňovat, ale trestat bychom je neměli vůbec. Efektivní, bezpečná a radostná edukace a trestání nejdou u dítěte dohromady. Platí to jak pro výchovu v rodině (podrobněji Mertin, 2013), tak ještě víc pro edukaci, kterou realizují pedagogičtí odborníci ve škole a při které jde o všestranný rozvoj dítěte a systematickou přípravu na dospělost. Rovněž je třeba přiznat, že přístup založený na trestání příliš nefunguje. Škole se léta nedaří vymoci u všech dětí spolupráci a poslušnost ani v případech, že jsou malé a do školy chodit musejí, natož u adolescentů, kteří už splnili povinnou školní docházku. I v tom spatřuji podporu pro odmítnutí trestajícího přístupu.

Pozitivní posilování je vcelku uznáváno jako vhodný nástroj ovlivnění chování. Někdy se namítá, že jde o nástroj pouhé vnější motivace. A že když zmizí vidina odměny, tak se dítě přestane chovat korektně. Pokud bychom některá opatření, tedy v našem případě odměny, používali při výchově dítěte jako výlučný nástroj opravdu systematicky, důsledně a dlouhodobě, pak uznávám, že bychom se mohli dočkat uváděného efektu – např. redukce vnitřní motivace. Může se to snad stát u předškolních dětí, které jsou pouze s rodiči a jedině ti formují jejich přístup k životu. Vzhledem k tomu, že u školáka se jedná o záležitost, která nebývá uplatňována zcela důsledně, a navíc nejde o jedinou formu motivace dítěte, do kontaktu s ním vstupují další důležité osoby, které se vždy neřídí tímto principem, nemám nejmenší obavy. Proto lze i učitelům vcelku bez obav doporučit: chvalte, povzbuzujte, podporujte, vedte k dobrým výsledkům, oceňujte, odměňujte bez omezení.

Na námitku, že u některých žáků není za co chválit, lze uvést, že to nepochybně platí, když jediné kritérium pro pochvalu je dokonalost výsledku a zcela vzorné chování. Jenže zkušený pedagog umí rozšířit repertoár pozitivní zpětné vazby: je vhodné povzbuzovat, vyjadřovat naději do budoucnosti, připomenout a ocenit dílčí pokroky, nadějně okamžiky i prostou snahu.

Všeobecný odpor panuje vůči materiálnímu odměňování žáků ze strany učitele – má to nepochybnou dílčí logiku v případné finanční náročnosti. Nejde o to, že bychom si naivně mysleli, že když dítě dostane nějakou propagační drobnost, bude se chovat vzorně, ale o vytváření a posilování příjemné atmosféry ve třídě. Zejména menší děti rády něco dostávají a jsou vděčné i za maličkosti – nebál bych se ani zcela mimořádného vybočení ze stereotypů a měl bych pro děti připravenou i nějakou sladkost. V takovém případě je však třeba mít předběžný souhlas rodičů. Sice to pak nemusí být takové překvapení, ale učitel si ušetří stížnosti rodičů, že jejich dítě dostalo např. bonbón, kterému doma vehementně brání.

Oblíbenou kapitolu představuje trestání dětí. Připomeňme si jen některé aspekty této formy výchovy (disciplinace). Trestání působí nezlomnou životní logikou: dítě se má naučit, že po každém provinění musí následovat trest. *Aby si vzalo ponaučení a příště už to nedělalo. Bylo by skutečně nevýchovné, kdyby se dítě učilo, že pravidla lze přestupovat bez následků. Tresty obecně mají vést dítě k tomu, aby se zastydělo.* Trestání má však rovněž za úkol dítě zlomit. Tresty jsou založené na zastrašení (Curwin, Mendler, Mendler, 2008). Trestání snižuje motivaci, protože navozuje negativní pocity, které pak ztěžují učení nebo ho činí nemožným. Trestání představuje model, jak dospělí řeší náročné situace. Trestání neukazuje, co má dítě dělat správně. Nebuduje kladný vztah k učiteli ani k učení.

Trestání má snad význam pro nejlepší žáky (Curwin, Mendler, Mendler, 2008). I když ani u nich není jasné, nakolik posiluje pozitivní vztahy k druhým lidem a ke školnímu vzdělání. Navíc je možné, že by u nich stačilo upozornění, varování. Naproti tomu žák, který přestupuje pravidla pravidelně, si časem na tresty zvykne (habitua-ce) nebo se přinejmenším výrazně sníží síla jejich působení. Současně se s ohledem na své schopnosti a vyspělost snaží trestům někdy až za každou cenu vyhnout. Jenže čestný způsob bývá náročnější a komplikovanější, vyžaduje od dítěte čas, úsilí a sebekázeň, takže se zvyšuje pravděpodobnost, že alespoň část dětí bude vymýšlet sofistikovanější podvodné postupy, na které se nepřijde. Trest tak může být účinný, nicméně neposiluje cesty k odpovědnosti, sebekontrolě.

Při diskusích o trestání se dnes nejčastěji vymezujeme vůči fyzickému trestání. Psychické trestání necháváme poněkud stranou. Je sice pravda, že i fyzické tresty mají zásadní psychický doprovod, nicméně např. výsměch útočí na psychiku žáka přímo. Ponižování dítěte představuje závažné profesní i obyčejně lidské selhání.

Tresty představují nejviditelnější a nejběžnější tradiční způsoby ovlivnění žáka. Současně jde o poněkud obsoletní přístup k hodnocení chování žáků a třídy. Na druhé straně nelze popírat, že jde o postupy nejrychlejší a nejjednodušší na realizaci. Existují další výchovné praktiky, které sice mohou být krátkodobě účinné, nicméně nejsou v současné době pokládány za přijatelné a učitelé by se jim měli vyhnout. Jde o hrubé a ponižující kárání, výhrůžky, trvalé „rýpání“, vynucené omluvy, již zmíněné

sarkastické poznámky, skupinové tresty, zadávání dodatečných úkolů, zhoršení známek, psaní jako trest (např. mnohonásobné opakování jedné věty), práci nebo tělesná cvičení, případně tělesné tresty.

Efektivní a neefektivní způsoby trestání

Jsem realista, takže vím, že ještě nějakou dobu budeme děti i trestat. Proto uvádím účinné a neúčinné způsoby trestání.

Obecně bychom měli trest používat pouze při opakovaném přestupku, ne při prvním výskytu. Je nevhodné reagovat trestem na jednorázový přestupek, byť závažný, když není žádný důvod pro to, že by ho žák opakoval. Dokonce ani při opakovaném přestupku by trest neměl být výrazný, pokud žák jeví snahu zlepšit se. Jde o poslední možnost poté, co učitel využil ostatní pomocná a podpůrná opatření. V případě trestu je nahrazena nefungující vnitřní kontrola žáka kontrolou vnější. Trest může kontrolovat chování, ale nemůže naučit chování správnému.

Při nevhodném chování by měl žák dostat upozornění, co bude následovat, když nepřestane. Jde o konkrétní informaci, ne o vágní výhrůžku. Varujeme se rozčileného tónu, hysterického křiku, dramatizace. V souvislosti s trestem by mělo být uvedeno stručné vysvětlení. Vysvětlení by mělo obsahovat popis nevhodného chování a důvod opatření: *Chováš se takhle delší dobu. Pokoušel jsem se ti pomoci upozorněním, vysvětlením, ty jsi nereagoval. Nemohu dál takové chování strpět. Nechci to, ale ty mi nedáváš jinou možnost* (Good, Brophy, 2008).



Jako vhodnější trest se jeví odebrání výhod než hubování či výčitky. Lítost dítěte akceptujeme, ale nijak ji nevyvoláváme ani k ní dítě příliš nepovzbuzujeme. Málokdy totiž sama stačí k nápravě. Rozhodně neklademe otázku, zda to je dítěti líto, zda činu lituje. Pokud ono samo vyjádří lítost, podpoříme je svým pochopením. Za vhodné lze pokládat vyloučení z činnosti – když to jen trochu jde, upravíme podmínky tak, aby žák nemohl přitahovat pozornost spolužáků. Důležité je, aby se cítil vyloučený psychicky i fyzicky. Přitom je třeba sdělit, co musí splnit, aby se mohl vrátit zpět: *Jakmile budeš ochotný pracovat bez napadání a pošťuchování, vrať se.* Tato verze, která nabízí možnost nápravy, je vhodnější než: *Jdi si tam sednout na deset minut.* Když se dítě vrací k práci, nepoužíváme věty jako *To jsem zvědavý, jak to dlouho vydržíš.* Vhodnější je věta *Jsem rád, že ses vrátil, sedni si a dej se s námi do práce.*

Za nevhodné lze považovat křičení – vyvolává negativní emoce u konkrétního žáka, ale i u zbytku třídy. Zejména u menších dětí se můžeme setkat s tím, že i zvýšený hlas učitele na jiné dítě, případně jeho výraznější naléhavost může u některých vyvolat silný strach a obavy. Neměli bychom zapomínat na to, že trest je neúčinnější, když je realizovaný v co nejkratší době, která uplynula od přestupku. Současně by měl být vždy doplněn stručným vysvětlením a měl by se maximálně vztahovat k charakteru přestupku, aby došlo k silnějšímu propojení. I trest (nejen konsekvence – viz dále) by měl maximálně souviset s přestupkem.

O citlivosti na trestání ve škole rozhodují do značné míry rodiče (nepochybně i osobnost dítěte) – na některé dítě stačí nepatrně zvýšit hlas, což pak děti doma interpretují jako křik učitelky, zatímco jiné dítě je z rodiny zvyklé reagovat až na fyzické násilí, takže i značně zvýšený hlas učitelky je nechá v klidu. Rolí však nepochybně hrají i temperament a osobnostní struktura dítěte.

Efektivní a neefektivní způsoby chválení

Přestože chválení v sobě obsahuje menší riziko chyb, existují vhodnější a méně vhodné formy pozitivní odezvy.

Tabulka 1 Efektivní a neefektivní způsoby chválení

	Efektivní způsoby chválení	Neefektivní způsoby chválení
1.	Je poskytováno systematicky.	Je poskytováno náhodně nebo nesystematicky.
2.	Specifikuje konkrétně, za co chválíme.	Je obecně pozitivní.
3.	Vyazuje známky spontánnosti, je upřímné a variabilní, jasně se vztahuje k aktivitě dítěte.	Vyazuje známky korektní uniformity, je poskytováno automaticky.
4.	Odměna je za splnění konkrétního kritéria výkonu (může ho představovat i úsilí).	Odměna je za účast, bez ohledu na snahu nebo na výkon.
5.	Poskytuje dítěti informace o dosažené kompetenci nebo o hodnotě jeho výkonu.	Poskytuje obecné informace nebo informace o umístění dítěte ve vztahu k vrstevníkům.
6.	Zaměřuje dítě na kvalitnější hodnocení postupu, který vede k výkonu.	Zaměřuje dítě na srovnávání se s druhými a na soutěžení.
7.	Při hodnocení používá předcházející výkony ke srovnání se současnou úrovní.	K hodnocení používá srovnání s vrstevníky.
8.	Reaguje s uznáním na úsilí a námahu, které dítě vynaložilo na splnění úkolu.	Chvála je poskytnuta bez ohledu na vynaloženou snahu nebo hodnotu dosaženého výkonu.
9.	Připisuje úspěch úsilí a snaze, které dítě vynaložilo, s tím, že lze úspěch očekávat i v budoucnosti.	Připisuje úspěch samotným schopnostem nebo vnějším okolnostem, jako je náhoda nebo jednoduchost úkolu.
10.	Podporuje vnitřní atribuce (motivace) – dítě chce zvládnout činnost, protože ho to těší, protože se chce něco důležitého naučit.	Podporuje vnější atribuce (motivace) – dítě vynakládá úsilí, protože chce potěšit učitele, získat odměnu.
11.	Soustřeďuje pozornost dítěte na vlastní podstatné aktivity ovlivňující výkon.	Soustřeďuje pozornost na dospělého jako na rozhodující sílu ovlivňující výkon.
12.	Hodnocení probíhá až po ukončení činnosti.	Hodnocení zasahuje do probíhajícího procesu, narušuje pozornost.

Zpracováno podle GOOD, T. a J. BROPHY. *Looking in classrooms*. Pearson Education, Inc., 2008, s. 198 – převzato z knihy *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*.



Australské výsledky (Roache, Lewis, 2011) dokládají, že management třídy, který kombinuje trestání s agresivním a hostilným chováním učitele, zesiluje nevhodné chování a zvyšuje nepozornost. Naopak kombinace odměn a trestů v kontextu diskuse, ocenění vhodného chování, důvěry apod. podporuje odpovědnost žáků, redukuje nevhodné chování a zvyšuje odpovědnost k vlastnímu chování i chování vrstevníků.

Opatření před zahájením školního roku

Pedagogická psychologie přibližně 50 let pracuje s tzv. sebenaplnujícím proroctvím (*self-fulfilling prophecy*, *Pygmalion effect*). Zjednodušeně řečeno se jedná o to, že naše očekávání týkající se budoucnosti za určitých podmínek a do jisté míry reálně ovlivňuje tuto budoucnost. Není nejmenší důvod, proč by škola neměla s tímto fenoménem programově pracovat a využívat ho pozitivně ve prospěch edukace. Podobně by měla vést i rodiče k tomu, aby jí i sobě pomáhali ve stejném směru. Jde o to, že by obě instituce měly v dítěti (i v partnerovi, tedy zejména v rodičích, ovšem totéž doporučuji i rodičům ve vztahu k učitelům) posilovat pozitivní

očekávání a věřit, že pozitivní očekávání zlepší i faktickou výkonnost dítěte a její hodnocení. I když tomuto mechanismu někdo příliš nevěří, mohl by akceptovat, že je přinejmenším příjemnější, když se posiluje pozitivní komunikace, než když se navzájem štveme. Využití mechanismu bychom pochopitelně měli uplatňovat i později během školní docházky.

Povědomí dítěte o škole se nezačíná utvářet až prvního září se skutečným vstupem do první třídy, ale už dávno předtím. Obecné informace mu poskytují rodiče, jiní rodiče, jejichž děti školu už navštěvují, vždy jsou k dispozici i osobní vzpomínky rodičů a dalších dospělých z doby před patnácti, dvaceti, někdy i padesáti roky. Zásadní jsou nepochybně i pohledy starších sourozenců, prarodičů, informace ze školky. Je důležité, aby prezentace očekávání všech těchto aktérů byla spíše příznivá. Zvyšuje se pak pravděpodobnost, že budou přenášet toto příznivé očekávání i na dítě.

Ovšem specifické představy dítěte o konkrétní škole se začínají utvářet vesměs teprve dnem otevřených dveří nebo zápisem v základní škole. Některé mateřské školy docházejí s dětmi do spádové školy na návštěvu první třídy, a děti tak stráví ve velké škole část dne. Pokud je mateřská škola fyzicky propojená se základní, uskutečňuje se kontinuální poznávání budoucího prostředí i učitelů. Všichni dospělí by měli dbát na to, aby zážitky dětí byly příznivé. Pak jde jednoznačně o dobrou variantu vytváření očekávání.

Zápis do první třídy představuje specifickou příležitost k posílení pozitivního obrazu o škole, o paní učitelce či panu učiteli i o samotném vzdělávání. Část zápisové atmosféry mají na svědomí rodiče, kteří mohou dítě velmi kladně naladit nebo naopak vystresovat. Ovšem mnohem podstatnější vliv mají samotní učitelé. Zápis může být slavnostní chvíle, která v sobě obsahuje určité mírné napětí pro dítě, které je ovšem ukončeno radostným průběhem i uvolněním, spojeným třeba jen s velkou pochvalou nebo i s malým dárkem a případnou následnou návštěvou cukrárny. Neměli bychom zapomínat, že dítě v tomto věku reaguje zpravidla velmi příznivě na činnosti, které je baví, které je zajímají. Mezi dětmi existují značné rozdíly v rychlosti přizpůsobení se novým situacím, takže se může stát, že u některého dítěte je i delší doba zápisu příliš krátká na to, aby se projevilo optimálně. Jiné naopak v permissivním prostředí zápisu velmi rychle začne zlobit.

Jestliže školy pořádají předprázdninové setkání rodičů žáků prvních tříd, nemělo by být věnováno pouze organizačním záležitostem, ale i podpoře radostného očekávání dětí. První třída je specifická, ale stejně důležitý je začátek roku i ve vyšších ročnících. Zejména, když se změní třídní učitel, dítě postoupí na druhý stupeň nebo do střední školy.

Doporučují se proto následující postupy:

- Pošlete rodičům a každému žákovi prostřednictvím e-mailu rodičů před začátkem školního roku osobní sdělení.
- Promluvte si s učitelem, který učil třídu vloni, a získejte maximum informací o jednotlivých žácích.
- Připravte si seznamovací hry a materiály k nim na zahájení školního roku.
- Nebojte se sdělit rodičům, co od nich očekáváte. Nepokládejte za banální apelovat např. na společné činnosti rodičů a dětí. Vysvětlete jim, proč budete zadávat domácí úkoly (např. čtení) a v jakém režimu (čtení v rozsahu 15 minut každý den, ostatní úkoly ne na víkend).
- V mírně obměněné podobě je vhodné postupovat při přechodu na druhý stupeň, na střední školu, při změně třídního učitele.

Management třídy

Začátek školního roku

Management třídy se začíná naplňovat nejpozději od prvního září, vlastně spíše ještě nějakou dobu před tímto datem (viz předcházející odstavce).

Pro mě samotného bylo překvapující, nakolik se rozmanití autoři publikací o MT věnují začátku školního roku a pokládají za klíčové např. pozitivní atmosféru, uspořádání podmínek příznivých učení, vytvoření pravidel (např. Marzano, Marzano, 2003). Jenže důvod je jednoduchý, existuje řada studií, které ukazují, že hladký průběh vyučování lze spojit právě s dobrou přípravou a realizací prvních dnů ve škole (Good, Brophy, 2008).

Vzhledem k významnosti prvního dne by měl být učitel maximálně seznámený s dětmi, měl by jim sdělit svá očekávání a podnítit zájem a nadšení pro to, co se budou učit (Partin, 2009). Před zahájením by si měl rozmyslet několik okruhů:

- co bude od prvních dnů dělat pro to, aby se žáky vytvořil silné pozitivní vztahy;
- co bude dělat, aby se poznaly děti navzájem a aby poznaly učitele;
- která pravidla jsou pro něho nejdůležitější v prvních dnech školního roku a jak zapojí žáky do jejich stanovení a provádění.

Nelze pochybovat, že pro samotné učení i pro udržení kázně jsou důležité pozitivní vztahy mezi učitelem a žákem. Někteří učitelé mají pocit, že je nutné na začátku roku žáky trochu vystrašit, že je žádoucí být přísný, odměřený, protože jenom tak je možné získat a udržet autoritu. Jenže laskavý přístup a pozitivní naladění na společnou práci vůbec neznamenají, že žáci si smějí všechno dovolit, že mohou dospět k závěru, že vyučování se řídí výlučně podle jejich přání. A pozitivní přístup se vůbec nevylučuje s myšlenkou, ke které se hlásím, že na začátku by učitel měl dodržovat velmi striktně všechna domluvená pravidla, pokud to jen trochu lze. Když však třída spolupracuje dobře, je možné v průběhu času mírně povolovat, případně dělat i častější výjimky.

Součástí vhodného přístupu učitele k žákům je přátelské a veskrze pozitivní hodnocení přinejmenším na začátku školního roku. Platí to zejména pro první třídu

(nejnižší ročníky), ve které by měl učitel využívat veškeré hodnocení k povzbuzení radosti z poznání, posílení víry, že společně zvládnou všechny požadavky (připomínám mechanismus *self-efficacy*, vnímané osobní účinnosti). Zkusme se vžít do cítění malého dítěte, kterému je brzy po zahájení školního roku vydán signál, že učení nezvládá a že je asi ani v budoucnosti nezvládne.

Na druhé straně je třeba dětem vysílat hned od počátku signály, že se ocitly v prostředí, které je určeno téměř výhradně k učení. Proto je velmi důležité nastavit prakticky od prvních dnů září pravidla fungování ve třídě i ve škole. Pravidla vytvářejí žákům hranice, které nelze překročit. Vyjadřují, jaké je přijatelné a nepřijatelné chování ve třídě. Jasná pravidla redukuje komplexnost situací ve třídě, minimalizují zmatky a tak předcházejí ztrátám času pro vyučování. Pravidla se týkají řady oblastí. Podstatná z nich se vztahují k chování a jednání ve třídě a ve škole – jde zejména o slušné chování. Jeden z prvních úkolů pro učitele na začátku školního roku je tedy vytvořit společně s dětmi pravidla a co nejrychleji zavádět postupy soužití a fungování ve třídě do praxe. Vzhledem k tomu, že jde o podstatný aspekt MT, se jim budu podrobněji věnovat dále.

Adaptační kurzy

V situaci, kdy vzniká nová třída (např. prima víceletého gymnázia, někdy i šestý ročník základní školy, první ročník na střední škole, první ročník základní školy, sloučení více tříd do jedné), je žádoucí nezahájit školní rok přímo tradiční výukou, ale vyplatí se věnovat čas a energii vzájemnému seznámení žáků, utváření vztahů mezi žáky, žáky a učitelem, seznámení žáků s pravidly školy a některými pravidly třídy. U malých dětí jde i o to, aby postupně poznaly školní budovu (umístění záchodů, místnost hospodářky, ředitelna, sborovna, prostory, kam žáci sami nesmějí). K dosažení většího účinku je obvyklé, že třída/y vyjede/ou na několik dní mimo školu na tzv. adaptační, stmelovací výjezdy (pro nejmenší děti bych to však pokládal za méně vhodné).

Za klíčové lze pokládat, že se výjezdu zúčastní co nejvíc žáků i vyučujících, zcela samozřejmě pak třídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence. Tito učitelé se rovněž podílejí na přípravě i realizaci programu. Pokud to je jen trochu možné, měla by škola zajišťovat adaptační kurz vlastními silami. Je vhodné, když učitelé předtím sami absolvují vzdělávání v této oblasti, vůbec nemusí být marně vyjet na zkušenou na adaptační kurz, který pořádá jiná škola s většími zkušenostmi. Existuje také možnost, že v případě malých zkušeností v učitelském sboru první adaptační kurzy značnou měrou zajišťuje externí organizace, nicméně od druhého či třetího opakování by měli základ tvořit budoucí vyučující žáků. Externisty je možné objednat na jednu dvě specializované aktivity.

Aby se zúčastnilo maximum žáků, je třeba zajistit dvě podmínky: Náklady nesmějí být vysoké (školy získávají dílčí podporu krajů, obcí) a současně je žádoucí zajišťovat



souhlas ve chvíli, kdy se rodiče o školu ještě více zajímají, když jsou na samém začátku – v té chvíli jsou ochotnější. Rodičům je žádoucí vysvětlit smysl celé akce.

Jako vhodný se jeví třídní pobyt mimo školu – dvoudenní je příliš krátký, delší pobyt obvykle přesahuje možnosti části učitelů i žáků. Pokud by snad škola měla pocit, že přijde o příliš mnoho času na výuku, lze pobyt ve všední dny zkombinovat se sobotou.

Prakticky každý zvolený program je obhajitelný a jistě i přínosný. Nicméně zkušenosti nasvědčují tomu, že smyslu adaptačního kurzu nejlépe odpovídá díl nepřilíživě soutěživých, leč atraktivních sportovních aktivit, rovněž větší díl sebepoznávání a poznávání her a jen malý díl organizačních záležitostí. Vzhledem k tomu, že učitelé žáky zatím neznají, je třeba ke všem aktivitám přistupovat opatrně, aby některému dítěti nezpůsobily trauma nebo aby dítě nemuselo odhalit svůj případný nedostatek či osobní problém. Důležité je vytvářet pocit bezpečí a pozitivního ladění. Je proto žádoucí nechat vždy časový prostor na to, aby případný problém, který se objevil během aktivity, bylo možné reflektovat, nechat doznít, dořešit. Důležité je mít nastavený program na celou dobu tak, aby se omezila na minimum pravděpodobnost narušení pořádku (např. večerní únik mimo objekt u starších žáků) – je totiž žádoucí, aby celý adaptační kurz proběhl v pozitivním duchu a nemusely z něj vyplynout sankce.

V posledních letech zejména střední školy realizují adaptační kurzy vcelku běžně. I v případě, že nelze vyjet mimo školu, stojí za to uspořádat podobnou akci ve škole. I pokud škola kurz nepořádá, ve škole by na začátku každého školního roku stálo za to věnovat se nejen organizačním záležitostem, stanovení pravidel, ale i poznávacím aktivitám, stmelení nového kolektivu či podpoře již existujícího kolektivu.

Učitelé by měli rovněž počítat s tím, že dobrý start zahájený na adaptačním kurzu je nutné posilovat i v průběhu školního roku. K tomu se velmi dobře hodí třídnické hodiny, eventuálně některé méně formální akce. Bez tohoto následného posilování se efekt adaptačního kurzu výrazně sníží.

Vztahy učitel–žáci

Zatímco někteří odborníci stále akcentují kvalitní předávání poznatků žákům (a není důvod význam tohoto aspektu zpochybňovat), dnes se jednoznačně ukazuje, že základ kvalitního fungování školní třídy tvoří vztah učitele se žáky. Vytvoření pozitivních vztahů se žáky a jejich kvalita představují základ úspěšného MT (Marzano, Marzano, 2003; Kayıkcı, 2009). Jestliže má učitel dobré vztahy se žáky, veškerý MT i učení probíhají snadněji. Vůbec to neznamená přehnané citové projevy ze strany učitele, důležitější je konkrétní péče o blaho žáků, zájem o ně a radost z toho, že je učitel s nimi. Zejména když jim dává najevo, že si jich váží a stará se o ně.

Existují doklady, že zlepšení vztahů učitel–žák vede ke zmírnění výchovných problémů i ke snížení potřeby speciální péče (Scarlett, 2015). Platí to jak pro žáky s převážně osobnostními problémy (úzkost, deprese), tak s poruchami chování (např. vzdorovitost, agrese, vyrušování).

Jestliže žáci mají učitele rádi a chovají k němu respekt, chtějí mu dělat radost, s větší pravděpodobností ho napodobují, přebírají jeho postoje a v situacích krize stojí spíše na jeho straně (než aby vytvářeli koalice se žáky, kteří se nechtějí učit a vyrušují).

U nás se s utvářením a přínosem pevné pozitivní emoční vazby učitele a dětí příliš nepočítá ani u nejmladších žáků, jinak by v některých školách nedocházelo např. k proměnám vedení třídy každý rok. Přitom právě u nich je stále ještě učení silně vázáno na vztah k významnému dospělému a ocenění z jeho strany. U starších žáků je patrně souvislost mezi vztahem k učiteli a vzdělávacími výsledky o něco málo volnější. Nicméně i u nich hraje emoční vazba nezanedbatelnou roli. Poměrně často mi i starší dětský klient sděluje, že ho konkrétní předmět nebaví, protože nemá rád učitele (a mívá pocit, že ani učitel nemá rád jeho). Bez dobrých vztahů s učitelem žáci častěji vzdorují pravidlům.

Marzano (2003) uvádí výsledky metaanalytické studie, ze které vyplývá, že učitelé, kteří mají výborné vztahy se žáky, vykazují o 31 % nižší výskyt kázeňských přestupků a narušování pravidel než učitelé, kteří se žáky tak dobré vztahy nemají. Učitel nemůže mít stejně bezpodmínečný citový vztah k dítěti, jako očekáváme u rodičů, nicméně lze žádat, aby odděloval hodnocení výkonnosti a způsobů chování žáka od hodnocení samotného dítěte.

Jaké charakteristiky se ukazují jako klíčové pro efektivní vztahy učitel–žák? Podstatné je, když učitel vykazuje přiměřenou úroveň dominance, odpovídající úroveň kooperace a současně si uvědomuje zásadní potřeby žáka. Žádnou roli nehraje osobnost učitele ani okolnost, zda žáci pokládají učitele za kamaráda. Neměli bychom přecházet názor, že mnohá narušení pravidel odrážejí vztah učitele se žákem.

Jak naplňuje učitel pozitivní vztah?

Existuje řada výzkumů, které poukazují na vliv již zmíněného pozitivního očekávání, které velmi často nabývá charakteru sebenaplňující se předpovědi (Boynton, Boynton, 2005).

Základ vztahu učitele a žáků je hojná pozitivní komunikace. Tlačte žáky do úspěchu. Dejte jim prostor na odpověď, napovídejte jim, aby ve třídě uspěli, poskytněte jim vodítka (Boynton, Boynton, 2005). Vyjadřujte přesvědčení, že „na to mají“ (rozhodně však nedodávejte „jen kdybys chtěl“). Vyvolávejte žáky rovnoměrně. Zejména mladší žáci chtějí předvést, co znají, takže když nejsou vyvoláváni, oslabuje to jejich ochotu angažovat se. Mladší žáci odvozují sebedůvěru také od toho, že učitel je žádá o správnou odpověď. Učitel by měl jednoduchým způsobem (čárky do seznamu žáků) sledovat, jestli skutečně vyvolává přibližně spravedlivě. Jistě to nemusí dělat neustále a sám sobě nemusí hledat důvody, proč někoho vyvolává častěji, ale v takovém případě by měl provést změnu. Prodlužte mírně čas na odpověď – dáváte tím najevo, že věříte, že to dítě zvládne. Připomínejte minulé úspěchy: *Včera jsi byl bezvadný, věřím, že to zvládneš i dnes.*

Pozitivní vztah lze posilovat i při korigování nevhodného chování. Jednejte tak, aby si žák mohl udržet důstojnost. Posilujte hrdost třídy na slušné chování a zájem o učení. Nezapomínejte dát najevo potěšení, když se žáci chovali dobře. Neopomínejte je informovat ani o zlepšování. Podporujte hrdost rodičů na to, co se jejich děti naučily. Je vhodné dávat najevo starost, zejména ve chvílích silných emocí žáka: *Mohu ti nějak pomoci? Je všechno v pořádku?* Zajímejte se i o mimoškolní zájmy – pokud se týkají předmětu, který vyučujete, můžete žáka podpořit svými kontakty, znalostmi, zkušenostmi.

Wubbels a Brekelman (2005) identifikovali přiměřenou úroveň dominance jako významnou charakteristiku efektivních vztahů učitelů a žáků: Učitel používá disciplinární intervence – když se objeví nevhodné chování, musí následovat intervence, aby toto chování bylo zastaveno. Projevuje asertivní chování – postojem, tónem hlasu, je vytrvalý při vymáhání korektního chování, neignoruje je, nenechá se odvést žákovým popíráním, vymlouváním, obviňováním, naslouchá vysvětlením. Stanovuje jasné učební cíle. Při jejich naplňování je flexibilní – přestože má stanovený cíl hodiny, může dát prostor žákům na počátku hodiny, aby stanovili dílčí cíl, co by se chtěli naučit. Projevuje o žáky osobní zájem – žáci reagují převážně vstřícně. Tento zájem by neměl být vlezlý a překročit běžnou společenskou úroveň. Mezi projevy, které signalizují osobní zájem, může patřit, že se bavíte o zájmech žáků, pozdravíte je i mimo školu, pokud chodíte na oběd, sednete si každý den s několika žáky, všímáte si významných událostí v jejich životě (sportovní utkání, přehrávky na hudební nástroj, divadelní představení) apod.



Vztah ke škole (ke třídě)

Existuje souvislost mezi vztahem žáka ke škole (v zahraniční literatuře se můžeme setkat s termíny *school connectedness*, *school attachment*, *school bonding*, *school engagement*) a jeho chováním. Čím silnější je vztah žáků ke škole, tím méně nevhodného chování se u nich vyskytuje (Dupper, 2010). Pozitivní vztahy mezi žáky a mezi žáky a učiteli posilují vztah ke škole a zlepšují chování žáků (Dupper, 2010). Existuje však také souvislost úrovně sociálních vztahů mezi žáky s velikostí školy – v menších školách se lépe utvářejí osobní vztahy, které posilují vztah ke škole.

V některých školách se snaží zavést uniformy; věří mimo jiné, že se tím posílí pocit příslušnosti ke škole, dokonce snad hrdost na školu. Pokud by se jednalo o opatření, které vyjadřuje přání celého učitelského sboru, všech rodičů, pak je možné, že přesvědčí i žáky. Vzhledem k tomu, že u nás vládne k uniformám spíše rezervovanost, osobně bych je nezaváděl.

Úskalí možného efektivního působení MT spočívá u některých učitelů v tom, že z principu očekávají žáky zajímaví se, spolupracující, podrobní a dobře vychované a současně řešení všech případných výchovných problémů očekávají od rodičů. Někdy jsou navíc oprávněně přesvědčeni, že předcházející učitel/é nepostupoval/i dostatečně přátelsky, takže teprve oni jim „otevrou srdce a náruč“, a naivně počítají s tím, že žáci vděčně zareagují. Pokud se problém vyskytne v jejich třídě, volí opatření, která znají z rodiny, ze zkušeností z vlastní školní docházky. Na část dětí jsou tyto postupy zcela dostačující, problém nastává u žáků, kteří nezareagují pozitivně. V té chvíli učitelé využívají více silová „řešení“ – zvyšují hlas, křičí, píšou poznámky, posílají do ředitelny, udělují důtky, dvojky, trojky z chování. Jedno z velmi silných a dnes stále běžnější opatření představuje patologizace projevů žáka.

Standardy chování ve třídě – pravidla

Pravidla stanovují očekávání, co žáci mají dělat (oslovovat se křestními jmény, přihlásit se, když někdo něco chce) a co nemají dělat (brát bez dovolení věci druhých dětí), jak se chovat. Je vhodné formulovat pravidla pozitivně (respektuj majetek druhých, cizí věc si můžeš půjčit pouze s výslovným souhlasem majitele). Postupy (rutinní organizační činnosti) upravují způsoby, jak provádět konkrétní úkoly a činnosti (rozdávání a vybírání sešitů, mazání tabule, přechody do tělocvičny, na oběd, věci, které mohou mít žáci na lavici).

Postupy obvykle nebývají napsané, nicméně učitel expert jim věnuje značné množství času stejně, jako když vyučuje učební látku. Postupy stanovuje učitel – vzhledem k tomu, že jde o organizační záležitosti, je zbytečné o nich diskutovat. Současně by se žáci neměli bát sdělit učiteli, když některý postup nefunguje v praxi dobře. Pravidla a jejich dodržování představují jádro MT. Neměli bychom však získat představu,

že veškerá školní docházka je svázána striktními pravidly. Důležité je propojení pravidel s hodnotami.

Důležité rovněž je, aby se na vytváření pravidel mohly podílet samotné děti v míře, která odpovídá jejich vyspělosti i dosavadním zkušenostem. Rozhodně by je měly přinejmenším a pokud možno neformálně odsouhlasit. I když v nižších ročnících se může stát, že část diskuse se žáky není příliš produktivní, rozhodně jde o investici do budoucnosti. Ve třídě mohou vzniknout specifická pravidla, nesmějí však být v rozporu se školním řádem, případně s jinými nadřazenými předpisy. Skutečnost, že je něco ve školním řádu, neznamená, že se to nemůže objevit v pravidlech třídy. Pravidel nesmí být mnoho (cca pět až sedm), měla by se dotýkat nejpodstatnějších událostí a měla by být dětem stále k dispozici na viditelném místě tak, aby na ně mohl učitel snadno odkázat v případě porušení. Menší počet pravidel zesiluje význam každého z nich (Cangelosi, 2014). Pravidla by neměla být obecná (*Budeme se k sobě hezky chovat*), ale konkrétní (*Když budeš chtít něco říct, zvedneš ruku, Říkáme si křestními jmény, Nepoužíváme slova jako vole, krávo...*), umožňující jednoznačnou kontrolu plnění.

Pokud dojde k tomu, že některé pravidlo je osvojeno a prakticky vždy plněno, lze je ze seznamu vypustit a nahradit jiným, aktuálně potřebnějším. Vzhledem k tomu, že není hned na začátku školního roku zcela zřejmé, jaké problémy bude třeba ve třídě řešit, lze postupovat ve dvou etapách. V první se domluví tři až pět základních pravidel, která třídu směřují k pozitivnímu fungování. Další dvě až tři pravidla lze doplnit přibližně po měsíci, kdy už mohly vykrystalizovat další problémy. Není vhodné zaplevelovat konkrétními rutinními postupy o něco obecnější pravidla: *Všichni žáci sedí v klidu na místě, dokud nevyberu práci od posledního žáka.*

Předcházející postup není vhodné začleňovat mezi pravidla (Cangelosi, 2014), jde o technický postup. Vhodná jsou taková pravidla, která vyjadřují určité hodnoty a současně jsou konkrétní. Pravidla a postupy nestačí dojednat, ale žáci se je musejí naučit. Žáci používají to, co se naučili (Boynton, Boynton, 2005). Důležité je od samotného počátku školního roku důsledně vymáhat plnění pravidel. Zpočátku rozhodně nejsou vhodné sankce za přestupky, spíš jde o to, abychom trvali na splnění. Pro žáka by mělo být výhodné dodržování pravidel a nevýhodné jejich nedodržování. Alespoň nejzásadnější pravidla by měla platit v celé škole a všichni učitelé i nepedagogičtí pracovníci by měli vymáhat jejich plnění a sami jít příkladem.

Podle výzkumu se ve třídách, kde byly systematicky dodržována pravidla i postupy, objevovalo cca o 28 % méně rušivých momentů než ve třídách, kde tomu tak nebylo (Marzano, Marzano, 2003). Empirická studie (Little, Akin-Little, 2008) ukázala, že učitelé i při vytváření pravidel používají často stejné způsoby jako při výkladu jiné látky, pouze pravidla žákům přečtou, nechají je opsat apod. Jen málokdy přitom spolupracují i s rodiči.

Pravidla vždy stojí na hodnotách (Curwin, Mendler, Mendler, 2008). Může se zdát, že obecné hodnoty jsou samozřejmostí života a ve škole je nemá cenu formulovat. Jenže bez logické vazby na hodnoty se mohou pro některé žáky stát pravidla mechanickou a zcela neosobní záležitostí; možná je dokážou odříkat, ale ani trochu si je nezvnitřní. Jedná se pro ně o látku analogickou poznatkům z chemie či dějepisu. Navíc školní vzdělávání a soužití ve škole akcentuje zejména některé hodnoty. Stojí za to připomenout je i žákům starším, tedy i středoškolákům. Postup by mohl být stejný jako u pravidel – důležité je zapojit do formulování samotné žáky. Učitel by žákům měl stručně, leč opakovaně sdělovat své představy o životě, o významu vzdělání (nejde o pravidla).

Jestliže jsou pravidla nahrazována obecnými floskulemi nebo hodnotami, je pro žáky velmi obtížné propojit chování a konsekvence (Curwin, Mendler, Mendler, 2008).

Pravidla jsou velmi důležitá, ale neměli bychom jejich význam přeceňovat. Ještě podstatnější roli hrají hodnoty, ze kterých pravidla vycházejí, a konsekvence, které navazují na jejich naplňování a případné porušení.

Pravidla soužití ve škole a ve třídě představují důležitou součást MT. Existují pravidla, která stanovuje škola pro všechny žáky a dává je k dispozici v tzv. školním řádu. Ten je vytvářen v každé škole, rodiče ho mají k dispozici před začátkem školního roku. Vzhledem k tomu, že školní řád představuje nejvyšší dokument na úrovni školy, je důležité, aby do něj škola zapracovala podstatné požadavky upravující pravidla chování všech aktérů. Ve školním řádu najde učitel oporu při realizaci řady opatření. V žádném případě by to nemělo znamenat, že půjde o tak rozsáhlý materiál, že ho v plném rozsahu nepřečtou ani rodiče, ani žáci.

Všechna stanovená pravidla chování ve třídě mají maximalizovat dobu strávenou učením, zvýšit bezpečí, předcházet aktivitám ve třídě, které by rušily žáky v této i ve druhých třídách, zajistit slušné chování mezi žáky, mezi žáky a učiteli i dalšími zaměstnanci školy (Cangelosi, 2014).

Neměli bychom však zapomínat, že samotná pravidla poskytují jen minimální motivaci k tomu, aby podle nich žáci jednali. Motivaci poskytují hodnoty, ze kterých pravidla vycházejí – když žáci znají smysl pravidel, zvyšuje se pravděpodobnost, že je budou respektovat (Curwin, Mendler, Mendler, 2008). Důležité je proto, aby zejména žáci pravidla znali, a ještě lepší je, když je sami „vytvoří“ a následně akceptují.

Na některých pravidlech se není nutné domlouvat, ale učitel je žákům oznámí, probere je s nimi nebo spíš připomene jejich smysl. Jde zejména o taková, která tvoří kostru přístupu školy/učitele k žákům, požadovaného obecně slušného chování (zdravení, oslovování). Některá z těchto pravidel stačí žákům pouze sdělit, ale není nutné všechna uvádět v seznamu. Současně nelze předpokládat, že by žáci

dokonale rozuměli organizaci vyučování, aby dokázali stanovit, jak postupovat při řešení provozních záležitostí. Není možné vracet se hluboko do předškolního věku a domlouvat se se žáky na tom, že se budeme zdravít a prosit, a současně nějak speciálně žáky povzbuzovat a motivovat. Na druhé straně ani samozřejmosti bychom neměli úplně nechat stranou a sluší se je připomenout. Navíc někdy může nastoupit nový žák, který přichází z jinak fungujícího školního či rodinného prostředí. Neměli bychom zapomínat, že bychom od první třídy měli děti učit, že každá instituce má (specifická) pravidla, bez kterých v ní nelze fungovat. Tato pravidla je nutná dodržovat, přestože mimo školu jsou zcela běžně porušována. Dokonce mohou být mimo školu jiná.

Není žádoucí reagovat na každý jednotlivý prohřešek zavedením pravidla, ale pokud se opakují v masovějším měřítku, stojí za to zvážit tuto možnost.

Učitel by měl i stanovit „sankce“ (dopady, následky) za prohřešky proti pravidlům. Jistě záleží na věku žáků, klimatu ve třídě, dosavadních zvyklostech i představách učitele. Jednoduše proveditelnou „sankcí“ za běžné prohřešky jsou omluvy. Dítě řekne společensky *promiň*, *omlouvám se*, protivníci si podají ruce. Tím je formálně ukončen spor. Jde o to, vytvořit návyk, že když vznikne nějaký konflikt, je třeba ho formálně ukončit.



Učitel je při vymáhání těchto pravidel od začátku školního roku důsledný. Nepochybně nemůže zachytit všechny prohřešky proti dobrým mravům. Pokud však některý zaregistruje, měl by bezprostředně, jasně a stručně vyjádřit svůj nesouhlas, odmítnutí: *Tady se takhle nechováme! Porušil jsi domluvu.* Není nutné vždy žáky trestat, vyšetřovat, kdo přesně problém zavinil. Je však dobré využít konkrétní podnět k pozdější obecnější debatě (např. při třídnické hodině).

Mnohem menší pozornost se věnuje způsobu plnění pravidel. Pro některé děti nepředstavuje plnění pravidel od počátku žádný problém, jiné děti však dělají množství chyb. Může to souviset i s tím, že dosavadní způsob fungování se výrazně odlišoval od současného školního života, takže dítě má velké problémy vstřebat množství nových skutečností a současně se musí přeučit.

Podstatné je, aby učitel nevnímal ani opakované porušení pravidel jako úmyslné, záměrné a osobní. Současně je však nutné, aby trval na dodržení pravidla. Trpělivě, opakovaně a stále dokola. Dítě musí nabýt přesvědčení, že to tak má být a že to nemůže být jinak. Jde o velmi vyčerpávající práci, ale z hlediska školní budoucnosti dítěte nezbytnou. Jestliže je od počátku vymáhání pravidel ze strany učitele laxní, někteří žáci je budou vcelku dodržovat i nadále, zatímco jiní využijí příležitost a rychle se přizpůsobí vzniklé situaci. Následné striktnější vymáhání plnění pravidel je mnohem pracnější.

Thornberg (2008) na základě etnografických dat rozděluje zjištěná školní pravidla do pěti kategorií. Tyto kategorie nejsou nezávislé, částečně se překrývají.

- pravidla vztahující se k vztahům (*relational rules*), tedy jak se (ne)chovat – obsahují jak prosociální doporučení (*buď na druhé milý, respektuj spolužáky*), tak i zákazy
- pravidla strukturující prostor a čas aktivit (*structuring rules*) – týkají se veškerých aktivit ve škole, tedy jak vyučování, tak přestávek, pobytu na hřišti, v jídelně (*zvedni ruku, když chceš mluvit, buď včas ve třídě*)
- pravidla ochraňující bezpečnost a zdraví dětí (*protecting rules*)
- pravidla osobní (*personal rules*) – jejich naplnění vyžaduje osobní sebereflexi, odpovědnost za vlastní činy, předvídatost, nejlepší skutky
- pravidla společenské nebo školní etikety (*etiquette rules*) – *nenadáváme, nepoužíváme vulgární slova, ve třídě nenosíme čepice*

Rytivaara (2012) zmiňuje pravidla v první třídě: *Hraju si s každým. Přihlásím se, když chci něco říct. Neublížuji druhým dětem. Poslouchám všechny dospělé osoby ve škole.* Další příklady vhodných pravidel: *Než při hodině promluvíš, přihlas se zvednutím ruky. Cizích věcí se dotýkej pouze s jasným souhlasem majitele. Po zazvonění sedíme na místě.*

Při vytváření pravidel i stanovování rutin je žádoucí uchovat si zdravý rozum a nevymýšlet pravidla pro všechny možné situace. Učitel ví, že je nezbytná určitá velkorysost, víra ve schopnosti žáků. Jestliže má přiměřenou autoritu, vyřeší vzniklý ojedinělý problém bez pravidla.

Postupy nebo rutiny může stanovovat samotný učitel (*bude služba na tabuli, rozdávání sešitů bude mít na starosti vždy jedna lavice...*). Není nezbytně nutné, aby učitel seznámil žáky se všemi postupy. Některé jsou důležité (jak se dovolit při hodině na záchod) a je třeba je sdělit hned, u jiných lze počkat, jestli k situaci dojde, a stanovit postup teprve po vyřešení.

Mnohé nasvědčuje tomu, že současná škola by měla dbát na pevnější pravidla proto, že děti v běžném životě častěji zažívají spíše výchovnou volnost, nejistotu, změny. Život je o respektování pravidel a dítě se musí tuto dovednost učit už od mala. Jakkoli je tato informace vcelku pravdivá, nejde o podstatný adekvátní důvod pro dosahování kázně ve škole. To, co v privátním životě nemusí představovat velkou komplikaci, v situaci hromadného vzdělávání může znamenat velké narušení. A při hromadném vzdělávání musí učitel brát v potaz potřeby nejslabšího článku ve třídě.

Průběh školního roku

Vyučování

Učitel by měl vstupovat do třídy co nejdříve po zvonění. Jinak hrozí nebezpečí, že žáci přestanou vnímat zvonění jako signál k zahájení hodiny a budou pokračovat v přestávkovém chování. Důležité je, aby se při vstupu do třídy na žáky usmíval, přátelsky se na ně díval, nebál se je pozdravit. Není na škodu, když učitel prohodí něco veselého, vstřícného (*Těšil jsem se na vás, Rád vás vidím*). Vzhledem k tomu, že učitel chodí do třídy každý den, může mu přijít neupřímné stále opakovat stejné věty. Alespoň v některých případech se tedy jedná o společenský signál příjemného očekávání. Pozitivní emoce sice nemohou zabránit neočekávanému závažnému problému, nicméně navozují příjemnější atmosféru hodiny. Ani neúspěšná čtvrtletní písemka nebo stížnost kolegů na chování třídy o přestávce by neměly být důvodem pro nepřátelský, zarputilý, či dokonce výhružný výraz. Učitel by měl velmi rychle vyřídit organizační povinnosti a bezprostředně zadat práci všem žákům (pozn.: nezapomínám se obsahem učiva a formou předávání poznatků – obě oblasti jsou rovněž nesmírně důležité). Byť se to nezdá být možné, učitel by měl komunikovat přátelsky a vstřícně celou hodinu.

Správně nastavený učitel pak rychle zvládá rutinní činnosti na začátku hodiny (např. zápis prezence, vybírání domácích úkolů) a v jejím průběhu (chybějící pero,



domácí úkol, sešit, rozdávání sešitů, pouštění na záchod). Přechází plynule od jedné činnosti ke druhé. Nedovolí, aby byl odváděn od vyučování nevýukovými aktivitami. Nenechá se rozptylovat obvyklými zdržovacími žákovskými strategiemi, neřeší dlouze banální výchovné problémy. K tomu dobře poslouží zvládnutý management třídy. Výuku rovněž v rámci možností individualizuje tak, aby všechny děti byly neustále zaměstnané. Snaží se všechny zaujmout mj. i pozitivní odezvou. Důležité je, aby všichni žáci měli šanci být neustále aktivní. Nejsou vhodné chvíle, kdy nemají co dělat. Jelikož část problémů se dotýká domácí přípravy (domácí úkoly), je žádoucí, aby učitel požadavky nesdělaval na samotném konci hodiny, kdy už je pozornost řady žáků plně soustředěna na blížící se přestávku.

Rozsazení žáků ve třídě

Pokud má učitel představu, jak by žáci měli být rozesazeni, může první den dát na lavice jmenovky. Žáci často chtějí sedět vedle někoho konkrétního. Je to jistě možné, jen by učitel neměl zapomínat na to, že rozhodne on. Tento postup lze na začátku doporučit spíše výjimečně, vždy přitom musí dát pozor, aby někdo nebyl vyčleněn. Vhodné je tedy na začátku rozsazení stanovit a sdělit žákům, že jde o opatření dočasné. Když se učitel se žáky seznámí, žáci si zvyknou na režim a pravidla ve třídě, je možné dát na jejich volby. Vždy přitom musíme brát ohled na speciální vzdělávací potřeby žáků (poruchy sluchu, zraku).

Má-li učitel na všechny žáky dobře vidět, má-li mít možnost udržovat s nimi oční kontakt, při vyšších počtech žáků ve třídě není nejvhodnější klasické rozsazení. Rovněž pro některé aktivity je výhodnější, když žáci sedí v kruhu, ve tvaru písmene U. V průběhu vyučování lze třídu proměnit s ohledem na příslušnou aktivitu. Vždy však

pochopitelně záleží na charakteru mobiliáře – pokud by přeměna třídy měla zabrat polovinu vyučovací hodiny, obejdeme se bez ní. Záleží také na třídě – pokud jsou děti na změny zvyklé, výrazně se zkracuje čas pro přeměnu. Jde o dovednost, kterou lze trénovat – pokud učitel vnímá význam různého rozsazení, stojí za to do nácviku investovat. K tréninku jsou vhodné první ročníky, kdy děti po poznání spíše dychtí, než vyšší ročníky, kdy už mají větší tendence zdržovat.

Například pokud se píše čtvrtletní práce a učitel nechce žákům dávat příležitost k opisování, oddělí lavice tak, aby každý seděl sám. Když tato varianta není možná, vytváří dvě verze testu – v tomto případě musí dát pozor, aby obě byly stejně obtížné. Když to jde, představuje přijatelné řešení, když ve verzi B jsou úkoly prezentovány v obráceném pořadí. V případě ranní „komunity“ je možné sestavit židle do kruhu. Pro skupinovou práci může pedagog např. dát čtyři stolky pro dva k sobě. Poslední lavice nevyužíváme pro slabé, zlobivé žáky ani do nich neposazujeme žáky za trest.

Vzhledem k tomu, že učitelé si v současnosti poměrně dost stěžují na nesoustředěnost žáků, měli by volit uspořádání ve třídě vždy s ohledem na charakter úkolu. Sezení v kruhu nemusí vyhovovat všem dětem. Totéž ovšem platí i pro tradiční rozsazení.

Učitel by také neměl zapomínat, že ve třídě existují zóny, kterým věnuje menší pozornost (zejména zadní lavice v rozích třídy). Do těchto míst by neměl posazovat náročné žáky. Ukázalo se, že přesazení žáků do centra pozornosti zlepšilo jejich výsledky v testech (Partin, 2009).

Třídnické hodiny

Další vhodnou možností k posílení vztahů mezi žáky, soudržnosti třídy a navození pozitivního klimatu představují třídnické hodiny, které lze využít i pro udržení efektu adaptačního kurzu, k prevenci i řešení problémů ve třídě či k rozvíjení pozitivních vztahů mezi žáky. Někteří učitelé využívají třídnické hodiny podle potřeby – tuto potřebu představuje aktuální problém, který je třeba řešit, organizační příprava zájezdu na hory, blížící se odevzdávání přihlášek na střední školy, výrazná pasivita při tělocviku... Mnohem vhodnější je pravidelnost – např. třídnická hodina s frekvencí jednou měsíčně, při dobrém využití by bylo ještě vhodnější jedenkrát za 14 dní.

V případě, že žáci absolvovali adaptační kurz a vyzkoušeli si specifické aktivity (v naprosté většině bývají přijímány pozitivně), jsou naladěni na jejich pokračování a je škoda, když jejich potenciál není využit. Záleží jen na učitelích, jestli budou prohlubovat zkušenosti z kurzu, nebo je ponechají jako pouhou příjemnou vzpomínku.

Třídnické hodiny by neměly být věnovány výlučně provozním, organizačním záležitostem a případně řešení nepříjemností, které se v minulém období odehrály. Část třídnické hodiny může být například opakovaně věnována nácviku technik učení, hrám posilujícím spolupráci žáků, jejich sebezpoznání, poznání druhých. Učitel by se aktuálně mohl vracet k již řešeným problémům z minulého období a začlenit je do širšího rámce, povzbudit žáky k reflexi apod. Přestože hry s psychologickým potenciálem bývají zpravidla oblíbené, učitel by měl dopředu rozmyslet, proč hru zařazuje. Současně by měl zvážit její náročnost a ponechat dostatek času na reflexi.

Důležité je, aby při třídnických hodinách mohli žáci beztrestně vyjadřovat nejružnější názory. Pokud se to povede, může se jednat o cenný zdroj diagnostických informací pro učitele. Současně jde o velmi dobrou příležitost k posilování vztahů ve třídě.

Reakce na porušování pravidel

Je zřejmé, že zejména v nově vzniklých třídách může nějakou dobu trvat, než žáci začlení pravidla do běžné praxe. Na začátku není nutné porušení striktně sankcionovat, nicméně učitel musí vždy dát najevo, že došlo k porušení pravidla, že s ním nesouhlasí, a vymáhat jeho naplnění. Když bude jednou tolerovat přestupek proti pravidlům, bude se mu později hůř dosahovat změny. Velký nešvar některých učitelů spočívá v systematickém vyšetřování a rozboru všech, i těch nejdrobnějších přestupků. To ovšem způsobuje značné ztrátové časy a otravuje atmosféru ve třídě. Někdy lze v takových případech doporučit, aby žákům bylo jasné, že učitel přestupek zaregistroval, vyslal signál, ale velkoryse ho přechází.

Existuje více stupňů porušování slušného třídního chování (pravidel). Tomu by měla odpovídat i hierarchie disciplinárních opatření. Žákům je zřejmé, že některé přestupky řeší rovnou „vyšší instance“.

- úroveň 1 – řeší se na úrovni třídy
- úroveň 2 – řeší se na úrovni školy
- úroveň 3 – bezprostřední vyloučení

Když se ve třídě objeví víc problémů, učitel by měl nejprve řešit ten nejzávažnější. Neměl by příliš využívat výklad, že žák „to dělá učiteli schválně“. Mnohem přijatelnější je vysvětlení, že dochází k nedorozumění, nepochopení, odlišnému výkladu.

Není výhodné, když je žák zahnán při řešení výchovného problému dospělými do kouta. Pokud mu neumožníme čestný ústup, hrozí nebezpečí, že dítě brání své ego a „zaútočí“ nějakým velmi nevhodným projevem. Vůbec přitom nezáleží na tom, kde je pravda. Najdou se situace, kdy dítě spáchalo přestupek nedopatřením, omylem, shodou okolností, je si vědomo chyby, jen je pro ně velmi obtížné otevřeně ji přiznat.

Pokud mu umožníme, aby byl důvod tohoto prohřešku akceptovatelný, zvyšuje se pravděpodobnost, že přijme bez odporu náš návrh řešení. Někdy se může „zahnat do kouta“ sám učitel, a to když bez rozmyslu něco vykřikne a pak má problém slib/ /výhrůžku naplnit.

Při řešení problémové situace je tedy žádoucí vždy umožnit dítěti čestný ústup a nevhánět je do ještě silnějšího odporu. Jestliže dítě odmítá pracovat, není nutné investovat všechnu energii do toho, aby bezprostředně zahájilo práci. Jestliže jsou stanovena pravidla, dítě ví, jak se bude v takovém případě postupovat dále. Vždy je nutné nabízet východiska. Je však nutné, aby mohla být přijatelná pro obě strany.

Pokud se některý problém vyskytne nenáhodně ve vyšší míře, je žádoucí, aby se jeho řešení věnoval učitel v některé hodině nebo např. při třídnické hodině. Přitom je žádoucí hledat pozitivní řešení a nacvičovat je s dětmi.

Na déle probíhající nebo rušivé přestupky je nejvhodnější zareagovat přímo. Vzhledem k tomu, že náš zásah představuje rovněž rušivý element, používáme toto opatření jen v nezbytném případě. Vhodným postupem je jasné a rozhodné vymáhání vhodného chování: *Jardo, dokonči úkol*. Přitom není třeba sdělovat Jardovi, že se má vrátit na své místo, posadit se a dále pracovat. Druhý vhodný postup spočívá ve stručném připomenutí pravidla.

V případě srozumitelných přestupků, kdy je i jasné, co chceme docílit, je zbytečné klást otázky jako *Co je to s vámi? Kolikrát vám mám připomínat, že máte pracovat?* Vyhýbejte se výhrůžkám a projevům autority. Výhrůžky vyvolávají u některých žáků silové odezvy. Neutrálně sděľujte, co chcete, aby žáci dělali.

Když se žáci ptají, proč mají něco dělat, vysvětlete jim důvod. *Budete to dělat, protože jsem to řekl*, není vhodná reakce.

Nesoustřeďujte se na nevhodné chování – jestliže chcete napravit aktuální problém, je zbytečné ho detailně rozpitvávat ani není nutné připomínat všechny minulé stejné prohřešky.

Učitelé někdy nevhodné chování popisují, místo aby se ho pokoušeli změnit. Tím sděľují žákovi, že již rezignovali na změnu: *Ivane, každý den ti říkám, že máš pracovat, a ty místo toho pořád koukáš kolem sebe. Kolikrát už jsem ti to říkala, a je to pořád stejné*. Spíš stojí za to hledat zdroje chování – příliš lehký, těžký nebo jinak nevhodný úkol, možná by stálo za to přesazení (Good, Brophy, 2008).

Učitelova práce s chybou

Již jsem konstatoval, že nelze oddělovat učení a výchovu. Jestliže dítě učení baví, pokládá je za smysluplné a současně mu umožníme zažívat úspěchy, pak je velmi pravděpodobné, že se sníží výskyt rušivých jevů. Roli přitom sehrává řada okolností, např. kvalita učitele, zajímavost probírané látky, míra srovnávání žáků, naladění celé třídy, dobré podmínky... Jednou z dílčích okolností, které ovlivňují ochotu žáků zabývat se učením, je učitelova práce s chybou žáků. Přestože výzkumy se týkají chyb při učení, můžeme tyto výsledky podle analogie vztahovat i na chování žáků.

Při učení vždy dochází k chybám a je nezbytné překonávat selhání. Žák chybu neudělá schválně, není funkční jakkoli ho za ni trestat. Stejně nevýhodné je, aby se za ni dítě stydělo, ukrývalo ji před ostatními a z druhé strany aby se mu spolužáci vysmívali. Když už k ní dojde, je žádoucí maximálně ji využít ve prospěch dalšího učení. Bohužel nemáme příliš mnoho výzkumných dat, která by odpovídala na následující otázky: Které reakce učitele na chybu žáka jsou adaptivní a které jsou maladaptivní? Existují rozdíly mezi učiteli vyučujícími různé předměty? Jak ovlivňuje učitelova práce s chybou následující postoje žáků k chybě i k samotnému předmětu?

Dosavadní výzkumy ukazují, že učitelovy reakce na chyby žáků s velkou pravděpodobností ovlivňují přinejmenším postoje žáků k učení z chyb (Tulis, 2013). Například učitelovy maladaptivní způsoby zacházení s chybami pravděpodobně zvyšují strach žáků ze selhání a mohou podporovat maladaptivní motivační vzorce. Žák se pak dopředu vyhýbá náročnějším úkolům, může zažívat zobecněné negativní emoce ve vztahu k celému školnímu předmětu.

Je žádoucí, aby učitel navodil pozitivní klima při práci s chybou, dá se mluvit i o pozitivní kultuře práce s chybou (Tulis, 2013). Jako důsledek lze docílit toho, že žák chybu pozná a její odhalení nasmahuje proces učení. Jestliže chyby nejsou součástí hodnocení, spíš vyjadřují příležitost k učení než negativní indikátor učení.

Nepochybně je rozdíl, když žák u tabule udělá chybu a učitel ho dovede k opravě a správnému řešení a když po stejné chybě žáka posadí a vyvolá jiného (Good, Brophy, 2008). Je určitá pravděpodobnost, že z druhého přístupu se žák naučí, že k tabuli je žádoucí jít pouze v případě, že umí stoprocentně, jinak je výhodnější se ukrýt před pozorností učitele.

Narazit můžeme rovněž na negativní klima, ve kterém se o chybách nemluví ani nejsou využívány k učení. Částečně tento přístup souvisí s obecnějšími přístupy, v jednotlivých kulturách se učitelova reakce na chyby liší. Japonští učitelé využívají chybu jako podnět k diskusi, zatímco v USA učitel častěji bezprostředně chybu opraví (Tulis, 2013).

Existují adaptivní a maladaptivní způsoby práce s chybou. Mezi maladaptivní patří ignorování žáka, jeho kritika, přesměrování otázky na jiného žáka, ponižování/výsměch (učitel se směje, dělá vtipy), zklamání/rozladění (dělá grimasy beznaděje). Mezi adaptivní lze počítat debatu s celou třídou, postup, kdy chybu opraví sám student (učitel opakuje otázku), učitel počká, brání negativním reakcím od spolužáků...

Jestliže zastáváme názor, že dítě se ve škole učí i vhodným způsobům chování a jednání, pak můžeme s využitím analogie uplatnit uvedené postupy týkající se učení i na chování žáka. Pak se některá tzv. výchovná opatření budou jevit jako prakticky bez užitku.

Konsekvence

Výchovná opatření mají mít srozumitelnou hierarchii závažnosti, naléhavosti i nepříjemnosti. Má se vždy použít takový zásah, který s nejmenší intenzitou docílí požadovaného účinku. Silnější opatření použijeme pouze v případě, že slabší nezabere. Pokud vychovatel okamžitě použije nejsilnější prostředek (křičí, píše poznámky, rozdává tresty...), nemá už možnost zesílení v případě závažnějšího přestupku a navíc původní opatření přestává při opakování fungovat, protože si na ně děti postupně zvyknou (habituace), takže pak učitel nutně musí dospět k závěru, že *na dnešní děti neplatí nic*.

V některých případech lze v případě přestupku použít metodu přirozeného následku Rudolfa Dreikurse (případně logického následku). Žáka není nutné trestat za prohřešky, protože z každého činu vyplývají konkrétní následky a na ně navazují přirozená nebo domluvená opatření. Jestliže například žák odpovídá bez přihlášení, učitel ignoruje jeho odpověď, nápis na lavici musí původce sám odstranit nebo zajistit odstranění, odhozený papír zvednout atd.

Když už však k nevhodnému chování dojde, může některé učitel ignorovat, použít neverbální signály (odkaz na vyvěšená pravidla), postavit se přímo k žákovi, případně se ho dotknout (např. ruky, ramene, ne hlavy). Mezi vhodná verbální opatření patří vyvolání žáka (nejde o trest, tím by bylo, kdyby učitel žáka vyvolal, aby mu případně mohl dát špatnou známku), použití humoru (ne ironie, výsměchu), popis nevhodného chování a efektu na učitele i ostatní žáky, poskytnutí volby, verbální pokárání... Je rovněž možné odebrat výhody, přesadit žáka, požádat ho, aby napsal reflexi problému, vyloučit ho z kolektivní činnosti (maximálně cca na 10 minut nebo jen do doby, než je ochotný spolupracovat), nechat po škole (po domluvě s rodiči), poslat k řediteli, kontaktovat rodiče. Pokud by se podařilo zřídit ve školách místnost, ve které by za asistence pedagoga mohlo strávit nějakou dobu dítě, kterému se právě výrazně nedaří emočně zvládat požadavky vyučování, představovalo by to žádoucí úlevu pro ostatní žáky, vyučujícího i samotného žáka.

Děti citlivě reagují na pohled, upozornění, změnu tónu hlasu. Aby tomu tak opravdu bylo, je důležité používat určité postupy konzistentně a systematicky hned od prvního dne školního roku – děti si na ně za čas zvyknou. Konzistentnost dává dětem jistotu, vytváří srozumitelnou strukturu. Podobně může fungovat změna oslovení, domluvené slovo, gesto.

Český školský systém pracuje s výše uvedenými výchovnými opatřeními, v případě přestupků tedy principiálně s tresty. Tato kázeňská opatření pokládám sice za možná, jsou u nás tradiční a nevzbuzují žádný zásadní odpor, ale ve většině případů bývají také zcela nevhodná z hlediska cílů výchovy žáka a zpravidla minimálně účinná. V krátkodobém horizontu jejich efektivitu nezpochybňuji u žádného žáka, hrozba poznámky leckdy skutečně na malou chvíli zastaví nevhodné jednání, jenže my učíme dítě pro dospělost a prostou zpětnou vazbou, že žák udělal něco špatně (napomenutí třídního učitele, poznámka, doma pak vynadání, výprask a jako trest bonusový zákaz tabletu), ho pro budoucnost neučíme téměř nic. Pouze mu snad naznačujeme, že má být příště šikovnější či vynalézavější a tak se vyhnout dopadení. Sám používám u klientů, kteří se ve škole často perou, a já vím, že je to v krátké době nikdo neodnaučí, následující doporučení: *Když už se pereš, tak aby tě nechytily učitel.*

Uvedené výchovné zásahy představují totiž obecně uplatnitelná opatření, jejich vztah ke konkrétním přestupkům je minimální. Sdělujeme žákům pouze to, že konkrétní chování nebo projevy byly špatné. Rozhodně jim neukazujeme, jak mají podobné situace řešit vhodněji, a pouze předpokládáme, že to již vědí, jen v dané chvíli adekvátní mechanismus nepoužili. Současně tato kázeňská opatření nezohledňují jedinečnost žáka ani specifickou situaci. Princip je stejný jako u dospělých, kteří jsou zavíráni v zásadě do jednoho vězení za rozmanité přestupky. I proto si také žáci v řadě případů nepamatují tresty, leckdy ani přestupky, za které trest dostali, a navíc mají tendenci opakovat je i přesto, že jsou za ně trestáni.

Jsem přesvědčený, že na všechna školou používaná výchovná opatření můžeme zobecnit názor Curwina (Curwin, Mendler, Mendler, 2008), který se týká pouze trestů tělesných, že jejich efekt se týká žáků, u kterých k přestupkům dochází nepříliš často. Účinnost uznávám u žáků, kteří ve skutečnosti podobný trest nepotřebují a zapůsobila by na ně sofistikovanější opatření. Současně u všech těchto opatření může fungovat strach z rodičovských reakcí. Ovšem jejich opakování výrazně snižuje možný efekt. Tento poznatek odpovídá i běžné zkušenosti, podle níž děti nezažívají trvale stejně intenzivní emoce jako při prvním nebo ojedinělém přestupku. Jsem přesvědčený, že to ani není možné. Reakce chronických přestupkářů na opakované přestupky bývají často až chladné, bez větších emočních projevů. Žák se přizpůsobil situaci, protože výtky zažívá velmi často. Kromě toho musí chránit sám sebe, své duševní zdraví. Při tradičních kázeňských opatřeních je navíc žák tlačěn do velmi pasivní role – může se nanejvýš omluvit, může projevovat lítost. Stejně pasivní jsou i vzdor či drzé reakce.

Existuje však ještě jedna, dnes hojně používaná alternativa reakce na přestupek dítěte: mluvit s ním, vše mu vysvětlovat a přesvědčovat ho o správném řešení situace. *Když jsem byl malý, tak se mnou nikdo ani nepromluvil, na nic se mě nezeptali a hned jsem byl potrestaný. Proto my dnes chceme zjistit, proč to dítě udělalo, chceme mu vysvětlit, co udělalo špatně, aby si to uvědomilo, zapamatovalo a příště čin neopakovalo.* Zpravidla však jde o variantu pro dítě velmi náročnou a únavnou a pro vychovatele v důsledku zcela neefektivní. Dítě totiž po několika minutách přestává proslovy dospělých vnímat. A i když vnímá a chápe obsah sdělení, samo si s příčinou přestupků obvykle stejně neporadí, takže je při první příležitosti zopakuje. Na rozdíl od fyzického trestu, který rychle vede k pláči, vzdoru, zatvzení, zkrátka k silné, a přitom jednoduché emoční reakci, verbální přesvědčování zpravidla dovede dítě (někdy také přes slzy, rozhodně však vždy přes otupení) k omluvě a ke zdánlivě racionálnímu slibu, že *už se to nikdy nebude opakovat...* Vychovatelé jsou spokojení, že dítě pochopilo špatnost svého prohřešku (*Vždyť na návodné kontrolní otázky odpovídalo správně a zcela v duchu očekávání!*) a našlo správné východisko v jejich vysvětlení. Takže když se pak znovu a často po velmi krátké době zachová stejně nevhodně, mají mnohem silnější pocit, že se dopustilo něčeho závažného (*Vždyť nám přece slíbil, že už to neudělá!*), velmi nemravného. Opakovaný přestupek po předchozím slibu zesiluje z pohledu dospělých nebezpečnost činu, a tedy i morální odsouzení. Tento neúspěšný verbální přístup vede snadněji k názoru, že mírná rána (symbolická, ale i pohlavek) neškodí, že je lepší než dlouhosáhlé výklady. Neměli bychom zapomínat, že u dítěte je vhodné na řízení slovy přecházet jen velmi pozvolna a navíc se tento přístup týká pouze některých situací.



Učitelé se někdy vyčleňují ze systému edukace a veškeré zdroje potíží hledají v dítěti, rodině, ve společnosti. Až to může působit, že místo učitelů je neosobní počítač.

Když dítě provede nějakou nepravost, naše uvažování se rozhoduje mezi variantou nechat být, nevšímat si, mluvit a vysvětlovat, něco zakázat, zvýšit hlas a plácnout.

Mám dvouapůlletou dceru a třeba leze po nábytku, chce si něco podat. Poprvé jí řeknu: „Barborko, nelez tam, spadneš!“ Podruhé jí řeknu... Potřetí už ji plácnu, ale protože ještě nosí plíny, tak ji to nebolí a není to úder, je to plácnutí... Uvědomuji si, že napoprvé a napodruhé mě neposlechla s největší pravděpodobností proto, že byla příliš zaujatá svým výkonem. Takže to plácnutí jako třetí v pořadí je varování, které si uvědomí. To je fyzický trest, který je adekvátní. Víím, že plácnutí ji zastaví (z rozhovoru s Mgr. Janem Kulhánkem, Můžeš, 2012, č. 9, s. 16).

Měli bychom si povšimnout, že otec se snaží dceru zastavit, nechce, aby spadla. Současně uznává, že neuposlechnutí nebyla úmyslná neposlušnost. Naprosto s otcem souhlasím, s jednou výjimkou. On dceru netrestá, ale upozorňuje a tak zastavuje. Dcera si pochopitelně nic neuvědomí, ale to není důležité. Takže v tomto případě se nabízí jediná, nicméně klíčová otázka: Nemohl by stejného efektu docílit jinak? Tím, že jsem si vybral naprosto neškodný příklad, chci poukázat na způsob uvažování.

Podobným vývojem, jaký očekávám u problémů s chováním, prochází oblast přístupu k poruchám učení. Ještě před několika lety bylo u nás odborně i lidsky korektní vymýšlet a poskytovat žákům se specifickými poruchami učení úlevy. Takový žák nemusel psát diktáty, psal každou druhou větu, počítal každý druhý příklad, nemusel číst nahlas... Kdo nechtěl navrhopat nebo akceptovat úlevy, byl z odborného hlediska pokládán za zpátečníka. Úlevy tak tehdy byly samozřejmým odborným pohledem. Je třeba poctivě přiznat, že v té době se jednalo o pokrok proti ještě staršímu přístupu, kdy poruchy učení nebyly akceptovány vůbec a žák byl většinou odsouzen k tomu, aby se podrobil vrcholné pedagogické nespravedlnosti „měřím všem bez výjimky stejně, na nikoho neberu ohled“. Takže pak „s odřenýma ušima“ požadavky buď nějak zvládl, nebo byl přeřazen do zvláštní školy.

V současnosti úlevy u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami principiálně odmítáme. Pro žáky, kteří to potřebují, hledáme takové úpravy podmínek, které by jim dovolily co nejvíce se naučit a následně co nejlépe předvést, co se naučili, s ohledem na omezení daná tělesným či psychickým hendikepem. Takže se snažíme odstraňovat bariéry – zvětšujeme písmo předlohy, prodlužujeme čas na psaní prověrky, žák píše své práce na notebooku, rozdělujeme zkoušky na menší části s vloženým odpočinkem, zkoušení může probíhat mimo kolektiv vrstevníků, učitel stojí na jednom místě, aby žák se sluchovou vadou mohl odezírat, skenujeme učebnice apod.

Dokonce nás, alespoň pro pedagogickou a psychologickou práci se žákem, ve skutečnosti příliš nezajímají ani samotné tradiční lékařské diagnózy, protože nejdůležitější jsou faktické vzdělávací potřeby konkrétního žáka.

Logickou alternativu radikální formy úlev představuje pro oblast chování nejen netrestat, ale i nechat přestupek zcela bez odezvy. Jenže to nám z výchovného hlediska nepříjde obvykle vhodné. Pokud ovšem nejsme skalní stoupenci totálně liberální výchovy. Pak patrně budeme zastávat názor, že jakýkoli mocenský zásah omezuje dítě a škodí jeho optimálnímu rozvoji. S touto verzí se občas setkáme u předškolních dětí, když je velmi rušící a obtěžující dítě shovívavě sledováno netečně přihlížející, nebo dokonce pyšnou matkou.

I v oblasti výchovy starších dětí je aplikována mírnější verze „úlev“, která má k netrestání hodně blízko. Pokud má dítě přidělenou diagnózu ADD/ADHD, máme tendenci řadu výchovných problémů omlouvat a vysvětlovat právě poruchou: *On má poruchu, tedy za to nemůže*. Dokonce se vyskytl názor, že když má dítě ADHD, nesmí dostat dvojku z chování (rozhodně neobhajují dvojky z chování, z výchovného hlediska se jejich funkčnost přežila, ale v systému hodnocení je zatím máme).

Naproti tomu existují výchovná opatření, která jsou dokonce v přímé souvislosti s přestupkem. Jde o tzv. konsekvence. Konsekvence mohou mít zcela bezprostřední vztah k přestupku nebo je s přestupkem propojíme logicky, mohou být specifické pro konkrétní třídu, či dokonce pro konkrétního žáka. Jestliže dítě přestoupí pravidla, je vhodné, když opatření, která navazují, vyplývají přímo z přestupku. Konsekvence mohou být pozitivní, negativní či neutrální.

Občas existuje kauzální vztah mezi přestupkem a důsledkem (*nevzal si plavky, nemůže do bazénu*). Někdy jde při výchovném opatření o logický následek přestupku (*nepracuje v hodině, musí úkol dodělat ve svém volnu*), jindy o prevenci horšího či více ohrožujícího chování. Někdy sice respektujeme reakce, chování a jednání dítěte, současně však odmítáme, aby rušily učitele i ostatní žáky při učení, aby snižovaly jejich komfort a bezpečí.

Odebrání výhod

Škola poskytuje žákovi určitý standard vzdělávání. Kromě toho učitel (škola) obvykle nabízí dětem za určitých podmínek nadstandardní zacházení. (*Jestliže budete pracovat soustředěně a rychle, posledních deset minut hodiny si můžete číst nebo kreslit, můžete získat bonusový čas u pingpongového stolu, v posilovně...*) Některé výhody lze po domluvě s rodiči přenést i domů – např. délka doby strávené u počítače. Mezi „tresty“ pak může patřit odebrání, nerealizování této výhody.

Sepsání analýzy incidentu

Žák může být požádán, aby sepsal svou „obhajobu“. Ta by měla obsahovat datum a místo incidentu, další aktéry incidentu a dále odpověď na otázky: *Jak jsem přispěl ke konfliktu? Jak druzí přispěli ke konfliktu? Jak se dá podle mého názoru problém řešit? Jak ho lze zastavit, když k němu dojde příště?* Psát se dá i o tom, jak asi působí neustálé povídání, vykřikování na spolužáky, na učitele.

Žák nenosí úkoly, pomůcky

Důležité je zjistit, ve které fázi se ztratí informace o tom, že má být úkol vytvořen. Někteří žáci vůbec nezaregistrují, že je zadáván domácí úkol. Jiní už jsou natolik zaujatí blížící se přestávkou, že úkol zaregistrují, ale předpokládají, že si ho zapíší až později, nebo se spolehnou na paměť. Další si povinnosti kamsi zapíší, ale zapomenou kam. Popisují tuto banální situaci podrobně proto, že je na učiteli, aby zajistil, aby si žák poznamenal úkol standardním způsobem. Dále už záleží na rodičích, aby zajistili napsání. Jsou učitelé, kteří dávají úkoly pouze ve stanovených dnech, které oznámí dopředu rodičům. Odpadají pak dohady s dítětem, jestli dostalo úkol, nebo ne.

Jestliže dítě nenosí pomůcky, zkusíme se domluvit s rodiči, aby dodali ještě druhou sadu, a dbáme na to, aby ji žák neodnesl domů.

Záškoláctví

Zatímco u banálních kázeňských přestupků bych razil názor „jeden přestupek, žádný přestupek“, u nejasných nebo podezřelých absencí bych doporučoval učiteli vyvíjet aktivitu okamžitě. Záškoláctví přináší žákovi některé přednosti – vyhne se nepříjemné situaci, nemusí se obávat zkoušení, nedostane špatnou známku, je relativní klid a pohoda. Pro dítě je běžné, že žije spíše v přítomnosti, nemyslí dostatečně vážně na to, co bude zítra.

Současně však dochází k výpadkům v osvojování látky, narušují se vztahy k učitelům, někdy i ke spolužákům. Žádoucí je okamžitá spolupráce s rodiči. Komunikace s rodiči by měla mít zejména preventivní charakter, neměla by je děsit. Pokud už s rodiči a žákem máme nepříznivé zkušenosti z minulých let, okamžitě je věcně upozorníme na povinnost školy hlásit při určitém počtu neomluvených hodin tuto skutečnost na OSPOD.

Nedostatky při realizaci managementu třídy

Při naplňování MT se na straně učitelů běžně objevují některé chyby (Barbetta, Norona, Bicard, 2005).

Veškerá pozornost je soustředěna výlučně na popis problémového chování (*vykřikuje bez přihlášení, baví se sousedem*). Jakkoli je tento přístup vhodnější než pouhé zobecňující hodnotící soudy (*chová se nevhodně, zlobí, je to hrozný kluk*), může se snadno stát, že stejné chování má odlišné důvody i účel. Zatímco v jednom případě se může žák nevhodným chováním dožadovat pozornosti, ve druhém případě vůbec nechápe, co má dělat, a zvolí zcela nevhodnou variantu. Vhodnější způsob proto spočívá v tom, že se učitel zamyslí i nad otázkou, jakou má nevhodné chování funkci, co jím žák získá, a podle toho upravuje své jednání.

Dotazy *Proč jsi to udělal, proč to děláš?* V některých případech žák skutečně neví, proč se choval určitým způsobem, jindy by mohla být odpověď pro učitele nepříjemná (*hodina mě vůbec nebaví*). A ve většině případů, aby vyhověl učiteli, nabídne nějaké možné vysvětlení bez ohledu na skutečnost. Vhodnější je proto funkční diagnostika – např. funkční analýza chování (podrobněji viz Mertin, 2010).

Když použitý přístup není účinný, dojde k jeho přitvrzení. Zesílení hlasu, odebrání dalších privilegií apod. však stejně nenaučí žáka, jak se má chovat vhodněji, zhoršuje jeho vztahy s učitelem, zvyšuje se pravděpodobnost pocitů porážky. Doporučení je v tomto případě jednoduché: Zkuste to jinak.

Porušování principů správného uplatnění třídních pravidel. Samotná třídní pravidla mají na chování žáka minimální vliv. Aby skutečně přispívala ke zlepšení jeho chování, je žádoucí, aby jich nebylo mnoho (cca čtyři až šest), aby se na jejich vytváření podíleli i žáci, aby se tak stala jejich pravidly. Měla by být formulována pozitivně, měla by být jednoduchá, pozorovatelná, konsekvence by měly být realistické. Je žádoucí rovněž pravidla připomínat a důsledně vymáhat jejich plnění.

Chápání všech přestupků jako následek toho, že žák se nechce chovat lépe. Jakkoli je to v některých případech pravda, měli bychom vnímat, že v řadě případů se žák jinak chovat neumí, nebo dokonce reálně nemůže. S těmito prohrěšky bychom měli zacházet stejně jako v případě výukových nedostatků, tedy poskytnout dítěti víc možností k procvičování, zopakovat vhodný postup...

Nedostatečná pozornost věnovaná časovým úsekům mimo vyučovací hodiny, tedy přestávkám, přesunům do jiné učebny, na oběd. Nevhodně organizované přesuny, ale i chvíle čekání při změnách tématu způsobují ztráty vyučovacího času, zvyšují pravděpodobnost přestupků, zhoršují vztahy mezi žáky a učiteli. „Mimovyučovací“ časům je třeba věnovat stejnou pozornost jako faktickému vyučování.

Ignorování veškerého nevhodného chování nebo reakce na úplně každý přestupek. Ignorovat bychom měli takové jednání, jehož účelem je získat naši pozornost. Je pravda, že dítě se pak často obrací na spolužáky, pro které je mnohem obtížnější ignorovat jeho podněty. Reakce na všechny přestupky může naprosto destruovat výuku. Selektivní nevšímavost vůči nevhodnému chování by měla patřit k základním pravidlům ve třídě. Ignorování by mělo být doplňováno podporou vhodného chování.

Nadměrné užití nebo zneužívání vyloučení. Vyloučení nabývá řady forem a stupňů od krátkodobé ignorace žáka při vyučování až k jeho umístění mimo třídu. Učitelé mohou být vedeni k nadužívání tohoto postupu, protože si alespoň na chvíli odpočinou od rušivého žáka. Přestože jsme rozzlobení, měli bychom vylučovat klidným způsobem. Poskytneme žákovi stručné vysvětlení důvodů, ovšem v této chvíli nepřipouštíme žádné diskuse.

Nekonzistentní požadavky a konsekvence. Nekonzistentní očekávání vyvolávají zmatek a frustraci na straně žáků. Nekonzistentní konsekvence (byť samy o sobě jsou dobře koncipované) udržují nevhodné chování, a dokonce mohou způsobit, že se vyskytuje častěji. Recept na nápravu je jednoduchý: Učitel by měl mít jasná očekávání, která jsou vymáhána a posilována konzistentně.

Učitel zvládne management třídy zcela sám. Mnohem výhodnější je zapojit samotné žáky, rodiče a další osoby. Důležité je v této souvislosti sebehodnocení žáků.

Schází propojení mezi výukou a chováním. Jestliže je hodina příliš jednoduchá nebo naopak obtížná, nepodnětná, nezajímavá, jestliže neprobíhá plynule a vyskytují se chvíle, kdy žáci nedělají nic, je větší pravděpodobnost, že budou zlobit. Je proto žádoucí využít výuku jako nástroj ovlivnění chování.

Učitel bere prohřešky příliš osobně. Má pak tendenci posuzovat je neobjektivně, reaguje emocionálně, což odvádí pozornost od učení a učitele vyčerpává. Doporučuje se, aby reagoval na přestupky profesionálně, a ne osobně.

Sternberg s Williamsovou (2009) dodávají, že někteří učitelé dělají chybu, že se věnují delší dobu jednomu žákovi – ostatní pak mají tendenci přestat pracovat, vypínají.

Management třídy v případě více vyučujících

Jestliže bude reálně pokračovat tendence vzdělávat pohromadě všechny žáky v souvislosti s inkluzivním přístupem ke školnímu vzdělávání, budou stále častěji nastávat situace, kdy v jedné třídě budou působit dvě osoby (např. dva učitelé, zatím nejčastěji učitel a asistent, dva učitelé a asistent – viz Rytivaara, 2012; zažil jsem

i trvalou účast rodiče postižené dívky ve třídě). Tato situace bude vyžadovat nová řešení – dosud byl MT koncipován pro třídy s jedním učitelem a jeho účinnost byla ověřována právě v takových podmínkách (Rytivaara, 2012).

Na jedné straně dávají dva pedagogové ve třídě větší možnosti působení, současně je však třeba řešit otázky vzájemných pravomoci, případných odlišných názorů na působení ve třídě.

Autoregulace žáka

Přestože kladu důraz na dovednosti učitele při práci se žákem, nemohu opomenout ani to, že jak žák stárne a zraje, tak oprávněně očekáváme, že jeho vlastní regulační mechanismy budou sílit. Jenže je na učiteli, aby je žáka naučil a aby je posiloval. Sternberg a Williamsová (2009) uvádějí, že další podstatné úkoly MT jsou naučit žáka autoregulaci a současně ho vést, aby si zvnitřnil pravidla a postupy, které zvyšují efektivitu učení. V této souvislosti používají různí autoři rozmanité termíny: sebeřízení (*self-management*), sebekontrola, sociální dovednosti, osobní odpovědnost (Marzano, 2003). Jeden úkol školy spočívá v povinnosti přispět k tomu, aby se žák stal odpovědným občanem (Marzano, 2003), a dokud chodí do školy, tak maximálně odpovědným žákem.

Autoregulační postupy typicky zahrnují součásti:

- stanovení osobních cílů,
- sebesledování (*self-monitoring*),
- sebehodnocení,
- sebesilování,
- zaznamenávání (Briesch, Chafouleas, 2009).

Je zajímavé, že výzkumy ukazují pozitivní efekt odpovědnosti za vlastní chování, učitelé i rodiče ji u dětí předpokládají (vyžadují), ale ve skutečnosti ji prakticky příliš necvičí. Mnohem větší důraz kladou na postupy vnějšího řízení (Marzano, 2003). U učitele se na první pohled jeví podobný přístup jako srozumitelný, výcvik této dovednosti je výrazně vzdálen tradičnímu poslání školy.

Asi nepřekvapí, že výsledky výzkumů signalizují, že trénink autoregulačních dovedností je spojen se zlepšením vzdělávacích výsledků, redukcí problémů s chováním (Marzano, 2003).

Aktivita učitele podporující sebeřízení:

- Podporujte žáky, aby reflektovali vlastní učení a školní výsledky. Kladte jim otázky, co dělají a proč.
- Všímejte si smysluplné snahy a oceňujte ji. Verbálně povzbuzujte pokusy o sebeřízení a za ty pozitivní žáky chvalte.
- Uvádějte příklady úspěšných žákovských technik. Nechte žáky popsat vhodné techniky před celou třídou. Uvádějte kazuistiky známých dětí a dospělých, kteří použili úspěšné strategie sebeřízení. Shromažďujte materiály z veřejných zdrojů a životopisů a požádejte známé o další příklady.
- Upozornujte na rozmanitost metod sebeřízení. Umožněte různé metody sebeřízení. Neočekávejte, že všichni žáci budou používat stejné strategie.
- Předvedte dobré techniky sebeřízení. Mluvte o tom, jak je použít, a vysvětlete prospěch, který jejich použití může přinést.
- Požádejte žáky, aby se zeptali úspěšných dospělých, jaké strategie sebeřízení používají.

Autoři uvádějí, že stejné dovednosti jsou žádoucí i pro učitele (Sternberg, Williams, 2009).



- BARBETTA, P., NORONA, K. a D. BICARD. Classroom Behavior Management: A Dozen Common Mistakes and What to Do Instead. *Preventing School Failure*. 2005, roč. 49, č. 3, s. 11–19.
- BOYNTON, M. a Ch. BOYNTON. *Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems*. Association for Supervision & Curriculum Development, 2005.
- BRIESCH, A. a S. CHAFOULEAS. Review and Analysis of Literature on Self-Management Interventions to Promote Appropriate Classroom Behaviors (1988–2008). *School Psychology Quarterly*. 2009, roč. 24, č. 2, s. 106–118.
- CANGELOSI, J. S. *Classroom Management Strategies*. 7. vyd. Wiley, 2014.
- CURWIN, R., MENDLER, A. a B. MENDLER. *Discipline with Dignity*. 3. vyd. Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- DUPPER, D. *A New Model of School Discipline*. Oxford University Press, 2010.
- FENNING, P. a H. BOHANON. Schoolwide Discipline Policies: An Analysis of Discipline Codes of Conduct. In: EVERTSON, C. M. a C. S. WEINSTEIN (eds.). *Handbook of classroom management*. Erlbaum, 2006, s. 1021–1039.
- GOOD, T. a J. BROPHY. *Looking in classrooms*. 10. vyd. Pearson Education, Inc., 2008.
- HARRIS, J. R. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*. 1995, roč. 102, s. 458–489.
- HATTON, L. Disciplinary exclusion: the influence of school ethos. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2013, roč. 18, č. 2, s. 155–178.
- HAYNES, B. The Paradox of the Excluded Child. *Educational Philosophy and Theory*. 2005, roč. 37, č. 3, s. 334–341.
- HOCHWEBER, J., HOSENFELD, I. a E. KLIEME. Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology*. 2014, roč. 106, č. 1, s. 289–300.
- JARBOE, M. "Expelled To Nowhere": School Exclusion Laws in Massachusetts. *Boston College Third World Law Journal*. 2011, roč. 31, s. 343–376.
- KAYIKÇI, K. The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2009, č. 1, s. 1215–1225.
- LITTLE, S. a A. AKIN-LITTLE. Psychology's Contributions to Classroom Management. *Psychology in the Schools*. 2008, roč. 45, č. 3, s. 227–234.
- MARZANO, R. a J. MARZANO. The key to classroom management. *Educational Leadership*. 2003, roč. 61, s. 6–18.
- MARZANO, R. *Classroom Management That Works*. Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

- MARZANO, R., GADDY, B., FOSEID, M., FOSEID, M. a M. MARZANO. *Handbook for Classroom Management That Works*. Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- MERTIN, V. Funkční analýza chování – nástroj diagnostiky a intervence. In: KREJČOVÁ, L., MERTIN, V. a kol. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Wolters Kluwer, 2010, s. 122–130.
- MERTIN, V. *Výchova bez trestu*. Wolters Kluwer, 2013.
- MORKES, F. Tělesné tresty ve škole a v rodině. *Rodina a škola*. 2008, č. 6.
- PARTIN, R. *Classroom Teacher's Survival Guide: Practical Strategies, Management Techniques and Reproducibles for New and Experienced Teachers*. 3. vyd. Jossey-Bass, 2009.
- PEKÁRKOVÁ, M. Právní aspekty. In: MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně. Individuální výchovný plán*. Wolters Kluwer, 2013, s. 101–126.
- ROACHE, J. a R. LEWIS. Teachers' Views on the Impact of Classroom Management on Student Responsibility. *Australian Journal of Education*. 2011, roč. 55, č. 2, s. 132–146.
- RYTIVAARA, A. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*. 2012, roč. 53, s. 182–191.
- SALKIND, N. L. *Encyclopedia of Educational Psychology*. Sage Publications, 2008.
- SCARLETT, W. *The SAGE Encyclopedia of Classroom Management*. Sage, 2015.
- SHINDLER, J. *Transformative Classroom Management*. Jossey-Bass, 2010.
- STERNBERG, R. a W. WILLIAMS. *Educational Psychology*. 2. vyd. Allyn and Bacon, 2009.
- ŠTEFFLOVÁ, J. S chováním dětí nemůžeme být spokojeni. *Učitelské noviny*. 2016, roč. 119, č. 26, s. 7–9.
- THORNBERG, R. A categorisation of school rules. *Educational Studies*. 2008, roč. 34, č. 1, s. 25–33.
- TULIS, M. Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*. 2013, roč. 33, s. 56–68.
- WUBBELS, T. a M. BREKELMANS. Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*. 2005, roč. 43, s. 6–24.



GLOBAL
TEACHER PRIZE
CZECH REPUBLIC

DÍKY MĚ UČITELCE
JE ROBOTIKA MŮJ ŽIVOT.

POMOZTE NÁM ZVÝŠIT PRESTIŽ UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ
A POSÍLIT STATUS UČITELE V ČR!

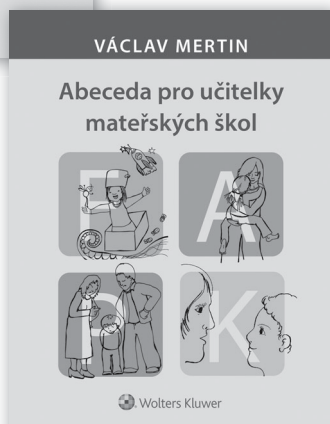
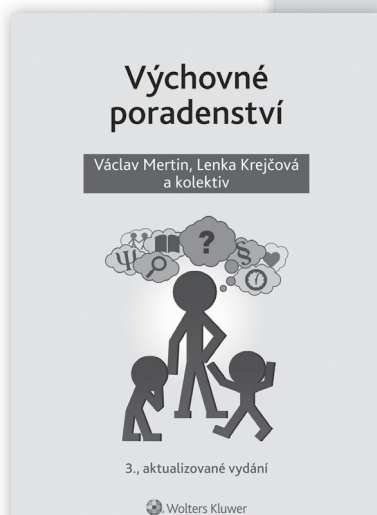
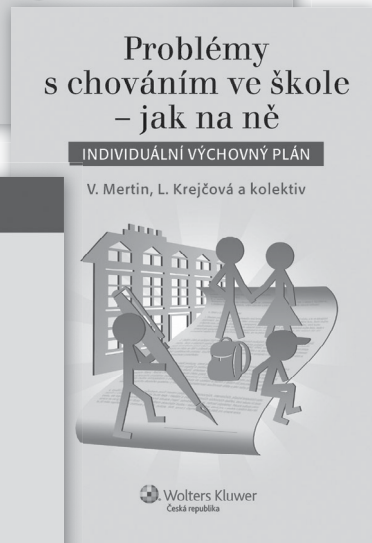
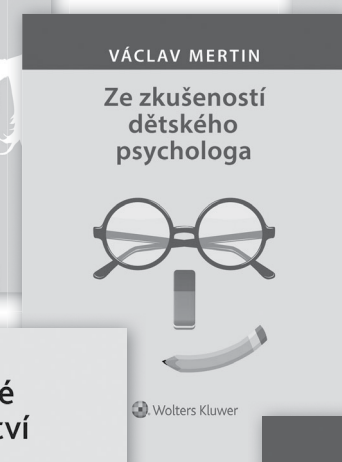
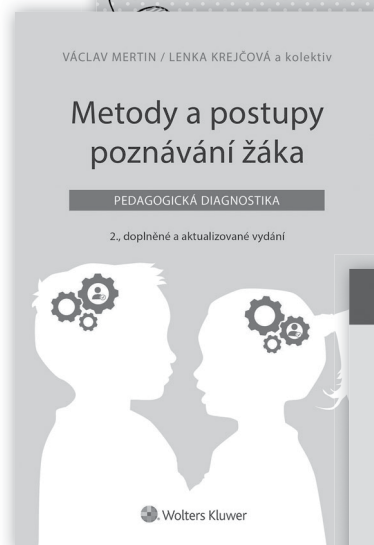
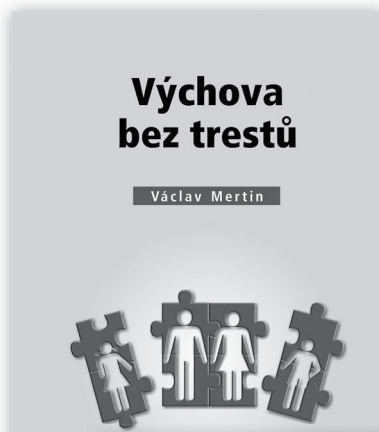
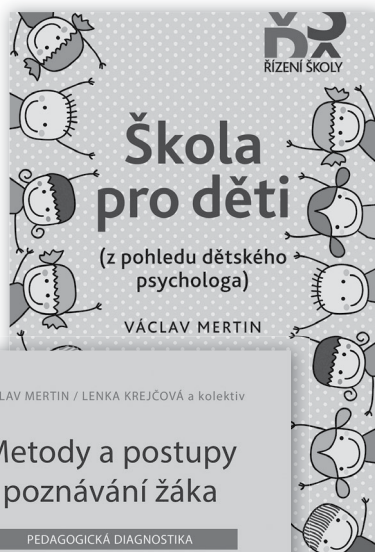
EDUin a Nadace České spořitelny vyhlašují 4. ročník odborné ceny pro učitele ZŠ a SŠ
GLOBAL TEACHER PRIZE CZECH REPUBLIC 2021

EDU 

NADACE 
České spořitelny



NOMINUJTE INSPIRATIVNÍ UČITELE DO 28.2.,
PŘIHLAŠTE SE DO 14.3.2021 NA GTPCR.CZ



Objednávejte na www.wolterskluwer.cz/obchod