

# Jana Stará: Jak předcházet rušivému chování ve třídě a jak jej řešit?

čtvrtek 10. září 2009 ·

Štítky: odborná literatura, výchova

To, co učitele nejvíce obtěžuje a trápí, bývají často kázeňské problémy dětí, jejich agresivita a chování, které narušuje průběh výuky a ztěžuje či znemožňuje učení jich samých i ostatních žáků ve třídě. V článku se budeme zabývat celkovým přístupem k řešení rušivého chování dětí a určitými postupy, které jsou podle nás pro řešení problematiky v českých školách zásadní.

## Úvod

Od současných učitelů se předpokládá, že budou mít solidní znalosti v oborech, na kterých jsou založeny předměty, které vyučují, že budou mít pedagogické a didaktické znalosti a dovednosti, které jim umožní učivo a související dovednosti a hodnoty předat žákům, budou umět spolupracovat s ostatními učiteli a tvořit školní kurikulum, spolupracovat s rodiči a zástupci obce.

To, co však učitele nejvíce obtěžuje a trápí, bývají často kázeňské problémy dětí, jejich agresivita a chování, které narušuje průběh výuky a ztěžuje či znemožňuje učení jich samých i ostatních žáků ve třídě. Vážnějšími problémy, které vyžadují spolupráci a intervenci odborníků, policie, sociálních pracovníků, psychologů nebo rodičů jako jsou šikana, krádeže, fyzické napadení apod. se v tomto článku zabývat nebudeme.

Zaměříme se na každodenní drobné rušivé chování, jako je vykřikování, provokování učitele, vyhýbání se práci, zbytečný hluk apod. Nebudeme se zabývat také systémem trestů, který stanovuje školní řád a který by, má-li mít svou vážnost, měli učitelé využívat, a to podle jasných pravidel. Budeme se spíše zabývat celkovým přístupem k řešení rušivého chování dětí a určitými postupy, které jsou podle nás pro řešení problematiky v českých školách zásadní.

## 1. Vymezení problematiky rušivého chování

### 1.1 Není možné dát jednoduché návody

Výzkumy (cit. Fontana 2003) ukazují, že drobné nepřístojnosti tvoří většinu problémového chování ve třídách a jsou pro učitele velmi stresující. Asi všichni známe rčení Stokrát nic umoří i... Učitelé volají po jednoduchých postupech, jak rušivému chování předcházet. Někteří z nich zůstávají bezradní v řešení takovýchto problémů v jedné skupině žáků, i když v jiných třídách problémy nepociťují. Mnozí žáci zase vypovídají, že v hodinách určitého učitele je sice kázeň, ale oni se cítí být ponižováni či zastrašováni. Na seminářích se setkáváme s učiteli, kteří se s ostatními podělují o zaručené rady, ale když tato doporučení vyzkouší ve své třídě jiný učitel, mnohdy mu nefungují. Zdá se, že každý učitel musí najít svou cestu, jak rušivé chování řešit s ohledem na svoji osobnost a hodnotový systém, který zastává. Pravděpodobně neexistují žádná jednoduchá řešení a všeobecná doporučení, u kterých bychom si mohli být jisti, že když je budeme správně používat, nebudou žáci vyrušovat. Každému učiteli fungují jiné postupy, navíc ke každému žákovi je nutné přistoupit jinak.

V následujícím textu jsme se pokusili shromáždit určité obecné i konkrétní postupy, které jsou doporučovány odborníky i učiteli z praxe, a přitom je můžeme považovat za etické a humánní.

### 1.2 Není možné definovat rušivé chování

Když položíme učitelům otázku, co je to rušivé chování, jejich odpovědi se budou značně lišit. Někomu nevadí, že žáci chodí při výuce na toaletu, pijí z lahve, či se potichu mezi sebou baví. Jiný učitel naopak může něco z výše zmíněného považovat za vysoce rušivé. Jinému učiteli může vadit, že dívka z 8.A má hluboký výstřih a při skupinové práci se chová tak, že se chlapci ve skupině mohou jen těžko soustředit na přípravu prezentace o historických památkách kraje.

Při snaze přistoupit k rušivému chování a řešit jej je proto velmi důležité uvědomit si, že to, co vadí mně, nemusí vadit jiným a říci si svědomitě – Proč mi to vadí? Není to známka vlastní nejistoty? Neberu si jejich vtípky, které souvisí s jejich věkem, příliš osobně? Nestanovila jsem přehnaně náročná pravidla a teď se bojím, že přijdu o autoritu? Nemám tak odlišné zásady od svých kolegů, že se žáci v mých hodinách cítí nejistí, a mě se dotýká, že

si neuvědomují, že to myslím dobře? Byl bych schopen jako dítě dodržovat to, co od svých žáků chci? (Fontana 2003, s. 338)

## 2. Východiska pro řešení rušivého chování

### 2.1 Některým problémům lze předcházet

Některé projevy rušivého chování jsou způsobeny faktory (poruchy nervové soustavy, duševní nemoci, traumatické zážitky, poškozující rodinná výchova aj.), které může učitel ovlivnit jen zčásti a vyžadují zvláštní přístup. Některé projevy jsou však ovlivněny faktory, kterým může učitel předcházet.

**Nuda:** Nebyl úkol příliš dlouhý? Nebyl moc snadný či přehnaně náročný? Byl pro žáky dostatečně výzvou? Byla metoda, kterou jsem použila, pro žáky dostatečně pestrá? Mohli být žáci v převážné části hodiny aktivní?

**Dlouhotrvající duševní námaha:** Nejsou žáci po hodině mého kolegy příliš vyčerpaní? Nevyžadují po žákovi C., aby intelektuálně pracoval po příliš dlouhou dobu? Nemohl bych mu zadat více praktický a dovednostně orientovaný úkol?

**Nízká sebedůvěra žáků** (obava ze selhání): Pomohl jsem nemotivovaným žákům zaměřit se na úkol, ne na riziko neúspěchu? Poskytuji jim dost podpory, aby se cítili jistější? Posiluji u žáků víru v úspěch? Nepodporuji u nich obavu z chyby?

**Nereagování na nevhodné chování:** Mám promyšlené, kdy reaguji a kdy nereaguji na nevhodné chování žáků? Máme ve třídě stanovena jasná pravidla chování a poukazuji na ně? Vědí (cítí) žáci důvod, proč chování určitého žáka ignoruji?

**Špatný příklad učitele:** Chci po žácích to, co sama dodržuji? Chodím do hodin včas a připravený? Nevyjadřuji se neuctivě o jiných lidech? Zajímám se o úspěchy a problémy každého žáka? Nemohou žáci mé ironické poznámky hodnotit jako urážky?

**Nejistota žáků:** Vědí žáci, co ode mě mohou očekávat? Nechovám se záludně? Nepoužívám ironii? Nebojí se mě? Máme ve třídě určité rituály, u kterých je všem naprosto jasné, jak budou probíhat (pozdrav, kontrola domácích úkolů, rozdávání sešitů, odchod ze třídy)?

### 2.2 Rušivé chování závisí na celkovém systému práce učitele

Učitel, který řeší kázeňské problémy odděleně, nemůže být úspěšnější než ten, který pracuje systematicky a vše – přístup k dětem, vzdělávací a výchovné cíle, které si klade, metody a strategie, které používá, způsob hodnocení a motivování žáků, spolupráce s rodiči apod. – propojuje se záměrem co nejvíce rozvinout každé jednotlivé dítě. Učitel, který pracuje systematicky, věnuje dostatek pozornosti postupům a technikám, které jsou prevencí rušivého chování. V následujícím textu shrneme podle nás nejvíce zásadní či inspirativní preventivní postupy.

### 2.3 Základem jsou pravidla a jejich důsledné uplatňování

V českých školách, zvláště na jejich 1. stupni, již není dlouho výjimkou **tvořit pravidla třídy společně s dětmi**. Je to důležité proto, že tím činíme děti spoluodpovědné za jejich dodržování. Formálně tuto spoluzodpovědnost **stvrdíme podpisy** učitelů i žáků pod znění pravidel, otisky rukou, palců apod. Pravidel by nemělo být v první fázi mnoho a měla by být formulována jazykem žáků. Někdy se doporučuje začít pouze se 2–3 pravidly, nebo **zaměřit se** po delší dobu na 1 pravidlo a stále se k němu vracet a hodnotit jeho plnění.

Důležité je s žáky dostatečně **probrat, jak „vypadá“** dodržování tohoto pravidla a jak „vypadá“ jeho nedodržování (Žáci mohou například ve dvojici trénovat, jak vypadá „naslouchání“ druhému a zažít si, jak vypadá nenaslouchání. Po tomto cvičení by měl následovat rozhovor nad zkušenostmi žáků a vypsání si konkrétních podob aktivního naslouchání a porušení tohoto pravidla.). Důležité je samozřejmě průběžná práce s pravidly, diskuse o tom, jak se je daří plnit apod. S žáky bychom měli také prodiskutovat, jaké **resty** budou následovat po nedodržování pravidel. Ty pak musíme důsledně uplatňovat.

## 3. Prevence rušivého chování

### 3.1 Podporujeme vznik a rozvoj třídního společenství

Žáci mají výraznou potřebu někam náležet. Chtějí navázat a udržovat důvěryplné vztahy se svými vrstevníky i dalšími lidmi, které je obklopují. Jejich životní spokojenost je závislá na tom, jak jsou v těchto vztazích úspěšní. Jde i o učení – žáci si osvojují hodnotový systém společenství, učí se navazovat a udržovat vztahy pro další život. Zvláště problémoví žáci často potřebují pomoc učitele, který může nastolit situace, jež jim pozitivní přátelské vztahy mohou pomoci nastolit či rozvinout.

Společenství (komunita) ve třídě se utvoří, když budou mít žáci dostatek příležitostí komunikovat, poznávat se, spolupracovat, zažívat společné oslavy, úspěchy, řešit společné problémy. Není v možnostech tohoto příspěvku dostatečně popsat metody a techniky, které se v praxi škol nejvíce osvědčují, můžeme zde pouze poukázat na některé zásadní postupy a zmínit publikační tituly, kde mohou čeští učitelé najít konkrétní inspirace.

#### Třídní rituály zaměřené na pocit důležitosti všech jejich členů

Pro každého je důležité cítit se hodnotně. Žáci problémoví mají často pocit, že pro ostatní mají hodnotu nízkou. Stává se, že svým problémovým chováním provokují u učitelů i svých vrstevníků reakce, které tento jejich pocit nedostatečnosti a nízké hodnoty ještě posilují. Paradoxně se z toho málokdy „poučí“, ale naopak se utvrdí ve svém „nedobřím“ chování (viz také níže).

Pro budování třídního společenství i pro rozvoj identity každého jedince je důležité podporovat a rozvíjet vnímání hodnoty sebe sama a druhých. Kromě důstojného jednání s každým žákem a vysokých nároků na jeho chování můžeme do života třídy zařadit i určité rituály. Jde například o přání každému k svátku či narozeninám, kdy má dotyčný možnost podle nějakých pravidel, která mu to usnadňují, říci něco o sobě (co má rád, co si přeje, co se mu líbí), ostatní mu vymýšlejí přání či dárek „šitý na míru“, přinesou a na přehrávači pustí píseň podle jeho přání, může si něco ve třídě přát, zkrátka si užije své minuty výjimečnosti a slávy. Někteří učitelé také docházejí na sportovní utkání, koncerty či výstavy svých žáků a dávají tak najevo, že jejich úspěchy jsou pro ně důležité, jiní učitelé zorganizují pomoc nemocnému spolužákovi, dopis dlouhodobě nepřítomné spolužačce, překvapení pro dítě, které dosáhlo nějakého úspěchu.

Je dobré dělat si o podobných záležitostech záznamy a snažit se zorganizovat pro každé dítě ze třídy něco podobného alespoň jednou za čtvrtletí (Některý žák může třeba dostat diplom za to, že celý měsíc nepřišel pozdě do školy, ačkoli minulý měsíc přišel pozdě mnohokrát.). Společná upřímná radost učitele i spolužáků bude ozdravná pro toto dítě i pro další spolužáky.

Někteří učitelé 2. stupně ZŠ namítají, že jsou to tipy vhodné pro 1. stupeň ZŠ. Nedomníváme se, myslíme si, že dospívající takovéto chvíle potřebují stejně jako děti mladší a že i na 2. stupni je pro ně prostor (nejen v hodinách rodinné výchovy a třídnických hodin, ale i jinde). Jako rodiče víme, kolik hodin na 2. stupni dětem odpadá, kolik různých hodin je suplovaných, že v měsíci červnu už se „moc neučí“ apod. Je opravdu u vědomí tohoto ztrátou času věnovat 10 minut českého jazyka v týdnu na povídání si o úspěchu Tondy?

#### Pomáhání si

Třídní společenství je budováno také na principu vzájemné závislosti jeho členů a pomáhání si. Pokud žák D nerozumí látce z matematiky, můžeme požádat a podpořit žáka E, aby mu pomohl. Úspěch žáka D hodnotíme jako úspěch obou žáků a naopak. Je samozřejmě důležité vytvořit citlivě dvojice žáků a dohlížet na to, aby nadání žáci mohli dostatečně rozvíjet své nadání, nejen pomáhat druhým. Úspěchy necháme dvojicím náležitě si užít a/či oslavit.

Také pomoc lidem či skupinám lidí mimo třídu je pro třídní společenství velmi důležitá. Pocit radosti z „dobré věci“ může být pro žáky problémové něčím, co jim může ukázat, jak si mohou vybudovat úctu ostatních a vědomí vlastní hodnotnosti. (Stará 2005)

Také učitelé jsou vzorem chování – měli by vždy být vstřícní a nápomocní svým žákům i jiným lidem.

#### Kooperativní učení

Význam spolupráce pro předcházení rušivého chování je zřejmý. Problematika kooperativního učení a vyučování je u nás velmi dobře zmapována a učitelé se mohou inspirovat četnými publikacemi více či méně praktického charakteru. Uvádíme odkazy alespoň na jeden z nich:

Kasíková, H. Učíme (se) spoluprací spoluprací : náměty – výukové materiály pro kooperaci dětí i dospělých. 2007

## Komunitní kruhy

Komunitní (ranní) kruh je technika, se kterou se také v českých školách stále častěji setkáváme. Znamená příležitost začleňovat do výuky i témata a oblasti, které jsou pro děti důležité, podporují rozvoj příznivého klimatu, komunikativních dovedností, lze je použít v případě potřeby probrat nějaký problém či situaci.

Navrhujeme postupovat v těchto krocích:

1. naplánovat zaměření komunitního kruhu. Téma může souviset s tím, co v dané době ve třídě sledujete a co se snažíte rozvíjet, nebo s tím, co je nutné ve třídě aktuálně řešit
2. připravit si krátkou a srozumitelnou úvodní promluvu k tématu, abyste žáky podpořili v jejich příspěvcích a abyste přispěli k porozumění problematice
3. zorganizovat ve třídě prostor (kruh) tak, abyste na sebe všichni viděli a aby všichni seděli pohodlně
4. stanovit společně s žáky pravidla pro jednotlivé promluvy (délka, předávání slova apod.)
5. respektovat to, že ne všichni žáci preferují verbální vyjadřování, naplánovat také někdy komunitní kruh, kdy se žáci vyjadřují neverbálně a/nebo s použitím prostředků uměleckých
6. reflektovat společně s žáky, co se v komunitním kruhu dozvěděli, naučili, co jim bylo příjemné a co nepříjemné, co si naplánovali apod. (Stará 2008)

## Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchově je také věnováno mnoho publikací, kurzů a projektů. Je zastřešujícím pojmem pro mnohé v této kapitole již doporučované. Další inspirace mohou učitelé získat např. v těchto zdrojích:

- [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)
- Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. 2006

## Dramatická výchova

Dramatická výchova jako učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností nabízí mnoho možností. Děti jejím prostřednictvím jednají, nabývají životní zkušenosti nejen intelektem, ale i intuicí, sociálním diskurzem, uměleckými prostředky. Dramatická výchova se zaměřuje na osobnost a její vztahy ke světu, ke společnosti, na komunikaci, výchovu k hodnotám, rozvoj schopnosti adekvátně prožívat fikci, používat improvizaci, učit se zaujímat vlastní stanoviska, formulovat vlastní názory a naslouchat druhým, rozvoj kreativity, rozvíjení schopnosti vnímat, prožívat a hodnotit.

Doporučená literatura:

- [www.drama.cz](http://www.drama.cz)
- Machková, E. Jak se učí dramatická výchova. Praha 2007.
- Machková, E. Metodika dramatické výchovy. Praha 2005.
- Bláhová, K. Uvedení do systému školní dramatiky. Praha 1996.
- Budínská, H. Hry pro šest smyslů. Praha 2004.

# 4. Řešení rušivého chování

## 4.1 Základem je změnit vlastní chování

Učitel není zodpovědný za pocity, které má, ale za ty pocity, které ventiluje a jak se k žákům chová. Auger a Bouchalart (205, s. 82) uvádějí tyto možné učitelovy interpretace arogantního chování žáka vůči němu:

- Žák se chová arogantně, protože se chce vytáhnout před spolužáky. Bude proto dobré si ho momentálně nevíšmat, aby se situace zbytečně nezhoršovala. Později bude možné si s ním pohovořit.
- Žák se chová arogantně, protože má osobní problémy. Požádám ho, abychom si spolu mohli po hodině promluvit.
- Arogantní chování tohoto žáka se mě velmi dotýká. Zlobím se a požaduji okamžitou omluvu před celou třídou.
- Arogantní chování mě přinutilo „vybuchnout“. Vykázal jsem žáka ze třídy.

Je zřejmé, že podle toho, jak vnímá učitel sám sebe a jaké má pocity a vztah sám k sobě, jsou také utvářeny

vztahy k problémovému žákovi. Pokud porozumíme svým pocitům, budeme je moci také zvládnout. Když si uvědomíme, jak „fungují“ naše skutečné pocity (vztek, strach) a jaká jsou naše přání, potřeby a zábrany, které tyto pocity způsobují, můžeme si od těchto pocitů udržet určitý odstup, uvědomit si své předpoklady a hranice, zbavit se svých obav a jednat s větší jistotou.

Po přezkoumání vlastních pocitů, přání a chování může učitel dojít k závěru, že když změní pohled na to, co je rušivé, může se situace ve třídě rapidně zlepšit. Podle mnoha teorií je prvním krokem k nápravě změna vlastního chování. (Fontana 2003, Auger, Bouchalart 2005)

Možná jsme některé z vás nepřesvědčili a stále namítáte: Proč bychom se ale měli pokusit změnit vlastní chování, když je potřeba změnit chování žáků? K odpovědi se dostaneme ...

## 4.2 Žáci, kteří vyrušují, něco sdělují

Dalším nutným krokem při řešení problému je uvědomit si vzorce chování problémového žáka. Jak uvádí Fontana (2003), můžeme být překvapeni tím, že repertoár rušivého chování je u tohoto žáka relativně chudý. Dreikurs (in Pasch a kol. 1995, s. 363) klasifikuje 4 základní vzorce rušivého chování: Usilování o pozornost, boj o moc, snaha pomstít se a usilování o soucit.

Žák, který **usiluje o pozornost**, na pokyn učitele přestane vyrušovat, ale za chvíli zase začne. Vychází z přesvědčení, že si o pozornost musí říkat. I hněvivá pozornost je pro něj lepší než nezáměr. Chování takovýchto žáků pravděpodobně může souviset s tím, jaké chování si zpevnil v rodině, kde se mu dostávalo pozornosti pouze, když si o ní „řikal“ zlobením či křikem. Obvyklé je, že žáci usilující o pozornost vyvolávají u učitelů beznaděť. Učitelé mohou být podrážděni a frustrováni. Chtějí přimět žáka, aby se začal chovat jinak.

Žák **bojující o moc** pokračuje v chování, o němž mu učitel řekl, že s ním má přestat. Toto chování často ještě stupňuje. Chce učiteli a/nebo spolužákům ukázat, že je silný, umí se vzepřít autoritě a na něm závisí, co se bude ve třídě dít. Kdyby se takto nechoval, mohl by mít pocit, že je nezajímavý, nikdo o něj nestojí, nemá pro ostatní hodnotu. Učitel samozřejmě často cítí hněv, výzvu, provokaci. Má potřebu ukázat, kdo tady rozhoduje.

Někteří žáci se **chtějí pomstít**. Pomsta nemusí být zaměřena na konkrétní osobu, ale může být podvědomá. Žák ostatním nadává, posmívá se jim, snaží se jim verbálně nebo fyzicky ublížit. Nečeká, že ho bude mít někdo rád. Přesvědčil sám sebe, že je „zlý“ a v tomto přesvědčení je mu lépe – když z něj totiž ostatní mají strach, má nějakou hodnotu, není jim lhostejný.

Žák **usilující o soucit** se nesnaží projevit iniciativu a stále prosí o pomoc. Stěžuje si, že nerozumí úloze, i když učitel ví, že by s jejím řešením neměl mít problémy. Žák je přesvědčený, že projevování vlastní nedostatečnosti, závislosti a bezmocnosti mu přinese přijetí ostatních. Učitel bývá zoufalý a nevidí východisko. Neví, co by měl „více“ udělat, aby žák s takovým chováním přestal.

Důležité je si uvědomit, že **žáci si obvykle neuvědomují, proč se chovají určitým způsobem**. Jednají podvědomě, nesnaží se úmyslně ublížit učiteli či spolužákům. Děti vnímají pozornost dospělých jako nepostradatelnou nejen proto, že jim zprostředkovává uspokojení jejich tělesných potřeb, ale také proto, že jim dává tato pozornost pocit, že se s nimi počítá jako s lidmi. Umožňuje jim cítit se významnými a zvýšit si sebevědomí. A tak zájem, pozornost, i když je hněvivá, je pro ně přijatelnější než nezáměr. Podvědomě se tak naučily používat určité vzorce rušivého chování. Často to bývají děti z méně šťastnějších domovů. (Fontana 2003, s.340–341)

Na problémové chování mají samozřejmě vliv také ekonomické, sociální a psychologické aspekty, jako jsou nejistota v oblasti zaměstnání, pochybnosti o smyslu školního vzdělávání, krize v rodinách, krize hodnot. Dospívající žáci navíc bojují s potřebou být závislí a zároveň potřebou oddělit se od rodiny, provázené potřebou popřít hodnoty, které vyznávají rodiče. S některými učiteli se dospívající identifikují – je to velmi důležité pro utváření a formování jejich vlastní osobnosti, potřebují jiné dospělé modely, než jsou ty rodičovské, do jiných učitelů projektují dospívající své problémy s rodiči, nebo své vnitřní konflikty. (Auger, Bouchalart 2005)

Další příčinou rušivého chování mohou být biologické faktory, jako jsou odchylky stavby nervové soustavy, a to vrozené či vzniklé, například úrazem. Stále více se rozvíjí poznání v oblasti specifických poruch pozornosti a chování (ADHD/ADD). U nezvyklého chování musíme také zvažovat vážnější duševní poruchu či intoxikaci psychoaktivními látkami (Obst 2002, s. 388–389). Pokud je diagnostikována nějaká porucha nervové soustavy, je nutná spolupráce s odborníkem, rodiči a speciální přístup učitele (viz např. Pokorná 2001, Riefová 1999)

Pokud se pokusíme shrnout tuto kapitolu, musíme jen konstatovat, že žáci, a to nejen ti dospívající, mají v současném světě velmi náročný život a ti problémoví jej pravděpodobně mají ze všech nejnáročnější. Mnohdy jsou pro ně učitelé jednou z mála ostrůvků „pozitivní deviace“, které je mohou alespoň nepatrně „posunout“ na jejich životní dráze k světlejšímu horizontu. Zřejmé je však také to, že není mnoho dalších profesí, které jsou tak zodpovědné a náročné, vyžadující zvažování tolika skutečností spadajících do různých vědeckých oborů, citlivost

a mravní nároky, než je profese učitele.

### 4.3 Jednou z cest je technika modifikace chování

Techniky modifikace chování jsou založeny na přesvědčení, že chování, které je zpevňováno či odměňováno, bude pravděpodobně častěji opakováno, zatímco bude ubývat chování, jež zpevňováno není.

Je doporučováno vypsát si konkrétní situace, kdy žák vyrušuje (např. A si na můj pokyn nepřipravila učebnice.). U každé situace si pak zapíšeme naši reakci. („Proč nemůžeš udělat jednou to, co řeknu, jako všichni ostatní?“) Stejně tak, jak bylo uvedeno výše u repertoáru žákova rušivého chování, můžeme být překvapeni i tím, že také naše reakce jsou poněkud stereotypní a opakují se. Fontana (2003) tvrdí, že velmi často svými reakcemi vlastně rušivé chování zpevňujeme. Žákyně A třeba čeká na to, že ji napomeneme, usiluje o naši pozornost. Tím, že jí dáme, její nepřístojné chování vlastně zpevňujeme. Osvědčilo se jí, příště jej použije znovu.

Fontana dále doporučuje sestavit druhý soupis situací, kdy se žák chová dobře a u každé takové situace napsat opět svoji reakci. (Např. A si připravila bez napomínání učebnici a pracovní sešit. – Jsem překvapena, ale nedávám to najevo. Začínám s výukou.) Provéřte vaše reakce. Nereagujete na dobré chování žáka vlastně trestem v podobě ignorování jako v uvedeném příkladu? (Bylo by lepší, aby ve výjimečné situaci, kdy má A. připravené učebnice včas, učitel nějak (neironicky!) povzbudivě zareagoval, např. úsměvem.

Základním principem teorie modifikace chování je pozornost odpírat při problémovém chování a poskytovat ji při chování žádoucím. Než dosáhneme určitých výsledků, budeme jistě velmi unaveni. Je to pro učitele proces velmi náročný. Je to však proces náročný i pro samotné žáky a učitel by měl vytrvat i přes období, kdy se u žáka nutně (po určitém období relativně slušného chování) objeví recidivy chování problémového. Zastánci behaviorálních přístupů věří v účinnost takovýchto postupů a radí vytrvat.

Možná namítáte, že není možné chválit vše, co je pro ostatní žáky zcela normální. Určitě, uvažování o spravedlnosti je pro učitele velmi důležité. Nemají však problémové děti „vhodné“ pozornosti obecně v životě moc málo? Není spravedlivé se jim proto věnovat více a více jim pomáhat zažívat kladné přijetí a radost z dobrého chování? Nevnímají to ostatní děti ze třídy podobně? Nebo – nepochopily by toto „jiné“ pojetí spravedlnosti, kdybyste s nimi o něm hovořili?

Další námitkou učitelů bývá to, že určitého žáka není za co pochválit. Určitě si umíte takové žáky představit. Pak je to pro učitele ještě těžší – musí uměle vytvářet situace, ve kterých by mohl daného žáka povzbudit, pochválit a chválit i to, co není perfektní, ale dobrému se přibližuje.

Mnohým lidem vadí to, že při technikách modifikace chování je vlastně dětmi manipulováno, že dostávají stejně jako cvičená zvířata odměny a tresty podle toho, čeho u nich chceme dosáhnout. Domníváme se, že správné je nejdříve zkusit racionální domluvu a teprve, když pokusy o nápravu chování opakovaně selžou, doporučujeme začít s modifikací chování. Domníváme se v souladu s Fontanou (2003), že když jakýmkoliv způsobem dítěti pomůžeme změnit jeho vzorce chování, pomůžeme mu zkvalitnit jeho život a život jeho blízkých.

### 4.4 V ojedinělých případech můžeme žáka izolovat od dění v učebně

Další oprávněnou námitkou proti technikám modifikace chování bývá to, že určité chování prostě ignorovat nelze. Je to chování, kdy jsou ohroženy ostatní děti, rasistické poznámky nebo jiné výroky ohrožující důstojnost druhých dětí, násilné chování apod. V takovýchto případech můžeme zvažovat postup, kdy je žákovi dočasně znemožněno dosáhnout kladného přijetí, tzv. izolace od života ve třídě.

Mnozí učitelé se přesvědčili o tom, jak ozdravnou funkci má pobyt dítěte „za dveřmi“. Při odchodu z místnosti ztrácí dítě veškerou možnost získat pozornost učitele a spolužáků. Pokud jde o případ, kdy je hlavní příčinou rušivého chování potřeba pozornosti, dítě se bude chtít velmi brzy vrátit do místnosti zpět. Výzkumy (Fontana 2003, s. 344) ukazují, že děti potřebují maximálně desetiminutový pobyt mimo učebnu a že je velmi nepravděpodobné, že by chtěli být izolováni delší dobu.

Z důvodů bezpečnostních poslat dítě za dveře v žádném případě nedoporučujeme. U nás také není tradice využívat několikadenní vyloučení žáka ze školy, co však může být pro české školy inspirativní jsou tzv. **izolační místnosti**. Doporučuje se zřídit izolační místnost, kam může učitel problémové dítě v případě potřeby dovést. V této místnosti by mělo být dítě pod dozorem, ale nemělo by zde mít žádné podněty k zábavě. (Pobyt ve sborovně, kde se před ním baví učitelé, nemusí být tím pravým.)

Návrat zpět do učebny je možný tehdy, jakmile dítě přistoupí na to, že se bude chovat dobře. Pokud se tak stane, učitel má příležitost podpořit toto jeho dobré chování zpevňujícími podněty (svou pozorností, podporou, povzbuzením, případně pochvalou). Je také možné, že na toto dítě bude vyvíjen „pozitivní tlak“ spolužáků, aby se chovalo dobře, protože si zažili, že dění ve třídě bez konfliktů, je mnohem uvolněnější a příjemnější. Pokud po návratu do učebny dítě dobré chování nezvládne, musí se vrátit do izolační místnosti zpět.

## 4.5 Úmluvou o chování učíme dítě odpovědnosti za své chování

Napříč teoriemi zabývajícími se problémovým chováním žáků se setkáme s obdobou tzv. **úmluv o chování** (v češtině lze najít např. v Pasch a kol. 1998, Fontana 2003, Auger, Boucharlat 2005). Jde o to sejit se s problémovým žákem a společně s ním se domluvit o tom, jak konkrétně napravit za určitou dobu své chování. Při procesu tvorby úmluvy o chování a hodnocení dosažených úspěchů doporučujeme tyto postupy a pravidla:

1. **Jasně sdělte** žákovi, že jeho **chování je nepřijatelné** a že jej nemůžete tolerovat.
2. Pokuste se vést rozhovor tak, aby žák sám **svými slovy stvrdil**, že chápe, že jeho chování není dobré a je nutno s ním něco dělat. Nebojte se vyjádřit pochopení pro to, že změna chování může být pro žáka obtížná, ale jasně vyjádřete svou víru ve společný úspěch. (Výzkumy dokazují značnou důležitost vysokých očekávání učitele, tj. očekávání toho, že žák se bude chovat dobře.)
3. Společně s žákem **formulujte úmluvu**. Měla by mít **pouze několik konkrétních a reálně dosažitelných bodů**. Odrážte žáka i sebe od velmi ambiciózních či nerealistických plánů. Snažte se formulovat jednotlivé body pozitivně. (Například raději než *Nebudu agresivní* zvolte formulaci *Když budu mít pocit, že mě B. provokuje, budu v duchu počítat do deseti a nebudu si ho všímat*.)
4. Nezapomeňte si již při tvorbě úmluvy s žákem dát termín vaší další schůzky, na které **zhodnotíte dosažené úspěchy**. Hodnotící schůzka by měla být ve velmi krátkém čase (na konci dne, po dvou dnech, max. po týdnu). Nechte si vyprávět zkušenosti žáka, jeho pocity a problémy. Náležitě oceňte snahu a úspěchy, dotvořte úmluvu podle nich a naplánujte další schůzku v krátkém termínu. I mimo schůzky se snažte „přistihnout žáka při dobrém“ a dát mu zpevňující podněty.

Auger a Boucharlat (2005, s. 86–88) citují H. H. Portera a uvádějí jeho klasifikaci postojů při vedení rozhovoru. Může být inspirující si uvědomit, zda inklinujeme k některému z těchto postojů a je-li to dobré:

- *Hodnotící přístup* – Vůbec se nesnažíš. – vede k pocitům viny, nebo k přijetí takového hodnocení, nebo k opozici.
- *Interpretační přístup* – Tvrdíš, že tomu nerozumíš, ve skutečnosti jen nechceš pracovat.
- *Snaha o okamžité řešení* – Prostě si musíš předsednout.
- *Investigativní přístup* – Kde doma sedíš při psaní úkolů? Hraje ti při tom hudba?
- *Podpůrný přístup* – Nic si z toho nedělej. To je v tomto věku úplně normální.
- *Chápající přístup* – Odráží se v něm snaha žákovi naslouchat, přijmout bez hodnocení to, co říká, chápat žákovy postoje, pocity, činy i celkovou osobnost žáka. Tento přístup je samozřejmě žádoucí.

## 5. Závěrem

V některých školách se nejlepší učitelé dávají do nejvíce problémových tříd. Je to spravedlivé? Domníváme se, že ano. Problémoví žáci jsou problémoví nejen proto, že způsobují problémy, ale hlavně proto, že mají problém. Tito žáci neumějí své problémy vyjádřit, natož je řešit. Není tak neobvyklé, že učitel je jedinou dospělou osobou, která jim věří a pomáhá jim se zorientovat ve světě i v sobě a stanovuje jim jasná pravidla a hranice, které jim umožňují cítit se relativně bezpečně. Problémoví žáci si podle nás zaslouží více pozornosti a individuálního přístupu, aspoň ve škole to můžeme do jisté míry zařadit.

Tento fakt nic nemění na skutečnosti, že práce s „notorickým rušičem“ bývá i pro toho nejlepšího a nejzkušenějšího učitele nesmírně náročná, občas se dokonce zdá, že nemá valný smysl, že se veškeré přístupy a opatření míjejí účinkem. Dovolte nám vyslovit velký dík všem učitelům, kteří o tom, jak dětem pomoci, přemýšlejí a stále hledají nové poznatky a inspirace, jak to dělat. Není jich málo.

## Doporučená a citovaná literatura

- Auger, M. T., Boucharlat Ch.: Učitel a problémový žák. Praha. Portál, 2005  
Cangelosi, J. S.: Strategie řízení třídy. Praha. Portál 1994.  
Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha. Portál 2003.  
Mlejnek, J.: Dětská tvořivá hra. Praha, 2004.  
Pasch, M. a kol.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Portál 1998.  
Rychecký, S., Rychecká, P., Štrbová, H.: 92 lekcí dramatické výchovy pro ZŠ a SŠ. Ostrava, 1994  
Stará, J.: Výchova k demokratickému občanství. In: Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, s. 225–243.

---

Ukázka z knihy – Starý, Karel a kol.: **Pedagogika ve škole**. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-511-0, str. 117–128.

Více o knize ZDE.

Knih vznikla za finanční podpory Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a rozpočtu hlavního města Prahy v projektu Rozvoj sítě pražských inovujících škol – INOSKOP.

Můžete si ji zdarma objednat až do vyčerpání zásob na adrese: [pavla.soustruznikova@pedf.cuni.cz](mailto:pavla.soustruznikova@pedf.cuni.cz)