

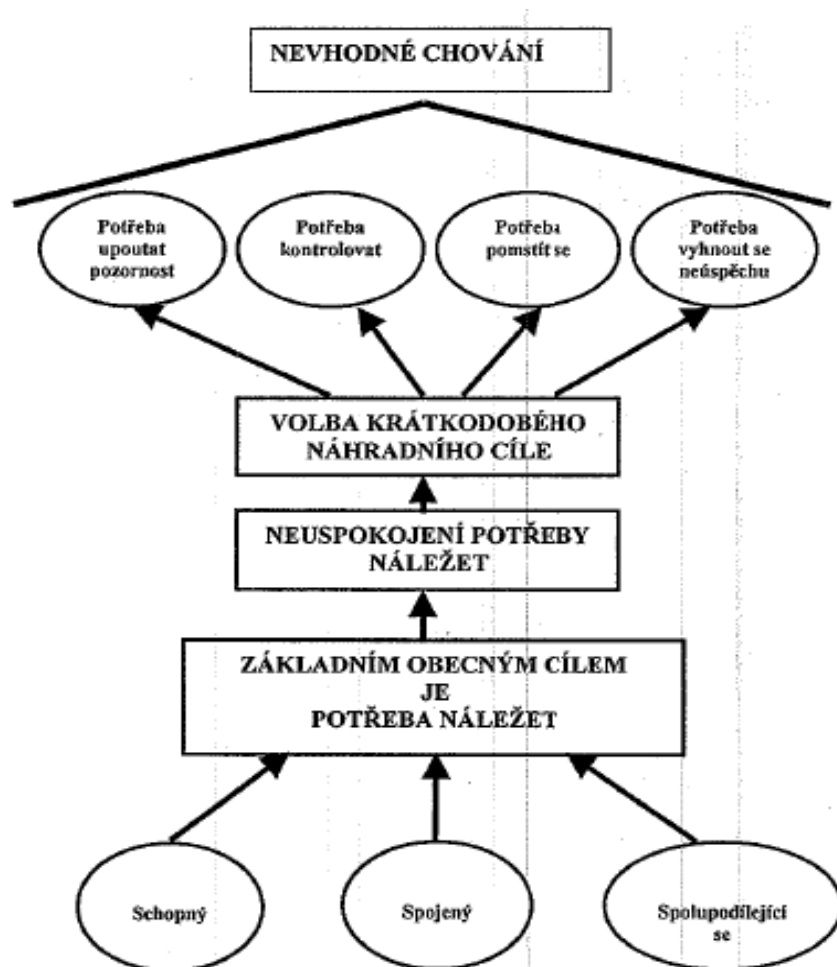
Poznámky k edukaci žáků problémy v chování/ s poruchami chování

Nabídka dalších teorií a tipů pro praxi učitele v inkluzivním vzdělávání

Dreikursova teorie nevhodného chování (R. Dreikurs, Logické důsledky, 1997)

Teorie, která popisuje čtyři cíle chování, které spojuje s nevhodným chováním – tj. chování, které nekoresponduje s udržení atmosféry efektivního vyučovacího procesu.

Popisované čtyři krátkodobé cíle jsou prezentované potřebou: upoutat pozornost, kontrolovat, pomstít se a vyhnout se neúspěchu (předstíraná neschopnost). Předpokládá, že pokud dítě cítí, že nemá příležitost naplnovat svůj cit sounáležitosti (obecný cíl)- necítí se schopné, spojené a spolupodílející se, snaží se svou pozici (např. ve třídě) upevnit právě nevhodným chováním (krátkodobý náhradní cíl) ve smyslu: „ Je lepší být nejlepší mezi nejhoršími, než průměrný mezi nejlepšími.



Obecná charakteristika čtyř cílů nevhodného chování

Nejprve je třeba předeslat, že čtyři cíle nevhodného chování, o kterých budeme hovořit, nemusí být vědomé (dítě nejedná vypočítavě, často si neuvědomuje, kam jeho chování směřuje) a mohou se střídat v závislosti na práve nastalých okolnostech tzn. že v jednu chvíli může žák usilovat o upoutání pozornosti a v zápětí se jeho krátkodobý cíl může změnit v boj o moc vycházející z potřeby kontrolovat. Žáci disponují širokou škálou různých chování, kterým mohou dosáhnout svého cíle, nebo naopak jedním chováním mohou obsáhnout všechny čtyři cíle nevhodného chování. Je na učiteli nebo rodiči, aby dokázal potřebu reprezentující krátkodobý náhradní cíl nevhodného chování odhalit a pomohl dítěti nalézt směr k uspokojení základní potřeby – potřeby náležitosti.

Dreikurs (1982) popisuje čtyři formy, ve kterých se čtyři cíle nevhodného chování mohou vyskytovat: aktivně – konstruktivní forma, aktivně – destruktivní forma, pasivně – konstruktivní forma a pasivně – destruktivní forma. To jakou formu z výše uvedených si žák zvolí, závisí na jeho osobnostní rovnici, životním stylu a situaci.

Aktivně – konstruktivní forma chování zahrnuje velmi kooperativní a konformní způsoby chování. Žáci, kteří tuto formu chování volí se dospělým většinou jeví jako velmi ambiciózní, musí být ve všem nejlepší a ve všem první. Učitelé od nich často slyší: "Mohu vám s něčím pomoci?" nebo "Podívejte, už mám hotovou svou práci!" Svou potřebu někde patřit naplňují pomocí toho, že jsou nejlepší, nejpříkladnější, nejsnaživější, nejkooperativnější atp. Bohužel tento způsob naplňování základní potřeby vede k tomu, že nemají dobré vztahy se svými vrstevníky. Když nemohou být "hvězdami", cítí se ztraceni a poraženi.

Aktivně – destruktivní forma chování je vyjádřena takovými způsoby chování, kdy žák aktivně vstupuje do interakce s učitelem, spolužáky atp. a jeho jednání jednoznačně působí újmou jeho okolí. Příkladem této formy chování je agresivita a to ať směřovaná ven nebo vůči vlastní osobě, která může mít formu slovního napadání, přímého fyzického útoku, šikany, poškozování vlastního zdraví nebo destrukce předmětů.

Pasivně – konstruktivní forma chování neobsahuje žádnou viditelnou aktivitu v jednání žáků. Pasivně-konstruktivně chovající se žák nevyrušuje, ani neničí, protože tím by ztratil své kouzlo, prostřednictvím kterého manipuluje okolí, aby dělalo, to co si on přeje. Děti, které si zvolily tuto formu chování jsou většinou velmi egoistické.

Pasivně – destruktivní forma chování podobně jako předchozí způsob dosahování krátkodobého cíle nezahrnuje žádnou zvnějšku patrnou aktivitu směrem k okolí. Takový žák je učiteli hodnocen jako pasivní a velmi často je "nálepkován" jako líný, čím dosahuje, že se na něj okolí koncentruje a pomáhá mu. Typické pro tyto žáky jsou výroky typu: "Pomozte mi, je to pro mě příliš těžké." "Nezvládnou to." "Tomu nerozumím."

tabulka 2 – Projevy čtyř cílů nevhodného chování charakterizované “nálepkami”, které žáci často dostávají (Dreikurs, 1982, str. 18)

aktivně – konstruktivní forma	pasivně – konstruktivní forma	aktivně – destruktivní forma	pasivně – destruktivní forma	krátkodobý cíl
NÁLEPKY ÚSPĚCHU přikladnost učitelův oblíbenec pracovitost přehnaná svědomitost spolehlivost	NÁLEPKY ŠARMU pnoucí vinná réva domýšlivost roztomilost citlivost tajemnost	NÁLEPKY NEPOSLUŠNOSTI předvádění se dotěrnost zlomyslnost nezvladatelnost užalovanost instabilita "hrozný žák"	NÁLEPKY LENOSTI ostýchavost závislost úzkostnost problémy se čtením plačtivost nepořádnost	POTŘEBA UPOUTAT POZORNOSTI
		NÁLEPKY VZBOURENCE dohadování se odporování odmlouvání lhaní zlomyslnost provokování loudavost neústupnost	NÁLEPKY TVRDOHLAVOSTI zapomnětlivost snílek "lelkující žák" lhostejnost lenost	POTŘEBA KONTROLOVAT
		NÁLEPKY ZLOVNOSTI pohrdavost krádeže drzost násilí brutalita	NÁLEPKY PASIVNÍHO NÁSILÍ vzdorovitost těší ho sledování násilí nemilosrdnost zlomyslnost	POTŘEBA POMSTÍT SE
			NÁLEPKY BEZNADĚJE pseudo-postižení netečnost loudavost lhostejnost	POTŘEBA VYHNUTÍ SE NEÚSPĚCHU

Potřeba upoutání pozornosti

Už od předškolního věku se některé děti učí, že zaručeným způsobem, jak upoutat pozornost rodičů nebo jiných dospělých je zvolit si destruktivní způsoby chování. Dítě může mylně předpokládat, že do třídního kolektivu bude patřit tehdy, bude –li středem pozornosti nebo budou-li mu ostatní sloužit.

Náhradní krátkodobý cíl vyjádřený potřebou upoutat pozornost se jako jediný ze čtyř náhradních krátkodobých cílů projevuje aktivně-konstruktivní a pasivně-konstruktivní formou chování. Žák, který svou potřebu uspokojuje *aktivně-konstruktivním chováním* se jeví jako velmi aktivní, úslužný, ve všem musí být první a nejlepší, je přehnaně svědomitý, velmi spolehlivý atp. Takový žák je často učitelovým oblíbencem, ale v třídním kolektivu je vrstevníky spíše nepřijímán. Je pro něj velmi obtížné vyrovnat se s tím, když nemůže být ve všem "nej..." *Pasivně-konstruktivně chovající* se žák není tolik vidět jako ten, který se chová aktivně. K uspokojení potřeby upoutat pozornost využívá svého šarmu a kouzla (je "roztomilý, tajemný, velmi citlivý, ..."), tím manipuluje své okolí, aby dělalo, co on chce. Stává se tak středem pozornosti.

Aktivně-destruktivní forma má řadu podob, se kterými se učitel dennodenně setkává, jako je např. chození po třídě, mluvení při výkladu, házení papírky, vykficování, bavení se se sousedem, ťukání tužkou o lavici, dívání se z okna, pohybový neklid. V případě, že ve třídě je více žáků, kteří si uspokojují potřebu upoutat pozornost, dochází k výraznému narušení klimatu efektivního vyučování. *Pasivně-destruktivní forma* zdánlivě nenarušuje běh vyučovací hodiny a je možné, že bývá často přehlížena. Žák se chová, jakoby měl na všechno dostatek času, pracuje pomalu a svou práci často začíná až tehdy, když ostatní jsou s prací téměř u konce, nemá připravené pomůcky na hodinu, při hodině je zasněný, netečný, pasivní.

Potřeba kontrolovat

V případě, kdy chování směřuje k *uspokojení potřeby kontrolovat*, může dítě předpokládat (vědomě i nevědomě), že své místo bude mít pouze tehdy, když získá kontrolu nad situací. Takové chování můžeme také vnímat jako obranu před hrozcím ponížením, ublížením nebo zraněním. *Aktivně-destruktivní forma* bývá jiná u dětí předškolního věku, kdy dávají najevo svůj vztek pláčem, kopáním kolem sebe, váláním se po zemi. Takovým chováním chtějí dosáhnout toho, aby dospělí dělali to, co ony chtějí. Školní děti se častěji projevují verbálně než fyzicky. Kontrolu se snaží získat nerespektováním učitele, vzdorem, odsekáváním, grimasováním, pozdními příchody do vyučování, lhaním, podvody atd. U *pasivně-destruktivní formy* nelze hovořit o přímé konfrontaci s učitelem. Dítě zdánlivě souhlasí s kladenými požadavky a dále pokračuje v nežádoucím chování. Takové chování nazýváme inkongruentní.

Potřeba pomstít se

Pokud se žákovi nepodařilo naplnit potřebu souměřitosti ani pomocí výše uvedených náhradních krátkodobých cílů, může zvolit model chování: "Když ostatní mají právo mě zraňovat, já mám právo jim to vrátit". Jedná se o cíl reprezentovaný potřebou *pomstít se*. Podobně jako u předchozích potřeb se chování, které směřuje k uspokojení potřeby pomstít se, projevuje *formou aktivně-destruktivní*, kdy může dojít k psychologickému (pomluvy, nadávky, urážky,...) nebo dokonce i k fyzickému útoku (agrese, šikanování, ...). V takových případech žák většinou dobře ví, jaké hodnoty jsou pro učitele důležité a jakým způsobem je může ohrozit, nebo znehodnotit. Dalším příkladem může být destruktivní chování obrácené proti samotnému žákovi, který předpokládá, že poškozením vlastního zdraví (psychického, fyzického) všem ukáže, jak hluboce je zraněn a svou bolest jim tak vrátí. Tento předpoklad může být vysvětlením delikventního jednání, předčasného těhotenství, užívání návykových látek nebo dokonce i sebevraždy. *Pasivně-destruktivní projevy* chování směřujícího k pomstě nejsou tak časté. V takových případech žák s učitelem může přestat komunikovat, je uzavřený a odmítá jakoukoli formu jeho nabízené pomoci. Většinou se takovým způsobem snaží učitele zranit, frustrovat.

Potřeba vyhnout se neúspěchu

Nejzávažnějším ze čtyř krátkodobých cílů chování je cíl *vyhnout se neúspěchu*, kdy je míra naplnění citu souměřitosti nejmenší. Vyznačuje se neochotou dítěte zapojovat se do činnosti, což vychází z přesvědčení, že by úspěchu stejně nedosáhl. Žák může mít pocit, že už prohrál svůj boj o nalezení místa, a může se tak cítit 9

nehodnotným a nekompetentním. *Aktivně-destruktivní forma* se může projevat výmluvami za účelem vyhnout se činnosti, která by mohla vést k případnému neúspěchu, záškoláctví, které může přejít až ve školní fobii. Dítě *pasivně-destruktivně* se vyhýbající neúspěchu tiše sedí, případně se rozplácí, můžou se u něj projevat psychosomatické obtíže jako bolesti hlavy, bolesti břicha, poruchy spánku atp. V učitelův takový žák nevyvolává pocity našťvanosti jako u předchozích třech krátkodobých cílů, ale naopak vyvolává pocity zklamání, smutku, frustrace a profesionálního selhání. V případě tzv. Golema efektu (viz dále) učitel naopak pociťuje satisfakci ("Já to říkal, že je flákač.").

Pomocí krátkodobých cílů se žáci mohou nevědomě sražit naplnit potřebu náležet, někam se zařadit, někam patřit. Tento předpoklad dává učitelův šanci porozumět psychologickému podtextu motivace dítěte a umožňuje mu tak rozvíjet své diagnostické dovednosti a psychologickou senzitivitu.

Další teorie nevhodného chování

I v dalších teoriích najdeme společného jmenovatele neproduktivního a nevhodného chování žáků – neuspokojování jejich základních psychologických potřeb a také do značné míry prostředí, ve kterém k takovému chování dochází. Tato vysvětlení mají mnohé výhody pro učitele a nabízí jim tvořivé způsoby práce s žáky – efektivnější než jednoduchá reakce na "nekontrolovatelné síly" je soustavná kontrola širokého spektra faktorů, které mohou ovlivňovat chování žáků.

Např. Jones (1998) uvádí tři další možné interpretace nevhodného chování:

1. odpověď na neuspokojení základních potřeb
2. deficit schopnosti (skill deficit)
3. deficit v sociálně-kognitivní oblasti

První přístup rozpracovává Brentro, Coopersmith, Kohn, Glasser. Srovnání jejich teorií s Dreikurovou uvádíme v tab. 3.

tabulka 3 - Potřeby, které by měly být uspokojovány, aby žáci mohli ve škole efektivně pracovat (Jones, 1998, str. 40).

	Brentro et al. (1990)	Coopersmith (1979)	Kohr. (1993)	Glasser (1990)	Dreikurs (1972)
1	Sounáležitost	důležitost	spolupráce	láska	spojenost
2	Dovednost	kompetence	spokojenost	legrace	schopnost
3	Nezávislost	moc	výběr	moc/volnost	spolupodílení se
4	Velkorysost	ctnost		závazky	

Společným rysem uvedených teorií je stav, kdy:

- Ad. 1 – dominuje potřeba zážitku pozitivních vztahů s ostatními.
- Ad. 2 – jsou-li tyto potřeby žáků uspokojovány; žáci jsou otevřeni k získávání nových znalostí a dovedností
- Ad. 3 – žáci mají možnost výběru, možnost ovlivňovat svoje okolí.
- Ad. 4 – žáci mají možnost uspokojovat svou potřebu sdílení s někým, někomu dávat.

Druhý přístup spatřuje příčinu neproduktivního, nevhodného chování v nedostatku schopností (*skill deficit*) např. žák, který se na hřišti chová agresivně, tím může zakrývat nedostatek schopností k vytvoření přiměřeného kontaktu s vrstevníky, nebo jiný žák, který vyrušuje během zadávání úkolu, tak zakrývá neschopnost porozumění zadávanému úkolu atp. Tento model předpokládá, že žáci potřebují více posilování žádoucího chování než negativní reagování na nepřiměřené chování a potřebují se učit sociálními dovednostem, stejně jako čtení, psaní a počítání. Nestačí tedy pouze akceptování žákovy neschopnosti, ale je důležité vytvářet příležitosti pro rozvíjení potřebných dovedností.

Poslední, **třetí přístup** spatřuje příčinu nevhodného chování žáků v deficitu v sociálně-kognitivní oblasti, tj. v tom, že tito žáci mají určité problémy s vnímáním sociálních situací a vztahů, a nejsou proto schopni své projevy chování korigovat s ohledem na situační kontext.

Způsoby práce s nevhodným chováním

Existuje celá řada metod a programů zaměřujících se na zvládnutí nevhodného chování, strategie řízení třídy atp. Cangelosi (1994) uvádí přehled metod, kde např. zmiňuje Kouninovu metodu založenou na vhladu a organizaci, Jonesovu metodu pracující s řečí těla, kladnými stimuly a účinnou pomocí nebo Ginottovu metodu kladoucí důraz na navození spolupráce prostřednictvím komunikace. Obdobně vznikají i programy a metody aplikující základní myšlenky individuální psychologie. Každoročně je pořádána mezinárodní letní škola individuální psychologie (ICASSI, Mini ICASSI). V České republice funguje Česká společnost pro individuální psychologii⁶, která organizuje semináře a workshopy zaměřené na aplikaci individuální psychologie v terapii, ve školství a organizaci a řízení. V českém překladu vyšla kniha STEP: Efektivní výchova krok za krokem (1996), která představuje program efektivního rodičovství (podle anglického názvu: Systematic trainig for effective parenting) nabízející metody vedoucí k lepšímu porozumění chování dětí, metody výchovy k odpovědnosti a v neposlední řadě metody založené na filozofii demokratické výchovy. Analogicky STEPu existuje i program STET (Systematic trainig for effective teaching) zaměřený na práci s dětmi ve školním prostředí, který bohužel zatím není k dispozici v českém překladu.

Za velmi inspirativní a systematicky propracovaný považujeme program Kooperativní výchova (z anglického názvu Cooperative Discipline). Autorka programu Linda Albert, působící jako pedagožka a rodinný poradce na Floridě se při koncipování Kooperativní výchovy se nenechala inspirovat pouze Adlerovou a Dreikurovou teorií, ale i teoriemi Williama Glassera, Alberta Ellise a Erika Berneho. Jak uvádí Čechová (1998) podstata tohoto programu spočívá v budování a rozvíjení partnerského vztahu učitel – žák. Jak upozorňuje Čáp (Čáp, Mareš, 2001) právě emoční vztah učitele k žákovi je klíčovým momentem ve výchově. Ostatně na to poukazovali humanističtí myslitelé odedávna, u nás zejména J. A. Komenský. Program *Kooperativní výchova* je vytvořen s přesvědčením, že žáci budou spolupracovat a aktivně se zapojovat do výuky, pokud k tomu dostanou šanci. Z tohoto přesvědčení vychází i premisa kooperativní výchovy: *"Každý žák je vybaven potenciálem směřovat k takovým volbám chování, aby se mohl stát zodpovědným členem školního kolektivu."* (L. Albert, 1996).

V dalším textu se proto budeme dále zaměřovat na ty metody a techniky práce učitele při zvládnutí nevhodného chování žáků, které vycházejí z výše uvedených teoretických konceptů a jsou (podle našeho názoru) relevantní i v kontextu české vzdělávací soustavy.

Způsoby zvládnání nevhodného chování

L. Albert (1996) v Kooperativní výchově navrhuje tři úrovně způsobů zvládnání nevhodného chování (viz tabulka 4). **První úroveň** představují intervenční strategie působící jako korekce právě probíhajícího nevhodného chování způsobem, který by měl v co nejmenší míře narušovat vyučování, ale zároveň byl respektující a přiměřený nevhodnému chování např. technika fyzického přiblížení, kdy učitel nepřerušuje běh výuky, postaví se vedle žáka, popřípadě mu položí ruku na rameno. **Druhá úroveň** zvládnání nevhodného chování – **prevence** – představuje taktiky předcházející situacím, kdy žák svým jednáním narušuje hladký průběh výuky např. učitel věnuje žákovi pozornost chová-li se žádoucím způsobem. **Třetí úroveň** – **podpora** - jsou pak techniky dodávání odvahy např. oceňování minulých úspěchů žáka, učení, že dělat chyby je v pořádku, přeznačkování přesvědčení "já neumím" na "udělám", "já umím" atp.

tabulka 4 - Úrovně zvládnání nevhodného chování (Albert, 1996)

1. úroveň	INTERVENCE → Intervenční strategie jako korekce nevhodného chování
2. úroveň	PREVENCE → Preventivní taktiky, kterými lze předcházet případným volbám nevhodného chování.
3. úroveň	PODPORA → Techniky dodávání odvahy (<i>encouragement</i>).

1. Úroveň způsobů zvládnání nevhodného chování - intervenční strategie jako korekce nevhodného chování

Vezmeme-li v úvahu, že některé výzkumy uvádí, že se žáci v typické třídě podílejí na učebních činnostech maximálně polovinu času, který byl pro ně vymezen, nebo jiné, mírnější uvádějí statistiku 75% času (Cangelosi, 1994), vyjde nám, že učitel ve třídě stráví 50 – 25% času určeného k výuce korekcí nevhodného chování žáků. Stejný zdroj uvádí, že při využití metod vedení výuky ve třídě a upevňování kázně je možné dosáhnout aktivního zapojení žáků až po více než 90% času vymezeného pro činnost. Je tedy zřejmé, že strategie a techniky, které mají za úkol zamezit nevhodnému chování žáků ve třídě už jsou zastoupeny v každodenním repertoáru "typického" učitele.

V rámci tréninkového programu Kooperativní výchova (Albert, 1996) jsou vytvořeny velmi efektivní intervenční strategie zvládnání nevhodného chování, které využívají Dreikursovy teorie čtyř cílů nevhodného chování. Prvním krokem při intervenci je rozpoznání náhradního krátkodobého cíle, respektive potřeby, která náhradní krátkodobý cíl prezentuje.

Způsob identifikace cíle nevhodného chování má tři fáze. Hledáme tři identifikační klíče:

- Reflexe vlastních pocitů (Co prožívám, když se žák nevhodně chová?).
- Reflexe vlastní reakce nebo tendence k určitému způsobu reagování na nevhodné chování. (Co dělám? Co bych nejraději udělal?)
- Analýza chování žáka po pokusech jeho chování korigovat. (Co žák dělá po učitelově korekci jeho chování?)

Cíle nevhodného chování tedy neúčinněji identifikujeme tak, že se zaměříme na chování žáka a při tom reflektujeme vlastní pocity a tendence k jednání. Osvojením této techniky se stáváme pozorovateli situace, získáváme nadhled a kontrolu na vlastními emocemi a kontrolu na vlastním jednáním.

tabulka 5 – Tři identifikační klíče čtyř cílů nevhodného chování

Cíl nevhodného chování	Reflexe vlastních pocitů	Reflexe vlastní reakce	Analýza chování žáka
POTŘEBA UPOUTAT POZORNOST	podrážděnost mrzutost pocity trapnosti pocity nelibosti	napomínání opravování peskování zachraňování	žák s nevhodným chováním na chvíli přestane, ale za nějakou dobu o pozornost usiluje stejným nebo jiným způsobem znovu
POTŘEBA KONTROLOVAT	naštvanost frustrace obavy ze ztráty kontroly nad situací	snaha získat kontrolu nad situací slovní napadání sarkasmus únik	žák většinou ve svém chování pokračuje tak dlouho, dokud nedosáhne svého
POTŘEBA POMSTÍT SE	zklamání vztek frustrace nelibost pocity nenávisti	tendence chování oplátit únik ze situace	žákovo chování se většinou zintenzivní a pokračuje dále
POTŘEBA VYHNOUT SE NEÚSPĚCHU	zklamání pocit profesního selhání profesionální starost profesionální frustrace	nezapojování žáka do činností kontaktování odborníka (psycholog, psychiatr, dětský lékař)	chování se nezmění

Příklady intervenčních strategií:

Upoutání pozornosti

Nereagování na nevhodné chování, je způsob, kterým dáváte žákovi najevo, že pokud se bude chovat nevhodně, jeho potřeba upoutat pozornost nebude naplněna. Tato intervenční strategie potřebuje doplnění preventivní technikou oceňování vhodného chování, v této technice se nabízí celá řada způsobů, jak ocenit vhodně se chovajícího žáka např. využití lístečků s piktogramy :-):-(:-)

Opakování žákova jména – jméno nevhodně se chovajícího žáka zařazujete do výkladu, žák tak pravidelně získává naši pozornost způsobem, který nenarušuje proces efektivního vyučování. Např. Rovnice o dvou neznámých, Danieli, ...

Já – sdělení – slouží k popisu chování, pocitů a příčin (viz tabulka 6). Je respektující a nekonfrontační. Já-sdělením také žákovi dáváte najevo, že je pro vás partner, kterému můžete sdělit svoje pocity (v rámci svých hranic). Apelujete tak na potřebu "být spojený" s ostatními.

tabulka 6 – Já-sdělení (Dinkmeyer, Mckay, 1996)

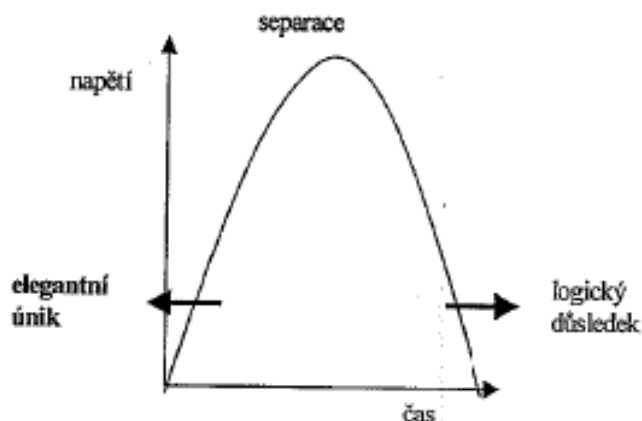
Popište CHOVÁNÍ , které vám vadí. Jen popište, varujte se obviňování či vyčítání "Když..."	"Když vykřikuješ bez přihlášení"
2. Vyjádřete své POCITY týkající se důsledků, které pro vás toto chování má. "... já mám pocit ..."	"... nemohu se soustředit,"
3. Vyjádřete PŘÍČINU , upřesněte důvod, proč se tak cítíte "... protože ..."	"... protože mě to ruší při výkladu."
4. Nabídněte ALTERNATIVU k jeho chování. Je lepší užít neutrálního výroku než přímého oslovení ty	"Rád bych, abys" "Přál bych si, abys"

Získání moci a pomsta

Situace, kdy si žák uspokojuje potřebu kontroly a pomsty, je předzvěstí konfliktu, který má určitý vývoj. Na křivce konfliktu (viz obrázek 2) můžeme sledovat několik fází: mírné zvýšení napětí v interakci, názorovou polarizaci, ve chvíli, kdy křivka dosahuje svého maxima dochází k destrukci a separaci (např. hádka, po které spolu její aktéři přestanou komunikovat), následně má křivka klesající průběh signalizující vyčerpání a tendence k návratu do klidového stadia. Křivka konfliktu může být užitečná při volbě intervenční strategie. Je přínosné řídit se pravidlem, že situaci lze řešit ve chvíli signálů konfliktu, kdy se dalšímu vyhození situace dá vyhnout tzv. **elegantním únikem**, což je diplomatický manévř, který dovoluje zachovat si svou i žákovu tvář a při tom se vyhnout hrozícímu konfliktu, který by mohl narušit průběh vyučování. Ve chvíli, kdy dochází k názorové polarizaci a eskalaci konfliktu a kdy je míra napětí v situaci vysoká, je velká pravděpodobnost, že pokusy o usměrnění situací ještě vyhroťí, v takové chvíli je jedním z možných řešení izolace nevhodně chovajícího se žáka. V americkém systému školství se osvědčuje technika time-out, což je místo ve třídě, kde je žák nějakým vhodným způsobem izolovaný od ostatních, nebo poslat žáka do jiné třídy, do ředitelny, případně domů. V kontextu českého školství a legislativy je tato technika využitelná jen s velkými omezeními. Vzniklou situaci lze konstruktivně řešit ve chvíli, kdy se křivka konfliktu vrací do klidového stadia. Prostor pro řešení problému se žákem je možné vytvořit na předem dohodnuté schůzce, kde doporučujeme využít výchovný prostředek **logický nebo přirozený důsledek**.

Při intervenci v případě chování, kterým žák naplňuje potřebu kontroly a pomsty doporučujeme se cíleně zaměřovat na vytváření pozitivního vztahu učitel – žák, i když si uvědomujeme, že je to velmi obtížné, dlouhodobé a ne vždy přinášející viditelné a uspokojivé výsledky a pro učitele nesmírně vyčerpávající. Přes to však vnímáme budování emočního a partnerského vztahu učitel – žák jako jeden ze stěžejních výchovných postupů.

obrázek 2 Vývoj konfliktu a příslušné intervenční strategie



Příklady techniky elegantního úniku:

- Mlčení souhlasem - *Ano, máš pravdu. Můžeš si to tak myslet.*
- Ty si myslíš ... já si myslím - *Ty si myslíš, že to není důležité, máš právo si to myslet, i když s tebou nesouhlasím.*
- Dejte najevo, že jste si vědomi jejich moci. - *Ano, Martine, máš pravdu, k ničemu tě nedonutím.*
- Odstraňte publikum - odveďte nevhodně chovajícího se žáka, pokud nebude chtít, odejděte s ostatními dětmi vy.
- Změňte téma - *To je, ale dneska pěkný den. Taký si se díval včera na ten fotbalový zápas? Věděli jste, že včera byl úplněk?*

Jazyk volby

Jazyk volby je efektivní technika nejen zvládnání nevhodného chování, ale měla by patřit i do repertoáru způsobů demokratického vedení třídy a při používání logických důsledků. Využitím jazyka volby žákům nepřikazujeme co mají dělat, nedáváme najevo, že pravda je pouze na naší straně, nebereme na sebe odpovědnost za jejich chování žáků a vyhýbáme se konfrontaci. Tímto způsobem žákům dáváme možnost rozhodnout se a nést tak zodpovědnost za své chování, vyjadřujeme také respekt k žákům a jejich kompetenci řídit své jednání. Na druhé straně volby, které žákovi nabízíme by měly být pro nás přijatelné.

Příklad využití jazyka volby při korekci nevhodného chování:

<p>Jazyk volby:</p> <p><i>Jano můžeš s námi pracovat na tomto cvičení, nebo se můžeš dál dívat z okna a cvičení si dodělat doma. Rozhodni se.</i></p> <p>- dalším krokem v této situaci může být např. okomentování toho, co učitel vidí:</p> <p><i>Vidím, že jsi se rozhodla. Zítra ráno mi, prosím, cvičení přines do kabinetu. Nebo: Děkuji, Jano, že jsi s námi začala pracovat.</i></p>	<p>Konfrontační způsob korekce:</p> <p><i>Jano, přestaň se už dívat z okna a začni konečně pracovat!</i></p> <p><i>Ty jsi mě neslyšela?</i></p>
--	---

Tvar jazyka volby:

jazyk volby = očekávané chování + přirozený/logický důsledek + rozhodni se

Přirozené a logické důsledky

Přirozený a logický důsledek byl jako výchovný prostředek formulovaný již v dějinách pedagogiky (J. J. Rousseau). Následně H. Spencer inspirovaný pojmem J. J. Rousseaua poukazoval na nepřiměřené trestání dětí ze strany dospělých, ve kterém shledával spíše než přípravu dětí na požadavky dospělých, možnost nepříznivého vlivu na jejich psychický vývoj (Dreikurs, Grey, 1997). Diskuse o vhodnosti fyzického (tělesné tresty, fyzické týrání dítěte jako extrémní příklad) a psychického (projevy negativních emocí, odepření oblíbené činnosti, donucení k neoblíbené činnosti) trestání v pedagogice a psychologii je aktuální dodnes. Argumenty proti trestání jako výchovném prostředku poukazují na následující aspekty: podporují u dítěte vnější motivaci, potrestaný zažívá hlubokou frustraci, pocity ponížení, ublížení, vztek, který je doprovázen touhou po pomstě (více viz Čáp, Mareš, 2001). Někteří autoři se proto spíše přiklánějí k preferování ocenění a podpory než trestání a využívání logických a přirozených důsledků ve výchově (viz tabulka 7).

Metodu přirozených a logických do svého pojetí výchovy zařadil i R. Dreikurs (Dreikurs, Gray, 1997; Dreikurs, 1998, 1987). Čáp (Čáp, Mareš, 2001, str. 256) tento výchovný prostředek definuje jako: "...takový postup, kdy po nevhodném chování nebo činu následuje něco, co může dítě pochopit jako přirozený a nežádoucí následek tohoto chování nebo činu, a ne jako projev vychovatelovy libovůle." Tato metoda dítěti pomáhá pochopit, co učinilo, jaký je dosah jeho jednání a že je zdůvodnitelné přispět k odčinění toho, co se stalo. Rozvíjí dále autoregulaci dítěte, jeho vnitřní motivaci a je přirozenou cestou k učení se morálnímu chování a jednání.

Dohodnuté logické důsledky by měly splňovat následující kritéria: být přiměřené chování nebo činu, měly by se přímo vztahovat k chování nebo činu, být splnitelné, měli by být respektující k osobnosti žáka a měly by být bezpodmínečně vyžadované. Jako příklad uplatňování logických důsledků použijeme následující kasuistiku (Dreikurs, Gray, 1997): "Před několika týdny jeden chlapec z naší třídy neustále vstával ze svého místa, opíral se o lavici a na svých úkolech pracoval v polostojící pozici. Nakonec jsem se ho zeptala, zda by radši při práci stál nebo seděl. Nezáleželo mi na tom, který způsob upřednostní. Chlapec dal přednost stání. Vysvětlila jsem mu, že v tomto případě nebude potřebovat židli a může ji odnést ze třídy. To jsme i udělali, aby mohl zbytek dne stát. Druhý den jsem se ho zeptala, zda bude dnes raději stát nebo sedět. Upřednostnil sezení."

tabulka 7 Rozdíl mezi trestem a logickým důsledkem (Dinkmeyer, 1996)

trest	logický důsledek
důraz na moc osobní autority	důraz na společenské zvyklosti
zřídka v návaznosti na čin, libovolný	logické spojení se špatným chováním
zahrnuje morální soud	s dítětem zachází důstojně, odděluje se čin od činitele
důraz na minulé chování	soustředění na současné a budoucí chování
hrozba ztráty respektu, násilí nebo ztráty lásky, ať už otevřená nebo skrytá.	tón hlasu dává najevo respekt a dobrou vůli
vyžaduje podrobení	nabídka možnosti volby

V případě čtvrtého cíle nevhodného chování – **vyhnutí se neúspěchu** – se roviny intervence, prevence kryjí s poslední úrovní zvládání nevhodného chování – **odáváním odvahy**.

2. Úroveň způsobů zvládání nevhodného chování – prevence

Tato úroveň představuje taktiky předcházející situacím, kdy žák svým jednáním narušuje hladký průběh výuky.

Příklady těchto taktik:

- *Věmujte žákovi co nejvíce pozornosti chová-li se žádoucím způsobem.* - Budete tak pozitivně podmiňovat žádoucí chování a dítě si uvědomí, které chování je pro danou situaci adekvátní.
- *Učte žáky požádat si přímo o zvláštní pozornost.* - Žáci si tak uvědomí, že je lepší si o pozornost přímo říci, než ji vyžadovat nevhodným chováním.
- *Dejte žákům vybrat* - Pro děti je důležité mít možnost volby. Pokud jim tuto možnost dáme, mají pocit že spolurozhodují o situaci, že je respektujeme a nasloucháme jim.
- *Legitimní moc* - Pokud uplatňujeme styl podaných rukou a zapojujeme děti do procesu rozhodování, dáváme jim pocit moci a učíme je tak, jak ji pozitivně využívat. Možnost využití jazyka volby.
- *Delegujte odpovědnost* - Děti, které mají smysl pro odpovědnost, potom nebudou mít chuť svou energii vybijet negativním způsobem.
- *Kontrolujte své emoce* - Jsou-li provokovány vaše emoce, nepouštějte se do boje. Učte své žáky pomocí strategií adekvátně projevovat zlost, bolest, nenávisť a ostatní agresivní pocity.

3. Úroveň způsobů zvládání nevhodného chování - odávání odvahy

"Dodávání odvahy je proces ve, kterém se zaměřujeme na kvality, zdroje a silné stránky člověka, abychom posílili jeho sebevědomí, sebehodnotu a vědomí vlastní ceny a zároveň posílili vědomí jeho místa ve společnosti a pomohli uspokojit jeho potřebu náležitosti. Tento proces je založen na přesvědčení, že lidé mají přirozenou schopnost efektivně řešit životní situace. Dodávání odvahy odráží postoj přijetí." (McKay, 1992, podle Volná, 2001). Volná (2001) ve svém příspěvku uvádí výčet chování a postojů, které zbavují odvahy: negativní očekávání, zaměřování se na chyby, nerealisticky vysoké cíle, příliš vysoké ambice, zdůrazňování konkurence. Naopak je třeba posilovat postoje, které přispívají k posílení pocitu sounáležitosti: přijetí, zaměřování se na chování a ne na osobnost, konkrétnost a specifičnost.

Techniky odávání odvahy

V návaznosti na koncepty adlerovské psychologie – citu sounáležitosti a účelovosti lidského chování – L. Albert (1996) předpokládá, že žáci si volí své chování a jejich volba (vědomě či nevědomě) směřuje k základnímu cíli chování – tím je uspokojování *potřeby náležitosti*. Tento předpoklad je dále rozpracován do principů *tří S*, podle nichž by se žáci ve školním kolektivu měli cítit, že jsou *spojeni* s učitelem i s ostatními žáky, že jsou *schopni* plnit uspokojivým způsobem své povinnosti a *spolupodílet se* na veškerém dění ve třídě (ve škole), tak aby se jim dařilo naplňovat potřebu náležitosti (viz obr. 1).

Na základě těchto principů jsou koncipovány strategie "tří S", které by měly vést k budování self-esteemu žáka, podporovat vzdělávací cíle a pozitivní výsledky žáků a jsou jedním z pilířů demokratického vedení třídy. Tyto strategie jsou zároveň technikami odávání odvahy.

Strategie podporující utváření konceptu "(jsem) schopný":

Žáci potřebují věřit, že jsou nadaní k tomu, aby uspokojivě zvládli svou práci ve škole, plnili své každodenní úkoly a povinnosti doma. Je tedy velmi důležité podporovat jejich sebedůvěru, a proto by v repertoáru učitele jistě neměly chybět následující strategie:

- vytváření přesvědčení "já mohu", "já dokážu", "já umím";
- vyjadřování přesvědčení, že dělat chyby je v pořádku;
- budování sebejistoty;
- zdůraznění minulého úspěchu;
- zviditelňování a konkretizování pokroku v učení.

Strategie podporující utváření konceptu "(jsem) spojený"

Každý žák potřebuje mít pozitivní vztah s učitelem, spolužáky, rodiči, sourozenci apod. Pro budování dobrého vztahu je vhodné respektovat "Pět P":

- Přijímáme – dítě takové, jaké je, bez ohledu na jeho prospěch, rasový a etnický původ, náboženské vyznání, sociální zázemí atd.
- Věnujeme Pozornost – dítě je pro nás důležité.
- Přímě oceňujeme – jakoukoli snahu dítěte.
- Potvrzujeme – pozitivní hodnocení dítěte.
- Projevujeme cit – dáváme najevo pozitivní emoce k dítěti.

Cílem je pomoci dítěti aktivně se zapojit do dění ve třídě i ve škole, nikoli vytváření chronicky problémových dětí (Pygmalion efekt versus Golem efekt). Jinak řečeno chceme-li "vytvořit" dítě opravdu problémové, vycházíme z opaku "pěti P".

Strategie podporující utváření konceptu "spolupodílím se":

Cílem této strategie je začlenit žáky a rodiče do užšího i širšího sociálního okolí, začlenit je do komunity školy. Žáci potřebují být schopni významným způsobem napomáhat prospěchu třídy a rodiny, aby se cítili být potřebnými a nenahraditelnými.

Možné konkrétní postupy:

- Zapojujeme je do utváření a udržování studijního a domácího prostředí prostřednictvím školních i mimoškolních aktivit (výtvarné kroužky, divadelní kroužky, taneční kroužky, podílení se na utváření pravidel vnitřního chodu školy, třídní školní samospráva atp.).
- Pořádáme třídní a rodinná setkání (formální i neformální).
- Zapojujeme je do rozhodování.
- Utvářejme kooperativní studijní skupiny.

Tipy pro zlepšení chování žáků ve třídě

Třídní hodiny

Třídní hodiny jsou dalším způsobem, jak můžeme ovlivňovat volby chování žáků směrem k odpovědnosti. Je zřejmé, že k tomu je třeba si osvojit demokratický výchovný styl, kdy k žákům přistupujeme s respektem a vírou, že oni sami jsou těmi důležitými v rozhodování o svém vzdělávání. Třídní hodiny jsou pak velmi efektivním prostředkem, jak zapojit žáky do rozhodování.

Principem třídnických hodin je, že od každého se očekává, že se zapojí, bude spolupracovat a že bude akceptovat zodpovědnost nejen za sebe samého, ale i celé třídy. Třídní schůzky jsou obdobou parlamentního systému. Můžeme o nich uvažovat jako o mikrokosmu demokracie v praxi. Žáky demokracii můžeme začít učit už v první třídě a provázet je tak až do třídy deváté.

Podle Glassera je třeba třídní hodiny pořádat často a pravidelně. Na místě jsou i úvahy o zařazení třídních schůzek jako pravidelné součásti do kurikula. Glasser (podle Pasch, 1998) uvádí tři typy třídních hodin:

- setkání pro řešení mezilidských problémů – zde je prostor na řešení otázek souvisejících s chováním ve třídě a ve škole, dále možnosti řešení vztahových problémů;
- diskuse o otázkách prospěchu – hovoří o prospěchu žáků ve třídě a o možnostech jeho zlepšení;
- diskuse s otevřeným koncem – tento typ třídních hodin je velice důležitý, protože sem žáci mohou přinášet otázky, které jsou pro ně důležité.

Během třídních hodin se také můžete vracet k upevňování kodexu třídy. Můžete se v nich také zaměřit na rozvoj osobnosti a odpovědnosti formou zážitkových aktivit např. osobní erb atp.

Fáze zavádění třídních hodin (Joosten, 2000)

Fáze	Účel	Postup
Neformální plánovací diskuse	Poskytnout počáteční trénink v kooperativním rozhodování. Připravit žáky na skupinovou diskusi.	Z počátku diskutujeme o méně závažných problémech jako je např.: uspořádání třídy, výzdoby třídy, plánování výletů a jiných mimoškolních aktivit. Poté se můžete přesunout k složitějším otázkám jako např.: učební činnost, způsob hodnocení atp.
Uvedení do procesu řešení problémů	Naučit žáky řešit problémy skupiny.	Začněte s obecnými problémy a poproste žáky o pomoc: <i>"Máme problém s uklízením po výtvarné výchově."</i> nebo <i>"Mám problém a potřebuji vaši pomoc."</i> Když je skupina připravena, diskutujte o nevhodném chování.
Zavedení pravidelných třídních hodin	Zapojit žáky do řízení třídy a plánování. Poskytnout bezpečné prostředí pro diskusi o osobních záležitostech.	Diskutujte o tom, jak uspořádat třídní hodiny. Zdůrazněte, že každý příspěvek do diskuse je vítán. Cvičte žáky ve vedení, aby byli sami schopni vést třídní hodinu.

V průběhu třídních hodin máme velkou možnost učit děti skupinové diskusi. Skupinová diskuse je velmi účinnou technikou, kterou může učitel použít, aby sjednotil třídu na práci na společném cíli. Podle T. Joostena (2000) skupinová diskuse napomáhá:

- vytváření lepších vztahů ve třídě;
- sdílet informace s ostatními;
- v jednání s lidmi odlišných názorů;
- zaměření na problémové oblasti, konfrontaci s nepříjemnými skutečnostmi;
- vytváření postojů a hodnot, které je mohou v životě významně ovlivňovat;
- sdílení nápadů, tužeb, úspěchů, problémů a starostí, které potom jednotlivcům usnadňuje jejich zvládnutí;
- pozitivnímu podporování se navzájem;
- konstruktivnímu řešení problémů;
- pozitivní změně třídního klimatu;
- vytvářet atmosféru vzájemného porozumění;
- vyjádření pocitů a postojů;
- nalézání více způsobů řešení konfliktů ve smyslu "více hlav, víc věí";
- naladění atmosféry práce na společné věci – soudržnosti;
- žákům, aby se cítili přijímání a zakusili pocit sounáležitosti;
- větší osobní nezávislosti, samostatnému jednání a rozvoji schopnosti rozhodovat;
- žákům vidět hodnotu struktury a řádu v životě skupiny.

DOPORUČENÁ LITERATURA:

- Dinkmeyer, D., Mc Kay, G. (1996). Step: Efektivní výchova krok za krokem. Praha, Portál.
- Dreikurová – Fergusnová, E.. (1993) Adlerovská teorie – úvod do Individuální psychologie. Tišnov: SURSUM.
- Dreikurs, R., L. Grey. (1997). Logické důsledky. Nové Zámky, Dunajská Streda: ARTUS.
- Cangelosi, S. C. (1994). Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha. Portál.
- Kasíková, H. (1997). Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál.
- Volná, J. (2001) Umění dodávání odvahy in Koch (eds.) (2001) Další vzdělávání učitelů na prahu třetího tisíciletí – sborník prací. Pedagogické centrum Brno. Brno.

POUŽITÁ LITERATURA:

- Albertová, L. (1989). A teacher's Guide to Cooperative Discipline. Circle Pines, Minnesota:AGS.
- Albertová, L. (1996). Cooperative Discipline - Implementation Guide. Circle Pines, Minnesota:AGS.
- Ansbacher, H. L. and Ansbacher, R. R. (1956). The Individual Psychology of Alfred Adler. Basic Books. New York.
- Atkinsonová, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J.(1995). Psychologie. Praha. Victoria Publishing.
- Bonnie S Ho (2001): Family – centered, integrated services: Oportunity for school counselor in *Professional School Counseling, June Vol. 4, Issue 5, pg. 106. ISSN 10962409.*
- Cangelosi, S. C. (1994). Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha. Portál.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001) Psychologie pro učitele. Praha. Portál.
- Čechová, D. (1998). Kooperativna výchova. Adlerovský program pre školských psychoógov a učiteľov in Gajdošová, E., Herenyiová, G. (eds.) Metódy a programy práce školského psychoóga. Bratislava Psychoprof.
- Davidson, A. K. (Ed.) (1991). The Collected Works of Lidia Sicher: An Adlerian Perspective. Fort Bragg, QED Press.
- Dinkmeyer, D, Eckstein, D. (1993). Leadership by Encouragement. Kendall/Hunt Publishing Company.
- ✓ Dinkmeyer, D., Mc Kay, G. (1996). Step: Efektivní výchova krok za korokem. Praha, Portál.
- Dreikurová – Fergusnová, E.. (1993) Adlerovská teorie – úvod do Individuální psychologie. Tišnov: SURSUM.
- Dreikurs, R., L. Grey. (1997). Logické důsledky. Nové Zámky, Dunajská Streda: ARTUS.
- Dreikurs, R. (1998). Maintaining sanity in the classroom management techniques. Taylor&Francis.
- Dreikurs, R. (1987). Children: the challenge. New York, Penguin.
- Fontana, D. (1996). Psychologie ve školní praxi. Praha. Portál.
- Joosten, T (2000). Individuální psychologie ve škole. Pracovní materiál Mini ICASSI, Brno 2000.
- Kasíková, H. (1997). Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál.
- Kratochvíl, S. (1998). Základy psychoterapie. Praha: Portál.