

## 6. Nevhodné chování žáků

V této kapitole provedeme krátký teoretický rozbor příčin nevhodného (rušivého) chování žáků základních či středních škol a uvedeme některá praktická doporučení pro jeho úspěšné zvládnání.

Existuje řada výzkumů a teorií zabývajících se možnými příčinami nevhodného, či dokonce násilného, agresivního chování: například psychoanalytické teorie (S. Freud), teorie naučeného chování (E. A. Skinner, A. Bandura), teorie frustrace – agrese (J. Dollard), etologicko-biologická teorie (K. Lorenz), teorie vlivu společenského prostředí (E. Fromm) či tzv. katarzní hypotéza (H. Selg). Nevhodné chování žáků představuje ale tak složitý fenomén, že jednotlivé teorie se mohou pokoušet objasnit ho pouze z určitého hlediska. Proto **neexistuje žádná jednoznačná a všeobecně platná odpověď na otázku, proč se žák, respektive skupina žáků chová nevhodně**. V každém konkrétním případě je nutné brát v úvahu a prozkoumat více pravděpodobných příčinných souvislostí, odhadnout možné cíle, aby bylo možné nevhodně se chovajícímu žákovi porozumět a působit na něj tak, aby své chování změnil.

Jsme si tedy vědomi toho, že existuje více možných přístupů, jak chápat a řešit nevhodné chování žáků. Jejich popis ale není posláním této knihy. Naším cílem je nabídnout čtenářům jako inspiraci pro uvažování ty postupy, které se v praxi některých učitelů osvědčily. Nutno ale připustit, že jiným učitelům by vyhovovaly přístupy jiné.

V dalším textu tedy vycházíme především z těchto **teoretických východisek**:

- ❑ Na osobu zaměřený přístup C. R. Rogerse. Je důležitý například pro komunikaci, která je založena na pozitivním postoji učitele k žákovi a k sobě samému.
- ❑ Individuální psychologie A. Adlera jako základ pro orientaci v subjektivním prožívání, myšlení a jednání dětí, jež je nezbytná pro efektivní výchovu, pro hledání smysluplnosti každého chování žáků.
- ❑ Behaviorální přístup operantního učení podle E. A. Skinnera a učení podle modelu A. Bandury, relevantní pro posílení žádoucího a oslabení nežádoucího chování žáků.
- ❑ Sebejistá asertivní komunikace J. M. Smithe jako prostředek pro transparentní a jednoznačné vystupování učitele v interakci s žákem (podrobněji viz Ondráček, 2003).

### 6.1 Základní aspekty chování

Pokud chceme dobře pochopit, proč se někteří žáci chovají nevhodně, mohou nám skutečně pomoci poznatky individuální psychologie A. Adlera. V případě, že si je učitel osvojí, bude schopen efektivněji zvládat rušivé chování žáků. A. Adler uznával vliv dětství, podobně jako S. Freud, ale nepovažuje jej za tak determinující. Na rozdíl od Freudovy psychoanalýzy ve své

individuální psychologii osobnosti klade větší důraz nejen na vlivy sociálního okolí, ale také na vlastní aktivitu a na možnou změnu cílů jedince.

### 6.1.1 Aspekty chování z hlediska individuální psychologie

Zakladatel individuální psychologie A. Adler nazval jednu ze svých knih o metodickém postupu individuální psychologie příznačně *Umění rozumět*. Pojem „individuální“ se nevztahuje pouze na jedinečnost této subjektivity, ale vyjadřuje také skutečnost, že existence každého individua je neoddělitelně spjata se společenstvím ostatních lidí (z latinského *in-dividere* = nedělit).

V této kapitole budeme vycházet z následujících principů individuální psychologie (přeformulované na situaci ve školách):

- ❑ každý žák je nedělitelně spjat se svou rodinou, školní třídou, skupinou vrstevníků: **sociální aspekt**;
- ❑ i když se to učitelé může jevit jinak, žák jedná vždy smysluplně a cíleně: **aspekt finality**;
- ❑ žák je aktivním spolutvůrcem vzniku a průběhu interakce se svým učitelem: **aspekt aktivity**;
- ❑ žák si zpravidla ne vždy plně uvědomuje svůj cíl, svůj aktivní podíl na dění: **aspekt neuvědomělosti**.

#### ❑ Sociální aspekt

Člověk je od narození až do smrti odkázán na spolupráci v rámci společenství ostatních lidí. V útlém věku má tato závislost vyloženě existenční charakter, v dospělosti je zmírněna schopností jedince uspokojit značnou část svých základních potřeb soběstačně. V tomto rámci se jedinec vyvíjí, seznamuje se se světem i se sebou samým, učí se zvládat nároky všedního dne a získává zkušenosti, které jsou základem jeho sebepojetí. Jako sociální tvor usiluje dítě o důkazy své příslušnosti ke společenství druhých lidí. V rámci této snahy volí takové způsoby chování (vhodné, ale i nevhodné), o nichž je přesvědčeno, že mu zajistí žádanou pozici v rodině, ve školní třídě či skupině vrstevníků.

#### ❑ Aspekt finality

A. Adler vždy zdůrazňoval, že každý člověk jedná obvykle tak, aby dosažený výsledek byl z vlastního hlediska výhodný, smysluplný. Přitom je ochoten obětovat mnohdy i velmi vysokou „cenu“ (např. vyvine neobvyklé úsilí, překonává obtíže, vystavuje se nebezpečí, riskuje potrestání či narušení vztahů, vzdává se uspokojení důležitých potřeb apod.).

#### ❑ Aspekt aktivity

Je logické, že dosahování důležitých cílů nelze přenechat náhodě. Proto můžeme vycházet z toho, že se každý člověk snaží ovlivňovat interakci s okolním světem tak, aby vývoj situace

byl pro něj výhodný. Přitom je třeba si uvědomit, že „aktivita“ v tomto smyslu neznamená vždy nápadnou činnost, ale že aktivní utváření situace může mít i formu pasivity.

#### ❑ Aspekt neuvědomělosti

Pocit sebehodnoty, která výrazně spoluurčuje chování jedince, se utváří v prvních letech života, a to na bázi převládajícího pozitivního nebo spíše negativního pocitu z komunikace a interakce dítěte s jeho sociálním okolím. Tyto okolnosti (útlý věk a pocitová sféra) způsobují, že chování za účelem udržení, respektive zvýšení sebehodnoty zpravidla není vědomě řízeno. (Ondráček, 1999, 2003)

### 6.1.2 Příčiny nevhodného chování žáků

Za nejčastější příčiny nevhodného chování dětí můžeme považovat poruchu, která byla dříve označována pojmem **lehká mozková dysfunkce (LMD)**. V současné době se užívají názvy, které popisují její příznaky, tj. **porucha pozornosti (attention deficit disorder /ADD/)** a **porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (attention deficit hyperactivity disorder /ADHD/)**. Z řady dětí se syndromem ADD nebo ADHD vyrostli velmi úspěšní lidé. Naučili se zdařile využívat svých silných stránek, své tvořivosti a osvojili si „dovednosti potřebné k přežití“. (Riefová, 1999)

Na druhé straně je však i mnoho těch, kteří takto úspěšní nebyli.

V poslední době vzrůstá počet dětí s poruchou autistického spektra (PAS) či Aspergerovým syndromem. Žáci s těmito poruchami jsou integrováni do běžných tříd, kde jim pomáhá asistent pedagoga. Bohužel stále ještě nejsou učitelé dostatečně o těchto poruchách poučeni, a tak často přistupují k těmto dětem jako ke zdravým žákům.<sup>102</sup>

Tyto poruchy jsou obvykle spojeny se specifickými poruchami učení (nejčastěji se vyskytuje dyslexie). Jejich náprava vyžaduje spolupráci s odborníky. V současné době je této problematice věnováno mnoho kvalitních publikací, a tak se jimi nebudeme dále zabývat. Pro potřeby učitelů velice výstižně popisuje poruchy učení a chování J. Slowík (2007), který u každé poruchy uvádí její etiologii, diagnostiku, klasifikaci, terapii a kompenzaci. Poutavé a poučné jsou také kazuistické případy v jeho publikaci.

Každý učitel se musí smířit s tím, že vždy bude existovat určité malé procento dětí, které **nelze nikdy a nikým zvládnout**. Jsou to děti s výše uvedenými poruchami (či jinými handicapy), kde učitelé nepomůže ani školní psycholog, neboť je nutná léčba medikací, a tedy spolupráce s lékařem, dětským psychiatrem.

<sup>102</sup> Tého problematice je v současné době věnována velká pozornost jak ze strany odborníků, tak i ze strany rodičů či učitelů. Počet dětí s tímto postižením až překvapivě prudce narůstá. Příčin může být několik. Jednou z nich je jistě dokonalejší diagnostika ze strany odborníků, nové determinanty vývoje mozku současných dětí a větší informovanost rodičů a učitelů. Otázkou také je, do jaké míry tento nárůst ovlivňují finance. Poruchy učení (např. dyslexie) i PAS patří podle Školského zákona mezi zdravotní postižení, ale zatímco děti s PAS mají vždy nárok na asistenta pedagoga, děti s poruchou učení obvykle žádného asistenta nedostanou.

Učitel by měl také vědět, že příčiny nevhodného chování žáků mohou často spočívat v **ne-příznivém aktuálním stavu žáka**:

- ❑ **neuspokojené potřeby** (potřeba pití, jídla, spánku, ale také např. nedostatek pohybu či poznávání, když se dítě nudí);
- ❑ **aktuálně prožívané silnější emoce, negativní zážitky** (hádky v rodině, zamilovanost, traumata, úmrtí blízkého, rozvod rodičů atd.);
- ❑ **nastupující, nebo končící nemoc**;
- ❑ **vliv drog a návykových látek** (eventuálně již abstinenční příznaky).

Z hlediska výše uvedených poznatků individuální psychologie může být příčinou rušivého chování žáků také jejich **pocit méněcennosti, negativní sebehodnocení**. Pochyby o vlastní hodnotě jsou nejen hlavní příčinou, ale určují i tzv. finální aspekt chování: žákovi jde o to, vynutit si na okolí **důkazy vlastní důležitosti**. Pocit méněcennosti vyvolává přirozenou tendenci „dostat se alespoň na chvíli nahoru“ a aby bylo toto chování účinné, musí se opakovat.

A. Adler upozorňuje, že pocit méněcennosti je přirozený stav, který se objevuje vždy, když máme řešit situaci, s níž nemáme zkušenost. V takovéto zátěžové situaci je téměř každý den žák v základní či střední škole (zejména některá gymnázia jsou v tomto směru pověstná). Dítěti hrozí nepříjemné zkoušení či šikana od spolužáků, což obvykle vyvolává stres, který musí zvládnout. Pokud jej dítě neumí samo vyřešit, snaží se mu vyhnout. A jednou z úspěšných cest je právě rušivé chování. Dobře víme, že existují žáci, kteří skutečně již **nikdy v životě nezažijí tolik stresů jako v době školní docházky**. O zátěži a její zvládnání podrobněji pojednává I. Stuchlíková (2005). Správně upozorňuje, že se nejedná jen o regulaci negativních emocí, ale že škola by měla přispívat k rozvoji odolnosti žáků, k budování pocitů vlastní kompetence. Konečně se začíná zdůrazňovat **emoční inteligence jako výchovný cíl**.

Dítě, které má problém se sebehodnocením, je jako tonoucí pod hladinou rybníka: občas se vynoří a nadechne, chytá se stébla (šiškuje, upozorňuje na sebe nevhodným chováním), ale pak opět jeho hlava mizí pod hladinou.

Existují samozřejmě také děti, které vykazují nevhodné chování, přestože nemají žádnou poruchu typu ADHD ani pocity méněcennosti. Jsou to žáci s **negativním vztahem ke škole, k učiteli, k učení**. Na školních výletech či jiných aktivitách, kde se nevyskytuje učení, nevykazují obvykle žádné nevhodné chování. Tito žáci jsou spíše pasivně rušiví, nespolupracující.

V souvislosti s nevhodným chováním dětí je v odborné literatuře uváděn princip **80 – 15 – 5**. Jedná se o přibližná (spíše symbolická) procenta žáků, která se objevují v každé třídě:

- ❑ 80 % žáků vždy dodržuje pravidla chování;
- ❑ 15 % žáků pravidla občas porušuje;
- ❑ 5 % žáků je porušuje často (jsou to jedinci s poruchou opozičního vzoru, poruchou ovládnutí vzteku a návalů zuřivosti a eventuálně dalšími výše popsanými poruchami).

#### ■ Úkol k zamyšlení

Pokuste se ve třídě (kde jste třídní, či kde nejčastěji učíte) odhadnout, jaké v ní existuje procentuální rozložení žáků z hlediska dodržování či porušování psaných i nepsaných pravidel. Pro sebe pak uveďte jména žáků s poruchou chování. Je vám u každého žáka známo, co je pravděpodobnou příčinou jeho rušivého chování? □

V České republice je prý nyní uváděno rozložení **60 – 30 – 10**. Skutečně 5–10 % nejvíce problémových žáků musí být řešeno ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami, se školními psychology, vedením školy, orgány tzv. OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí), policií apod. O kázní ve třídě pak rozhoduje 15–30 % váhající prostřední skupiny dětí. Jsou to žáci, kteří se v jedné třídě budou chovat vzorně a v další budou vyrušovat, a to v závislosti na autoritě učitele, na jeho připravenosti a schopnosti zvládat kázeň.<sup>103</sup>

Školní psychologové a školní speciální pedagogové ve školách mnoho času věnují právě žákům, kteří vykazují tyto poruchy chování. Při jejich diagnostikování až překvapivě často zjišťují, že jsou to úzkostní, nejistí jedinci s malým sebevědomím. V následující podkapitole budou proto popsány možné příčiny těchto „komplexů méněcennosti“.

## 6.2 Negativní sebepojetí a jeho příčiny

Psychologie vidí jedince jako aktivně a cíleně jednající sociální bytost, jejíž vývoj je úzce spjat se schopností zvládat každodenní situace a životní úkoly v kooperaci s druhými lidmi. Do jaké míry se konkrétnímu dítěti podaří být v dospělosti vyrovnanou a sebejistou osobností, je závislé na tom, jak se v průběhu dětství vyrovná s působením níže uvedených faktorů (především z rodinného prostředí).

### 6.2.1 Vliv rodiny na vývoj sebepojetí dítěte

#### ■ Úkol k zamyšlení

Na základě svých zkušeností s dětmi s nízkou sebedůvěrou se pokuste vyjmenovat činitele, které mohou ovlivňovat utváření tohoto negativního sebehodnocení a které pocházejí z rodinného prostředí. □

<sup>103</sup> Ve školách je dobře známo, že stejná třída reaguje na různé učitele různě. Co si dovolí žáci dělat u jednoho vyučujícího, to si stejní žáci netroufnou u druhého. Této důležité problematice je věnována pozornost v samostatné kapitole o úspěšném učiteli.

Jedná se především o následující vlivy:

- ❑ **Situace dítěte ve světě dospělých:** po narození je dítě závislé na ostatních, je vždy o krok pozadu za ostatními (rodiče, starší sourozenci). Všichni jsou na tom lépe než ono, znají, umí a mohou víc, což může vést k subjektivnímu pocitu nedostatečnosti, pochybám o vlastní hodnotě.
- ❑ **Skutečné či domnělé nedostatky vlastního organismu:** tělesné postižení, smyslové poškození, mentální retardace, ale i zvýšená náchylnost organismu k chorobám, nespokojenost s tvarem nosu či barvou vlasů.
- ❑ **Ekonomická a sociální situace dítěte a jeho rodiny:** nízké společenské postavení rodiny (chudoba některých rodin skutečně narůstá). Ale i tam, kde vládne blahobyt, může mít dítě důvod k pochybám o vlastní ceně. Je to samozřejmě podmíněno jinými faktory. Dítě má například pocit, že si za peníze může hodně dovolit a že si lze vše koupit, a najednou zjistí, že si nemůže koupit přízeň hezké spolužačky, úspěchy ve škole apod.
- ❑ **Postavení dítěte v rodině:** zda je dítě chtěné či nechtěné, nejhorší pocit u nechtěných dětí – **jsem sám**.  
Důležité je také pohlaví dítěte v kontextu společenského a rodinného významu: hýčkáni „následníka trůnu“ nebo naopak odmítavý postoj rodičů k dítěti „nežádoucího“ pohlaví. Zajímavým tématem vývojové psychologie jsou tzv. **sourozenecké konstelace**: každá pozice v řadě sourozenců se vyznačuje specifickými faktory, které mohou mít vliv na sebehodnocení dítěte. Například prvorozené dítě vyrůstá mezi dospělými a orientuje se velmi intenzivně podle jejich očekávání a hodnocení. Svoji hodnotu tedy posuzuje podle toho, jak se mu podaří splnit očekávání rodičů. Narození druhého dítěte v rodině s sebou přináší nutnou koncentraci pozornosti a péče matky na novorozence, což si prvorozené dítě může vyložit jako důkaz vlastní nedostatečnosti. Tato principiální změna rodinné situace bývá z hlediska jejího významu pro prvorozené dítě označována jako „svržení z trůnu“. Pokud mu rodiče neumožní korekci tohoto dojmu, může se na základě pochyb o své hodnotě začít chovat konfrontačně nebo upadne do vývojového regresu (vyžaduje péči, jako má mladší dítě), vynucuje si pozornost svého okolí. Druhorozené dítě má naopak tendenci dohánět a předhánět staršího, najednou je brzy „staré“, neprojde si obdobím nezodpovědnosti, což může vést také ke vzniku pochyb o sobě.
- ❑ **Výchovný styl rodičů, rodinná atmosféra:** rozhodující jsou vztahy mezi rodiči, rodiči a dětmi, dětmi navzájem. Atmosféra boje o moc, nedůvěry, manipulace, pocitů viny, násilí, nenávisti apod. omezuje uspokojování potřeb, vzbuzuje strach a pocit nejistoty, což vede obvykle přímo k negativnímu sebepojetí.  
Existují tyto nejčastější typy špatné rodinné výchovy:
  - **tvrdá, autoritativní:** přílišné nároky a tvrdé postupy, nepřiměřené požadavky, rodiče vyžadují na svém dítěti více, než může zvládnout, jeho úspěchy berou jako samozřejmost, dítě nikdy nepochválí, a když se dostaví neúspěch, neumí dítě povzbudit, ale spíše ho pokárají;
  - **měkká, liberální:** bez nároků, ochranné rozmazlování, přílišná povolnost;
  - **nejednotná výchova** mezi rodiči, dítě má nejprve zmatek v hlavě, pak toho mistrně využívá a manipuluje s rodiči tak, jak potřebuje.

Nejlepší je **demokratický styl**: přijetí dítěte, důvěra v jeho schopnosti učít se a vyvíjet se, netrestat hned za chybu, projevit víru ve zlepšení. Dítě je třeba **chválit**, někteří rodiče však považují, bohužel, pochvalu či pohazení za projev slabosti.

- ❑ **Srovnávání s vrstevníky:** nepříjemně působí srovnávání se stejně starými, úspěšnějšími dětmi, které netaktně provádějí samotní rodiče. K vytváření obrazu sebe sama se potřebují děti navíc srovnávat samy mezi sebou. Řada psychologů upozorňuje, že přesvědčení dítěte o vlastní hodnotě se vytváří v **prvních čtyřech až pěti letech života**. Nízké sebevědomí, pocit nejistoty, který dítě získá do pěti let, je lepkavý jako med, těžko se ho zbavuje, naopak přilepují se na něj další „nečistoty“ z doby strávené ve škole.
- ❑ **Zatěžující události a osudové rány:** například rozvod rodičů může být interpretován dítětem chybně jako důkaz toho, že ho nemají dost rádi, že pro ně není dost dokonalé. Nebo neštěstí v rodině, se kterým se dítě nedokáže vyrovnat, může vést k pochybám o vlastní hodnotě.

Je nutné zdůraznit, že výše uvedený individuálně psychologický výklad souvislostí má pravděpodobnostní charakter. Život sám je složitý, psychologicky mnohdy těžko popsatelný, neboť stejné chování u různých jedinců může mít u každého z nich různé motivy, jiné cíle. A tak základní pravidlo při hledání aspektů objasňujících například i nevhodné chování žáka zní: „**Všechno může být i jinak.**“

### Lze negativní sebepojetí (pramenící z rodiny) změnit?

Toto negativní sebepojetí, na jehož utváření se podílela rodina, lze alespoň částečně korigovat. Záleží na tom, zda si dítě začne či nezačne **věřit**, zda bude cítit **svou vlastní hodnotu**, svůj význam pro druhé děti. Rozvoj těchto pocitů silně **ovlivňuje škola**. Vrozený **faktor aktivity** pak dále rozhoduje o tom, jak se dítě vyrovná s výše uvedenými situacemi. V jedné rodině jsou obvykle stejné „programy“ na všechny děti, a přesto se z každého dítěte vyvinou nakonec dospělí lidé, kteří mají odlišné vlastnosti.

## 6.2.2 Negativní sebepojetí a působení školy

Podle A. Adlera hraje **při utváření sebepojetí** dítěte stěžejní roli nejen výchovné působení v průběhu jeho dětství (tj. v rodině), ale především **působení školy** ve školním věku. Škola má velký vliv na dotváření, eventuálně změnu sebepojetí dítěte. Učitelé v základních školách (patrně více na prvním stupni) mohou tedy do značné míry ovlivnit, zda se u dítěte rozvine negativní sebehodnocení nebo naopak přiměřené, zdravé sebevědomí.<sup>104</sup>

<sup>104</sup> A. Adler nevěřil příliš v převýchovu rodičů, proto již ve dvacátých letech minulého století zakládá ve Vídni výchovné poradny pro učitele a angažuje se v jejich doškolování. A. Adler zemřel v roce 1937, přesto u nás stále existuje „Česká společnost pro individuální psychologii“ (se sídlem v Brně), která šíří jeho myšlenky nejen ve školství, v poradenství a terapii, ale také v managementu a rodinné výchově.

### ■ Úkol k zamyšlení

Uvedte možné chyby, kterých se dopouštějí někteří učitelé a které mohou negativně ovlivňovat vývoj žákovy sebepojetí.

Nejčastější chyby, kterých se dopouštějí někteří učitelé a které se mohou podílet na utváření negativního sebeobrazu mladého člověka, byly podrobněji rozebrány ve druhé kapitole „Poznávací procesy učitele“. Stručně je připomeneme a zároveň zdůrazníme, že se nejedná jen o **chyby sociálního vnímání**. Působení školy na žáky ovlivňuje také tzv. **preferenční postoje učitelů** vůči žákům. Tyto mnohdy nesprávné postoje učitelů vznikají na základě například nepravdivých informací o žákovi, mylné interpretace jeho chování (chybná atribuce), ale také vlivem nesprávných stereotypů a předsudků učitele či jeho nereálného očekávání od žáků apod.

Negativní sebepojetí žáků mohou ovlivňovat tyto chyby učitelů:

- ❑ chyba podlehnutí prvnímu dojmu a s ní související efekt přání, Pygmalion či Golemův efekt apod.;
- ❑ chyba podlehnutí „haló-efektu“ a z ní vyplývající zkresení;
- ❑ nesprávné úsudky, soukromé „teorie osobnosti“;
- ❑ chyba projekce;
- ❑ chybná tendence „figury a pozadí“;
- ❑ chyba mírnosti a přísnosti, chyba centrální tendence.

Dále byly v podkapitole o vnímání popsány následující chyby učitelů, které mohou negativně ovlivňovat sebehodnocení dítěte a tím i jeho chování a efektivitu školní práce. Připomínáme, že učitelé obvykle **vnímají své žáky zjednodušeně**, a tak:

- ❑ přisuzují větší význam vlastnostem, které souvisejí s výkonem žáka (zda je pilný, pracovitý, poslušný apod.) a málo akceptují vlastnosti charakterově-volní či aktivačně-motivační (jako je např. žákovy samostatnost, cílevědomost, tvořivost, iniciativnost atd.), tedy **důraz je kladen na prospěch žáků, a ne na rozvoj osobnosti**, učitelé oceňují pouze výkon žáka, jeho snahu jen ve výjimečných případech;
- ❑ přeceňují psychické vlastnosti svých žáků a podceňují tzv. situační vlivy;
- ❑ mají tendenci zevšeobecňovat a zjednodušovat soudy;
- ❑ kladou velký důraz na rychlost reakcí žáků na úkor jejich kvality (např. při odpovědích na otázky) a příliš se orientují na chyby žáků.

Opět nutno zdůraznit, že existuje mnoho dobrých, psychologicky vzdělaných učitelů, kteří si toto nebezpečí plně uvědomují a výše uvedených chyb se nedopouštějí.

Pořádá přednášky, zážitkové semináře a workshopy. Blíže viz <http://www.info-brno.cz/ceska-spolecnost-pro-individu/index.html>.

## 6.3 Nevhodné chování z hlediska finality, nástin vhodných reakcí

Učitel by se měl snažit porozumět rušivému chování konkrétního žáka, tj. znát **příčinu** a uvědomit si **cíl**, který žák nevhodným chováním sleduje. Co je jednodušší a efektivnější pro pohotovost zvládnutí rušivého chování? Znalost příčiny nebo cíle? Pro učitele je samozřejmě důležité znát oba faktory. Často je učitel vybízen spíše k hledání příčin, neboť: „**Kdo ví PROČ** (to dítě dělá), **ví také JAK** (se zachovat a situaci rychle vyřešit).“ Znalost příčin pomáhá učiteli zvládat například specifické vývojové poruchy učení (dyslexie, dysgrafie apod.).

V případech rychlé reakce na nevhodné chování žáka je ale hledání příčin složité a neefektivní. Navíc jedna příčina může mít u různých žáků různé projevy a jeden projev chování může mít různé příčiny. Učitel nemá obvykle čas pátrat po možných pohnutkách žáka. Příčina leží často v minulosti, a tak otázka: „**Proč to děláš?**“ nemá smysl, neboť nejčastější odpověď žáka: „**Nevím.**“ je pravdivá a učitel nepomůže s volbou pohotovostní reakce. Skutečnou příčinu rušivého chování si žák totiž neuvědomuje. Individuální psychologie nás ale učí, že člověk je tvor aktivní, že nedělá nic zbytečně, a tak každé jeho **chování má nějaký cíl**. Místo pátrání v minulosti je tedy lepší ptát se: „**Za jakým účelem, s jakým cílem to dané dítě dělá?**“ Hovoříme o tzv. **pojetí FINALITY**.

Prospěchově neúspěšní žáci, kteří mají pochyby o svých schopnostech a trpí „komplexem méněcennosti“, se snaží vyhnout školním neúspěchům či nechat za sebe pracovat druhé. Občas ale také potřebují před spolužáky zažít úspěch, tj. mít pocit, že jsou alespoň na chvíli důležití. Toho dosáhnou tím, že:

- ❑ si vynucují pozornost učitele i spolužáků;
- ❑ ovlivňují a určují dění ve třídě;
- ❑ trestají druhé za reálné či domnělé křivdy;
- ❑ dokazují učitelům jejich neschopnost.

Toto jsou hlavní cíle nevhodného chování žáků.<sup>105</sup>

### ■ Úkol k zamyšlení

Pokuste se zamyslet nad tím, jaké cíle může mít rušivé chování dítěte a jaké jsou vhodné reakce jeho zvládnutí.

<sup>105</sup> Výstižně o této problematice pojednává ve svých knihách P. Ondráček (1999, 2003), ze kterých jsou čerpány některé dále uvedené myšlenky.

Níže stručně popíšeme (mezi učiteli stále poměrně málo známou) klasifikaci nevhodného chování z hlediska cílů dle R. Dreikurse.<sup>106</sup>

U každé „finality“ pak uvádíme stručný nástin vhodných reakcí, které jsou následně podrobněji rozebrány při zvládání jednotlivých forem rušivého chování.

V jedné třídě existují na totéž nevhodné chování žáků různé reakce učitelů. Lze tedy říci, že učitel má na chování žáků vždy svůj určitý podíl (co si děti dovolí k jednomu, nedovolí si k druhému).

### 6.3.1 Vynucení pozornosti

Vynutit si pozornost učitele a ostatních žáků = **finalita vynucené pozornosti**. „Ostatní se mně musí věnovat, tím se zvyšuje můj **pocit důležitosti**.“ Žák hledá **seberealizaci**, sebeuplatnění, potřebuje zlepšit sebepojetí, a protože se neuplatní při výuce (bývá neúspěšný jak v českém jazyce či matematice, tak i v tělesné výchově), hledá sebeuplatnění jinde, a tudíž vyrušuje, zlobí, upozorňuje na sebe. Když učitel reaguje automaticky, tj. napomíná, přesvědčuje, stojí opravdu žák v centru pozornosti, jeho rušivé chování splnilo tedy svůj účel a bude opakováno (nebo vymyslí něco jiného, např. bolesti břicha).

#### Jak reagovat jinak?

Je třeba se pokusit **vhodně nasycit potřebu seberealizace**, což předpokládá mít například připraveny individuální úkoly pro vyrušující žáky (podrobněji o nich dále pojednáme při zvládání neklidu). Pokud to je jen trochu možné, doporučujeme další vyrušování spíše **jen registrovat a ignorovat**. Pokud totiž rušivé chování nevede delší dobu k nějakému cíli, dítě s ním obvykle časem přestane. Do budoucna je ale nutné snažit se předcházet rušivému chování, tj. **vytvořit takovou vyučovací atmosféru, aby k němu nedocházelo**.

Vynikající učitelé jsou schopni reagovat ještě dříve, než se tendence k „upoutání pozornosti“ vyskytne. Důležité je naučit se věnovat, pokud možno, každému přítomnému žákovi v průběhu hodiny **krátký kontakt, který vůbec nesouvisí s výkonem a hodnocením**. Podle hesla „krátce a častěji“ se totiž ukazuje, že tyto kontakty jsou pro mnohé žáky uspokojivější než jednorázový intenzivní kontakt. V pedagogické psychologii byl již pro tyto kontakty zaveden pojem: **náhodné zpevňující podněty**.

### 6.3.2 Boj o moc (o vliv)

Určovat dění ve třídě = **finalita boje o moc (o vliv)**.

<sup>106</sup> R. Dreikurs byl žák A. Adlera. Uvedenou klasifikaci nevhodného chování poprvé zveřejnil již v roce 1975. DREIKURS, R. – CASSEL, P. *Disciplin ohne Strafe*. Ravensburg: Verlag Otto Maier, 1975.

Žák si vynutí reakce učitele, které mu vyhovují. Učitel se musí zabývat vyrušováním a nedostane se například ke zkoušení. Žákovi se tak podaří přerušit pro něj (a obvykle i pro celou třídu) „nebezpečný“ vývoj situace ve třídě, odpoutá pozornost od dosavadní činnosti. Tím si zároveň získává i důležitější postavení ve třídě, přijetí a uznání spolužáků, protože odvrátil hrozbu zkoušení nebo zadání písemné práce.

Žák je neposlušný, drzý, vzdorovitý, učitel začne vyhrožovat různými tresty, snaží se zvítězit. Tato reakce opět poskytne žákovi přesně to, co chtěl – boj o vliv. Málomocný boj končí nerozhodně, vždy je vítěz a poražený, ale není často jednoznačné, kdo je kdo. Učitel donutí žáka udělat to, co mu přikázal, on to ale neudělá přesně, a tím dokáže sobě i okolnímu světu, že v souboji s učitelem neprohrál.<sup>107</sup>

#### Jak reagovat jinak?

Důležité je **nepřistoupit na žádný boj**, nezatáhnout se do nic neřešící diskuse, **pouze asertivně opakovat svůj požadavek**. Jsou i jiné možnosti, jak reagovat: možno například poskytnout žákovi prostor k určité (učitelem schválené) aktivitě, ponechat mu volbu v rozhodování či odložit řešení na později. Hlavně nevyhrožovat konflikt. Pokud to lze, doporučuje se **poskytnout žákovi důstojnou ústupovou cestu**, aby neztratil svou tvář. Někdy je dobré vzít vše spíše s humorem. Každý žák jistě ochotněji přijme učitelovu vtipnou poznámku než jeho striktní příkaz.

Je třeba, aby se učitel **naučil zacházet se svým pocitem zloby a vzteku** vůči provokujícímu žákovi. Takovéto pocity jsou vždy důkazem toho, že učitel bere rušivé chování žáka příliš **osobně**. Pro žáka je to pak důkaz, že je pánem situace on, což je začátek boje o moc.

Je také vhodné občas konfrontovat žáka s životní realitou. Každý člověk se musí čas od času vyrovnat se situacemi, které mu jsou nepřijemné. Žák by měl vědět, že v životě je někdy nutné umět najít a přijmout kompromis při řešení sporů, občas i ustoupit, nesnažit se vždy jen vítězit. Škola má být přípravou na život a ten přináší nejrůznější těžkosti a konflikty, které se člověk musí naučit překonávat a řešit.

### 6.3.3 Pomsta

Potrestat učitele (spolužáky, rodiče), pomstít se za reálné či domnělé křivdy, za neúspěchy, zklamání = **finalita pomsty**.

Každý učitel se tak může cítit napaden a hluboce zraněn urážlivým chováním, slovními výpady, pomluvami, které ohrožují jeho autoritu, pověst apod. Učitel může volit:

<sup>107</sup> Do této situace se obvykle dostává nejistý učitel s nízkým sebevědomím, na něhož si dovolují i žáci, kteří bývají u ostatních učitelů ukázněni. Například na příkaz učitele: „Posaď se!“ si žák sedne a dá nohy na lavici. Učitel přikáže: „Sedni si pořádně!“ Žák oponuje: „To je pro mě pořádně.“ A souboj může pokračovat, konflikt se vyhrocuje. Sebejistý učitel, který má u žáků přirozenou autoritu, vyřeší tuto situaci beze slov. Stačí, když přistoupí blízko k žákovi, dívá se mu upřeně do očí, poruší jeho osobní zónu a jen ukáže, aby se žák posadil. Většina žáků uposlechne.

- ❑ „**oplácení**“ dle hesla „oko za oko, zub za zub“, žák reaguje dalším „trestáním“, a tak vzniká bludný kruh, který není snadné přerušit;
- ❑ „**reznaci**“, změnit působiště, povolání, nebo se duševně zhroutit.

Obě tyto reakce ale představují dosažení žákova cíle, poskytují mu odpovídající uspokojení a posilují ho v tom, aby tyto úspěšné formy rušivého chování dále používal.

### Jak reagovat jinak?

Účinné je například překvapit žáka tím, že **nesplníme jeho očekávání**, tj. nerozčílíme se a nedáme mu najevo, že nás jeho chování zraňuje. Považujeme jeho provokace jen za okamžité a spíše nechtěné reagování, které je způsobeno například jeho nezralostí, únavou či nastupující pubertou. Je to velmi těžké, ale učitel by měl dát žákovi najevo, že **rozpoznal finalitu jeho chování**, že jej vnímá, registruje a že mu jeho pokus o vynucení důkazu vlastní důležitosti nezazlívá, nicméně že nehodlá k dosažení sledovaného cíle přispět, a tak bude pokračovat ve své práci. Žák by měl jasně vědět, že jej učitel **neodsuzuje jako osobu**, a tedy ani jeho cíl, který se pokouší dosáhnout, ale že **odsuzuje pouze jeho aktuální chování**. V klidu mu učitel sdělí, že další snaha o dosažení cíle je zbytečná, protože on nebere jeho pomstychtivé chování osobně, bude se dál věnovat již jen výuce a k vyřešení problémového chování se vrátí až po hodině. Takováto reakce dává naději, že žák nevhodné chování ukončí, omezí nebo jej nebude alespoň stupňovat. Vychází se z přesvědčení, že **čím méně se cítí žák být při výuce ohrožen, tím spíše se bude chovat kooperativně**.

Učitel by měl také vědět, že se žák může někdy subjektivně cítit v právu a že se chce pomstít za to, že byl poražen v boji o moc, nebo chce potrestat druhé za křivdy, jež mohou být opodstatněné nebo ne. Možný je také tzv. **přenos**, kdy žák může trestat učitele jako představitele světa dospělých (je např. podobný rodiči, který chlapce týrá nebo se o něj vůbec nezajímá, či strýčkovi, jenž dívku ironizuje, zesměšňuje, či dokonce sexuálně zneužívá).

### 6.3.4 Hledání soucitu

Žák je pasivní, nespolupracuje, poukazuje na svou neschopnost = **finalita hledání soucitu**.<sup>108</sup>

Žák je v hodinách pasivní. Ke změně pasivity ho nelze ani motivovat (domlouváním, přesvědčováním), ani donutit (tresty), a tak upoutává pozornost okolí svými neúspěchy, i když všichni vědí, že má intelektově „na víc“. Učitelé a rodiče mu tedy říkají, že je ve skutečnosti dobrý, jen kdyby více chtěl, kdyby se více snažil, byl by jistě úspěšný. Toto vyjadřování **soucitu** ale on potřebuje slyšet, aby zlepšil své negativní sebepojetí, proto zůstává nadále pasivní, nespolupracuje, a tím se bludný kruh uzavírá.

<sup>108</sup> Autoři, kteří odkazují na Dreikurse, se shodují v pojmenování prvních tří finalit. Čtvrtou finalitu ale nazývají různí autoři různě: „předvádění neúspěchu, či naopak vyhýbání se neúspěchu, dokazování neschopnosti“ apod.

Navic, pokud je žák i přes veškerou snahu učitele delší dobu pasivní a nereaguje, začne učitel pochybovat o svých odborných i lidských kvalitách, a tím se žákovi podaří dosáhnout některých z výše uvedených finalit (pomsta, boj o moc).

### Jak reagovat jinak?

Učitel by měl vědět, že existují žáci, kteří skutečně mohou trpět extrémním pocitem nejistoty, neboť výkony ve škole jsou obvykle přísně hodnoceny, proto raději mlčí, aby nikdo od něj nic neočekával. U extrémně nejistých žáků, kteří jsou přesvědčeni o své vlastní neschopnosti, je tedy třeba více času, trpělivosti a je nutno postupovat při výuce po minimálních krocích. Existuje jednoduchá, ale účinná metoda, kterou lze stručně popsat slovy: „**Pochval, pobídní a odejdi!**“

Těmto žákům je potřeba jasně sdělit, co se od nich očekává, zdržet se jakékoli kritiky a omezit na minimum hodnocení výkonu. Je důležité, aby se žáci cítili ve výuce bezpečně. Proto je nutné dobře odhadnout obtížnost učiva tak, aby nejistí žáci **zažili úspěch na začátku práce**. Někdy skutečně může být chyba na straně učitele, který vytyčil pro žáky příliš **vysoký** nebo naopak **nízký** cíl, a dítě vyrušuje, protože se nudí.

Žáky, kteří hledají soucit, tedy příliš **nelitujeme, nekritizujeme** a – pokud je to jen trochu možné – **povzbuzujeme již za snahu** (a ne jen za výkony).

## 6.4 Doporučení pro úspěšné zvládnutí nevhodného chování žáků

V úvodu předmluvy je povolání učitele srovnáváno s profesí pilota amerického raketoplánu. Je konstatováno, že obě profese vyžadují obdobné vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Jak ale vypadá příprava pilota? Nejvíce času je prý věnováno řešení problémů, neobvyklých, neočekávaných situací. Otázkou je, zda na fakultách připravujících učitele je také věnována největší pozornost právě řešení nevhodného chování žáků.

Učitel má několik možností, jak na nevhodné chování reagovat:

- ❑ vůbec **nereagovat**, dělat, že nevšímám (bývá vhodné tehdy, když nevhodnost chování neruší ostatní žáky);
- ❑ reagovat **chybně**: zesměšnit žáka, shodit ho, urazit ho;
- ❑ reagovat **profesionálně**, tj. s **pochopením** možných motivů a s navicnými **dovednostmi vhodných reakcí**, které vedou k jeho zvládnutí.

Učitelé by měli **zvýšit citlivost k žákům**, měli by svým postojem k žákům a vedením výuky vytvořit takovou atmosféru, aby k rušivému chování nedocházelo. To by se jim mohlo podařit za použití následujících **doporučení**.

**Reagujte autenticky**, přirozeně, spontánně, ale nikdy ne v afektu, bez vědomé kontroly. S **empatií a zároveň akceptací** lze vyjádřit pocity tak, aby tato reakce byla sice bez větších emocí, ale přesto **autentická**, spontánní, tj. na nic si nehrát, nebýt „ztělesněná teorie“, ale reagovat za sebe.<sup>109</sup>

**Vyřešte nevhodné chování rychle**, tj. dříve, než vás vyvede z míry. Nevhodné chování lze rozlišit na stupnici: nízká – střední – vysoká „nevhodnost“. Učitel by jej měl **řešit mezi stupni: nízká – střední**, kdy je ještě schopen jednat v klidu, promyšleně a efektivně.

Na nevhodné chování buď **reagujte rozhodně a promyšleně**, nebo ho zcela přehlížejte. Často celá třída slyší nevhodnou poznámku žáka, přesto se učitel znovu zeptá: „Co jsi to říkal?“ Takto reaguje pouze nejistý učitel, který ještě neví, jak se zachová, a který si potřebuje dokazovat svou nadřazenost a získat více času na promyšlení své reakce. Někdy je proto vhodnější „toleratelnou“ poznámku raději přeslechnout. Pokud ale učitel dá najevo, že ví o nevhodném chování, ale nedá si práci, aby jej účinně vyřešil, dává signál, že mu to tolik nevádí, že své napomínání nemyslí vážně, a tak se žák nemusí obtěžovat jej poslouchat. Lépe je tedy před třídou nevhodnou poznámku nekomentovat a zdvořile žáka vyzvat ke konzultaci o přestávce či po vyučování (o konzultačních hodinách). Rozhodně je ale třeba před třídou velmi krátce a bez zbytečných emocí vyjádřit svůj odmítavý postoj k takovému chování (nesouhlas, zklamání) a dále se věnovat již jen výuce.

**Rozlišujte mezi ojedinělým a pravidelně se opakujícím** rušivým chováním. Úspěšný učitel má tedy pod kontrolou **kdy a kde (a zda vůbec)** bude nevhodné chování řešit. Je si vědom **svých práv a hranic svých možností**, dobře ví, že neexistuje žádná vše zvládající metoda. I dobrý učitel při zvládání některých žáků musí občas požádat o spolupráci své kolegy, třídního učitele či vedení školy.

**Nepoužívejte reakce, které nefungují.** Jedna z nejčastějších chyb učitelů. Často v našich školách slyšíme: „Kolikrát ti to mám ještě říkat?“ Zamyslete se někdy nad tím, proč tolikrát užíváte na zvládání nevhodného chování metodu, která se neosvědčila. G. Petty (2013) doporučuje, že na špatné chování určitého žáka bychom neměli reagovat stejným způsobem více než dvakrát až třikrát za sebou. Učitel musí vědět, které reakce dělá nevědomky, zcela automaticky, a žáci je pak skoro vůbec nevnímají. Jsou tedy neefektivní, jedná se o zbytečný výdej energie. Učitel by si měl tyto své **neefektivní automatismy uvědomit**. Vhodné je položit si otázku: „Co je pro mne v životě důležité? Abych měl dobrý pocit sám ze sebe (ze svého zdraví, tělesného i duševního), ze své rodiny a ze své práce? Nebo je to vlastní prestiž, dojem neomylnosti, dokonalosti, vysoká ctizádostivost, touha po úspěchu, oblibě? Či dokonce názor, že můj předmět je nejdůležitější ze všech, že výuka musí probíhat přesně tak, jak si naplánuji atd.“ Je známo, že to, co je pro člověka důležité, se stává jeho potřebou, když se žák postaví proti, tato potřeba je frustrována a dle známé teorie **frustrace – agrese** to vede zákonitě ke vzniku spíše agresivní reakce ze strany učitele.

<sup>109</sup> Příklad neautentické reakce učitele: „Podle pana ředitele se jedná o vážné porušení školního řádu, o kterém musí být použito některé opatření ze souboru výchovných opatření.“ Učitel nemluví za sebe, ale za pana ředitele. Navíc je jeho mluva neobvykle spisovná, strojená. Žáci si takovýchto detailů dobře všimají.

Při reakci na nevhodné chování žáků **myslete na své zdraví**. Je dobré naučit se vnitřně neprožívat příliš své rozhořčení, tj. umět používat tzv. **pedagogický hněv**. Učitel, který myslí na své zdraví, se dokáže navenek tvářit rozčileně, expresivně si (emocionálně) ulevit, na chvíli i zvýšit hlas, ale důležité je, aby neprožíval své reagování příliš po stránce fyziologické (zvýšením krevního tlaku, tepu srdce, frekvence dýchání atd.).

Z tohoto hlediska existují dva typy lidí (velmi zjednodušeně):

Tab. 6 Typy lidí z hlediska fyziologických a emocionálních reakcí

	Fyziologické reakce	Emocionální reakce	Délka života
1. typ	malé	velké	dlouho žijí
2. typ	velké	malé	brzy umírají

Při zvládání nekázně žáků **využívejte nonverbální komunikace**, kterou stupňujete, například takto:

- ❑ podívejte se na žáka, dívejte se mu chvíli přímo do očí, přiblížte se k němu;
- ❑ zůstaňte v blízkosti žáka, když na něj hledíte, zavrňte hlavou, nebo se zamračte;
- ❑ důležité je, dívat se žákovi z blízka do očí a působit sebevědomě a vyrovnaně.

Výše uvedená doporučení může učitel použít, aniž by přitom přerušil svůj výklad.

**Stupňujte své reakce.** Svou reakci musíte zesilovat, dokud není zisk z nekázně (žáci si mohou při hodině povídat) převážen nepříjemnými důsledky toho, že je žák při nekáznosti přistižen. Pro zvládání nevhodného chování mají zkušení učitelé vždy připravenou širokou škálu „stupňujících se“ opatření.

Pokud nepomohou výše uvedené neverbální signály ze strany učitele, můžete:

- ❑ přerušit svou řeč a dívat se na žáka, dokud si toho nevšimne, čekat, až přestane;
- ❑ když ve vyrušování pokračuje, položit mu otázku z probíraného učiva, požádat ho, aby zopakoval právě vyslovené myšlenky;
- ❑ vyzvat žáka, aby zanechal svého nevhodného chování;
- ❑ oznámit mu, že znáte cíle jeho vyrušování (viz v této kapitole probírané čtyři finality), a sdělit mu, že nehodláte přispívat k jejich naplnění;
- ❑ promluvit s žákem po hodině, domluvit se na sankcích, které budou následovat.

Pokud ani tato „psychologická“ opatření nepomohou, je třeba navržené sankce důsledně naplňovat. I tyto **sankce možno stupňovat**:

- ❑ pohrozte žákovi, že ho přesadíte;
- ❑ zadejte žákovi nepříjemný úkol navíc, který se nevztahuje k učivu, dohlédněte na to, aby ho splnil sám;



- ▣ provedte přesazení žáka;
- ▣ pohrozte žákovi, že jeho chování oznámíte třídnímu učiteli (řediteli školy) a že budete žádat jeho potrestání (na některých školách existují pro tyto účely velice efektivně fungující „sešity záznamů učitele“ – viz dále);
- ▣ pokud se chování nezlepší, oznamte to třídnímu učiteli (řediteli), pozvěte rodiče, sepište s nimi „smlouvu“ (podrobněji viz podkapitola 5.4).

Pokuste se **orientovat v situaci a zároveň v sobě**. Učitel se musí pokusit rozpoznat finalitu (konečný cíl) žákova chování v kontextu dané situace. Z hlediska individuálně psychologického přístupu existují pouze tyto čtyři možné vlastní reakce:

1. rušivé chování jde na nervy a rozčiluje = **finalita vynucené pozornosti**;
2. rušivé chování provokuje a rozzlobí = **finalita boje o moc**;
3. rušivé chování uráží a budí touhu po odplatě = **finalita msty**;
4. rušivé chování vede k zoufání a pochybám o vlastních schopnostech = **finalita hledání soucitu**.

Toto rozpoznání si učitel samozřejmě uvědomí jen pro sebe, žákovi ho pak může sdělit pouze přeneseně.

**Neberte rušivé chování žáků osobně.** Toto bývá nejčastější chyba učitelů při zvládnání nevhodného chování žáků. Učitel při výuce zadá úkol a jeden žák reaguje úšklebkem směrem k učiteli, který doprovodí slovy: „Tak tuhle blbost já dělat nebudu.“ Většina učitelů chybně reaguje na tohoto jednoho žáka. Jeho úšklebek si berou osobně, a musí ho tedy okamžitě potrestat. Učitel, který dokáže tuto nesprávnou automatickou reakci potlačit, využije naopak toho, že téměř celá třída uposlechla jeho pokynu. Žáky pochválí a věnuje se jim. Ví dobře, že úšklebek nepatřil jemu, že je to pouze prostředek žáka, jak upoutat pozornost, být na chvíli důležitý. Ve vhodný okamžik přistoupí blízko k agresivnímu žákovi, poruší jeho osobní zónu a se slovy: „**to jsi nechtěl, to ti jen tak ujelo,**“ ho vyzve k práci. Dále reaguje podle dalšího chování žáka a podle předchozích dohod (zápis do třídní knihy, výzva k setkání v kabinetu apod.), ale tak, že to ostatní pracující žáci nemusí ani zaregistrovat. Může jeho potřebu „být důležitý“ uspokojit také nějakým jiným úkolem (připravit další pomůcky, utřít tabuli apod.).

Pro většinu učitelů je podstatné, aby všichni žáci ihned uposlechli jejich příkaz. Pokud se tak nestane, je zpochybněna jejich autorita. Je tedy třeba, aby se učitelé pokusili snížit působnost těchto důležitostí. Žáci s rušivým chováním velmi často hledají právě takovátou „tlačítka důležitosti učitele“, poměrně snadno je odhalí a dokáží pak zneužít ve vlastní prospěch. Přitom by stačilo, aby se učitelé smířili s tím, že začne spolupracovat většina žáků. A těm, co nechtějí pracovat, pouze zabránit, aby nerušili ty, co se vzdělávat chtějí.<sup>110</sup>

<sup>110</sup> V. Mertin v této souvislosti navrhuje změnit „povinnou školní docházku“ na „povinné školní vzdělávání“, což by vyžadovalo změnu ústavního zákona, která by asi nebyla jednoduchá. Naším učitelům by to ale velice pomohlo. Existují skutečně školy, kde vládne v některých třídách takové klima, v němž je

**Rozlišujte mezi zvládnáním rušivého chování a utvářením charakteru.** Obvykle nelze oboje dělat najednou. Cílem učitelovy snahy je pouze nahradit rušivé chování chováním nerušivým, či dokonce spolupracujícím (což mnohdy není vůbec málo). Zkušený učitel dá nejprve žákům příležitost, aby **rychle a přitom důstojně ukončili své rušivé chování** a pak je vhodným způsobem **zaměstná**. Ideální je, když má pro rušitele připraven **alternativní plán výuky**. Musí přitom být velmi citlivý k individuálním rozdílům mezi žáky. Pokud své žáky zná, dobře ví, že opatření účinná k odstranění rušivého chování u jednoho žáka nemůže použít u žáka druhého.

Dejte žákovi **krátkou zpětnou vazbu**. Je vhodné, když učitel žákovi sdělí, že jej **vnímá**, že **registruje a chápe** jeho pokus o vynucení důkazu vlastní důležitosti. Zároveň mu ale oznámí, že nehodlá k dosažení jeho cíle přispět, a že tedy bude pokračovat ve výuce pro ty, které to zajímá či kteří to potřebují umět. Je ale ochoten v rámci výukových možností **zprostředkovat žákovi pocit důležitosti** a zapojit jej do práce ve třídě, a to přiměřeně jeho možnostem.

Žák musí vědět, že učitel **neodsuzuje jeho osobu**, ale že se mu nelíbí pouze jeho aktuální chování. Toto nevhodné chování má vést k určitému cíli a učitel přímo řekne žákovi některou z výše popsaných finalit (nejčastěji je to upoutání pozornosti). Dále dá učitel žákovi důrazně najevo, že další snaha o dosažení cíle je zbytečná a že se bude dál věnovat již jen výuce. Je také třeba, aby se učitel vyjadřoval v osobní, konkrétní formě, a ne v obecné rovině. Ne tedy: „Kdo ruší, musí vědět, že se něco nepříjemného stane.“, ale zcela konkrétně: „Pepíku, tvoje povídání ruší naši práci a já ho nehodlám dál tolerovat.“

Pro řešení nevhodného chování při výuce by měl být ve škole vybudován promyšlený, aktuálně legislativně vyhovující a **dobře fungující systém**. Žáci a jejich rodiče by například měli vědět, za jaké kázeňské přestupky následují kázeňská opatření, tj. napomenutí, důtka třídního učitele, důtka ředitele školy, snížená známka z chování.

Tyto informace poskytuje na každé škole volně přístupný školní řád. Podle § 30 odst. (2) aktuálně platného Školského zákona (č. 561/2004 Sb.) musí školní řád také obsahovat „pravidla pro hodnocení výsledků **vzdělávání** žáků“. Proto jsou vždy na mnoha stránkách popsána kritéria klasifikace jednotlivých typů předmětů (s převahou teoretického, praktického, výchovného zaměření). Jen krátce jsou uvedena kritéria jednotlivých stupňů pro hodnocení chování či udělování kázeňských opatření. Málokterý školní řád obsahuje kritéria pro udělování pochval či jiných ocenění (např. věcné dary ředitele školy). Je to patrně důsledek formulace v první větě Školského zákona, kde je v § 1 poněkud nešťastně uvedeno, že stanovuje „... podmínky, za nichž se **vzdělávání a výchova** (dále jen „vzdělávání“) uskutečňuje...“. Proto je ve školním řádu věnován prostor především kritériím výukovým. Pod pojmem „vzdělávání“ je ale nutno pak vždy chápat i „výchovu“. Má to svou logiku, protože každý dobrý učitel „při vzdělávání zároveň i vychovává“. Výchova opravdu není a nemůže být jen záležitostí rodiny. V současné době je tomu spíše naopak. Mnoho dětí totiž tráví ve školách mnohem více času než ve své rodině.<sup>111</sup>

vzdělávání velice obtížné. Aby učitel mohl vzdělávat, museli by pak rodiče akceptovat podmínky školy (zaznamenáno autorem při přednášce V. Mertina).

<sup>111</sup> O této problematice výstižně pojednává článek S. Štecha pod názvem: Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. In *Pedagogika*. roč. 53, 2003, s. 418–436.

Pozitivní je, když škola úzce spolupracuje s rodinou. Při řešení nevhodného chování žáků používají učitelé základních škol jako sdělení rodičům poznámky do žákovských knížek. Toto opatření bývá účinné jen u žáků, kde rodina dobře funguje. Aktuální situace ve třídě ale mnohdy vůbec neřeší. Místo neúčinných poznámek do žákovské knížky se v praxi některých škol velice osvědčil **sešit záznamů učitele**, jenž leží na stole v každé třídě. Učitelé do něj zapisují zapomínání žáků či jejich nevhodné chování, kterým se pak třídní učitel musí zabývat. Většinou samozřejmě působí jako hrozba. Mnohdy stačí, aby při prvním náznačném chování vzal učitel sešit do ruky, a nevhodně se chovající žák se okamžitě zklidní. Na některých školách se zapisují tyto poznámky do on-line školního systému. Podle Školského zákona (§ 31, odst. 1) patří mezi výchovná opatření nejen tresty, ale i pochvaly. Tento sešit tedy také samozřejmě slouží k pochvalným záznamům ze strany učitele.<sup>112</sup>

Důležitou roli pro kázeň třídy má třídní učitel. Dobrý třídní učitel vždy na začátku roku ve spolupráci se svými žáky stanoví jisté organizační **úmluvy** (na základě výsledků sociometrických dotazníků jmenuje třídní samosprávu, předá pokyny k organizaci výuky či školního výletu apod.) a **pravidla slušného chování**. Je dobré, aby se skutečně žáci sami podíleli na vytváření těchto úmluv a pravidel, jsou pak pro ně více zavazující. Tyto úmluvy a pravidla jsou pak viditelně umístěny ve třídě a učitel se na ně může kdykoliv odkazovat, například: „Které naše pravidlo jsi teď porušil?“

Častým problémem ve školách bývá neshoda na řešení určitého kázeňského přestupku, neboť různí učitelé mají různé názory. Mnohdy se stává, že třídní učitel vyřeší kázeňský přestupek důraznou domluvou, dopisem rodičům a tím se dostane do konfliktu s kolegou, který vyžaduje přísnější potrestání, kupříkladu třídní důtkou, či dokonce důtkou ředitele školy.<sup>113</sup> Z poznatků psychologie motivace a emocí (některé motivy si člověk neuvědomuje) vyplývá, že třídní učitel má ke své třídě obvykle poněkud jiný, bližší vztah než k ostatním třídám. Ostatními učiteli může být podezírán, že žákům ze své třídy „nadržuje“. Někdy tomu ale bývá právě naopak. Pravdou ovšem je, že každý třídní učitel zná své žáky lépe než ostatní vyučující. Má s nimi vytvořena psaná, ale i nepsaná pravidla, která nemohou jiní znát. Má jasnou představu, za jaké kázeňské přestupky bude následovat třídní důtka a za které již důtka ředitele školy. Z tohoto důvodu by měli ostatní učitelé respektovat rozhodnutí třídního učitele (navíc posvěcené vedením školy).

<sup>112</sup> V mnoha školách existuje dokument tzv. Soubor výchovných opatření, což je ale nepřesné, neboť se jedná pouze o „kázeňská opatření“. Je to tabulka, ve které jsou uvedeny v záhlaví jednotlivé „tresty“ (od napomenutí TU až po 3. stupeň z chování) a pod nimi pak adekvátní kázeňské přestupky. Například 10 poznámek = napomenutí TU, 20 poznámek = důtka TU, 30 poznámek = důtka ředitele školy. Ne vždy je ale možno postupovat takto mechanicky. Školní psychologie však překvapuje, že v dokumentech školy nejsou vždy uvedeny zásady pro udělování pochval žákům od třídního učitele či jiných ocenění (např. věcných darů ředitele školy). Na druhé straně ale nutno přiznat, že na většině škol jsou žáci za dobré studijní výsledky či úspěchy v soutěžích pravidelně odměňováni.

<sup>113</sup> Zkušení pedagogové dále doporučují, aby třídní učitel informoval vedení školy o tom, jakým způsobem vyřešil daný přestupek a své řešení zdůvodnil. Žijeme v době častých stížností ze strany rodičů. Ředitel školy musí být připraven, až si rodič jiného žáka přijde stěžovat, že jeho dítě bylo za stejný přestupek potrestáno svým třídním učitelem mnohem přísněji.

Zejména v těch případech, kdy svůj podíl na vzniku kázeňského přestupku má také nejistý, roztržitý, zapomětlivý a tím pádem i chybující učitel, který nedokáže svou chybu před žáky přiznat.

A zde vzniká nový problém: Jak se má zachovat třídní učitel, když je přesvědčen, že chybu udělal jeho kolega, učitel, a ne jeho žáci? V rámci kolegiální by měl být vždy na straně svého kolegy. Ale bývá to složité a ne vždy je to možné. Dobrý, žáky i rodiči uznávaný učitel se mnohdy stává jejich životním vzorem. Oni chtějí být už také dospělí, a tak pozorně sledují, jak bude řešit tento problém dospělý člověk. Jako obvykle, existuje několik možných způsobů řešení, záleží na konkrétní situaci (její závažnosti, častosti, klimatu třídy, pověsti chybujícího učitele apod.). Patrně nejhorším řešením je postavit se na stranu žáků a tím shodit autoritu kolegy, byť chybujícího. Spíše je vhodné příliš problém neřešit, nepitvat. Oznamit jim, že jste nebyli přítomni, nevíte přesně, kdo co řekl, a že tedy nemůžete být žádnými soudci, že nejlepší by asi bylo, kdyby si to s panem učitelem vyřídili sami (jako již skoro dospělí). A pokud se to nepodaří, pak se jako třídní do řešení zapojíte a možná požádáte o pomoc i vedení školy. Jindy je zase vhodné otevřeně promluvit se svými žáky a vysvětlit jim, že i učitel je jen člověk, tedy tvor chybující. Takový už je život, na který je škola připravuje. Do dospělosti se tedy musí naučit odpouštět, občas i ustoupit, umět vycházet i s lidmi, kteří jim nejsou sympatičtí, s nimiž si nerozumějí. Na druhé straně ale – pokud jde o důležité věci – je třeba také umět prosadit si svou a problém řešit s ředitelem školy.

Jednou z osvědčených, jednoduchých cest, jak zvládat kázeň dětí je: **odměnit, když poslouchají, a potrestat, když neposlouchají**. Tato lety vyzkoušená pedagogická zásada je jistě pravdivá a nutno konstatovat, že na mnoha školách by se kázeň žáků zlepšila, kdyby se žáci něčeho skutečně báli, kdyby měli před něčím či někým opravdový respekt. Existuje někdo či něco takového? Jaký respekt mají v současné době žáci z poznámek v žákovské knížce či výše uvedených „výchovných opatření“? Samozřejmě vše záleží na tom, jak kázeňské tresty vnímají rodiče žáků. Mnoho učitelů je přímo zděšeno z výchovy v rodinách. Jak rodiče své děti vůbec neusměrňují, co vše dětem dovolí, jak vulgárně před nimi mluví apod. Ale tito rodiče nejprve chodili také do nějaké školy, a tak i učitelé se podíleli na jejich výchově. Také rodinným vztahům se dítě učí. Nejen doma nápodobou, ale i ve škole, jak bylo již podrobně pojednáno v kapitole 5.<sup>114</sup>

Děti z nábožensky založených rodin se dříve obávaly vševědoucího Pána Boha. Čeho se bojí současné děti? Měly by se obávat alespoň ředitele školy. V minulosti se děti bály tělesných trestů ze strany učitelů.<sup>115</sup>

<sup>114</sup> Lze pochopit zrušení středních škol s názvem „Rodinná škola“, které bylo provedeno na konci minulého století z ekonomických důvodů. Těžko ale pochopit, proč předmět „rodinná výchova“ neobsahuje žádná vzdělávací oblast Rámcových vzdělávacích programů (dokonce se v nich pojem „rodina“ vůbec nevyskytuje). Některé poznatky o rodině obsahuje předmět „Výchova ke zdraví“, ale jinak lze konstatovat, že škola rezignovala na výchovu k rodičovství.

<sup>115</sup> Připomeňme postavu učitele ve filmu *Obecná škola*. Igor Hnízdo měl rákosku, tj. nástroj na řešení nekázně žáků. V jeho podání se skutečně jednalo o „výchovné opatření“, děti samy nastavily ruce a po jeho provedení svému učiteli za bolestivé potrestání ještě poděkovaly. Braly to jako „přirozený či logický následek“ svého nevhodného chování.

Ukazuje se tedy, že tzv. Makarenkova výchova (pouze odměn a trestů) je na našich školách v současné době málo účinná, má svá omezení. Vyznačuje se totiž těmito psychologickými nevýhodami:

- ❑ zodpovědnost za chování žáků berou na sebe učitelé či rodiče;
- ❑ děti nemají možnost samy se rozhodovat, jak se mají po nevhodném chování dále chovat;
- ❑ naznačuje, že přijatelné chování se očekává pouze v přítomnosti autority;
- ❑ snaha přinutit trestáním k poslušnosti vyvolává u dětí odpor.

Psychologové tedy doporučují usměrňovat nevhodné chování dětí (místo trestů) metodou tzv. **přirozených důsledků** a tam, kde neexistuje přirozený následek nebo by jeho uplatnění bylo pro dítě nebezpečné, jsou přirozené důsledky nahrazeny **logickými**. Příkladem může být **dočasné odloučení z práce třídy** jako logický důsledek neklidu, rušení, které žák nechápe jako trest. Až se zklidní, může se sám zapojit opět do práce třídy. Toto opatření bývá mnohdy velmi účinné, neboť „zlobivci“ obvykle vadí, že s ním nikdo nesmí mluvit.

Jaké výhody mají přirozené a logické důsledky před tresty?

- ❑ činí dítě zodpovědným za své chování;
- ❑ umožňují dětem dělat vlastní rozhodnutí (jaké jednání je vhodné);
- ❑ je neosobní, neobsahuje žádné prvky morálního odsouzení (na rozdíl od trestů);
- ❑ uznávají vzájemný respekt, a tím umožňují dítěti, aby se poučilo ze svého chování a změnilo jej;
- ❑ vždy logicky souvisí se situací;
- ❑ jsou zaměřeny více na současnost a budoucnost (po zklidnění je možno ihned se zapojit do práce třídy);
- ❑ učitel nemusí užívat zvýšeného hlasu, na základě předchozí dohody může znít jeho hlas klidně a přátelsky (učitel totiž neodsuzuje žáka, jeho osobnost, ale pouze jeho současné chování).

Mnoho učitelů využívá při řešení nevhodného chování žáků **rozhovoru mezi čtyřma očima**. V současné době je ale nutno počítat s rostoucí agresivitou, či dokonce **šikanou žáků vůči učitelům**.<sup>116</sup>

Tato agresivita žáků, jejich neúcta k učitelům má mnoho příčin. Jednou z nich je i obecná **neúcta ke státním institucím**. Občané (rodiče našich dětí) nemají úctu k naší vládě, k parlamentu a k mnoha dalším státním úřadům a jejich úředníkům. Tuto neúctu doma pak před dětmi ventilují.

<sup>116</sup> Tomuto fenoménu není bohužel věnována náležitá pozornost. Žáci učitele provokují, jeho reakce pak nahrávají a umísťují na internet. Učitelé by se měli častěji obracet na soudy či na policii. Za všechny uvedme jeden skutečný případ „šikany žáků vůči učitelům“: po opakovaném napomínání vzala učitelka žákovi jeho mobil přímo v hodině s tím, že mu ho o přestávce vrátí. Jaké bylo však její překvapení, když mu mobil po hodině vrátila? V ředitelně na ni čekala Policie ČR, aby vysvětlila odcizení mobilu žákovi, který ji mezitím se spolužákem udal na policii.

Pro dítě je ale jediným představitelem státu jejich škola a tím nenáviděným státním úředníkem je pak učitel. Změnit tento postoj je však úkol pro několik generací.

V současné době se tedy doporučuje, aby učitel vedl rozhovor s agresivním žákem vždy za účasti dospělých svědků. Je znám případ, kdy žák po osamělém rozhovoru se svou třídní učitelkou v kabinetě požádal spolužáky o natržení oděvu, nechal se zranit a tvrdil, že byl učitelkou fyzicky napaden.<sup>117</sup> Jiným varujícím příkladem je plnoletá žákyně gymnázia, která si výchovné poradkyni stěžovala na sexuální obtěžování ze strany mladého učitele (se kterým zůstala chvíli sama ve třídě), aby se pak přiznala, že si to všechno z legrace vymyslela. Vyskytly se i případy odcizení osobních věcí učitele v kabinetu, kam žáka pozval a plně se mu nevěnoval. Přesto bývá tento rozhovor psychology doporučován (za přítomnosti svědků či nahrávání rozhovoru – toto ale nutno žákovi oznámit předem). „Pitva“ rušivého chování by totiž měla proběhnout až mimo rámec výuky (aby žák nedosáhl při hodině svého). Žákovi nutno vysvětlit, že **dodržování pravidel se vyplácí**, bez nucení a přemáhání. Vytvořit u něj pocit, že je důležitý jako člověk a člen třídy, a ne jako „zlobivec“.

Dále je důležité dát žákovi možnost utvořit si **důstojnou ústupovou cestu**, aniž by ztratil svou tvář (aby neměl pocit, že prohrál). Na závěr je třeba s žákem **provést úmluvy, pravidla „hry“ do budoucnosti**. Vždy by se měl žák za své nevhodné chování učiteli nejprve omluvit. Pak by se měl dozvědět, co se bude dít v případě opětovného rušivého chování. Musí učiteli potvrdit, že tato pravidla chápe, a slíbit, že se jimi bude řídit. Někdy je dokonce vhodné, udělat o těchto úmluvách písemný zápis, který obsahuje „opatření ze strany žáka“ a žák jej podepíše.

Při řešení opakujícího se, závažnějšího nevhodného chování dítěte je obvykle nutno **navázat vhodné kontakty**. Na prvním místě se musí ale nejprve prohloubit spolupráce s **rodiči**. Problém bývá často v tom, že právě rodiče těchto dětí nejvíce o spolupráci a nápravu zájem. Smutnější a bohužel stále častějším případem je situace, kdy rodiče se školou spolupracují, ale jejich snaha je naprosto neúčinná.<sup>118</sup>

Pak je nutno **vyhledat pomoc odborníků** nejen dětských psychiatrií, ale také školských poradenských zařízení (PPP = pedagogicko-psychologické poradny, SPC = speciálně pedagogická centra). Velkou pomoc představují školní psychologové, kteří se začínají stále častěji objevovat v našich základních i středních školách. Žákům vykazujícím výchovné či výukové problémy mohou pomoci také Střediska výchovné péče, která jsou součástí Dětských diagnostických ústavů.<sup>119</sup> Pokud se jedná o přestupky, nebo dokonce trestné činy (krádeže, šikana, záškoláctví apod.), je nutno požádat o pomoc **policii**.

<sup>117</sup> Při vyšetřování ředitele, jak vše proběhlo, to chvíli bylo „tvrzení proti tvrzení“. Vzhledem k tomu, že se jednalo o přísnou, ale spravedlivou učitelku, žáci se ve svých výpovědích postavili proti spolužákovi a potvrdili pravdivost tvrzení své třídní učitelky.

<sup>118</sup> Rodiče zanedbali výchovu dětí v raném dětství a nyní stále častěji žádají učitele o pomoc, o radu, co mají dělat. Jsou bezmocní, jejich děti je vůbec neposlouchají. Mnohé rodiny jsou skutečně nefunkční. Jsou známy případy, kdy chlapec čeká, až mu bude 18 let, aby mohl podat na své rodiče trestní oznámení o zanedbání povinné výživy či zanedbání výchovy.

<sup>119</sup> Dětský diagnostický ústav plní podle zákona o ústavní péči tzv. represivní opatření, což je tak trochu v rozporu s posláním Středisek výchovné péče (SVP). V současné době se proto uvažuje o zařazení SVP mezi školská poradenská zařízení.

Bohužel ve školách jsou málo využívány tzv. **komise pro výchovu a vzdělávání**, které jsou zřizovány obcemi. Tyto orgány mají podle zákona č. 359/1999 Sb. o **sociálně-právní ochraně dětí** (§ 13 odst. 1) pravomoc rozhodovat o výchovných opatřeních podle **zákona o rodině** č. 94/1963 Sb., § 43 odst. 1 písm. a). Mohou tedy udělit (rodičům, dítěti nebo oběma) **napomenutí, dohled, omezení** a ke svému rozhodnutí nepotřebují souhlas soudu (jako tomu bylo dříve před rokem 1999).

## 6.5 Formy nevhodného chování žáků a podněty pro jeho zvládnutí

Podle intenzity průběhu rušivého chování a jeho negativního vlivu na okolí existují (dle A. Adlera) dva typy **obtížně vychovatelných dětí**:

1. Spíše **pasivně rušivé**, tedy děti líné, nespolutracující, příliš povolné, bojácné, plaché, lhavé. Tyto formy chování se mohou vyvinout v poruchy neurotického typu.
2. Spíše **aktivně rušivé**, děti panovačné, netrpělivé, tíhnoucí k afektům, kruté, kradoucí – tyto formy chování se mohou vyvinout v poruchy delikventního typu.

Vedle aktivně rušivých „zlobivců“ by se měl učitel věnovat i těm pasivním, neboť jsou také ohroženi a zasluhují výchovnou podporu učitele. Ten je ale obvykle příliš nevnímá, neboť bývá silně a plně zaměstnán těmi, kteří strhávají pozornost.

V následujícím přehledu uvedeme u každé formy nevhodného chování její nejčastější **projevy**, možné **příčiny** a dále pak **podněty pro práci s žáky**, kteří především na základních školách vykazují popisované chování. Níže uvedená doporučení samozřejmě již nevycházejí jen z principů individuální psychologie. Jsou pojata až netradičně konkrétní formou, v dostupné české pedagogicko-psychologické literatuře dosud patrně nepublikovanou, ale tak, jak to obvykle požadují učitelé.

### ! UPOZORNĚNÍ:

- Důrazně upozorňujeme, že tato doporučení je nutné používat velmi uvážlivě a vždy s přihlédnutím nejen k individuálním zvláštěm dítěte a pedagogické situaci, ale také k osobnostním vlastnostem učitele. V mnoha případech je lze vždy aplikovat s úspěchem, někdy jen částečně a jindy je nelze použít vůbec.

### 6.5.1 Neurotické tendence v chování

Učitel zpravidla nepřichází do kontaktu s neurózou jako s psychickým onemocněním, ve škole se vyskytují spíše tzv. **neurotické tendence**: pokašlávání, zakoktávání, posmrkávání, mrkání,

cvakání propiskou, šoupání nohama, houpání na židli, nechutenství, bolesti hlavy nebo břicha, okusování nehtů či hraní si s vlasy, bezděčné svalové záškuby tzv. tiky apod. Uvedené projevy mohou být signálem nastupující puberty, ale také **začínajícího narušení vývoje**.

**Příčinou** jsou obvykle tyto zátěžové faktory:

- ▣ škola, učitel a jeho přílišná přísnost, náročnost, nervózní chování, manipulace, nátlak apod.;
- ▣ rodina s problémovými vztahy, příliš tvrdá nebo naopak velmi měkká výchova atd.;
- ▣ spolužáci, vrstevníci a jejich chování vůči „neurotikovi“ (dětí vykazující neurotické tendence jsou často obětmi šikany);
- ▣ sám žák – jeho aktuální zdravotní a psychický stav.

**Podněty pro práci s žáky vykazujícími neurotické tendence v chování:**

- ▣ je třeba ihned snížit zátěž a hledat způsoby, jak zvýšit odolnost jedince;
- ▣ na nápadnosti v chování neupozorňovat;
- ▣ při výuce zajistit klidné prostředí bez velkých nejistot, zátěží, s pravidelným střídáním činností;
- ▣ žáka co nejvíce chválit, nejen za výkony, ale i za projevenou snahu;
- ▣ hodně pohybu nejen o přestávkách, ale i v průběhu výuky;
- ▣ projednat s rodiči možnost dalších volnočasových pohybových aktivit;
- ▣ sledovat postavení žáka, zda není spolužáky odmítán, nebo dokonce šikanován (každý třídní učitel by měl využívat osvědčených metod sociometrie);
- ▣ promyslet a dojednat opatření k oslabení vlivu zátěžových faktorů (pravidelný denní režim, odlehčení, vyžadovat práci, která odpovídá schopnostem a aktuální psychické labilitě žáka).

### 6.5.2 Neklid, nepozornost, nepořádnost

**Neklid a nepozornost** je patrně nejčastější forma rušivého chování, která zatěžuje výuku. Obvykle rozlišujeme:

- ▣ **lehčí formy neklidu**: dítě je neposedné, nesoustředěné, vrtí se, neustále je v pohybu, vstává a sedá si, vykřikuje, má nevhodné poznámky, dožaduje se vyvolání, svléká se a zase naopak obléká atd.;
- ▣ **těžší formy neklidu**: žák pobíhá po třídě, plíží se po zemi pod lavicemi, houpá se na židli, neustále křičí, „střílí ze samopalu“, „jede autem“, napodobuje zvuky zvířat atd.

U žáka je snížena schopnost soustředit se, dokončit práci. Tato zvýšená pohybová aktivita je navíc kombinována s emocionální nestabilitou a impulzivitou, která je podmíněna vrozeným temperamentem.

V současné době jsou příčinou rostoucího neklidu při vyučování také možnosti, jež poskytují tzv. chytré mobily a tablety. Samozřejmě že jejich používání při vyučování je na školách při výuce zakázáno, a tak se například facebooku věnují žáci o přestávkách, kdy je na školách překvapivý klid.<sup>120</sup> Žáci tak nemají uspokojenou potřebu alespoň minimálního pohybu o přestávkách, a proto jsou neklidní při výuce.

**Nepořádný žák** často zapomíná věci do školy, je pro něj problém opsat cokoli z tabule apod. Třebaže je vyzván, napomínán, aby si uklidil na lavici, v tašce, aby udržel přehled a pořádek. I přes výzvy učitele své chování příliš nemění.

Výše uvedené typy nevhodného chování každé vyučování velmi narušují. Znepřijemňují práci učitelům i žákům, přesto se nejedná o chování, jež by vyžadovalo speciální odbornou péči. Učitel by jej tedy měl zvládnout svými prostředky. Pokud se nejedná o trvalý neklid, který již spadá mezi neurotické poruchy, a v tom případě je nutná medikace.

Nutno ještě upozornit, že u dětí mladšího školního věku jde o přirozené stadium vývoje. S přibývajícím věkem, kdy dítě automatizuje činnosti, se začíná ve školní práci lépe orientovat a neklidu, nepozornosti a nepořádnosti časem ubývá.

### Podněty pro práci s neklidným, nepořádným žákem

Pokud intenzita neklidu příliš nenarušuje výuku, je **lépe nereagovat**. Nebrat nevhodné chování osobně a prostě jen „vydržet“. To ale vyžaduje od učitele nekonečnou trpělivost a profesionální sebeovládání. Příklady typu: „Přestaň! Chovej se klidně! Dávej pozor!“ mají totiž jen krátkodobou anebo nulovou účinnost. Navíc toto napomínání ruší učitele i žáky. Časem žák dostane nálepku „problémového“ jedince, což mu komplikuje navazování vztahu s učitelem i žáky a – jak jsme dříve ukázali – je to příklad tzv. ohrožující komunikace, která negativně ovlivňuje jeho **pocit sebeúcty** (viz poznámka v kapitole 5 o podporující komunikaci). Tím může paradoxně toto napomínání nepřímo posilovat jeho neklid.

#### ■ Úkol k zamyšlení

**Jaká konkrétní opatření, která se vám v praxi osvědčila, byste doporučili učitelům pro zvládnání neklidu?**

Pokud je příčinou neklidu psychická porucha například ADHD, je nutné vyhledat spolupráci s odborníky. Pro inspiraci uvádíme v závěrečné kapitole „zásady vedení hyperaktivního dítěte“.

<sup>120</sup> Existují dokonce střední školy, které uvažují o zrušení dozorů (dohledů) o přestávkách, protože se na chodbách téměř žádní žáci nevyskytují. Sedí ve třídách a upřeně hledí do svého mobilu či tabletu. Aktuálně platná školská legislativa ale toto zrušení neumožňuje.

Nyní postupně uvedeme podněty pro zvládnání neklidu, jehož příčinou mohou být:

1. **neuspokojené potřeby;**
2. **pocit méněcennosti;**
3. **pocit nudy.**

**Ad 1)** Učitel by měl nejprve vyloučit všechny příčiny neklidu, které pramení z **neuspokojených základních potřeb**. Povolit tedy dětem například odchod na WC, napít se či vyvětrat místnost, zatáhnout žaluzie při prudkém slunci apod. Někdy je možno povolit neklidnému dítěti cucavý bonbón a je náhle po neklidu. Někteří psychologové či lékaři-pediatři doporučují rodičům neklidných dětí, aby změnili stravu a nápoje dítěte (vyloučit jídlo s dráždivým kořením, nápoje chemicky upravované, s kofeinem či příliš slazené).

Ve stručném výčtu nyní uvedeme doporučení, která mohou přispět ke snížení neklidu, jehož příčinou je **nedostatek pohybu**.

**Změna polohy:** po delším sezení v lavicích vyzvat žáky (zejména v mladším školním věku), aby se posadili na židli obráceně, či aby si na chvíli sedli nebo lehli na zemi, prošli po třídě, krátce si zacvičili. Mnoha dětem pomohou polštáře na sezení či sezení na gymnastickém míči.

**Pohyb o přestávkách:** vybavit chodby (ale i třídy) tzv. **sportovními koutky** (ping-pongové stoly, minibasketbal, boxovací pytle, ribstoly, žíněnky, horolezecká stěna, kuželky apod.). Přestože naše současné děti hledí o přestávkách do mobilů a tabletů, ve skutečnosti **milují pohyb** a – až tato vlna módnosti pomine – zase se k němu jistě vrátí. V nedávné minulosti někteří ředitelé prodloužili velkou přestávku o deset minut (nebo mají dvě přestávky dvacetiminutové) a dovolí žákům pohyb na hřišti, v tělocvičnách, hernách, po chodbách. Pochopitelně, že se vše musí konat pod dozorem učitelů, což je sice práce navíc, ale mnohokrát se vyplatí. Na prvním stupni se osvědčují tzv. **pohybové relaxační programy**, které vedou o velké přestávce družinářky. Mají to v úvazku a vedle pohybových her s dětmi také tančí, zpívají. Na mnoha školách se skutečně ukázalo, že **díky těmto aktivitám se již za měsíc projevy neklidu velmi snížily**. Bohužel existují také školy (ředitelé), kde se o výše uvedené aktivity nepokoušejí, neboť dokáží zdůvodnit, proč to není možné (odporuje to např. hygienickým či bezpečnostním předpisům). Ono je totiž pohodlnější zdůvodnit, proč nic nedělat, nezavádět něco nevyzkoušeného, než hledat nové cesty tak, aby něco fungovalo.

**Tělovýchovné chvíle i při nesportovních předmětech:** neklid mnohdy zmizí po krátkém cvičení na začátku (či v průběhu) hodiny. Existují učitelé, kteří dokáží spojit pohyb s výukou (např. při mluvnici předvádět tělem ohebná slova, v cizím jazyce předvádět určitou slovní zásobu a činnosti, vytleskávat rytmus, „běhavý diktát“ – jeho zadání je napsané na tabuli /pochopitelně bez některých písmen/ apod.).

**Relaxace:** existují jednoduché relaxace, kdy učitel vyzve žáky, aby se v klidu posadili a poslouchali hudbu nebo nějaké zvuky (např. zpěv ptáků z ulice). Při aplikaci některých relaxačních technik (např. Schultzův autogenní trénink, Jacobsonova progresivní relaxace) je třeba postupovat velmi obezřetně: pomalu převádět děti z relaxovaných pocitů do stavů bdělosti, nepouštět se do příliš prohloubené relaxace, vyloučit z těchto cvičení děti, jež trpí epilepsií. Učitel, který by využíval některých relaxačních technik, by měl být v této oblasti dobře vzdělán.

Ad 2) Při řešení neklidu, jehož příčinou je žákův **pocit méněcennosti**, je třeba vycházet z toho, **co posiluje sebehodnotu dítěte**. Určitě ne žádná kázání, stížnosti u rodičů, kárná opatření, ale především **pozitivní zážitky**. Při zvládnutí neklidu žáků je tedy vhodné:

- Pověřovat žáky různými **krátkodobými a splnitelnými úkoly**, které nesouvisejí s učebním a pozitivně oceňovat jejich splnění. Mohou například odnést třídní knihu, umýt tabuli, zalít květiny, upravit nástěnkou, srovnat věci v regálech, vyzdobit třídu, srovnat časopisy.
- Poslat po dítěti **vzkaz učiteli**, se kterým je třeba mít předem domluven i **krátkodobý pobyt neklidného žáka v jeho třídě** (samozřejmě, že učitel dohlíží na žáka i při jeho pohybu na chodbě, neboť za něj stále zodpovídá).
- Vyzvat neklidného žáka k tzv. **veřejné prezentaci** svých myšlenek. Když žák ruší, dáme mu šanci, připravit si své vystoupení tak, aby všechny spolužáky něčím zajímavým upoutal. Tato výuková forma předpokládá, že učitel má vypracovaný systém tzv. **práce navíc**.
- Někteří vynikající učitelé zavádějí tzv. **interakční karty** (karta aktivity, registrace), kterou má žák u sebe, a sám si dělá čárky (aniž o tom ví učitel), když:
  - sám hovoří;
  - je vyvolán učitelem;
  - je napomínán;
  - je pouze registrován (třeba jen dotykem, pohledem, gestem).

Pokud najde učitel odvahu k zavedení této karty, bývá obvykle velmi překvapen, jak je nespravedlivý v rozdělování své pozornosti a jak málo příležitostí dává některým žákům k jejich seberealizaci.

**Další osvědčená doporučení**, která je možno použít pro zvládnutí výraznějšího neklidu při hodinách, která je ale nutně předem **domluvit s rodiči**:

- **Dočasné odloučení od kolektivu třídy**, které by dítě nemělo chápat jako trest, ale jako logický důsledek svého neklidu, který byl předem domluven, a tak jej učitel může provést zcela **klidně a pozitivně**: „Teď s námi nedokážeš pracovat, my se na tebe nezlobíme, ale až si budeš myslet, že už to zvládneš, zapojíš se sám.“ V odborné literatuře je dokonce uváděno, že doba doporučeného odloučení má odpovídat věku dítěte, kdy na každý rok je počítána jedna minuta (Riefová, 1999).
- **Meditační nebo též klidová židle**: s žáky a rodiči je předem domluveno, že při velkém neklidu si na tuto židli žák sedne na tři až pět minut a přemýšlí o svém nevhodném chování. Pokouší se vymyslet (a napsat), co sám navrhuje ke zvládnutí svého neklidu. Je vyzván, aby domýšlel možné tzv. **logické důsledky** tohoto neklidu. Může učiteli sám doporučit, jaká má učinit opatření, až bude opět vyrušovat.
- Některým rodičům se líbí tzv. **hra na fanty**, kdy je při nekázní žák nejprve jedenkrát napomenut, opakuje-li se vyrušování, musí dát fant (pravidla nutno předem domluvit), což může být domácí cvičení navíc (rodičům se tato forma líbí, neboť dítě musí pracovat). Učitel ale musí dávat pozor, aby „zlobivce“ **příliš nepřetěžoval**.

- **Metoda žluté karty** je již i u nás osvědčené opatření (převzaté z Anglie, viz např. Parry, Carrington, 1997), které je vhodné použít například při dozorech v jídelně, kdy učitel nezná žáky jménem: neukázněnému žákovi je udělena žlutá karta, kterou musí nosit na krku, dokud nesežene podpisy tří učitelů za dobré chování (po dvou žlutých může následovat červená). Děti princip „žluté karty“ dobře znají ze sportu, a tak je možno využít jej i v hodině, kdy učitel přiděluje žluté karty jako **varování před trestem**. Na mnoha školách se již povedlo tuto metodu úspěšně zavést (ředitel vydá příslušné pokyny, které fungují již léta nebo alespoň po část roku). Jinde se ji zavést nepodaří, protože se princip špatně pochopí, že to je jakési porušování práv dítěte, že to je nevhodné nálepkování (což se tak skutečně může – bez náležitého vysvětlení – jevit).

Ad 3) Další příčinou neklidu bývá malá vytíženost žáků, **pocit nudy**. Náprava tedy spočívá plně v rukou učitele, který například může:

- **Zpestřit výuku**: promyšleně (ne však přehnaně) používat audiovizuální techniku, nové pomůcky, více využívat prvků herectví: mimiky, gestikulace, modulace hlasu, mluvit barvitě, nečekaně ztišit hlas (místo jeho obvyklého zvyšování), přestat mluvit, dávat srozumitelné příklady, ptát se žáků na jejich zkušenosti, střídát činnosti, podněcovat hry apod.
- **Měnit formy výuky**: vytvořit takové výukové prostředí, kde nebude pohybová aktivita rušivá, neboť zapadne do činnosti celé třídy. Existují skutečně školy, kde učitel nevyžaduje nehybnost, ticho a klid při výuce, ale využívá aktivizujícího vlivu úkolově zaměřených **malých pracovních skupin** a problémy s neklidem na těchto školách neexistují a výuka je stejně kvalitní (výzkumy ukázaly, že efektivita výuky není podmíněna klidem ve třídě).
- **Vymýšlet pro děti nejrůznější soutěže**, které jsou pro ně mnohem zajímavější než známkování. V poslední době se doporučuje soutěžit spíše **ve skupinách**, kdy dochází k **náviku kooperace**. Tyto „staronové“ formy je nutno zavádět uváženě, nic nepřehánět. Příklady ze škol, kde jsou žáci zvyklí pouze na týmovou práci (např. ve Švédsku), ukázaly, že pak zase děti neumějí vyřešit nic samostatně, nebo dokonce že se některé děti při skupinovém vyučování „vezou“ i několik let, a když to nekvalitní učitel nezaregistruje, vychovává analfabety.
- Zadávat **individuální úkoly** těm žákům, kteří jsou neklidní.
- Nabídnout žákovi **spolupráci** při zvládnutí jeho netrpělivosti a neklidu: zahrát si například **bobříka mlčení** (nutno domluvit předem zásady hry, tedy co bude následovat, když dítě daná pravidla poruší). Vyzvat vyrušující žáky, aby si své poznámky, návrhy **namísto vykřikování psali na papír**. Zatímco bez vyvolání vyslovené výroky neplatí, byť by byly správné, a učitel na ně nemusí reagovat, na písemné však ano.

Nudou ve škole se u nás zabývá I. Pavelková, která výstižně poznamenává, že nuda je svým způsobem přirozený jev, který v určité míře patří i do školy. Učitelé by se měli naučit konstruktivně na nudu reagovat a účinně jí předcházet. Z výroků žáků (z četných výzkumů) vyplývá, že příčinu nudy nevidí žáci obvykle v sobě (v nezájmu o předmět, v nedostatku schopností, vědo-

mostí apod.), ale vždy spíše ve vnějších, situačních faktorech (špatný učitel, nezajímavý předmět, nevhodné vyučovací metody apod.). Podrobněji viz Pavelková (in Krykorková, Váňová, 2010).<sup>121</sup>

### Podněty pro práci s nepořádným žákem

Psychologové doporučují učitelům z prvního stupně ZŠ, aby se ve spolupráci s rodiči pokoušeli u nepořádných dětí vytvářet **automatizované pracovní návyky a postupy**: co udělat každý den po příchodu ze školy, co dát večer do školní tašky, co si vyndat na stůl atd.

Jak bylo již výše uvedeno, zejména u starších žáků je důležité, aby měl učitel promyšlen **zásobník odměn a trestů (logických důsledků) a byl spravedlivý a důsledný** při jejich uplatňování. Je již zřejmé, že zcela selhala výchovná praxe v rodinách a školách v USA, Anglii a dalších zemích v období přehnaného pedagogického humanismu, kdy děti nesměly být za nic potrestány. Ukazuje se, že kázeň v mnoha školách by se zlepšila, kdyby se **více trestalo**, kdyby se žáci něčeho skutečně báli. Samozřejmě, že škála používaných postupů by měla být pestrá a jejich použití individuální, někdy učitelé stačí pouze přísný pohled, jindy je nutno uvažovat i o vyloučení žáka ze školy.

Pro inspiraci uvedeme některé **formy odměn a trestů**, které se v praxi osvědčily (zejména na prvním stupni):

- Za napomenutí je pouze čárka s tím, že za tři čárky následuje trest.
- V hodnocení kázně a pořádku přidělovat dle promyšleného systému tzv. **dlouhodobých motivačních her** body a ty **celoročně** sčítat, nebo odčítat. Na nástěnce má každý svůj „vláček“, kdo bude mezi prvními v cíli, dostane na konci roku od sponzorů dary. V případě, že jsou ve třídě handicapované děti, je lépe tuto soutěživou metodu nezavádět, neboť je nebezpečí prohlubování komplexu méněcennosti.<sup>122</sup>
- Starší žáci na černé a červené puntíky (razítka, samolepky) již moc nereagují, proto je **lépe na začátku dne** přidělit každému jen kladné body (žetony) a ty pak ubírat.
- Místo poznámky za nevhodné chování **napsat slohové cvičení** o úctě k dospělým.
- V některých školách si děti píší na konci týdne poznámky pro rodiče samy, například: „**Za tento týden jsem zapomněl...**“

<sup>121</sup> Z výzkumu dále vyplynulo, že nejčastěji žáci ZŠ zažívají nudu ve fyzice a občanské nauce a naopak nudu v podstatě neprožívají v tělesné a rodinné výchově. Zajímavá je ale vysoká hodnota směrodatné odchylky, která naznačuje relativně velkou neshodu v názorech na výskyt nudy. Nejmenší shoda byla u výtvarné a hudební výchovy, ale i u výše jmenovaných předmětů fyzika a občanská nauka (i v těchto předmětech jsou žáci, kteří se nenudí). Největší shody na výskyt nudy dosáhli žáci v matematice a českém jazyce (prožívaná nuda dosahovala průměrné úrovně), přitom jde o předměty, které jsou spíše neoblíbené, obtížné, ale zároveň jsou vnímány jako významné. Blíže viz PAVELKOVÁ, I. Nuda ve škole. In KRYKORKOVÁ, H. – VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010.

<sup>122</sup> Učitel musí být dobrý psycholog a vědět, kdy může tyto soutěže ve třídě použít, aby neublížil. V poslední době se tyto soutěživé motivační hry již příliš nedoporučují. U méně úspěšných dětí se totiž ještě více prohlubuje jejich negativní sebepojetí. Také někteří pracovníci České školní inspekce mají na tuto formu soutěžení spíše negativní názor.

Všechna výše uvedená doporučení na mnoha školách fungují. Jsou to praktické příklady, které se v praxi osvědčily. Jedním z nich je i toto:

- Každý žák má na nástěnce u svého jména dva řádky – **úkoly a pomůcky** – a sám si dává „černé puntíky“, když něco zapomene. Paní učitelka si toto opatření velice pochvaluje. Psycholog již méně, neboť je zde nebezpečí, že se může tímto postupem u některých žáků prohlubovat negativní sebepojetí.

### 6.5.3 Lenivost, vyhýbání se práci

**Lenivý žák** občas vykazuje solidní výkony, není hloupý, mohl by patřit mezi prospěchově lepší. Je ale na úrovni podprůměru, protože se nepřipravuje, nedělá úkoly. Učitele obtěžuje i tím, že si ulehčuje práci na úkor druhých, vymýšlí si, jak se školní práci vyhnout (bohužel někdy jej v tom podporují rodiče, dítě omlouvají, práci za něj udělají sami).

Z hlediska poznatků individuální psychologie je toto rušivé chování (pokud má žák dobré IQ) signálem toho, že **nevěří svým schopnostem** zvládat školní nároky tak, aby výsledky odpovídaly jeho představám. **Má strach ze selhání**, a tak svoji přirozenou potřebu stát v centru pozornosti neuspokojuje školními úspěchy, ale naopak neúspěchy, což vede učitele a rodiče k tomu, aby mu říkali to, co chce slyšet (totiž, že je opravdu dobrý, jen kdyby nebyl tak lenivý a víc pro to udělal, mohl by být nejlepší ve třídě). Jedná se o **finalitu hledání soucitu**, která byla podrobněji popsána výše. U většiny žáků nejde o naplánovanou a vědomě uplatňovanou strategii chování. U starších žáků na střední škole to může být ale strategie úmyslná, plánovaná. Lenivost je chování, jehož cílem je uspokojení důležité potřeby ochrany před nepříjemnou zátěží, před hrozbou neúspěchu anebo upoutání pozornosti.

Další příčinou pasivity, vyhýbání se školní práci mohou být také **specifické poruchy učení**. Dítě je díky nim neúspěšné, snaží se tomuto neúspěchu vyhnout, proto nespolupracuje. U pubescentů (učňů) bývá známou příčinou nezájmu o učení poznání, že **učení je zbytečné**, realita života bývá často jiná (někdy, bohužel, skutečně nekoreluje výše vzdělání s výší výdělků).

V základních i středních školách se objevuje nový fenomén **vyhnout se úspěchu**. Aby si žák zachoval svou tvář, postavení, status v sociometrických vztazích ve třídě, aby nebyl zařazen mezi šprty, odmítá školní úspěchy, nechce přiznat, že se doma učil, stydí se za to, chce být raději zařazen mezi průměrné.

Někdy může být příčina pasivity určitého žáka u učitelů, v **jeho přílišné orientaci na rychlost**: „Honem, hlase se, kdo bude první?“ Temperamentově pomalejší žák se pak raději nezapojí, neboť předem ví, že nebude tak rychlý a úspěšný. Některé děti ani nemohou rychle reagovat na otázky učitele, neboť jsou pod **vlivem léků**, nebo u nich byla diagnostikována tzv. **snadná unavitelnost CNS**.

## Podněty pro práci s lenivým žákem

### ■ Úkol k zamyšlení

Jaká konkrétní opatření byste doporučili učitelům pro zvládnání žáků, kteří jsou leniví, vyhýbají se školní práci?

Trestání nemá smysl, naopak to v žákovi posiluje zkušenost, že se jím svět zabývá, když zaostává za svými možnostmi. A to často bývá také jeho cílem. Jak bylo již několikrát uvedeno, učitel nemá tomuto cíli vyhovět. Existuje několik podnětů, jak působit na lenivé žáky.

Aplikovat **logické následky lenosti** ve formě předem domluveného a pro všechny platného hodnocení plnění úkolů, a hlavně bez výčitek na téma: „Co vše bys mohl zvládnout, kdybys jenom chtěl.“ Při práci s lenivým žákem musí být učitel důsledný, nic neodpouštět. Pokud bylo stanoveno, že školní práce musí být hotová dnes, je možno (samozřejmě po dohodě s rodiči) pracovat s žákem i po vyučování. Je to sice „trest“ i pro samotného učitele, ale mnohdy jen jedenkrát, příště si to lenivý žák rozmyslí a raději pracuje v hodině.

U žáků, kteří nepracují z obavy z neúspěchu, je potřeba volit **individuální přístup**. Někteří učitelé mají tzv. úkolové karty, tj. pro každé dítě (skupinu dětí) mají připraveny úkoly různé obtížnosti tak, aby co nejvíce žáků zažilo **pocit úspěchu**. Někdy můžeme dát dětem šanci **vyjádřit se jiným způsobem**, místo slohové práce udělají výtvarné dílo (např. koláž svého Já). Je nutné **podporovat žákovu sebedůvěru a aktivitu** v těch oblastech, které jsou jeho silnou stránkou. Úkolem školy je **objevit skryté vlohy** dítěte, dokonce i takové, o nichž nevědí ani jeho rodiče. Dobré je, když žák získá zkušenost, že školní práce nemusí jen ohrožovat či zatěžovat, ale že může být i zábavná a že přináší uspokojení, pocit seberealizace. Toho dosáhne učitel také tím, že nechá těmto žákům větší volnost, aby plnili úkoly, které zvládnou, a jsou pak učitelem pochváleni. Tím se posiluje jejich sebedůvěra, a pokud zažívají častěji pocit důležitosti, tak se časem přestanou práci vyhýbat.

Na druhé straně ale je nutné žáky důrazně upozornit, že školní vyučování (stejně jako život, na který jsou připravováni) nemůže být jen zábava, že není možné, aby **škola byla stále jen hrou**.<sup>123</sup>

**Odměnit pracovitě** něčím, co by rádi i ti líní, například: kdo bude hotov, může jít na počítače, číst si časopisy apod.

Žákům bez zájmu o učení **nabídnout spolupráci**: „Já ti teď pomůžu, nemusíš to hned umět, jen to zkusíš, děláš to pro sebe, sám si to zkontroluješ, když se to povede, bude následovat odměna, když se to nepodaří, vůbec nic se neděje. Kdo ze spolužáků mě vystřídá, zahraje si na učitele?“

Osvědčuje se také posadit líné dítě k aktivnímu dítěti, které chce být učitelem.

<sup>123</sup> Stává se dokonce, že žáci už i na 1. stupni ZŠ si odmítají hrát a vyzývají učitele, aby je učil. Chtějí mít totiž vědomosti, aby byli dobře připraveni např. na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia.

Ve vyšších ročnících ZŠ (a ve všech ročnících na SŠ) je možno využívat již rozvinuté inteligence žáků a jejich schopnosti **rozumové argumentace o významu vzdělání**:

- ❑ dle statistiky v naší republice skutečně platí, že čím vyšší je vzdělání, tím vyšší je i výdělek, menší nezaměstnanost a lepší práce;
- ❑ čím lepší známky na vysvědčení, tím větší prostor pro výběr oborů, škol, a tedy více možností povolání, obživy;
- ❑ při náročné manuální práci se ničí tělo, bolí záda, křiví se páteř, klouby;
- ❑ nad hlupákem, nevzdělcem se snadno zvítězí, je nutno naučit se počítat (aby tě neošidil zloděj v obchodě), umět gramatiku (abys nedělal hrubé chyby v milostném dopise dívce), znát jazyky (abys dokázal pracovat v zahraničí);
- ❑ že učení je nejen vzdělání, kulturnost, ale i prostředek k naučení se myslet, argumentovat, tvořit, což jsou dovednosti nutné pro všední život.

Při zvládnání lenivosti může učitel použít i mnohá doporučení uvedená v předcházející kapitole o řešení neklidu. Podstatné je, aby si žák **začal více věřit**, tím jeho tendence vyhnout se práci postupem času **opadne** (třebaže zvýšená lenivost zůstane patrně charakteristickým rysem jeho chování po celý život).

Zajímavé podněty uvádí ve své knize J. S. Cangelosi (1994). **Jak změnit nespolupracující chování v chování spolupracující**:

- ❑ **pravidlo vyhasínání** – žáci začnou měnit své chování, když zjistí, že není odměňováno;
- ❑ **pravidlo alternativního vzorce chování** – žák musí přesně vědět, které chování je vyžadováno;
- ❑ **programy zpevňování (posilování)** – kladně ohodnotit každý čin, jenž se blíží požadovanému chování žáka;
- ❑ **pravidlo přesycení** – žákovi se nechá k určitému chování (které ale neomezuje druhé) volný prostor, někdy pak nastane okamžik přesycení a on své chování ukončí.

## 6.5.4 Lhaní, podvádění

Učitel by měl vědět, že existuje tzv. **dětská lež**, která z hlediska žáka vlastně není lží. Žák totiž (především v mladším školním věku) může mít tak silně fantazijní způsob vnímání sebe i světa, že obtížně rozlišuje realitu od vlastní fantazie.

Hodně dětí používá drobné nepravdy více či méně nevědomě v rámci utváření tzv. **pozitivního sebeobrazu**. Tyto drobné lži slouží pouze k tomu, aby jejich šířitelé nevypadali před ostatními (ale i sami před sebou) hloupě, špatně, neinformovaně (tak se chovají i dospělí). Pokud se jedná o maličkosti, není třeba z nich dělat výchovný problém, není nutné vyšetřovat, shánět důkazy, spíše je dobré přemýšlet, jak přispět k lepšímu pocitu sebejistoty: bude-li žák schopen se **pozitivně hodnotit jako bytost (od přírody) nedokonalá a vyvíjející se**, sníží se jeho



potřeba vylepšovat sebeobraz nepravdami. Zde může být příkladem sám učitel, který dokáže bez zbytečných vytáček přiznat před dětmi svou chybu.

Jiná situace je u lží závažných, promyšlených, záludných, zaměřených na vyhnutí se zodpovědnosti, na ublížení druhému, na pomstu, na zajištění vlastního prospěchu na úkor druhých. Zde nelze odhalenou lež ani přehlížet, ani tolerovat.

Učitelé by měli vědět, že obvykle je společným jmenovatelem všeho lhaní **obava či strach**. Děti mají dost často strach z trestu od rodičů za špatné známky či poznámky ze školy, raději zalžou (nechají ztratit žákovskou knížku), roztrhají sdělení od učitele apod.

### Podněty pro práci s žákem, který lže

#### ■ Úkol k zamyšlení

Jaká konkrétní opatření byste doporučili učitelům pro zvládnání žáků, kteří lžou?

Nejprve by měl učitel vyloučit případy, kdy žák lže ze strachu před trestem rodičů. Třídní učitelé by měli hned na první třídní schůzce říci rodičům svých žáků, že pokud zaznamená nějaké viditelné následky tělesného trestání (ale i psychického týrání) u svých žáků, že je povinen oznámit to na policii (ta pak ve spolupráci s lékařem zajistí fotodokumentaci).

S rodiči je potřeba mluvit častěji, neboť děti si mnohdy toto stíhání ze strany rodičů vymýšlejí a vykonávají tak rafinovaný, manipulativní nátlak na učitele, aby jim nedával špatnou známku.

Při závažné lži je ale nutno vyšetřovat. Provádět konfrontaci účastníků, přitom je nutné dát najevo svůj odmítavý postoj ke lži a zároveň dodržet to známé: „**Neodmítat žáka jako osobu, ale pouze jeho čin.**“ Šance k nápravě chyby je výchovně efektivnější než postupné scénky přiznání lži či morální kázání nebo připomínání pověsti lháře.

**Ocenit přiznání**, které obvykle bývá pro pachatele velkou úlevou. Při vyšetřování ale neslibovat, že „když se přiznáš, nebudeš potrestán“, pouze sdělit (tak jako v občanském či trestním právu), že **přiznání je polehčující okolnost**, a proto ten, kdo se přizná, bude potrestán méně.

Postih za lhaní by měl odpovídat závažnosti lži (záměru, následkům, opakovanosti). Vhodné je žáka zapojit do rozhodování, jakým způsobem napravit následky své lži. Někdy postačí domluva, vysvětlování, aby si žák postupně začal uvědomovat, že lhaním pouze odsouvá, hromadí a zvětšuje své problémy.

Po provedení postihu **dát šanci nového začátku** s tzv. **čistým stolem** a tím signalizovat ochotu na obnovení důvěry (vždyť přece chybovat je lidské).

Při morálně závažném a nepřijatelném, respektive opakovaném lhaní je nutné informovat rodiče, konzultovat s kolegy z pedagogicko-psychologických poraden apod.

Při vyšetřování lhaní, podvodů se dále doporučuje:

- nejprve se vyptávat osamoceně (když vyšetřuje nezletilého policie, musí být přítomen dospělý svědek);

- nechat všechny účastníky písemně se vyjádřit;
- provést konfrontaci, nebo si zahrát scénku „Jak to vlastně bylo“ (děti se do lží samy zamotají).

**Podvody** (např. opisování při písemných testech) důsledně trestat v zárodku, ale předem domluvit: „Při zachycení taháku bude písemka hodnocena jako nedostatečná bez možnosti nápravy.“ U vyspělejších žáků je možné působit na morálně estetické cítění a na to, že „když opisuješ, nedozvíš se, co umíš a co neumíš“.

Při písemných podvodech (např. falšování omluvenek) se osvědčuje vyhrožovat spoluprací s grafologem – písmodnalcem (a nejen vyhrožovat, písmodnalecký posudek je sice drahý, nicméně v současné době již dostupný).

### 6.5.5 Krádež

I drobné krádeže ve škole velmi narušují vztahy a je nutno jim věnovat pozornost, pokusit se zloděje vypátrat. Výchovně nejzávažnější je krádež plánovaná, promyšlená, přinášející zisk, bývá obvykle dobře připravená, proto odhalení zloděje je obtížné. Tzv. kleptomanie, tedy nutkavé, impulzivní krádeže bez kontextu nouze či plánu, se u dětí školního věku vyskytuje velmi zřídka.

#### Příčiny krádeže mohou být různé:

- vývojová nezralost a mentální retardace, kdy je snížena schopnost sebeovládání a chápání pojmu vlastnictví majetku (např. v samoobsluze si dítě myslí, že nekrađe, „když to tam tak volně leží“);
- krádež může být sociálně podmíněna, je kritériem odvahy, šikovnosti, předpokladem začlenění se do party, kdy žák chce na sebe upozornit, předvést se, protože se potřebuje zviditelnit a být pak uctíván, přijímán druhými (chce se zavděčit, proto krađe, ale ne pro sebe, nýbrž pro druhé, dává jim dárky);
- existují i krádeže ze msty, ze závisti či z nutnosti, ze skutečné potřeby (matka pošle dítě krást, neboť skutečně v rodině nemají co jíst).

### Podněty pro práci s žákem, který něco ukradl

#### ■ Úkol k zamyšlení

Jaká konkrétní opatření byste doporučili učitelům pro řešení případů krádeží ve škole?

Úvodem je potřeba připomenout změnu po roce 1989: pokud se krádež stala mimo školu, nemusí se o to (právně, teoreticky) škola vůbec zajímat, zodpovědnost totiž nesou rodiče. Doporučení pro učitele, která se při řešení krádeže osvědčila v praxi: je-li již zřejmé, kdo krádež spáchal, nikdy nevyšetřovat před celou třídou, vyplatí se řešit pouze s žáky, jichž se krádež nějak dotýká, v počáteční fázi dotazování je ale nutné pracovat s celou třídou najednou. V klidu dětem

vysvětlit svůj postoj, že ke krádeži je třeba jistá odvaha, ale k přiznání musí být ještě větší. Proto je dobré za případné **přiznání pochválit** a mělo by být polehčující okolností. Dítě ale hledá oporu, obvykle nechce ztratit důvěru učitele, proto je vhodné ubezpečit žáka, že po přiznání bude sice následovat potrestání, ale pak že už se na něj učitel nebude zlobit. Toto ubezpečení je velmi důležité do budoucna. Při hledání motivů a možném postihu, náhradě vzniklé škody je nutné vzít v úvahu **sociální zralost či spíše nezralost provinilce** a situační příležitost (vlastníci nechávají své věci pro zloděje přitažlivé a svádějící). Někdy stačí omezit výskyt takovýchto lákadel a drobné krádeže přestanou.

Někdy je nutné zajistit ve škole pomoc pracovníků **pedagogicko-psychologických poradn**, kde mají možnost pracovat s celou rodinou.

Po objasnění krádeže, vynesení trestu a jeho odpykání by měla být považována věc za vyřízenou. Dokonce je možno věřit i tomu, že žák neví, jak se peněženka dostala do jeho kapsy – i zde platí zákon **presumpce nevin**y. Opět se vyplatí pracovat na zvýšení pocitu sebehodnoty, aby měl provinilec zážitky úspěchu, tím se sníží jeho tendence kompenzovat (drobnými krádežemi) vlastní dané i domnělé nedostatky na úkor druhých.

Při **krádeži** se dále **doporučuje**:

- ❑ neprohližet dětem tašky, musí ale splnit pokyn učitele a vyndat si samy všechny věci na stůl;
- ❑ někdy pomůže slavná scénka ze známého filmu *Hoří, má panenko* a dát zloději šanci věc vrátit, před tím by měla být „citlivá promluva do duše“ – chybovat je lidské, každý někdy udělá chybu, ušlechtilé je pokusit se ji napravit –, nechat všechny děti samostatně projít se svou taškou například kolem zavřené krabice, do které mohou vhodit ukradenou věc;
- ❑ často je nutné pohrozit i vyšetřováním policie, která přijede s policejním psem, sejmou otisky prstů, bude následovat záznam do trestního rejstříku.

V **rámcích prevence krádeží** se doporučuje nejen ukrývat cenné věci (peníze dávat do schránky), ale především učit děti respektovat majetek druhých. Je vhodné stanovit tuto zásadu jako jedno z nejdůležitějších pravidel třídy, která ve svých třídách na začátku každého školního roku znovu vytvářejí kvalitní třídní učitelé vždy za pomoci žáků. Při opakovaných krádežích je nutné uvažovat o zavedení skryté kamery, nastražit na zloděje past a vše nahrát na videokameru (tato opatření ale nutno konzultovat s právníky, policií, rodiči).<sup>124</sup>

## 6.5.6 Záškoláctví

Záškoláctví („chození za školu“) je úmyslné zameškávání vyučování. Žák o své vlastní vůli, většinou bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku. Základní škola má za povinnost hlásit na OSPOD (Orgán sociálně právní ochrany dětí), referát sociálních věcí, oddělení sociální prevence, jestliže má žák třicet neomluvených hodin.

<sup>124</sup> Účinná může být i atrapa kamery s blikající kontrolkou.

## Možné příčiny záškoláctví

Je třeba si uvědomit, že absence žáka, který není nemocný, vždy něco signalizuje:

- ❑ narušený vztah k určitému učiteli a jeho předmětu;
- ❑ ponižování ze strany třídního kolektivu (obavy ze šikany);
- ❑ strach a pocit ohrožení (ze špatné známky, z neúspěchu, z posměchu, z ostudy);
- ❑ stav přetíženosti žáka v souvislosti s vysokým očekáváním rodičů či učitelů, kteří říkají: „Je to dobré, ale mohlo by to být ještě lepší.“; žák si pak skutečně potřebuje odlehčit od permanentní a nepřiměřené zátěže;
- ❑ vliv party vrstevníků, kde je chození za školu kladně hodnoceno jako akt odvahy, znevážení norem.

### Další netradiční příčiny absencí:

- ❑ žák pečuje o mladšího sourozence, neboť matka musí do práce;
- ❑ dítě chodí pracovat „na výdělek“;
- ❑ jen touha vyzkoušet si zážitek „být za školou“.

Záškoláctví často bývá skutečně důsledkem přesvědčení o své neschopnosti, neznalosti, vlastní nedokonalosti. Žák nevěří, že by mohl požadavky školy zvládnout na očekávané úrovni, a tak se jim vyhýbá. Dalším problémem jsou tzv. **sekundární následky záškoláctví**, které mohou ohrozit jeho vývoj: výmluvy, lži, podvody s omluvenkami, vliv „špatné společnosti“ při trávení času na ulicích, v parcích, volných bytech.

## Podněty pro práci s žákem, který chodí „za školu“

### ■ Úkol k zamyšlení

Jaká konkrétní opatření byste doporučili pro řešení problému záškoláctví?

Slova o tom, že „není nutné mít strach a nechodit do školy“ **vůbec nepomáhají**, naopak žák strach subjektivně prožívá a když mu učitel tohle říká, znamená to, že žáka nechápe, nebere jej vážně, že mu prostě nerozumí. Je nutné opatrně prozkoumat **vztah žáka k danému předmětu** (či k učiteli), respektive ke zkoušení, hodnocení.

Dále je třeba prozkoumat pozici záškoláka ve společenství třídy, zda není odmítán, izolován, zda není cílem skryté šikany.<sup>125</sup>

Navázat kontakt s **rodiči** a prohovorit s nimi realnost jejich očekávání na školní výkony (žáka nepřetěžovat). Rodiče bohužel často záškoláctví kryjí, děti do školy nechodí s jejich vědomím (což

<sup>125</sup> Vhodným nástrojem je např. využití metody „sociometrie“, která je popsána v příloze 7.

je ale trestný čin). V případech, kdy rodiče nespolupracují, je nutné navázat kontakt s **lékařem** a vyžadovat za nepřítomnost omluvenky jen od něj.

Pokud žák i rodiče spolupracují, je vhodné:

- ❑ **snížit očekávání** na výkon žáka (aby odpovídalo úrovni jeho předpokladů);
- ❑ **rozložit učební zátěž** do přehledných úseků se splnitelnými úkoly, což umožní žákovi zažít více úspěchů než selhání, a tak se sníží jeho obavy ze školy;
- ❑ navrhnou rodičům (žákovi) **prodloužení klasifikace**;
- ❑ velmi účinná je také hrozba **komisionálního přezkoušení**;
- ❑ skutečně přetíženému dítěti může povolit třídní učitel **den volna na zotavenou** (není nutno podporovat lež rodičů a fingovat nemoc žáka).

Podle Školského zákona § 22 odst. 3 písmeno d) je zákonný zástupce povinen dokládat důvody nepřítomnosti žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem dané školy (obvykle se musí nepřítomnost dítěte omluvit do 48 hodin). Na některých školách jsou zavedeny omluvenky jen od lékaře pro všechny nepřítomnosti z důvodu nemoci. Lépe je ale řešit absence individuálně. Jsou-li děti občas skutečně nemocné, pak stačí omluvenka od rodičů, neboť u lékařů bývají mnohdy problémy (děti jsou tam schválně celý den, lékař požaduje za potvrzení nemoci peníze apod.). Je tedy nutná úmluva lékařů s vedením školy, nedovolit lékařům, aby omlouvali absence zpětně. Bohužel žijeme v době korupce, podvodů, a tak musí na některých školách řešit i problém falešných razítek lékařů, kterými žáci disponují apod.

### 6.5.7 Agrese, šikana, násilné chování

Jde o formy chování žáků, u nichž se, bohužel, zvyšuje četnost výskytu a které nelze přehlížet. Problematice šikany je věnována v poslední době zvýšená pozornost jak ze strany státních orgánů, tak i ze strany vydavatelství. V této knize se otázkám šikany nebudeme věnovat, neboť v současné době již skutečně existuje velké množství publikací, které zasvěceně popisují její možné příčiny, ale zejména poskytují podněty k její prevenci, jejímu zvládnutí a upozorňují na její velké nebezpečí. Následky šikany si totiž do dalšího života odnášejí všichni zúčastnění, největší dopad má ale pochopitelně na oběť šikany.<sup>126</sup>

O šikaně uvedeme jen výstižný citát P. Říčana: „Šikanu nestačí odsuzovat, nestačí ji ani potírat. Především je třeba jí rozumět. Neexistuje totiž nějaký jednotný, vždy použitelný, vyčerpávající recept, co s ní, jak na ni. Každá škola, každá třída, každý případ šikany je trochu jiný a vyžaduje trochu jiný přístup a postup. Každá oběť i každý agresor jsou jedinečnou osobností,

<sup>126</sup> MŠMT vydává směrnice, krajské úřady mají na svých www stránkách podrobné pokyny pro řešení šikany. Na mnoha školách existuje tzv. systém registrace skryté šikany (schránky důvěry, ankety, sociometrické dotazování, dozory na vytipovaných místech apod.). Problematice šikany (prevence, zvládnutí) se věnují nejen pedagogicko-psychologické poradny, ale také nejrůznější soukromé poradenské instituce.

a navíc i každý učitel je jiný a musí „manévrovat“ podle toho, jak děti reagují na jeho osobní projev.“ (P. Říčan, 1995, s. 11)

V této kapitole dále jen krátce pojednáme o **agresi**, aby byl přehled základních forem nevhodného chování úplný.

Existují čtyři základní formy agrese:

1. **psychická**, verbální: nadávky, urážky, pomluvy, provokace, vydírání;
2. **tělesná**: kopání, bití, poštuchování, pranice;
3. **materiální**, proti věcem: poškozování lavic, učebnic, pomůcek, zařízení školy atd.;
4. **autoagrese**: sebezraňování žáků.

Agresivní chování žáka je vždy výsledkem spolupůsobení faktorů jak osobnostních (výbušný temperament, frustrace z neuspokojených důležitých potřeb, naučená forma interakce násilím), tak i situačních, vzbuzujících pocit ohrožení (ponižování učitelem či spolužáky, odmítání druhými, strach ze selhání či negativního hodnocení apod.). Také přirozená energie, nashromážděná dlouhým sezením a vynuceným klidem při výuce, se může „vybít“ v aktu agrese a násilí.

Z hlediska individuální psychologie A. Adlera jde o ochrannou strategii, kdy na základě tohoto pocitu ohrožení, obav před napadením ze strany druhých převezme jedinec iniciativu a praktikuje tzv. **obranu útokem**. Neposlušnost je častým průvodním jevem agresivního chování, stejně jako neústupnost, nezdvořilost a patrný odstup k emocím vlastním i druhých lidí. Agresivní děti se málokdy samy rozpláčou a pláč druhých je neovlivní (Ondráček, 2003).

### Podněty pro práci s agresivním žákem

#### ■ Úkol k zamyšlení

Jaká opatření byste doporučili pro zvládnutí agresivity žáka?

Jak bylo již výše uvedeno, některé formy nevhodného chování žáků (zejména toho nerušivého) může šikovný učitel vyřešit tak, aniž by to narušilo výuku, nebo jej může neregistrovat. Násilné chování ale nelze nikdy přehlížet. Učitel se musí postarat o to, aby bylo okamžitě přerušeno. Postih dotyčného (kázeňský trest, náhrada škody, přeřazení do jiné třídy) musí být vyhlášen brzy po činu, nicméně (pokud to lze) ne jako forma pomsty, ale jako uplatnění logických důsledků nepřijatelného chování. Provinilci je nutné stále zdůrazňovat, že jde o následky toho, že zvolil v dané situaci nepřijatelnou formu chování, a nikoliv to, že byl potrestán jako „špatná osoba“. Po „odpykání“ následků se k případu již nevracet, není vhodné dlouhodobě podporovat pocity špatného svědomí. Mnozí žáci naopak ocení, pokud se učitel pak chová, jako kdyby se nic nestalo.

Vzhledem k tomu, že se v tomto případě jedná o nebezpečnou formu nevhodného chování, je potřeba, aby se jí alespoň třídní učitelé věnovali. Na základě rozpoznávaných příčin agresivních

tendencí (viz výše) se musí pokusit více spolupracovat s rodinou a následně **volit středně až dlouhodobou strategii výchovné práce**.<sup>127</sup>

Dále je nutné ve spolupráci s rodinou posilovat pocit sebehodnoty dítěte. To je výsledek výchovného působení nejen učitelů, ale i rodičů. Nejde totiž jen o to, začít najednou dítě více chválit a doufat, že se začne chovat jako beránek. Je třeba mu aktivně nabízet, doporučovat:

- ▣ aby se podílelo na dění ve třídě, které pro něj nebude ohrožující;
- ▣ aby spolupůsobil v situacích, jež může zvládnout bez agrese a násilí;
- ▣ aby zažilo pozitivní hodnocení na základě svých schopností a dovedností;
- ▣ aby mělo pocit, že může být užitečné jak z hlediska věcného, tak i mezilidského.

## 6.6 Závěrečná doporučení a shrnutí

V této kapitole bylo na několika místech uvedeno, že pro **zvládnání nevhodného chování žáků je důležité, aby učitel:**

- ▣ nebral rušivé chování žáka příliš **osobně**, aby nebyl vztahovačný;
- ▣ uvědomil si, že nevhodné chování je často problém žáka a není zaměřeno proti učiteli, potřebuje jen vyřešit svoje zvláštnosti, obtíže;
- ▣ byl hodně **trpělivý**, nic nepřeháněl a nepanikařil;
- ▣ ve svých reakcích uměl **potlačit své nevhodné zautomatizované reakce**;
- ▣ spoléhal na „**pedagogický optimismus**“ a věřil, že přirozený vývoj žáka sám o sobě přispěje (nejvíce) k tomu, že nevhodné chování časem vymizí.

Učitel by měl dále vědět, že nevhodné chování žáků se sníží, jestliže mu bude předcházet tím, že **navodí atmosféru:**

- ▣ přiměřeně dominantního a zároveň spíše **přátelského vztahu** „učitel–žák“;
- ▣ zajímavé výuky, kdy učitel dává žákovi zážitek „**možnosti volby**“;
- ▣ spolupráce založené na **vzájemném respektu**, podpoře a obohacování;
- ▣ orientace na to, **co kdo umí**, na co si troufá a tím umožnit každému žákovi (alespoň občas) zážitek úspěchu;
- ▣ **pocit jistoty** pramenící z faktu, že je normální neumět vždycky všechno.

<sup>127</sup> Což ale bývá v současné době velký problém, neboť rodiče těchto agresivních žáků obvykle nespolupracují. Pak by měly pomáhat orgány sociálně-právní ochrany dítěte, policie anebo se škola může obrátit na soud – rodič neplní zákonem dané povinnosti.

Je potřeba, aby se učitel dobře orientoval sám v sobě, tj. nezkresleně vnímal své myšlenky, pocity a bral vážně také své potřeby. Dále by měl utvářet svůj profesní i soukromý život s přihlédnutím k principům **psychohygieny**, měl by umět zvládat stres, být schopný relaxovat a udržovat rovnováhu mezi zátěží a odpočinkem. Takový učitel se pak zabývá pouze tím, co je možné změnit, ale tím, na co nemá vliv, se nezatežuje, a proto není unavený, není nervózní. **Vyzařuje nepředstíranou psychickou pohodu a vyrovnanost**, což jsou hlavní nástroje kladného vlivu na prožívání a chování žáků. Takový učitel pak uplatňuje v této knize uvedená doporučení (aniž si to vůbec uvědomuje) a úspěšně dokáže řešit nevhodné chování žáků. Myslí na své zdraví, a tak dokáže ve třídě vytvořit takovou atmosféru, že k rušivému chování žáků téměř nikdy nedochází.

## 6.7 Doporučená literatura

- BENDL, S. *Ukázenná třída*. Praha: Triton, 2005.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.
- CENKOVÁ, T. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada Publishing, 2010.
- ČERNÁ, A. a kol. *Kyberšikana*. Praha: Grada Publishing, 2013.
- ELLIOTT, J. – MAURICE, P. *Dítě v nesnázích, prevence, příčiny, terapie*. Praha, Grada Publishing, 2002.
- FISCHER, S. – ŠKODA, J. *Sociální patologie*. Praha: Grada Publishing, 2009.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2006.
- JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada Publishing, 2008.
- KOLÁŘ, M. *Knihy o bolesti šikanování*. Praha: Portál, 2000.
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování na školách*. Praha: Portál, 1997.
- KRYKORKOVÁ, H. – VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010.
- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009.
- NAVRÁTIL, S. a kol. *Komunikace v pedagogických situacích*. Ústí n. Labem: ÚJEP, 1992.
- ONDRÁČEK, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999.
- ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV, 2003.
- PARRY, J. – CARRINGTON, G. *Čelíme šikanování*. Sborník metod. Metodický materiál, Praha: IPPP, 1997.
- PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN, 1990.
- PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK, 2002.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002.
- RECKNAGEL, M. – ROHMANN – VAN WÜLLEN, H. *Jak komunikovat chytře*. Praha: Grada Publishing, 2012.