



VĚŘTE SVÝM
ŽÁKŮM I SOBĚ

CHVALTE!
CHVALTE!
CHVALTE!

JENOM VÁS TESTUJÍ,
ZŮSTAŇTE SAMI SEBOU

RESPEKTUJTE
SVOJE ŽÁKY

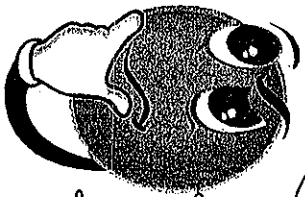
NEPŘETVARUJTE SE

POKUD UVĚŘÍM TOMU, ŽE SE
MI NĚCO NEPOVEDE, PAK SE
MI TO OPRAVDU NEPOVEDE

BUĎTE OPRAVDOVÍ

VAŠE POCHVALY A NAPOMENUTÍ BY
MĚLY PŘÍCHÁZET BEZPŘOSTŘEDNĚ
POTOM, CO SE NĚCO PŘÍHODÍ

ZAJÍMEJTE SE
O SVOJE ŽÁKY



JSTE TEN, KDO
URČUJE PRAVIDLA HRY

SAMI DODRŽUJTE
PRAVIDLA, KTERÁ
VYŽADUJETE

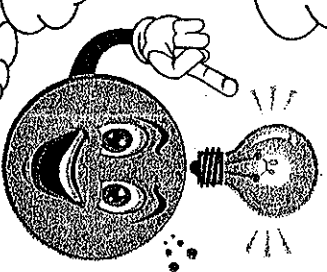
STANOVUJTE SI
REÁLNÉ CÍLE

NESLEVUJTE BEZ
ROZMYSLU ZE SVÝCH
POŽADÁVKŮ A PRAVIDEL,
POKUD SI JE JEDNOU DÁTE

ROZUMNĚ NASTAVENÁ
PRAVIDLA DODÁVAJÍ
JISTOTU UČITELI I DĚTEM

O PRAVIDLECH A CÍLECH
SE DOMLOUVEJTE S DĚTMI

MLUVTE SE
SVÝMI ŽÁKY



MLUVTE SE TŘÍDOU
JAKO "O NÁS" NE
JAKO "O NICH"

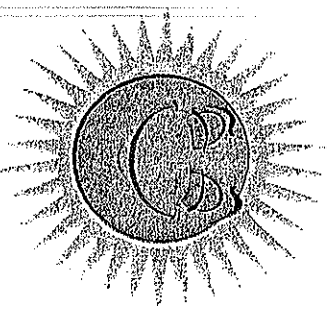
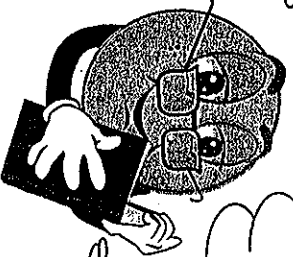
JE NORMÁLNÍ, ŽE VÁS
NĚKDY NEPOSLOUCHAJÍ

PŘEMÝŠLEJTE NAD TÍM,
JAK BYSTE SE CÍTILI NA
MÍSTĚ VAŠICH ŽÁKŮ

KDYŽ SE NĚCO NEDAŘÍ,
NEOBÁVEJTE SE
VYHLEDAT RADU A POMOC

CHYBOVAT
MŮŽE KAŽDÝ

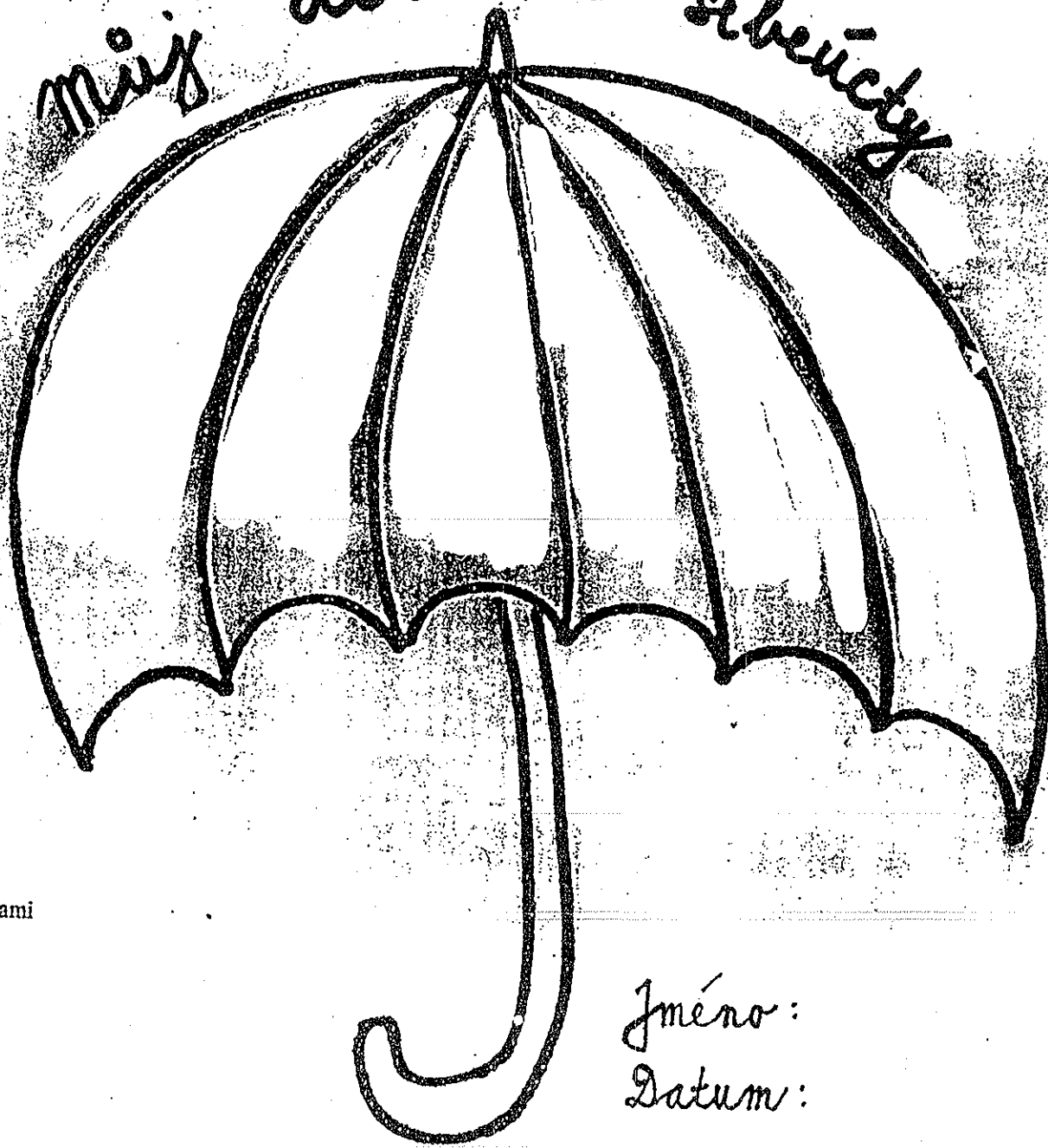
ŽÁKY NEZTRAPŇUJTE
ANI NEURÁŽEJTE



Měj deštník sebeúcty

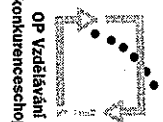
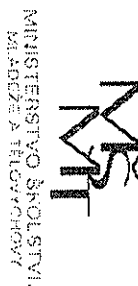
KOMPONENTY SEBEÚCTY

- uvědomovat si svou sílu
- mít pocit významnosti
- mít pocit, že jsem roztomilý (á)
- věřit si
- mít pocit, že jsem vychováván
- mít pocit, že jsem respektován (a)
- uvědomění si svých hodnot
- mít pocit úspěchu
- mít pocit, že jsem přijímán (a)
- být asertivní
- udržovat si svou celistvost
- umět se vypořádat efektivně se stresem
- mít odvalu riskovat
- mít sebedisciplínu
- mít vlastní definované cíle
- umět se efektivně vypořádat s konfliktem
- umět přijmout zodpovědnost a výzvu
- mít pocit schopnosti ovlivňovat druhé
- cítit kontrolu nad svým životem.
- mít dobrý pocit ze svého vzhledu
- být schopný přijmout pochvalu i kritiku
- mít širokou škálu citů
- mít pocit hrdosti
- být schopný dávat a přijímat
- cítit se užitečný
- mít pocit propojenosti s ostatními
- cítit se schopný dělat rozhodnutí
- chovat se efektivně jak se svými vrstevníky, tak autoritami
- mít pocit bezpečí
- uvědomit si, že udělat chybu, se může stát
- mít pocit důvěry



Jméno:

Datum:



EVROPSKÁ UNIE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

UVEDENÍ DO TEXTU

Jedním z hlavních cílů vzdělání je vychovat z našich dětí dospělé, odpovědné lidi, kteří si jsou vědomi své vlastní identity, hodnot, závazků, lidí kteří budou schopni ve společnosti uplatnit žádoucím způsobem vlastní potenciál a tvořivost v co nejširší míře.

Podobně formulované cíle výchovy a vzdělávání nalezneme snad ve všech učebnicích pedagogiky (např. Průcha, 2000), pedagogické psychologie (např. Fontana, 1997, Čáp, Mareš, 2001), v preambuli školského zákona a v celé řadě pedagogických dokumentů. Škola jako vzdělávací instituce je dokonce podle tohoto kritéria posuzována a hodnocena v procesu vnitřní i vnější evaluace.

Na dosažení tohoto cíle se v rámci školy a spolupracujících institucí podílí celá řada odborníků – jedním z nich je i učitel, který by měl žákům pomáhat z titulu své profese (pedagogos) nacházet a jít vlastní cestou životem. Na druhou stranu se učitelé v každodenní praxi setkávají s takovými projevy chování žáků, které jejich výchovné a vzdělávací úsilí do značné míry ztěžují, jako je např. snížená koncentrace žáků, podvádění, lhání, vrůsování při výuce, riskantní sporty, krádeže, zneužívání návykových látek, šikana, atd. Aniž bychom chtěli uvedené projevy chování srovnávat nebo hodnotit, musíme konstatovat, že v konkrétní situaci s nimi musí učitel pracovat. V našem textu představíme některé možné přístupy v práci s rizikovým chováním i konkrétní postupy jejich použití ve školní praxi.

Text je zasazen do teoretického rámce individuální psychologie, která svůj zájem úzce nezaměřuje pouze na techniky a strategie zvládání výchovných problémů, ale poněkud komplexněji – především na zdůraznění a budování vztahu mezi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu založeném na principech rovnosti a respektu a posilování pozitivních projevů chování žáků (White, Mullis, 1998). Další její předností je terminologie, která vychází z praxe a (někdy i) prostřednictvím metafory přibližuje obsah termínů nep psychologům. V textu tedy nenaleznete vyčerpávající výčet teoretických přístupů a tréninkových programů věnujících se problematice nevhodného chování. Uvědomujeme si, že k těmto tématům lze přistupovat z různých teoretických pohledů (viz např. Cangelloso, 1994). Je na každém, aby si vybral přístup, který vyhovuje jeho osobnosti rovnici nebo filozofii.

INDIVIDUÁLNÍ PSYCHOLOGIE VE ŠKOLNÍ PRAXI

Individuální psychologie je první psychologický směr v historii, o kterém můžeme říct, že byl orientován prosociálně. Založil ji rakouský psychiatrik, spolupracovník Sigmunda Freuda, Alfred Adler (1870–1937). Mezi hlavní body Adlerovy teorie patří tyto pojmy: pocit méněcennosti, usilování o nadřazenost, zdůraznění společenského aspektu usilování, zaměřenost k cíli (účelovost), cit sounáležitosti, životní styl a sourozenecké konstelace. Pro kladení velkého důrazu na sociální aspekty osobnosti člověka si Adlerova teorie našla velké uplatnění v poradenství, terapii a pedagogice².

Velký přínos individuální psychologie tedy spatřujeme právě v profesích, jejichž nedlnou součástí je každodenní setkávání a práce s lidmi. Využití adlerovské psychologie v pedagogické praxi vidíme právě v jejím způsobu uvažování o člověku, v němž převládá důvěra v možnost lidského zdokonalení a pozitivní síly lidské osobnosti, apely na sociální rovnost a respekt k člověku. Aplikaci principů individuální psychologie můžeme nalézt i například v terapii (práce s životním stylem, práce s rannou vzpomínkou), v psychologii organizace a řízení (např. Leadership by Encouragement, Don Dinkmeyer a Daniel Eckstein, 1993). V této aplikované teorii

² V českém překladu vyšla tato díla: Člověk jaký je? – Základy individuální psychologie (1935), Umění rozumět (1993), Příběh života a nemoci z pohledu individuální psychologie (1993), Psychologie dětí (1994), Děti s výchovnými problémy (1994), Porozumění životu – úvod do individuální psychologie (1999).



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
Mládeže a tělovýchovy



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Lze nalézt pro učitele systematicky zpracovaný přístup školního poradenství, způsoby vedení třídy a způsoby zviádání nevhodného chování³.

Na úvod se budeme věnovat některým principům individuální psychologie, které jsou východisky pro praktickou aplikaci těchto principů v každodenní práci učitele.

Východiska individuální psychologie a jejich využití ve třídě

Jak již bylo řečeno, individuální psychologie je moderní psychologická škola orientovaná na obnovu citu souměřítkosti člověka jako základní podmínky soužití s lidmi a začlenění se do rodinného, pracovního i zájmového společenství. Jejimi opěrnými pilíři jsou následující koncepty (volně podle Albertová, 1989):

Účelovost

Veškeré lidské chování je účelové, má svůj cíl (společným cílem všech lidí je mít své místo ve společenství). Významný vliv na to, jaké cíle si člověk vytýčuje, mají představy, které si vytváří o svém postavení ve společnosti. Adler předpokládá, že cíle jsou základem motivace chování a proto ve svých pracích přikládá velký význam porozumění lidským pohnutkám (Dreikurová – Fergusonová, 1993).

Tento teoretický koncept je v praxi velmi přínosný, protože svou pozornost nezaměřuje na minulost ("nekonečné" hledání příčin a vlnků), ale ohlídkem jeho zájmu je přítomnost a zejména budoucnost. Tato orientace dává pedagogům možnost pozitivního ovlivňování chování žáků skrze analýzu minulého chování. Účelem této analýzy však není diagnostika a náprava negativních projevů žáka, ale hledání, sledování a posilování pozitivních projevů chování a jejich další rozvoj. Tento trend je v oblasti humanitních věd v současné době velmi vlivný (např. Seligman, 1998)⁴. Z našich odborníků patří k zastáncům tohoto přístupu Krivohlavý a Mareš (Mareš, 2001).

Životní styl

"Životní styl jakožto jádro osobnosti tvoří a vykanuje jednotu, individualitu, celek a stabilitu psychických funkcí jedince" (Dreikurová – Fergusonová, 1993, str. 24). Jeden z nejvýznamnějších konceptů Alfreda Adlera, kterým vyjadřuje principy celosti lidské osobnosti lze definovat jako základní přesvědčení, předpoklady, hodnoty a očekávání, které si jedinec vytváří o sobě, druhých a životě. Jak poznamenává Dreikurová – Fergusonová (1993) je v daném kontextu třeba uvést, že Adlerova teorie již od svého počátku zdůrazňovala význam subjektivních procesů v činnosti jedince, a kladla tak důraz na způsob, jakým jedinec aperepcuje události kolem sebe. Tento koncept může být tedy také chápán jako schéma, podle kterého se jedinec orientuje a jedná. Životní styl se vyvíjí na základě raných sociálních interakcí a v průběhu tvrdého procesu na základě subjektivního hodnocení a rozhodování se. Již pěti až šestileté dítě má vyvinutý svůj životní styl, který je jeho výádfením ke světu. V pozdějším věku životní styl zůstává relativně stabilní. Jsou vyvinuty různé techniky, které umožňují porozumění životnímu stylu a jejichž základem je analýza rodinné konstelace, rodinné atmosféry, rodinné konstelace jedince a analýza raných vzpomínek (Powers, Griffith, 1987).

³ Velkou inspirací pro práci s nevhodným chováním žáků může být koncepce Adlerova spolupracovníka Rudolfa Dreikurse, která identifikuje čtyři cíle nevhodného chování

⁴ Zájemce můžeme odkázat na anglické [www stránky s adresou http://www.positivpsychology.org/](http://www.positivpsychology.org/), kde mohou náležet některé klíčové dokumenty.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Citounáležitost (Gemeinschaftsgefhl, Social interest)

Je vyjádřen potřebou nlezet ke spoleknosti, ze které nsledovn vychází cíl přispívat jejímu prospěchu – citounáležitost je tedy základním procesem k naplnn lnskho potenciálu. Ćm lépe se nám dai nachazet své místo ve spoleknosti a přispívat k jejímu prospěchu, tm se subjektivn ctime více spokojeni. Potenciál citounáležitosti je vlastní každému ělovku, je vsak nutné ho rozvijet. *“Proto uĉitel, rodiĉe a psychologovni musi každému pomoci k tomu, aby si uvědomil, že m “své místo”, že “někam patřil”, a to svou existenci a ne tm, že si musi své místo zasloužit nebo se musi snažit, aby někam patřil.”* (Dreikurová – Fergusonov, 1993, str. 10) V tomto kontextu je mozn na mist připojit cítit, kterm Ansbacher & Ansbacher (1956, str. 135) vysvětlují citounáležitost a zároveň zdraznjj dležity proces související s tímto konceptem - empatii: *“Vědět oĉma druhých, slyšet ušima druhých, cítit srdcem druhých.”*

tabulka 1 Vychodiska individuální psychologie a jejích využití ve trd (voln podle Joosten, 2000)

Lidsk bytost je:	Koncepty individuální psychologie:	Aplikace v práci s dětmi:
Holistick	Osobnost není vytvořena z oddlench částí, ale ělovk se jako celek orientuje na vnější svět. Životní styl.	Vyhledávání identifikaĉnch vzorů v okolí (např. rodina, skola)
Sociln	Citounáležitosti (Gemeinschaftsgefhl, Social Interest). Potřeba nlezet.	Rozvijeni cituounáležitosti skrze budování pocit jsem schopny, jsem spojeny s ostatními a spolupodlm se na dění okolo mn (princepy 3S). Zapojeni rodiĉ do edukaĉnho procesu.
Ćlovk zamřen	Teleologick chování.	Sebereflexe s důrazem na analýzu vlastního chování. Ćtyri cíle nevhodného chování.
Sebedeterministick	Ćlovk je ten, kdo rozhoduje, není oběti ddĉnosti ani prostředí.	Moznost volby. Práce s logickými důsledky. Budování self-esteem. Poskytovat prostor k rozvijeni odpovědnosti.
Subjektivn	Ćlovk dává svému životu smysl a m právo skuteĉnost interpretovat na základě svého subjektivního prožívání – jednání ělovka je založeno na vlastním způsobu interpretace objektivních okolnosti.	Práce s rodinnou dynamikou a konstelaci. Používání technik dodávání odvahy (encouragement). Rozvijeni pozitivního sebeobrazu.

DREIKURSOVA TEORIE NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ

Americky psychitr rakouského původu, spolupracovník a pokračovatel Alfreda Adlera, Rudolf Dreikurs⁵ (1897–1972) se zaměřoval mimo jiné na sociln rovnocennost, využití individuální psychologie v psychitrii

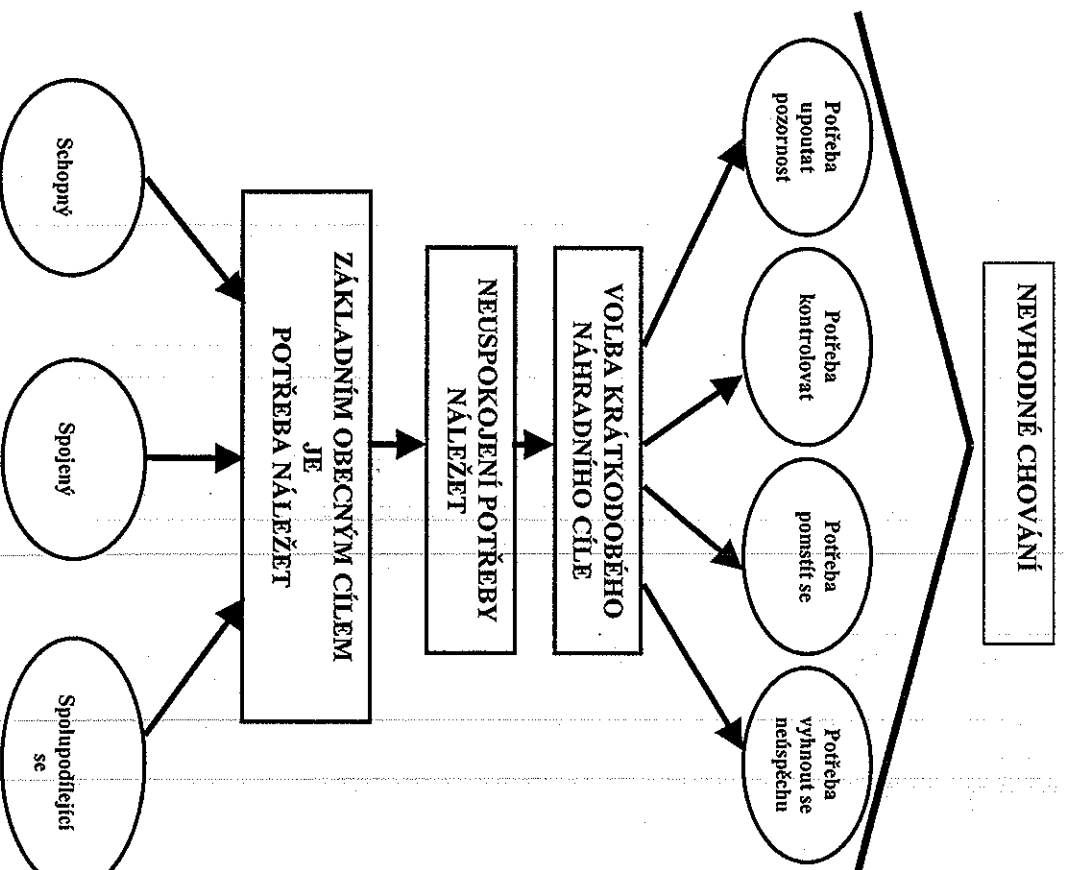
⁵ V ěeskm překladu vyšla tato díla: Úvod do individuální psychologie (1937). Ve slovenskm překladu vyšlo: Logick důsledky (1997).



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

a také na práci s dětmi. Své ideje pro práci s dětmi založil na přesvědčení, že jejich základní potřebou je *náležit do společnosti* a na dalších principech individuální psychologie – *účelovosti, holismu, sebedeterminismu*. Ve své teorii popisuje čtyři cíle chování, které spojuje s "nevhodným chováním" - tj. chování, které nekorresponduje s udržením 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 naplňovat svůj cit souměřitosti (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." (viz obrázek 1)

obrázek 1 - Mechanismus nevhodného chování





EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obecná charakteristika čtyř cílů nevhodného chování

Nejprve je třeba představit, že čtyři cíle nevhodného chování, o kterých budeme hovořit, nemusí být vědomé (dítě nevědomě nepočítavě, často si neuvědomuje, kam jeho chování směřuje) a mohou se stídat v závislosti na prave nastalých okolnostech tzn. že v jednu chvíli může žák usilovat o upoutání pozornosti a v zářetí 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 náležet.

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 někam patřit naplňují pomocí toho, že jsou nejlepší, nejpraktičtější, nejsnazivější, 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 nevytrhuje, ani nenití, protože tím by ztratili 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 zvrtejšku patrnou aktivitu směrem k okolí. Takový žák je učiteli hodnocen jako pasivní a velmi často je "nalepkován" 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.", "Nezvládnú to.", "Tomu nerozumím."



EVROPSKÁ UNIE

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVYOP Vzdělávání
pro konkurenceschopnostUNIVERSITÄT
SISSENSIS
BRUNNENSIS

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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 příkladnost učitelův oblibenc pracovitost přehnaná svědomitost spolehlivost	NÁLEPKY ŠARMU prouci vinná réva domyšlivost roztomilost citlivost tajemnost	NÁLEPKY NEPOSLUŠNOSTI předvádění se dotěmst zlomyslnost nezvladatelnost užalovanost instabilita “hrozny žák”	NÁLEPKY LENOSTI ostýchavost závislost úzkostnost problémy se čtením plačtivost nepořádnost	POTŘEBA UPOUTAT POZORNOSTI
		NÁLEPKY VZBOURĚNCE dohadování se odporování odmlouvání lhaní zlomyslnost provokování loudavost neustupnost	NÁLEPKY TVRDOHLAVOSTI zapomnětlivost smílek “lelkující žák” lhostejnost lenost	POTŘEBA Kontrolovat
		NÁLEPKY ZLOVOLNOSTI pohrdavost krádeže drzost násilí brutalita	NÁLEPKY PASIVNÍHO NASILÍ 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 zaměřeným způsobem, jak upoutat pozornost rodičů nebo jiných dospělých je zvolit si destruktivní způsoby chování. Dítě může mylně předpokládat, že do rodiny, třídního kolektivu atd. bude patřit pouze tehdy, bude-li středem pozornosti nebo budou-li mu ostatní sloužit. S takto



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

naucenou strategii přichází do školy a je na učitel, jak se s neustále vyvíjejícím (nebo jinak na sebe upozorňujícím) žákem vypořádá.

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, úsilný, ve všem musí být první a nejlepší, je přehnaně svědomitý, velmi spolehlivý apb. 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. Sává se tak středem pozornosti.

Aktivně-destruktivní forma má řadu podob, se kterými se učitel dennodenně setkává, jako je např. chození po třídě, mlhnutí při výkladu, házení papírky, vytkřikování, bavení se se sousedem, tůkání tužkou o lavici, divání 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, nečinný, 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, ubližením nebo zraněním. *Aktivně-destruktivní forma* bývá jiná u dětí předškolního věku, kdy dávají najevo svůj vztek pláčem, kopáním kolem sebe, válením 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, osekáváním, grimasováním, pozdními příchody do vyučování, lhaním, podvodů 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 zranovat, 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 vyhnouti se neúspěchu

Nejzávažnějším ze čtyř krátkodobých cílů chování je cíl *vyhnouti se neúspěchu*, kdy je míra naplnění cílu 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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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

Pomocí krátkodobých cílů se žáci mohou nevědomě snažit naplnit potřebu náležit, někdy se zatřít, někdy patřit. Tento předpoklad dává učitelé 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)	Kohn (1993)	Glasser (1990)	Dreikurs (1972)
1	Soumáležitost	důležitost	spolupráce	úaska	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 otevření 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.



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Druhý přístup spatřuje příčinu neproduktivního, nevhodného chování v nedostatku schopnosti (*skill deficit*) např. žák, který se na hříšti chová agresivně, tím může zakrývat nedostatek schopnosti 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 sociálním 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 deficiitu v sociálně-kognitivní oblasti, tj. v tom, že tyto žáci mají určité problémy s vnímáním sociálních situací a vztahů, a nejsou proto schopni své projevy chování korigovat s ohledem na situační kontext.

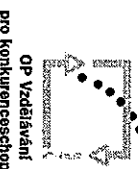
Způsoby práce s nevhodným chováním

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 vzhledu a organizaci, Ionesovu 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 lehni škola individuální psychologie (ICASSI, Míni 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 organizační a řízení. V českém překladu vyšla kniha STEP: Efektivní výchova krok za krokem (1996), která představuje program efektivního rodičovství (podle anglického názvu: Systematic training 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 STEP (Systematic training 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 Dreikursovou 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 poukázovali 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 rybnaven 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.

⁶ Internetové stránky ČSIP najdete na <http://www.fss.muni.cz/csip/>



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Způsoby zvládní nevhodného chování

L. Albert (1996) v Kooperativní výchově navrhuje tři úrovně způsobů zvládní 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 zvládní 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 zvládní 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 zvládní 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, méněší 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 zvládní 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.

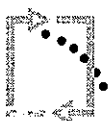
Způsob identifikace cíle nevhodného chování má tři fáze. Hledáme tři identifikační klíče:

- 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 vlastním emociemi a kontrolu na vlastním jednáním.



EVROPSKÁ UNIE

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVYOP Vzdělávání
pro konkurenceschopnostMASARYKOVA
UNIVERSITA
BRUNENSIS

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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 pocitý trapnosti pocitý nelibosti	napomínání opravování pekrování 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 POMSTIT SE	zklamání vztek frustrace nelibost pocitý nenávisť	tendence chování oplácit únik ze situace	žákovo chování se většinou zintenzivní a pokračuje dále
POTŘEBA VYHNOUT SE NEÚSPĚCHU	zklamání pocitý profesního selhání profesionální starost profesionální frustrace	nezapojování žáka do činností kontaktování odborníka (psycholog, psychiatr, dětský lékař)	chování se nezmění

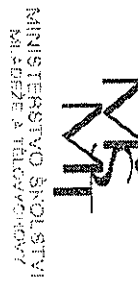
Příklady intervenčních strategií:

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 vhodné se chovajícího žáka např. využití listůček s pliktogramy :-): (-): :-):

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

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



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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

Popište CHOVÁNÍ , které vám vadí. Jen popište, varujte se obviňování či vyčítání "Když..."	"Když vytkneš bez přihlížení"
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 vyhrcoení 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 narušit v situaci vysoká, je velká pravděpodobnost, že pokusy o usmíření situaci ještě vyhrolí, v takové chvíli je jedním z možných řešení izolace nevhodné 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 klienté zaměřovat na vytváření pozitivního vztahu učitel – žák, i když si uvědomujeme, že je to velmi obtížné, dlouhodobé a ne vždy přínášející viditelné a uspokojivé výsledky a pro učitele nesmírně vyčerpávající. Pres to však vnímáme budování emočního a partnerského vztahu učitel – žák jako jeden ze stěžejních výchovných postupů.



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

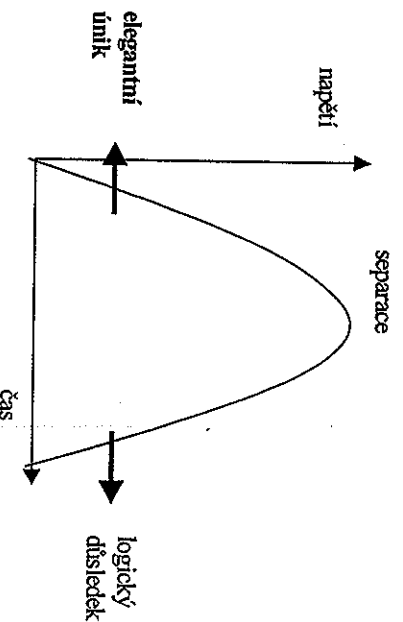


OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

obrázek 2 Vývoj konfliktu a příslušné intervenční strategie



Příklady techniky elegantního úniku:

- Mlžení 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 dival večera na ten fotbalový zápas? Věděli jste, že večera 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:

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



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tvar jazyka volby:

jazyk volby = očekávané chování + přirozený/logický důsledek + rozhodní 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 sledával spíše než přípravu dětí na požadavky dospělých, možnost nepříznivého vlivu na jejich psychologický vývoj (Dreikurs, Grey, 1997). Diskuse o vhodnosti fyzického (tělesné tresty, fyzické týrání dítěte jako extrémní příklad) a psychologického (projevy negativních emocí, odepření oblibené 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, potrestání 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 zařadili 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 nežadoucí následek tohoto chování nebo činu, a ne jako projev vychovatelevo libovůle." Tato metoda dítěti pomáhá pochopit, co učinilo, jaký je dosah jeho jednání a že je z důvodnělné přispět k odčinění toho, co se stalo. Rozvíjí dále autorregulaci 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 kasustiku (Dreikurs, Gray, 1997): "Před několika dny 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. Nezdálo se mi na tom, který způsob upřednostní. Chlapec dal přednost stání. Myslela jsem mu, že v tomto případě nebude poříbovat 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 soudi	s dítětem zachází důstojně, odděluje se čin od činitele
důraz na minulé chování	soustředění na současně 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



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V případě čtvrtého cíle nevhodného chování – vyhnout se neúspěchu – se roviny intervence, prevence kryjí s poslední úrovní zvládnání nevhodného chování – dodáváním odvahy.

2. Úroveň způsobů zvládnání nevhodného chování – prevence

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

Příklady těchto taktik:

- *Věnujte žákovi co nejvíce pozornosti chová-li se žádoncím způsobem.* - Budete tak pozitivně podmiňovat žádonci 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 spolupřizodňují o situaci, že je respektujeme a nasloucháme jim.
- *Legitimní moc* - Pokud uplatňujeme styl podaných rukou a zapojujeme děti do procesu rozhodování, dáваме 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 chůť 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 zvládnání nevhodného chování – dodávávání odvahy

"Dodávání odvahy je proces ve, kterém se zaměřujeme na kvalitu, 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 náležet. Tento proces je založen na přesvědčení, že lidé mají přizorzenou schopnost efektivně řešit životní situace. Dodávání odvahy odází 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, nerealistický vysoké cíle, příliš vysoké ambice, zdhrazňování konkurence. Naopak je třeba posilovat postoje, které přispívají k posílení pocitu souměžnosti: přijetí, zaměřování se na chování a ne na osobnost, konkrétnost a specifčnost.

Techniky dodávání odvahy

V návaznosti na koncepty adlerovské psychologie – citu souměžnosti 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 náležet*. 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 náležet (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 dodávání odvahy.



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



UNIVERSITAS
MASARYKIANA
BRUNENSIS

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Strategie podporující utváření konceptu "jsen) schopný":

Žáci potřebují věřit, že jsou nadaní k tomu, aby úspěškovitě 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 "jsen) 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.
- **Přímno 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 "pětí 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.



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

DEMOKRATICKÉ VEDENÍ TŘÍDY

Výchovný styl učitele

Jedním ze způsobů, jak ovlivnit volbu chování žáků, je *výchovný styl* (tj. převládající metody ve výchově k disciplíně, sebeovládání a budování charakteru – způsob výchovy, kterým je učitel nápomocen při vytváření osobnosti). V odborné literatuře se můžeme například setkat s šesti dimenzemi: náročnost, akceptace, odmítání kontrola, zaměřenost na dítě a zaměřenost na vychovávanajícího. Průnikem těchto dimenzí jsou pak jednotlivé typy výchovných stylů: autoritativní, autoritářský, shovívavý a zanedbávající (Atkinsonová, R. L., et al, 1995, str. 513–517).

Podle Čapa a Mareše (2001, str. 303) "Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty, zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně."

Pro popis těchto klíčových momentů můžeme použít dvou obecných dimenzí, nejběžnější se používají:

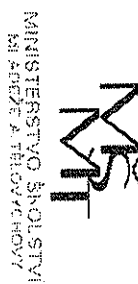
- dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný, chladný, zavrhující postoj.
- dimenze řízení: autonomie, minimální řízení – přísná kontrola maximální řízení.

Z historického hlediska se akcenty výchovných stylů v těchto dimenzích měnily. Reakcí na v minulosti převládající styly se záporným emočním vztahem k dítěti a silným řízením a kontrolou (jaké známe například v antické Spartě, u scholastiků, u J.F. Herbart), byly názory extrémní v opačných směrech (J.J. Rousseau, L.N. Tolstoj). Rozumný střed mezi těmito extrémními představují humanističtí myslitelé jako J.A. Komenský, J.H. Pestalozzi, A.S. Makarenko a další, které můžeme označit za předchůdce současných pohledů na problematiku výchovných stylů.

Jiným přístupem k uchopení tohoto tématu může být úvaha typologická. Nejčastěji uváděným příkladem je teorie K. Lewina a spolupracovníků (1939), kteří prováděli experiment s 10–11 letými dětmi při společné zájmové činnosti. Podle jejich zkušenosti autokratické vedení vede děti k vyššímu napětí, dráždivosti a agresivitě k ostatním ve skupině. Toto napětí mezi dětmi poněkud oslabuje společný odpor proti autoritě. Pracovní výkon dětí přímo souvisí na přítomnosti a dozoru autority. Děti se buď závisle připojují k autoritě, jsou poslušné, submisivní, neinitiativní. Nebo jsou vůči autoritě agresivní a bouří se. V obou případech se však snaží dosáhnout pochvaly dospělého: a upoutat pozornost autority k sobě. Při záležitých situacích se děti vzájemně obviňují a hledají "vínka", což skupinu dezorganizuje.

Sociálně integrační způsob vedení přináší lepší pracovní výsledky dětí, zlepšuje se i kázeň a chování dětí. To se projevuje ve vztazích k vedení i mezi dětmi. Přítomnost vedení není nutná. Neznamená to však, že se všechny děti po přechodu na tento typ vedení stávají vzorné – zlepšuje se ale jejich vztah k vedení, zmenšuje se opozice a dobře reagují na rozumné požadavky. Zlepšují se jejich skupinové vztahy i postoj k práci. Při záležitých situacích si děti vzájemně pomáhají a spojují úsilí k překonání překážky. Tento styl se běžně označuje jako optimální. Někdy je zaměňován s liberálním výchovným stylem, pro který je ovšem charakteristické malé nebo žádné vedení dětí. Požadavky na děti nejsou v případě liberálního stylu vyslovovány přímo a/nebo není vyžadováno jejich následné plnění. Na děti působí výrazně demotivačně a pracovní skupinu dětí dezorganizuje. V kontextu každé teorie je proto nutné upřesnit vymezení tohoto pojmu.

Linda Albert (1996), která se hlásí k individuální psychologii, ve své práci metaforicky formuluje tři různé typy výchovných stylů: *styl "zarátajících pěstí"*, *styl "podaných rukou"* a *styl "ruce pryč"*. Toto označení nám zaměřovanými pojmy.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

DEMOKRATICKÉ VEDENÍ TŘÍDY

Výchovný styl učitele

Jedním ze způsobů, jak ovlivnit volbu chování žáků, je *výchovný styl* (tj. převládající metody ve výchově k disciplíně, sebeovládání a budování charakteru – způsob výchovy, kterým je učitel nápomocen při vytváření osobnosti). V odborné literatuře se můžeme například setkat s šesti dimenzemi: náročnost, akceptace, odmítnutí, kontrola, zaměřenost na dítě a zaměřenost na výchovávajícího. Průnikem těchto dimenzí jsou pak jednotlivé typy výchovných stylů: autoritativní, autoritářský, shovívavý a zanedbávající (Atkinsonová, R. L., et al, 1995, str. 513–517).

Podle Čapa a Mareše (2001, str. 303) "Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoké složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty, zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně."

Pro popis těchto klíčových momentů můžeme použít dvou obecných dimenzí, nejběžnější se používají:

- dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný, chladný, zavrhnutí postoj;
- dimenze řízení: autonomie, minimální řízení – přísná kontrola maximální řízení.

Z historického hlediska se akcenty výchovných stylů v těchto dimenzích měnily. Reakcí na v minulosti převládající styly se záporným emočním vztahem k dítěti a silným řízením a kontrolou (jaké známe např. v antické Spartě, u scholastiků, u J.F. Herbart), byly názory extrémní v opačných směrech (J.J.Rousseau, L.N. Tolstoj). Rozumný střed mezi těmito extrémními představují humanističtí myslitelé jako J.A. Komenský, J.H. Pestalozzi, A.S. Makarenko a další, které můžeme označit za předchůdce současných pohledů na problematiku výchovných stylů.

Jiným přístupem k uchopení tohoto tématu může být úvaha typologická. Nejčastěji uváděným příkladem je teorie K. Lewina a spolupracovníků (1939), kteří prováděli experiment s 10–11 letými dětmi při společné zájmové činnosti. Podle jejich zkušeností autoritativní vedení vede děti k vyššímu napětí, dráždivosti a agresivitě k ostatním ve skupině. Toto napětí mezi dětmi poněkud oslabuje společný odpor proti autoritě. Pracovní výkon dětí přímo souvisí na přitomnosti a dozoru autority. Děti se buď závisle připojují k autoritě, jsou poslušné, submisivní, neinitiativní. Nebo jsou vůči autoritě agresivní a bouří se. V obou případech se však snaží dosáhnout pochvaly dospělého a upoutat pozornost autority k sobě. Při zátežových situacích se děti vzájemně obviňují a hledají "vínka", což skupinu dezorganizuje.

Sociálně integrační způsob vedení přináší lepší pracovní výsledky dětí, zlepšuje se i kázeň a chování dětí. To se projevuje ve vztazích k vedení i mezi dětmi. Přítomnost vedení není nutná. Neznamená to však, že se všechny děti po přechodu na tento typ vedení stávají vzorné – zlepšuje se ale jejich vztah k vedení, zmenšuje se opozice a dobyte reagují na rozumné požadavky. Zlepšují se jejich skupinové vztahy i postoj k práci. Při zátežových situacích si děti vzájemně pomáhají a spojují úsilí k překonání překážky. Tento styl se běžně označuje jako optimální. Někdy je zaměňován s liberálním výchovným stylem, pro který je ovšem charakteristické malé nebo žádné vedení dětí. Požadavky na děti nejsou v případě liberálního stylu vyslovovány přímo a/nebo není vyžadováno jejich následné plnění. Na děti působí výrazně demotivačně a pracovní skupinu dětí dezorganizuje. V kontextu každé teorie je proto nutné upřesnit vymezení tohoto pojmu.

Linda Albert (1996), která se hlásí k individuální psychologii, ve své práci metaforicky formuluje tři různé typy výchovných stylů: *styl "zátěžových přestí", styl "podávaných rukou" a styl "ruce pryč"*. Toto označení nám vyhovuje, protože pracuje s konkrétní představou a nikoli s abstraktními (a jak jsme naznačili výše) někdy zaměňovanými pojmy.



EVROPSKÁ UNIE


 MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
 Mládeže a tělovýchovy

 OP Vzdělávání
 pro konkurenceschopnost


INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Jako neefektivní je hodnocen "styl zatvých pěstí" (*autoritativní styl*), kdy učitel přejímá veškerou zodpovědnost za dění ve třídě, žákům nedává žádnou možnost volby a komunikuje s nimi z pozice síly a bez respektu. To může vést k odporu a hostilitě

Dalším neefektivním přístupem je "styl ruce pryč" (*permissivní styl, liberální styl*). Tento styl je charakterizován svobodou bez hranic, kdy ve třídám kolektivní nikdo nenese zodpovědnost, učitel se vyhýbá konfliktům a je záky nedostatečně respektován. Ve třídě vládne chaos a zmatek.

Tabulka 4. shrnuje výše uvedené výchovné styly v charakteristikách efektivního a neefektivního výchovného stylu.

tabulka 8 Efektivní a neefektivní charakteristika výchovného stylu (T. Joosten, 2000)

Neefektivní charakteristika

Přesvědčení učitele	Chování učitele	Chování žáků
Musím to tady řídit	vyžaduje poslušnost odměňuje a hrestá snaží se zvítězit trvá na tom, že pravdu má on, nikoli žáci projevuje přílišnou starostlivost	bojí se – musí vyhrát skrývají skutečné pocity mají obavy chtějí se pomstít mají pocit, že život není fér vzdávají to vyhýbají se úkolům, lžou, kradou atp. chybí jim sebekázeň
Já jsem nadřazený	lítnje žáky bere na sebe odpovědnost projevuje přílišnou starostlivost jedná svévolně zahanbuje žáky je sarkastický	naučí se lžovat sebe a vinit druhé kritizují druhé mají pocit, že život není fér cítí se neschopní stávají se závisilými sami pocítí uji potřebu chovat se nadřazeně
Za všechno tady zodpovídám; máte mi být vděční	je příliš zaujat spravedlností klade si podmínky	nevěří druhým mají pocit, že život není fér cítí se využívání a naučí se využívat druhé
Musím být dokonalý	vyžaduje dokonalost ode všech hledá a nachází chyby je příliš zaujat tím, co si myslí druzí	myslí si, že nikdy nebudou dostatečně dobří stanou se perfekcionisty ztrácejí odvalu jsou závislí na mнении druhých
Na mě nezáleží; ostatní jsou důležitější než já	je showivavý nestanovuje žádná pravidla ustupuje požadavkům žáků špatně se mu říká ne	očekávají, že si vždycky prosadí svou jsou zmateni nerespektují práva druhých jsou sobečtí



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



UNIVERSITAS
MASARUKIANA
BRUNENSIS

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Efektivní charakteristika

Presvědčení učitele	Chování učitele	Chování žáků
Věří, že žáci jsou schopni rozhodovat.	připouští volbu podporuje žáky	vzájemně si důvěřují snaží se řeši problémy učí se kreativně myslet
Nejsem ani víc ani méně než ti druzí.	věří žákům a respektuje je podporuje nezávislost dává možnost volby a odpovědnosti používá humor a není při tom sarkastický	učí se odpovědnosti a samostatnosti učí se rozhodovat respektují sebe i druhé věří v rovnocennost
Věří ve vzájemný respekt.	prosazuje rovnost podporuje vzájemný respekt vyhledává se podporování pocitů viny	respektují sebe i druhé mají pocit souměřitelnosti věří druhým
Má odvahu být nedokonalý.	stanovuje realistické požadavky soustředí se na silné stránky povzbuzuje je trpělivý	soustředí se na zadané úkoly, na sebeprosazení ví, že dělat chyby je v pořádku mají odvahu zkusit nové věci jsou tolerantní k druhým
Věří, že všichni lidé jsou důležití.	podporuje vzájemný respekt vítá spolupráci žáků ví, kde stanoví hranice a kdy říci ne	znají a akceptují hranice respektují práva druhých

Jako nejefektivnější výchovný styl je tedy hodnocen "styl podaných rukou" (*demokratický výchovný styl, sociálně integrační styl*), kdy učitel podporuje sebevýchovu a vzájemný respekt. Žáci mají možnost zvolit si, jak se chovat, ale zároveň poznat následky svého chování. Demokratický styl žákům dává možnost spolupodpovědnosti, ale i podílení se na vymezování jasných hranic, ve kterých se mohou pohybovat. V demokratické třídě učitel spolu s žáky vytváří atmosféru vzájemného respektu a podmínky vhodné pro efektivní vzdělávání. Tomuto výchovnému stylu se budeme více věnovat dále, zejména způsobům práce, technikám a metodám, které jej pomáhají vytvářet a udržovat.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Techniky demokratického vedení

V následujícím textu se podrobněji zaměříme na techniky, které lze využít při demokratickém přístupu k řízení třídy. Tyto způsoby práce jsou založeny na principech respektu, možnosti volby, učí žáky odpovědnosti za své chování, což sebou přináší jednak pozitivní zážitky, ale také poznání přirozených a logických následků svých voleb. Z novějších výzkumů vyplývá (např. Mareš, Ježek, 2001), že "...starší žáci vnímají školní prostředí daleko negativněji, než žáci mladší. (...) Je otázkou pro širší diskusi, do jaké míry má škola umožňovat zapojení žáků a studentů do rozhodování. Naš výzkum ukazuje, že tento prostor je našimi staršími respondenty obecně vnímán jako nedostatečný. Zároveň se ukazuje, že způsob práce učitelů se staršími respondenty má z pohledu žáků a studentů určité mezery. (...) Naše zjištění, byť na první pohled dosti obecná, mají značný praktický význam. V rámci projektu zaměřených na zlepšení sociálního prostředí školy předpokládají jejich autoři změnu pozitivním směrem. Podle našeho názoru by ovšem bylo spíše na místě formulovat nulovou hypotézu, tedy předpokládat, že v rámci těchto projektů (zaměřených na zlepšení sociálního prostředí školy) nebude docházet ke zhoršení postoju žáků a studentů (podtrženo M.Š). Domníváme se, že toto tvrzení může mít i širší platnost, neboť vychází z obecnějších vývojových trendů v průběhu adolescence. Pro konkrétní školy může mít zásadní význam, zejména v procesu vnitřní evaluace (a stanovování cílů změn)." (Mareš, Ježek, 2001)

Kodex chování

Stanovení principů společného soužití ve třídě, je jedním z důležitých prvků demokratického vedení – dáváme tak žákům jasně definované hranice, kde narozdíl od autokratického vedení, mají v těchto hranicích volnost pohybu.

"Několik výzkumných studií poukázalo na to, že pokud učitel dostatečně nevysvětlí a nepředvede pravidla řízení třídy, nepředvede je a neprocvičí a neprosazuje jejich dodržování, často to vede k neproduktivnímu chování žáků. Sem patří zmatek, nedokončené úkoly, rušení, nespokojenost a horší studijní výsledky." (Evertson a kol., 1981. In.: Pash a kol. 1998, str. 355).

V následujícím textu naznačíme, jak stanovit principy soužití ve třídě, tak abychom společně s žáky jasně určili hranice, ve kterých je možno se pohybovat. Tyto postupy lze v obměnách aplikovat při práci s jakoukoli skupinou (např. učitelským sborem atp.)

Jednou z možností jak žákům přiblížit důležitost dodržování pravidel obecně, ale i ve třídě může být diskuse o tom, proč dospělí dodržují pravidla např. pravidla silničního provozu, signalizace na křižovatkách, placení daní státu atp. Třída, stejně jako lidé ve státě, je sociální skupinou (společností). Ve společnosti dodržování pravidel pomáhá udržovat bezpečnost všech jejích členů, přispívá k ochraně životního prostředí atp. Ani ve třídě si každý nemůže dělat, co chce, protože pak by se nevedlo udržovat podmínky pro efektivní vzdělávání (nemluvě o interakcích, které mohou ohrožovat zdraví či život žáků)

Tvorba kodexu chování třídy je zároveň postup, jak pomoci žákům porozumět, proč je důležité společně vytvořit principy a pravidla vzájemného chování. Pravidla, které potom budou moci všichni "spoluautoři" ve třídě respektovat a budou je následovat – třeba jen proto, že tím dávají najevo svou příslušnost k třídě. (Tento princip ve zbecnění lze později výhodně využít v dalších předmětech – občanská výchova, dějepis – i při ilustraci obecných pojmů – demokracie, lidská práva atd. V rámci třídy či školy jde o - obrázně řečeno - posun od monarchie k republice.

Při společném vytváření kodexu třídy je důležité dbát na to, aby většina žáků třídy věřila, že principy jsou pro ně důležité, a proto by se, měli na tvorbě principů podílet. Tedy všichni kterých se budou tato pravidla týkat – tedy i třídní učitel. Pro srovnání uvádíme dva příklady stanovení pravidel života ve třídě (škole). Prvním z nich jsou třídní principy (A), které si žáci stanovili sami a na jejich formulaci se podíleli. Druhým z nich je výňatek ze školního řádu (B), kde pravidla určilo vedení školy, žáci se na jejich formulování nepodíleli a neměli možnost se k nim vyjádřit. Předpokládáme, že efektivnějším příkladem jsou Naše třídní principy, protože žáci měli