

---

# PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ A ZPŮSOBY PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE S TÍMTO CHOVÁNÍM

Michaela Šafářová, Magdalena Valášková

---

## CÍLE TEXTU

Uvést čtenáře do problematiky aplikace humanistických přístupů do školní praxe. Jako příklad je zvolena individuální psychologie.

Seznámit čtenáře s psychologickým pozadím problémového chování žáků<sup>1</sup> a možnostmi jeho ovlivnění a zvládnání.

Naznačit způsoby demokratického vedení žáků ve třídě a spolupráce s rodiči

---

## OSNOVA

Individuální psychologie v praxi výchovného poradce – stěžejní koncepty individuální psychologie a způsoby integrace těchto konceptů do rámce působnosti výchovného poradce ve škole.

Dreikurova teorie nevhodného chování – čtyři cíle nevhodného chování. Srovnání s dalšími teoriemi nevhodného chování (Brentdtro, Coopersmith, Kohn a Glasser).

Způsoby zvládnání nevhodného chování:

- tréninkové programy pro učitele postavené na principech Dreikurovy teorie nevhodného chování a na přístupu individuální psychologie.
- zvládnání nevhodného chování v rovině intervence
- zvládnání nevhodného chování v rovině prevence
- zvládnání nevhodného chování v rovině podpory (techniky dodávání odvahy)

Demokratické vedení třídy jako další ze způsobů zvládnání nevhodného chování:

- výchovné styly učitele (stručný přehled)
- techniky demokratického vedení třídy
- způsob práce s kodexem chování (v rámci třídy, v rámci školy)
- struktura a organizace třídních setkání

Spolupráce s rodiči

## UVEDENÍ DO TEXTU

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

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

Na dosažení tohoto cíle se v rámci školy a spolupracujících institucí podílí celá řada odborníků – jedním z nich je i výchovný poradce, který by měl žákům pomáhat z titulu své profese (paidagogos) nacházet a jít vlastní cestou životem. Na druhou stranu se učitelé v každodenní praxi setkávají s takovými projevy chování žáků, které jejich výchovné a vzdělávací úsilí do značné míry ztěžují, jako je např. snížená koncentrace žáků, podvádění, lhaní, vyrušování při výuce, riskantní sporty, krádeže, zneužívání návykových látek, šikana, atd. Aníž

---

<sup>1</sup> *problémové chování* – chování, které je neslučitelné s udržením atmosféry efektivního vyučovacího procesu.

---

bychom chtěli uvedené projevy chování srovnávat nebo hodnotit, musíme konstatovat, že v konkrétní situaci s nimi musí učitel (nebo i výchovný poradce) pracovat. V našem textu představíme některé možné přístupy v práci s rizikovým chováním i konkrétní postupy jejich použití v práci výchovného poradce.

K naplnění výchovně vzdělávacích cílů školy může výchovný poradce ze své pozice přispívat v těchto hlavních oblastech (podle Bonnie S Ho, 2001):

- individuální poradenství nebo poradenství v rámci malých skupin zaměřené na pomoc při zvládnání nebo řešení problémů;
- vedení skupin zaměřených na podporu akademického, kariérního, osobnostního a sociálního rozvoje;
- spolupráce s rodiči, učiteli, vedením školy, školním psychologem, sociálními pracovníky a zdravotníky zaměřená na plánování a implementaci strategií zaměřených na pomoc žákům být úspěšnými ve školském systému;
- zajišťování kontaktu s institucemi spolupracujícími se školou nebo škole poskytující nějaké služby.

Jiný pohled na problematiku poradenství ve škole nám v úvodu může zprostředkovat přehled požadavků, o které jsou nejčastěji žádáni školní poradci (Paisley, McMahon, 2001)<sup>2</sup> - *individuální poradenství, poradenství v rámci malých skupin; práce se třídou; poradenství pro rodiče, učitele, vedení školy; práce s žáky na udržení nebo dosažení lepších studijních výsledků; budování týmové spolupráce; členství ve vedení školy; rozvoj školního prostředí; duševní hygiena ve školním prostředí; poskytování individuální, intenzivní intervence pro rizikově se chovající žáky; poradenství pro rodinu; koordinace a organizace programů jako jsou peer programy, preventivní program a další vzdělávání učitelů; prevence sebevražd, těhotenství; záškoláctví, užívání návykových látek; práce na sobě, sebezvědomování atd.* Z tohoto výčtu je patrné, že tento text by musel být mnohem rozsáhlejší, aby obsáhl všechny uvedené problémy. My se proto v dalším textu zaměříme na problematiku nevhodného chování žáků a způsoby zvládnání tohoto nevhodného chování a to jak při práci s jednotlivcem, tak i v kontextu práce s celou třídou. Naznačíme také roviny, ve kterých lze s problémovým chováním pracovat – **rovinu intervence, rovinu prevence a rovinu podpory** (pozitivních projevů chování žáků).

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

## INDIVIDUÁLNÍ PSYCHOLOGIE V PRAXI VÝCHOVNÉHO PORADCE

Individuální psychologie je první psychologický směr v historii, o kterém můžeme říct, že byl orientován prosociálně. Založil ji rakouský psychiatr, spolupracovník Sigmunda Freuda, **Alfred Adler (1870–1937)**. Mezi hlavní body Adlerovy teorie patří tyto pojmy: **pocit méněcennosti, usilování o nadřazenost, zdůraznění společenského aspektu usilování, zaměřenost k cíli (účelovost), cit sounáležitosti, životní styl a sourozenecké konstelace**. Pro kladení velkého důrazu na sociální aspekty osobnosti člověka si Adlerova teorie našla velké uplatnění v poradenství, terapii a pedagogice<sup>3</sup>.

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

---

2 Věříme, že nám citaci amerického pramene v tomto případě odpustíte. Dovolujeme si se odvolat na Vaši praxi s tím, že snad budete souhlasit s naším názorem, že uvedené problémy jsou vlastní i našemu školství. Podobně rozsáhlou studii v kontextu českého školství jsme dosud neobjevili.

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

---

(např. Leadership by Encouragement, Don Dinkmeyer a Daniel Eckstein, 1993). V této aplikované teorii lze nalézt pro výchovného poradce systematicky propracovaný přístup školního poradenství, způsoby vedení třídy a způsoby zvládnání nevhodného chování<sup>4</sup>.

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

### **Východiska individuální psychologie a jejich využití ve třídě**

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

#### **Účelovost**

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

Tento teoretický koncept je v praxi velmi přínosný, protože svou pozornost nezaměřuje na minulost ("nekonečné" hledání příčin a viníků), ale ohniskem jeho zájmu je přítomnost a zejména budoucnost. Tato orientace dává výchovným poradcům a pedagogům možnost pozitivního ovlivňování chování žáků skrze analýzu minulého chování. Účelem této analýzy však není diagnostika a náprava negativních projevů žáka, ale hledání, sledování a posilování pozitivních projevů chování a jejich další rozvoj. Tento trend je v oblasti humanitních věd v současné době velmi vlivný (např. Seligman, 1998)<sup>5</sup>. Z našich odborníků patří k zastáncům tohoto přístupu Křivohlavý a Mareš (Mareš, 2001).

#### **Životní styl**

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

#### **Cit sounáležitosti (Gemeinschaftsgefühl, Social interest)**

Je vyjádřen potřebou náležet ke společnosti, ze které následovně vychází cíl přispívat jejímu prospěchu – cit sounáležitosti je tedy základním procesem k naplnění lidského potenciálu. Čím lépe se nám daří nacházet své místo ve společnosti a přispívat k jejímu prospěchu, tím se subjektivně cítíme více spokojeni. Potenciál citu sounáležitosti je vlastní každému člověku, je však nutné ho rozvíjet. *"Proto učitelé, rodiče a psychoterapeuti musí každému pomoci k tomu, aby si uvědomil, že má "své místo", že "někam patří", a to svou existencí a ne tím, že si musí své místo zasloužit nebo se musí snažit, aby někam patřil."* (Dreikurová – Fergusonová, 1993, str. 10) V tomto kontextu je možná na místě připojit citát, kterým Ansbacher & Ansbacher (1956, str. 135) vysvětlují cit sounáležitosti a zároveň zdůrazňují důležitý proces související s tímto konceptem - empatii: *"Vidět očima druhých, slyšet ušima druhých, cítit srdcem druhých."*

---

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

5 Zájemce můžeme odkázat na anglické www stránky s adresou <http://www.positivepsychology.org/>, kde mohou nalézt některé klíčové dokumenty.

**tabulka 8 Východiska individuální psychologie a jejich využití ve třídě (volně podle Joosten, 2000)**

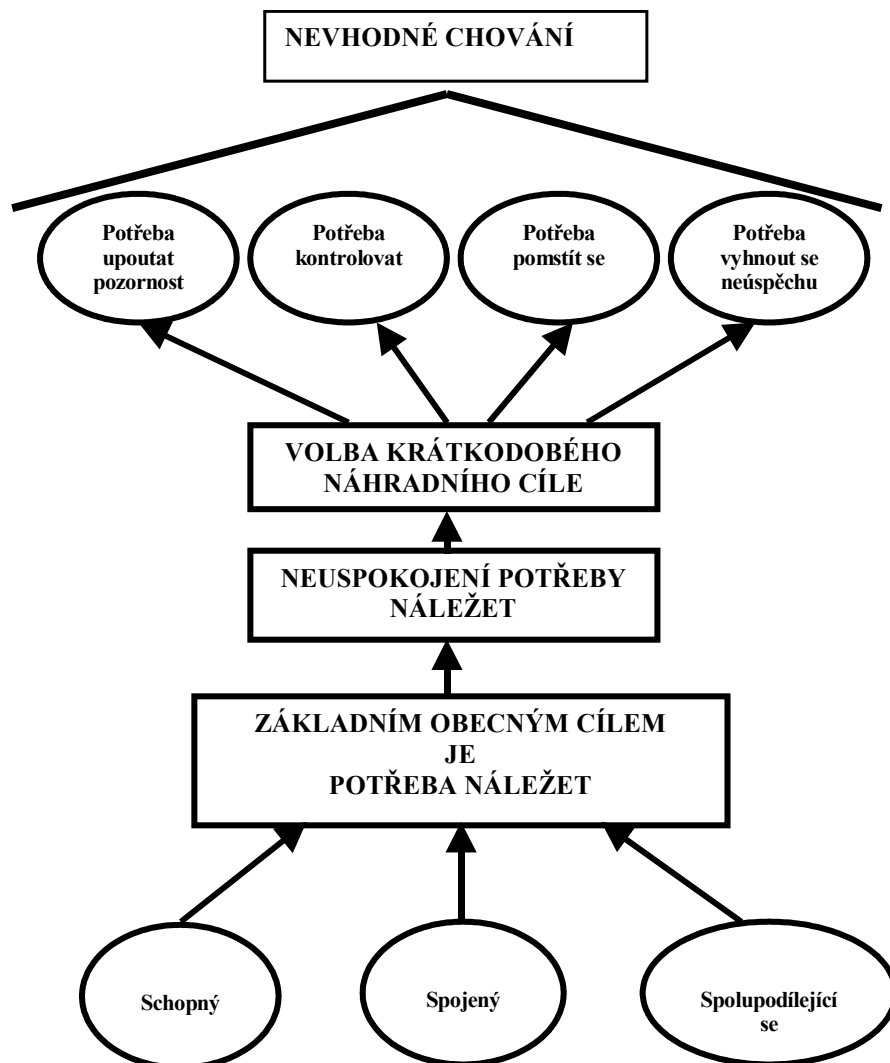
| Lidská bytost je:   | Koncepty individuální psychologie:  | Aplikace v práci s dětmi:   |
|---------------------|---|---|
| Holistická          | Osobnost není vytvořena z oddělených částí, ale člověk se jako celek orientuje na vnější svět.<br>Životní styl.   | Vyhledávání identifikačních vzorů v okolí (např. rodina, škola)   |
| Sociální            | Cit sounáležitosti (Gemeinschaftsgefühl, Social Interest).<br>Potřeba náležet.  | Rozvíjení citu sounáležitosti skrze budování pocitů jsem schopný, jsem spojený s ostatními a spolupodílím se na dění okolo mně (principy 3S).<br>Zapojení rodičů do edukačního procesu. |
| Cílově zaměřená     | Teleologické chování .  | Sebereflexe s důrazem na analýzu vlastního chování.<br>Čtyři cíle nevhodného chování .  |
| Sebedeterministická | Člověk je ten, kdo rozhoduje, není obětí dědičnosti ani prostředí.  | Možnost volby.<br>Práce s logickými důsledky.<br>Budování self-esteem.<br>Poskytovat prostor k rozvíjení odpovědnosti.  |
| Subjektivní         | Člověk dává svému životu smysl a má právo skutečnost interpretovat na základě svého subjektivního prožívání – jednání člověka je založeno na vlastním způsobu interpretace objektivních okolností . | Práce s rodinnou dynamikou a konstelací.<br>Používání technik dodávání odvahy (encouragement).<br>Rozvíjení pozitivního sebeobrazu.   |

### DREIKURSOVA TEORIE NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ

Americký psychiatrik rakouského původu, spolupracovník a pokračovatel Alfreda Adlera, Rudolf Dreikurs<sup>6</sup> (1897–1972) se zaměřoval mimo jiné na sociální rovnocennost, využití individuální psychologie v psychiatrii a také na práci s dětmi. Své ideje pro práci s dětmi založil na přesvědčení, že jejich základní potřebou je *náležet do společnosti* a na dalších principech individuální psychologie – *účelovosti, holismu, sebedeterminismu*. Ve své teorii popisuje čtyři cíle chování, které spojuje s "nevhodným chováním" - tj. chování, které nekoresponduje s udržení atmosféry efektivního vyučovacího procesu. Popisované čtyři krátkodobé cíle jsou prezentované potřebou: **upoutat pozornost, kontrolovat, pomstít se a vyhnout se neúspěchu (předstíraná neschopnost)**. Předpokládá, že pokud dítě cítí, že nemá příležitost naplnit svůj cit sounáležitosti (obecný cíl) – necítí se schopné, spojené a spolupodílející se, snaží se svou pozici (např. ve třídě) upevnit právě nevhodným chováním (krátkodobý náhradní cíl) ve smyslu: "Je lepší být nejlepší mezi nejhoršími, než průměrný mezi nejlepšími." (viz obrázek 1)

<sup>6</sup> V českém překladu vyšla tato díla: Úvod do individuální psychologie (1937), Ve slovenském překladu vyšlo: Logické důsledky (1997).

obrázek 5 - Mechanismus nevhodného chování



---

## Obecná charakteristika čtyř cílů nevhodného chování

Nejprve je třeba předeslat, že čtyři cíle nevhodného chování, o kterých budeme hovořit, nemusí být vědomé (dítě nejedná vypočítavě, často

si neuvědomuje, kam jeho chování směřuje) a mohou se střídat v závislosti na právě nastalých okolnostech tzn. že v jednu chvíli může žák usilovat o upoutání pozornosti a v zápětí se jeho krátkodobý cíl může změnit v boj o moc vycházející z potřeby kontrolovat. Žáci disponují širokou škálou různého chování, kterým mohou dosáhnout svého cíle, nebo naopak jedním chováním mohou obsáhnout všechny čtyři cíle nevhodného chování. Je na učiteli nebo rodiči, aby dokázal potřebu reprezentující krátkodobý náhradní cíl nevhodného chování odhalit a pomohl dítěti nalézt směr k uspokojení základní potřeby – potřeby náležet.

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

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

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

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

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

**tabulka 8 – Projevy čtyř cílů nevhodného chování charakterizované “nálepkami”, které žáci často dostávají (Dreikurs, 1982, str. 18)**

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

### Potřeba upoutání pozornosti

Už od předškolního věku se některé děti učí, že zaručeným způsobem, jak upoutat pozornost rodičů nebo jiných dospělých je zvolit si destruktivní způsoby chování. Dítě může mylně předpokládat, že do rodiny, třídního kolektivu atd. bude patřit pouze tehdy, bude-li středem pozornosti nebo budou-li mu ostatní sloužit. S takto naučenou strategií přichází do školy a je na učitele, jak se s neustále vykřikujícím (nebo jinak na sebe upozorňujícím) žákem vypořádá.

Náhradní krátkodobý cíl vyjádřený potřebou upoutat pozornost se jako jediný ze čtyř náhradních krátkodobých cílů projevuje aktivně-konstruktivní a pasivně-konstruktivní formou chování. Žák, který svou potřebu uspokojuje *aktivně-konstruktivním chováním* se jeví jako velmi aktivní, úslužný, ve všem musí být první a nejlepší, je přehnaně svědomitý, velmi spolehlivý atp. Takový žák je často učitelovým oblíbencem, ale v třídním kolektivu je vrstevníky spíše nepřijímán. Je pro něj velmi obtížné vyrovnat se s tím, když nemůže být ve všem “nej...” *Pasivně-konstruktivně chovající* se žák není tolik vidět jako ten, který se chová aktivně. K uspokojení

---

potřeby upoutat pozornost využívá svého šarmu a kouzla (je “roztomilý, tajemný, velmi citlivý, ...”), tím manipuluje své okolí, aby dělalo, co on chce. Stává se tak středem pozornosti.

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

### **Potřeba kontrolovat**

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

### **Potřeba pomstít se**

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

### **Potřeba vyhnoutí se neúspěchu**

Nejzávažnějším ze čtyř krátkodobých cílů chování je cíl *vyhnoutí se neúspěchu*, kdy je míra naplnění citu sounáležitosti nejmenší. Vyznačuje se neochotou dítěte zapojovat se do činnosti, což vychází z přesvědčení, že by úspěchu stejně nedosáhl. Žák může mít pocit, že už prohrál svůj boj o nalezení místa, a může se tak cítit nehodnotným a nekompetentním. *Aktivně-destruktivní forma* se může projevovat výmluvami za účelem vyhnoutí se činnosti, která by mohla vést k případnému neúspěchu, záškoláctví, které může přejít až ve školní fobii. Dítě *pasivně-destruktivně* se vyhýbající neúspěchu tiše sedí, případně se rozpláče, můžou se u něj projevovat psychosomatické obtíže jako bolesti hlavy, bolesti břicha, poruchy spánku atp. V učitelé takový žák nevyvolává pocity naštvanosti jako u předchozích třech krátkodobých cílů, ale naopak vyvolává pocity zklamání, smutku, frustrace a profesionálního selhání. V případě tzv. Golem efektu (viz dále) učitel naopak pocítuje satisfakci (“Já to říkal, že je flákač.”).

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

### **Další teorie nevhodného chování**

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



---

faktorů, které mohou ovlivňovat chování žáků.

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

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

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

**tabulka 8 - Potřeby, které by měly být uspokojovány, aby žáci mohli ve škole efektivně pracovat (Jones, 1998, str. 40).**

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

Společným rysem uvedených teorií je stav, kdy:

**Ad. 1** – dominuje potřeba zážitku pozitivních vztahů s ostatními.

**Ad. 2** – jsou-li tyto potřeby žáků uspokojovány; žáci jsou otevřeni k získávání nových znalostí a dovedností

**Ad. 3** – žáci mají možnost výběru, možnost ovlivňovat svoje okolí.

**Ad. 4** – žáci mají možnost uspokojovat svou potřebu sdílení s někým, někomu dávat.

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

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

### Způsoby práce s nevhodným chováním

Existuje celá řada metod a programů zaměřujících se na zvládnání nevhodného chování, strategie řízení třídy atp. Cangelosi (1994) uvádí přehled metod, kde např. zmiňuje Kouninovu metodu založenou na vzhledu a organizaci, Jonesovu metodu pracující s řečí těla, kladnými stimuly a účinnou pomocí nebo Ginottovu metodu kladoucí důraz na navození spolupráce prostřednictvím komunikace. Obdobně vznikají i programy a metody aplikující základní myšlenky individuální psychologie. Každoročně je pořádána mezinárodní letní škola individuální psychologie (ICASSI, Mini ICASSI). V České republice funguje Česká společnost pro individuální psychologii<sup>7</sup>, která organizuje semináře a workshopy zaměřené na aplikaci individuální psychologie v terapii, ve školství a organizaci a řízení. V českém překladu vyšla kniha STEP: Efektivní výchova krok za krokem (1996), která představuje program efektivního rodičovství (podle anglického názvu: Systematic trainig for effective parenting)

---

<sup>7</sup> Internetové stránky ČSIP najdete na <http://www.fss.muni.cz/csip/>

nabízející metody vedoucí k lepšímu porozumění chování dětí, metody výchovy k odpovědnosti a v neposlední řadě metody založené na filozofii demokratické výchovy. Analogicky STEPu existuje i program STET (Systematic trainig for effective teaching) zaměřený na práci s dětmi ve školním prostředí, který bohužel zatím není k dispozici v českém překladu.

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

Tyto programy mohou být inspirací pro výchovného poradce, který je požádán o poradenství týkající se zvládnání nevhodného chování. V tomto textu se proto budeme dále zaměřovat na ty metody a techniky práce výchovného poradce při zvládnání nevhodného chování žáků, které vycházejí z výše uvedených teoretických konceptů a jsou (podle našeho názoru) relevantní i v kontextu české vzdělávací soustavy.

### **Způsoby zvládnání nevhodného chování**

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

**tabulka 8 - Úrovně zvládnání nevhodného chování (Albert, 1996)**

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

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

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

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

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

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

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

**tabulka 8 – Tři identifikační klíče čtyř cílů nevhodného chování**

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

Příklady intervenčních strategií:

### ***Upoutání pozornosti***

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

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

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

**tabulka 8 – Já-sdělení (Dinkmeyer, Mckay, 1996)**

|                                  |
|----------------------------------|
| Popište CHOVÁNÍ, které vám vadí. |
|----------------------------------|

---

Jen popište, varujte se obviňování či vyčítání

”Když...”

”Když vykřikuješ bez přihlášení ....”

2. Vyjádřete své POCITY týkající se důsledků, které pro vás toto chování má.

”... já mám pocit ...”

”... nemohu se soustředit, ....”

3. Vyjádřete PŘÍČINU, upřesněte důvod, proč se tak cítíte

”... protože ...”

”... protože mě to ruší při výkladu.”

4. Nabídněte ALTERNATIVU k jeho chování Je lepší užít neutrálního výroku než přímého oslovení ty

”Rád bych, abys ....”

”Přál bych si, abys ....”

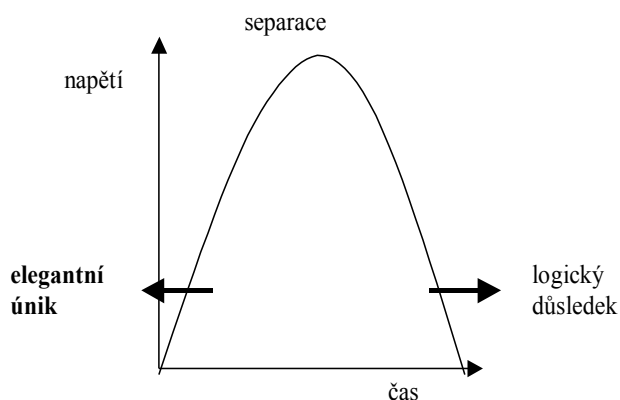
### ***Získání moci a pomsta***

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

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

obrázek 5 Vývoj konfliktu a příslušné intervenční strategie

Příklady techniky elegantního úniku:



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

### Jazyk volby

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

Příklad využití jazyka volby při korekci nevhodného chování:

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

Tvar jazyka volby:

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

### Přirozené a logické důsledky

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

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

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

**tabulka 8 Rozdíl mezi trestem a logickým důsledkem (Dinkmeyer, 1996)**

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

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

## 2. Úroveň způsobů zvládnání nevhodného chování – prevence

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

Příklady těchto taktik:

- *Věnujte žákovi co nejvíce pozornosti chová-li se žádoucím způsobem.* - Budete tak pozitivně podmiňovat žádoucí chování a dítě si uvědomí, které chování je pro danou situaci adekvátní.
- *Učte žáky požádat si přímo o zvláštní pozornost.* - Žáci si tak uvědomí, že je lepší si o pozornost přímo říci, než ji vyžadovat nevhodným chováním.

- *Dejte žákům vybrat* - Pro děti je důležité mít možnost volby. Pokud jim tuto možnost dáme, mají pocit že spolurozhodují o situaci, že je respektujeme a nasloucháme jim.
- *Legitimní moc* – Pokud uplatňujeme styl podaných rukou a zapojujeme děti do procesu rozhodování, dáváme jim pocit moci a učíme je tak, jak ji pozitivně využívat. Možnost využití jazyka volby.
- *Delegujte odpovědnost* - Děti, které mají smysl pro odpovědnost, potom nebudou mít chuť svou energii vybíjet negativním způsobem.
- *Kontrolujte své emoce* - Jsou-li provokovány vaše emoce, nepouštějte se do boje. Učte své žáky pomocí strategií adekvátně projevovat zlost, bolest, nenávisť a ostatní agresivní pocity.

### 3. Úroveň způsobů zvládnání nevhodného chování - dodávání odvahy

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

#### *Techniky dodávání odvahy*

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

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

*Strategie podporující utváření konceptu ”(jsem) schopný”:*

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

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

*Strategie podporující utváření konceptu ”(jsem) spojený”*

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

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

---

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

*Strategie podporující utváření konceptu "spolupodílím se":*

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

Možné konkrétní postupy:

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

## DEMOKRATICKÉ VEDENÍ TŘÍDY

### Výchovný styl učitele

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

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

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

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

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

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

**Sociálně integrační způsob vedení** přináší lepší pracovní výsledky dětí, zlepšuje se i kázeň a chování dětí. To se



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

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

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

Dalším neefektivním přístupem je *"styl ruce pryč"* (*permisivní styl, liberální styl*). Tento styl je charakterizován svobodou bez hranic, kdy ve třídním kolektivu nikdo nenes zodpovědnost, učitel se vyhýbá konfliktům a je žáky nedostatečně respektován. Ve třídě vládne chaos a zmatek.

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

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

#### Neefektivní charakteristika

| Přesvědčení učitele                             | Chování učitele   | Chování žáků  |
|---|---|---|
| Musím to tady řídit                             | vyžaduje poslušnost<br>odměňuje a trestá<br>snaží se zvítězit<br>trvá na tom, že pravdu má on, nikoli žáci<br>projevuje přílišnou starostlivost | bouří se – musí vyhrát<br>skrývají skutečné pocity<br>mají obavy<br>chtějí se pomstít<br>mají pocit, že život není fér<br>vzdávají to<br>vyhýbají se úkolům, lžou, kradou atp.<br>chybí jim sebekázeň |
| Já jsem nadřazený                               | lituje žáky<br>bere na sebe odpovědnost<br>projevuje přílišnou starostlivost<br>jedná svévolně<br>zahanbuje žáky<br>je sarkastický              | naučí se litovat sebe a vinit druhé<br>kritizují druhé<br>mají pocit, že život není fér<br>cítí se neschopní<br>stávají se závislými<br>sami pocítují potřebu chovat se nadřazeně                     |
| Za všechno tady zodpovídám; máte mi být vděční  | je příliš zaujat spravedlností<br>klade si podmínky   | nevěří druhým<br>mají pocit, že život není fér<br>cítí se využívání a naučí se využívat druhé   |
| Musím být dokonalý                              | vyžaduje dokonalost ode všech<br>hledá a nachází chyby<br>je příliš zaujat tím, co si myslí druzí   | myslí si, že nikdy nebudou dostatečně dobří<br>stanou se perfekcionisty<br>ztrácí odvahu<br>jsou závislí na mínění druhých  |
| Na mě nezáleží; ostatní jsou důležitější než já | je shovívavý<br>nestanovuje žádná pravidla  | očekávají, že si vždycky prosadí svou   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | ustupuje požadavkům žáků<br>špatně se mu říká ne | jsou zmateni<br>nerespektují práva druhých<br>jsou sobečtí |
|--|--|--|

### Efektivní charakteristika

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

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

---

## Techniky demokratického vedení

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

## Kodex chování

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

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

Tato technika nabízí výchovnému poradci široké pole působnosti, kdy může buď podpořit učitele, aby si kodex chování vytvořil se třídou, nebo může sám pracovat se třídou a vytvořit s ní kodex chování. V tomto směru práce výchovného poradce s touto technikou spatřujeme mnoho výhod, ze kterých může vytknout i třídní učitel dané třídy, protože on sám nemusí být facilitátorem procesu tvorby kodexu chování, ale může být členem skupiny (třídního kolektivu) spolu s ostatními žáky a snadněji tak vyjádřit svoje potřeby v rámci jeho působení ve třídě. Výchovný poradce tuto techniku nemusí využívat pouze při práci v rámci jedné třídy, ale pokud je žádán o podporu týmové spolupráce v rámci učitelského sboru, je kodex učitelského sboru užitečný ke sladění potřeb všech členů týmů.

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

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

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

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

---

(A) Naše třídní principy

- V naší třídě se k sobě chováme ohleduplně a laskavě;
- V naší třídě se ohleduplně chováme ke školnímu majetku;
- V naší třídě jsme připraveni na vyučování;
- V naší třídě pracujeme s nasazením a když potřebujeme, požádáme o pomoc;
- V naší třídě řešíme konflikty konstruktivně.

(B) Výňatek ze školního řádu

- Žák je povinen účastnit se výuky podle rozvrhu hodin;
- Žáci dodržují ve škole i mimo školu veškerá pravidla hygieny a bezpečnosti;
- Žáci jsou povinni dodržovat zásady kulturního chování tzn. zdravít učitele, zaměstnance školy a všechny hosty pozdravem: "Dobrý den";
- Žáci nenarušují průběh vyučovací hodiny. Po zazvonění na začátku hodiny je každý na svém místě; na konci poslední hodiny žáci zanechají třídu v pořádku;
- O přestávkách jsou žáci povinni se chovat ukázněně. Nezdržují se v šatnách;
- Všichni žáci jsou povinni se přezouvat do domácí obuvi;
- Mimo školu žáci dodržují pravidla slušného chování;
- Žáci jsou povinni udržovat v pořádku všechny předměty, které tvoří zařízení školy;
- Svévolné poškození majetku školy se trestá.

### ***Formulace kodexu chování***

Principy by měly být obecné a obsažné. Mějme na paměti, že nemusíme být stále perfektní a tak ne vždy a všem se bude dařit stále principy dodržovat, pak apelujme na to, že důležité je se poučit z minulého jednání a v budoucnu se chování porušujícího principy vyhnout. V praxi se velmi osvědčilo vytvořené principy poslat rodičům a nechat jim prostor, aby se k třídním principům vyjádřily. Samozřejmostí by mělo být, že třídní pravidla prodiskutujeme s každým nově přichozím žákem, zapojíme při tom celou třídu.

### **Podíl výchovného poradce (učitele) na vytváření kodexu chování**

Výchovný poradce může být nápomocen při navození situace, facilitaci mezi názorovými skupinami a při formulování konkrétních principů, kdy např. *přeformulovává negativně položené principy jako nemluv, když mluví druhý na tiše posloucháme, když druhý mluví nebo nekrademe věci druhým na když něco od druhého potřebuji, požádám o to.*

Při vytváření kodexu chování bychom měli mít na paměti základní práva učitelů a žáků ve školní třídě, jak je uvádí Vačková (1998):

Základní výchovné práva učitelů ve třídě:

- právo vytvořit vhodnou sociální atmosféru pro vzdělávání všech dětí
- právo vyžadovat a očekávat vhodné chování od žáků
- právo na pomoc od rodičů a ostatních pracovníků pracujících ve škole

Základní práva žáků ve třídě:

- právo zvolit si, jak se chovat a zároveň poznat následky, které automaticky následují po této volbě chování
- právo mít učitele, který pomáhá omezovat nevhodné chování žáků ve třídě

---

## Přehled jednotlivých kroků při vytváření kodexu třídy:

### ***Krok 1 – formulování třídních principů***

Všichni žáci navštěvující vaši školu, ať už chodí na první nebo druhý stupeň, se potřebují zapojit do procesu vytváření kodexu chování. Všichni ve třídě se potřebují cítit, že jsou schopni odpovědně si volit své chování. Zvláště pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je tento pocit velmi významný pro jejich školní úspěšnost. Navíc proces vytváření a učení kodexu chování napomáhá žákům, aby se cítili spojení s ostatními a spolupodíleli se na dění ve třídě.

Jedním z nejdůležitějších kroků je navození atmosféry pro následné společné vytváření kodexu chování. Jednou z možností, jak třídu naladit, je ptát se žáků na to, jak si představují ideální třídu. Můžeme pokládat otázky typu: *Co by se mělo a nemělo dít v ideální třídě? Jak si představujete ideální třídu? Jak se žáci v takové třídě chovají? Jak se žáci v takové třídě chovají k sobě navzájem?* Odpovědi na tyto otázky později pomohou při společném formulování pravidel. V praxi se ukázalo užitečné pravidlo: s čím mladšími dětmi pracujeme, tím jasnější hranice pro tuto práci musíme vymezit. Jinak se může stát, že se od původního záměru stanovení společných principů chování ve třídě odchýlíme a budeme s žáky řešit jejich ideální představu školní třídy, ve které společně celé vyučování pojdáte zmrzlinu, hrajete počítačové hry atp. Další možností, jak navodit spolupracující a zainteresovanou atmosféru ve třídě, je pokládat otázky zjišťující potřeby žáků vztahující se k obecným cílům a standardům vzdělávání. Příkladem takového dotazování mohou být otázky typu: *Co potřebujete k tomu, abyste měli chuť učit se novým věcem? Jak to vypadá, když se vám daří činnost, kterou právě vykonáváte? Vzpomeňte si na situaci, kdy jste se v nějaké skupině cítili dobře – jaké okolnosti k vašemu dobrému pocitu přispěly?* atp. Všechny nápady, které padnou během tohoto dotazování zaznamenávejte na tabuli nebo na flip-chart, dáte tak žákům na vědomí, že jejich vyslovené potřeby nebo nápady jsou důležité.

Ať již se inspirujete z nabízených možností nebo využijete vlastního nápadu, jak si připravit půdu pro další práci, na konci takového dotazování budete mít jistě dlouhý seznam přání, potřeb, nápadů atd. Nastává tak další fáze a tou je zobecňování jednotlivých položek seznamu – nejprve spojte dohromady ty položky, které mají něco společného a následovně hledejte pro jednotlivé množiny zobecňující označení, ze kterých potom vytvoříte společné třídní principy (kodex chování). Počet principů, které společně formulujete by neměl být vyšší než deset např.

- Ve třídě se k sobě chováme s respektem.
- Myslíme na bezpečí své i lidí okolo.
- Jsme připraveni na společnou práci.
- K práci ve škole přistupujeme odpovědně.
- Nezapomínáme na legraci.

V této fázi by v repertoáru neměly chybět následující otázky: *Souhlasíte všichni s takovou formulací? Co vás k tomu ještě napadá? Má k tomu někdo nějakou připomínku? Je tu někdo, kdo s takto formulovanými principy nesouhlasí?*

Na formulaci principů by se měli podílet všichni, kterých se nějakým způsobem dotýkají. Proto se zeptejte i rodičů na jejich komentář a návrhy týkající se třídního (školního) kodexu. (Například v průběhu třídní schůzky.)

### ***Krok 2 – zažití kodexu chování:***

Je důležité, aby všichni žáci ve třídě měli jasnou představu o tom, co je vhodné a nevhodné chování. Žáci, tak mohou např. ve třídních hodinách nebo i v hodinách občanské nauky druhu chování formou dramatické výchovy ztvárnit.

Společně diskutujte o tom, které chování je pro daný princip vhodné a které nikoli. Např. Při diskusi, které probíhala nad principem: *Ke každému se budeme chovat s úctou a respektem*, žáci hledali vhodné (oslovujeme druhé jejich skutečným jménem, posloucháme, když druhý mluví, atp.) a nevhodné chování (grimasování, posměšky, etnické vtipy, atp.)

### ***Krok 3 – upevňování kodexu chování:***

Často se stane, že žáci nesouhlasí s tím, zda jejich chování bylo vhodné či nevhodné. Tento problém potom

---

můžeme řešit buď na schůzce s žákem, zapojením rodičů, nebo na třídnické hodině, kdy toto konkrétní chování společně rozebereme se třídou.

Diskutujte o jednotlivých principech, tak dlouho, dokud je zřejmé, že všichni žáci ve třídě chápou, jaké chování je pro tento princip vhodné a jaké ne. Můžeme pokládat následující otázky: Jaké chování se dá zvolit v tuto chvíli? Ke kterému z principů našeho kodexu se toto chování vztahuje? Patří toto chování mezi vhodné, nebo nevhodné?

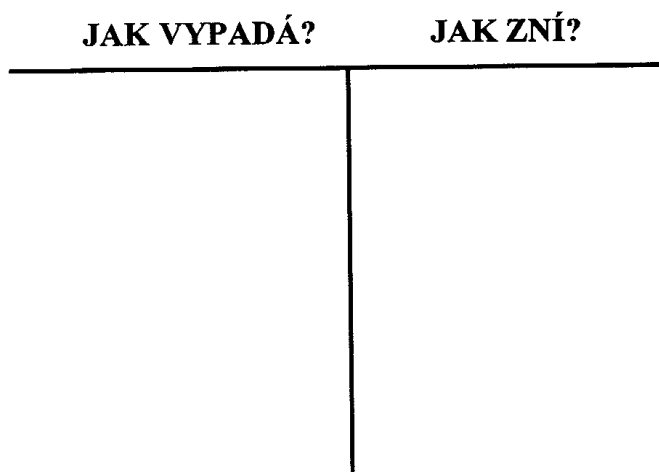
Pokud je kodex chování vyvěšen na viditelném místě ve třídě, může žáky upozorňovat na to, jaké je očekávané chování, nebo může být učitelem využit jako intervenční technika v případě, že se někdo ve třídě nevhodně chová. Např. Napište číslo porušovaného principu na lísteček a položte jej před žáka. Vyzvěte nevhodně se chovajícího žáka, aby přečetl porušovaný princip. Nechejte celou třídu, aby nahlas přečetla třídní kodex. Poproste nevhodně chovajícího se žáka, aby princip, který právě porušil, svými slovy vysvětlil.

### **Metody práce s kodexem chování (Podle Albertová, 1989)**

1. Prodiskutujte každý navržený princip se žáky. Zeptejte se jich na příklady chování každého z navržených principů. Příklady pište na tabuli - na jednu stranu ty, které odpovídají zásadám kodexu a na druhou stranu ty, které zásadám odporují.

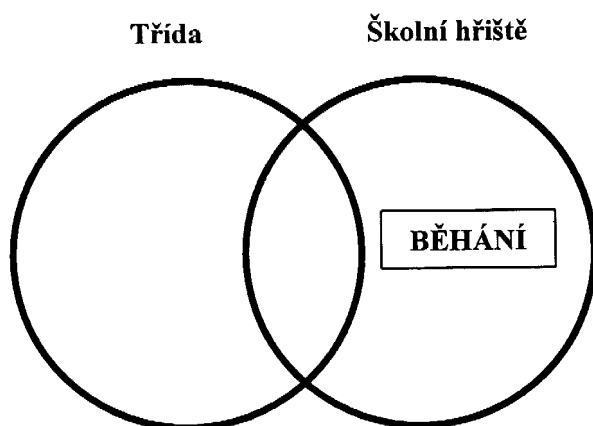
2. Namalujte T pro každý princip a ptejte se žáků: Jak vypadá? Jak vám zní? (viz. obr. 3) Všechny nápady opět pište na tabuli.

**obrázek 5**



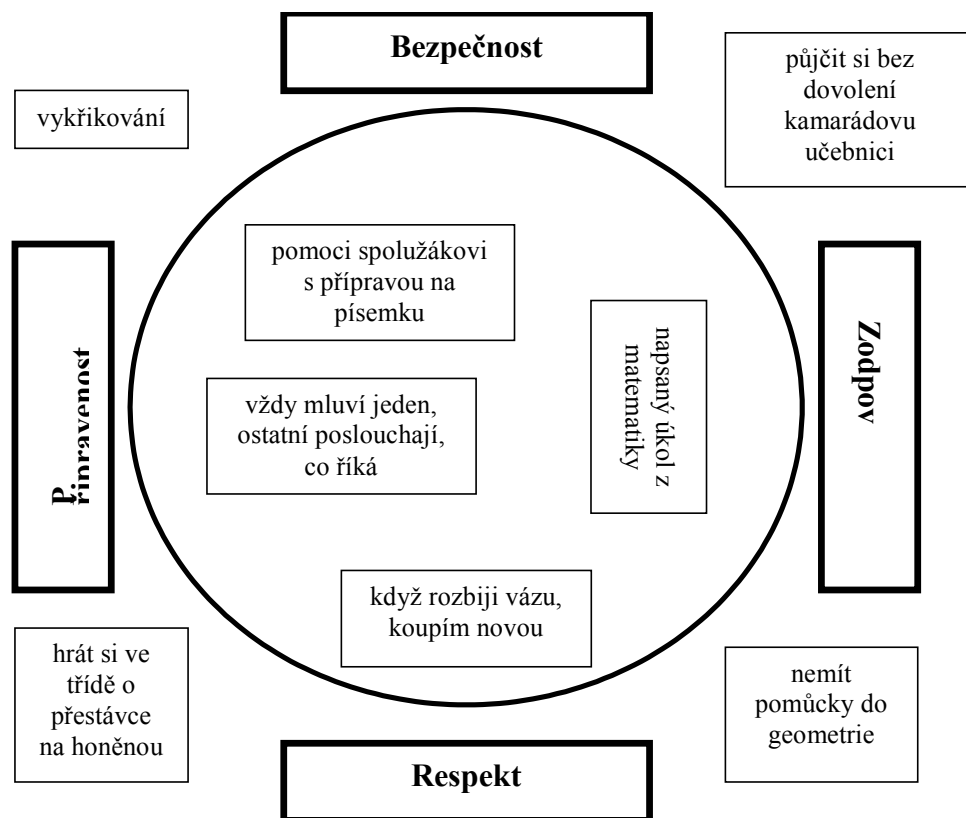
3. Nakreslete sloučený diagram a porovnejte kontrastní chování (vztahující se k principům kodexu) na různých místech ve škole např. je v pořádku běhat na hřišti, ale není v pořádku běhat po třídě. (viz. obr. 4)

obrázek 5



4. Namalujte na tabuli velký kruh. Napište hlavní principy okolo. Požádejme žáky, aby napsali dovnitř kruhu chování odpovídající principům kodexu a vně kruhu chování neodpovídající principům kodexu. (viz. obr. 5) Alternativou této techniky může být pohybová aktivita, kdy kruh vytvoříte na zemi a žáci budou skákat ven nebo vně při vyslovení chování odpovídajícímu nebo neodpovídajícímu třídním principům.

obrázek 5



5. Starší žáci mohou skládat písničky, básničky o principech kodexu. Mohou se také zúčastnit panelové diskuse o

---

positívech a negativěch očekávaného chování.

6. Při třídním setkání nechejte celou třídu hodnotit, jak jsou principy kodexu dodržovány. Potom si společně zadejte třídní cíl. Podporujte individuální ocenění žáků, jestliže dodržují principy kodexu.

7. Požádejte starší žáky, aby navštívili nižší ročníky a učili tam principy kodexu chování.

8. Vyzvěte žáky, aby vyrobili plakáty na téma - žádoucí chování, dobré studijní návyky, bezpečná pravidla atd. Vystavte je potom ve třídě, na chodbě, v jídelně. Pomocí nich pak můžete žákům připomenout, jaké je žádoucí chování.

9. Nechejte žáky, aby si společně povídali o tom, kdy se jim nepodařilo se chovat podle principů kodexu a co by příště mohli dělat jinak.

Zdůrazněme, že dělat chyby je v pořádku, když se z nich poučíme a budeme se snažit je neopakovat.

### **Třídní hodiny**

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

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

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

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

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



### Fáze zavádění třídních hodin (Joosten, 2000)

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

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

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

---

## KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE S RODIČI

Od nástupu dítěte do školy představuje škola významné místo v jeho životě. Obvykle to bývá první "oficiální" instituce, se kterou dítě – budoucí občan vstupuje do kontaktu. Přesto škola nemůže (a ani by s výjimkou extrémních případů neměla) nahrazovat roli rodiny.

V každé učebnici pedagogiky se budoucí učitel dovídá o zásadě jednotného výchovného působení na žáka. V této kapitole se pokusíme najít odpověď na otázku, jak navázat kontakt s rodinou tak, aby výchovné působení ve škole a v rodině nebylo alespoň v přímém rozporu.

Rodiče významně ovlivňují postoje žáka ke škole. Rodiče jsou zejména v mladším školním věku důležití pro utváření vztahů a postojů. V kontaktu s rodiči si dítě upřesňuje svůj názor na svět okolo sebe a rodiče současně fungují jako určité informační síto, které vybírá dítěti informace (např. nákupem knížek, výběrem TV programů atd.). Názor rodičů a jejich postoj ke škole je pak mnohdy nejdůležitější tečkou za výchovným a vzdělávacím snažením učitelů. (*"Je to stejně na nic, přišť se nenech chytit."* *"To jsou blbosti, který v životě nebudeš potřebovat."*) Úkolem školy je připravovat prostředí, které umožňuje rozvoj všech dětí bez rozdílu a přistupuje s úctou k jejich osobnostním i kulturním zvláštnostem. A také prostředí, které bude rozvíjet pozitivní vztahy mezi dětmi na půdě školy a případně jejich rodiči tam, kde se podaří vytvořit atmosféru vzájemné spolupráce a respektu.

Vztah rodičů ke škole (a vzdělávání v ní) v naší zemi lze na základě srovnávacích studií např. OECD (1993, resp. 1995) celkově charakterizovat jako zdvořilý nezáměr (Štech, 1994, 1997). To může mít celou řadu příčin. Mezi nejčastěji uváděné patří: vlastní špatná zkušenost se školou, dále podivná tradice informovat rodiče hlavně o sníženém prospěchu, poruchách chování a výši příspěvků na "xyz" (Rabušicová, Pol, 1996). Což u rodičů děti se specifickými poruchami učení, dětí instabilních, dětí s nedostatečnou slovní zásobou, dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí atd. může vést až k traumatizaci. Přičemž neochota těchto rodičů naslouchat negativně emocionálně podbarveným výtkám na adresu vlastního potomka, ke kterému ve své většině chovají lásku, je mylně vykládána i renomovanými odborníky jako většinová nechuť ke spolupráci.

Tento generalizovaný negativní postoj ke konkrétnímu žákovi označuje poetický odborný pojem "golem efekt". Učitel je tak přirovnáván k rabbi Loewovi z pražských pověstí, který v dobrém úmyslu sestavil Golema, umělého sluhu, který se nakonec vymkl kontrole. Podobně učitel informující dítě pouze o jeho selháních, chybách atd. v důsledku vytváří dítě řídicí se přesvědčením "když se o mně špatně mluví, asi na tom něco bude. Nemá cenu se snažit být dobrý, když mám talent být nehorší..." To se může přenést i na rodinu podobně postiženého dítěte, která se pak snaží spíše svého člena hájit, místo aby učitele podpořila. (Naštěstí existuje i opak, tzv. Galathea resp. Pygmalion efekt, kdy lze stálou pozitivní zpětnou vazbou (povzbuzováním, pochvalami) povzbudit dítě k nečekaným výkonům. Z odborného hlediska preferujeme spíše tento druhý extrém.

Určitým dědictvím totalitního školství je v různé míře přetrvávající představa, že jediným odborníkem na výchovu je učitel s patřičným vzděláním. Vhodným partnerem pro takového odborníka k rozhovoru o dítěti je jen jiný učitel, který dítě učí. V případě problémů je nutné kontaktovat specialistu v pedagogicko-psychologické poradně. Rodičům je přiznávána jakási servisní role, provádění každodenní údržby prostřednictvím domácích úloh a kontrolou žákovské knížky. Tento přístup pozapomíná význam role rodičů v prvních šesti letech života dítěte, podle většiny dětských psychologů zcela zásadní pro další vývoj člověka a v šesti letech dělá tlustou čáru a z výchovy a vzdělávání udělá čistě odbornou záležitost. Rodiče jsou odpovědní za své dítě a měli by být informováni o tom, jak tráví čas ve škole. Rodiče jsou partneři a mají nárok na informace – v odpovídající formě. Rodiče jsou zároveň nejlepší "experti" ve vztahu ke svým vlastním dětem, se kterými tráví podstatnou část svého života. Zvláště v případě romských rodičů je pouto rodiny velmi silné a výchova dětí prioritní záležitostí, byť v trochu jiném duchu, než jsme zvyklí my. Nicméně pro dobrého rodiče i pro dobrého učitele je hledat pro dítě to nejlepší. Bez ohledu na nejrůznější komunikační bariéry (vzdělanostní, etnické, světonázorové atd.) je hledání toho nejlepšího pro dítě výborným východiskem pro navázání efektivní spolupráce mezi školou a rodinou.

Když se to povede, mohou rodiče velmi pomoci při přípravě podmínek pro výuku. Jako sponzoři, jako poradci vedení školy, jako vzory pro děti. Mohou se i aktivně zapojit do výuky přípravou exkurzí, odbornými výstupy atd.

Propojení rodiny a školy může mít i širší souvislosti, kdy se škola stává určitým mostem mezi místní samosprávou a různými (např. etnickými) komunitami v případě úspěšné spolupráce. Škola tak může být půdou pro setkávání např. na školních divadelních představeních, prezentacích prací žáků, sportovních utkáních atd., což napomáhá vytvářet vztah nejen ke škole, ale i širšímu sociálnímu okolí (městské části, obci).

---

## Vztah mezi školou a rodinou

Na vztah mezi rodinou (komunitou) a školou se můžeme dívat jako na přímku se dvěma extrémy. S prvním modelem má zkušenost většina populace v této zemi, tento model byl typický pro školství za doby totality, nicméně jeho historie je starší. Souvisí s tím, co označujeme jako "tradiční model školy". Nejedná se samozřejmě o zcela vyčerpávající model, ale o způsob uvažování o prostředí v konkrétní škole, v konkrétní třídě, u konkrétního učitele. Velmi důležitý je postoj ředitele školy i celková atmosféra mezi pracovníky školy atd. Nicméně dovoluujeme si předložit následující výčet jako východisko pro uvažování o míře otevřenosti školy vzhledem k rodičům.

### *Nejběžnější modely (volně podle materiálů Albertová, 1989):*

#### *Ochranný model (nejuzavřenější):*

- škola je jako pevnost – škola je uzavřeným celkem fungujícím na základě obecných pravidel určených zpravidla vnější, nadřízenou institucí.
- přesné rozdělení kompetencí a odpovědnosti (určované školou) – vyjádřené např. ve školním řádu připraveném vedením školy, rodiče jsou informováni o tom, co od nich škola požaduje, k jejich názoru se nepřihlíží.
- učitelé učí a rodiče je proto považují za odpovědné – škola je oficiální institucí předávající vzdělání, rodiče jsou informováni na formálních rodičovských schůzkách

#### *Jednostranně spolupracující (škola směrem k rodině) – asi nejčastější:*

- rodiče pasivně podporují školní cíle – škola je relativně otevřenější, nicméně pravidla určuje ona a zaměstnává i rodiče; učitelé nedokáží motivovat rodiče ke spolupráci, překážky aktivním rodičům však nekladou
- škola posílá informace rodičům co a jak mají dělat s dětmi doma – domácí úkoly, slovní úlohy, gramatika atd. ("V osnovách je toho tolik." "To si dopočítáte doma...", "Pane Novák, poradil jste synovi špatně, tak se to nepočítá.") Na rodiče se přesouvá část vzdělávání v rámci osnov. To samozřejmě zvýhodňuje děti rodičů se všemi pozitivními i negativními důsledky.

#### *Rozvíjející vzdělávací program:*

- zapojuje rodiče do vzdělávacího programu školy a klade důraz na formální i neformální domácí přípravu
- využívá odborné znalosti rodičů a jejich možnosti ve škole – umožňuje aktivní zapojení těch rodičů, kteří projeví zájem

#### *Oboustranně spolupracující:*

- učitelé i rodiče sdílí cíle výuky se zřetelem na všechny děti
- společně řeší problémy; typická je obousměrná komunikace
- spoluvytváření "školní kultury", "školní komunity" zaměřené nejen na vzdělávací program
- (možnost vytvářet Centra výměny a zdrojů informací pro pracovní skupiny rodičů a učitelů – je zde široké pole pro práci s nejrůznějšími typy rodin, škola může pružně reagovat na podněty zvenčí).

V současné době najdeme na našich školách celé uvedené spektrum. Míra aktivity při zapojení rodičů do výuky se může lišit i v rámci školy, mezi jednotlivými třídami. Podstatným prvkem je postoj vedení školy, zda dokáže práci učitelů navíc spojenou s rozvíjením kontaktů s komunitami a rodiči podpořit a ocenit. Nezastupitelná je role učitelů na prvním stupni, kdy se vzájemný vztah s rodiči utváří a stabilizuje a kdy jsou případné chyby napravitelné jen s vynaložením enormního úsilí.

---

## Zapojení rodičů do dění a aktivit školního života

Existuje celá řada možností, jak informovat rodiče o dění a aktivitách jejich dítěte ve škole. Nejhrubší rozdělení by bylo na přímé a nepřímé. Mezi přímé můžeme zařadit klasifikaci (žakovská knížka, vysvědčení, třídní schůzky, návštěva v rodinách). Mezi nepřímé školní besídky, divadelní představení, sportovní utkání, veřejné prezentace výsledků školy atd.)

### *Rodičovské schůzky:*

Návrh postupu Cangelosi (1994):

připravte si program schůzky:

- cíl (informace o konečném hodnocení, společná příprava plánu podpory domácí přípravy, organizace lyžařského výcviku atd.)
- pořadí témat, o nichž se bude hovořit
- pozvěte na schůzku i žáky (nikoli tedy "o nich bez nich")
- připravte místnost ve které se schůzka koná
- připravte pro každého účastníka jeden exemplář programu
- v průběhu schůzky se zaměřujte na popis situací, chování a okolností. Soustředte se na plány a cíle. Vyhněte se charakterizování a posuzování osob (rodičů i žáků)
- v průběhu schůzky pozorně naslouchejte, abyste usnadnili komunikaci. Řada rodičů neovládá vaši odbornou terminologii a někteří z nich nevystupují často veřejně se svým názorem před množstvím lidí. Usnadněte jim situaci.

### *Další způsoby jak zapojit rodiče*

- Neformální zahajovací setkání s rodiči na začátku školního roku, kde je můžeme seznámit s osnovami, které děti budou v novém školní roce probírat, ukázat učebnice a učební materiály, se kterými budou pracovat a informovat o možnostech spolupráce. Na tomto setkání také můžete rodičům dát kontakt na vás (např. telefonní číslo k vám domů, e-mailovou adresu, atp.), kde vás v akutních případech seženou. Nebojte se toho, že rodiče tyto kontakty budou zneužívat, ale záleží jen na vás co považujete za bezpečné. Mottem tohoto setkání pro vás může být to, že první kontakt je velmi důležitý a jistě vám pomůže ve vaší další spolupráci s rodiči.
- Uvítací dopis rodičům, kde se jim (pokud jejich dítě budete učit první rok) můžete představit a seznámit je s vaší filozofií vzdělávání. Takový dopis může také obsahovat seznam, toho čím by rodiče mohli být během školního roku nápomocni. Je opět dobré uvést na sebe kontakt nebo vaše konzultační hodiny.
- Pravidelné telefonické rozhovory, ve kterých můžete rodiče informovat o tom jak dítě prospívá ve škole, v čem se mu daří a v čem má potíže.
- Dopis rodičům, ve kterém popíšete pokroky dítěte, to čím prospěl třídnímu kolektivu atp.
- Návštěva v rodině může být oceňována zvláště u minoritních rodičů. Rodině tak vyjádříte svůj vztah k dítěti. Dáte najevo, že vám na žákovi záleží.

## **OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ:**

Jak může výchovný poradce ve svém poli působnosti využít konceptů individuální psychologie?

Jakým způsobem může výchovný poradce pomoci učitelům zvládat nevhodné chování žáků?

Co se skrývá za nevhodným chováním žáků ve třídě?

Pokuste se charakterizovat jednotlivé cíle nevhodného chování a pod každým si představit konkrétního žáka?

K čemu mohou být užitečné tři klíče k identifikaci nevhodného chování?

Do kterého ze čtyř modelů vztahů škola-rodina byste zařadil školu, na které působíte?

---

Jaké jsou úrovně zvládnání nevhodného chování a k čemu mohou být výchovnému poradci užitečné?

Co je proces dodávání odvahy a v čem je ve školním prostředí důležitý?

Jaké jsou popisované výchovné styly a jaká jsou jejich pozitiva a úskalí?

Které metody a techniky podporují demokratický výchovný styl?

Jak a kde ve své práci výchovného poradce můžete využít kodex chování?

V čem vidíte přínos třídních setkání?

Jak sami pro sebe definujete "ideálně spolupracujícího rodiče"?

Kde pro vás osobně leží "hranice vlivu rodičů na školu"?

Zkuste vyjádřit svůj vlastní poměr negativního a pozitivního hodnocení?

Jak zpravidla reagují rodiče na vaše hodnocení jejich dítěte?

Jak jste prožívali situaci "rodiče ve škole" u vlastních dětí?

Co by bylo nutné na vaší škole změnit, aby bylo možné věnovat více času rodičům žáků?

### **DOPORUČENÁ LITERATURA:**

Dinkmeyer, D., Mc Kay, G. (1996). Step: Efektivní výchova krok za krokem. Praha, Portál.

Dreikurová – Fergusnová, E.. (1993) Adlerovská teorie – úvod do Individuální psychologie. Tišnov: SURSUM.

Dreikurs, R., L. Grey. (1997). Logické důsledky. Nové Zámky, Dunajská Streda: ARTUS.

Cangelosi, S. C. (1994). Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha. Portál.

Kasíková, H. (1997). Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál.

Volná, J. (2001) Umění dodávání odvahy in Koch (eds.) (2001) Další vzdělávání učitelů na prahu třetího tisíciletí – sborník prací. Pedagogické centrum Brno. Brno.

### **POUŽITÁ LITERATURA:**

Albertová, L. (1989). A teacher's Guide to Cooperative Discipline. Circle Pines, Minnesota: AGS.

Albertová, L. (1996). Cooperative Discipline - Implementation Guide. Circle Pines, Minnesota: AGS.

Ansbacher, H. L. and Ansbacher, R. R. (1956). The Individual Psychology of Alfred Adler. Basic Books. New York.

Atkinsonová, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J.(1995). Psychologie. Praha. Victoria Publishing.

Bonnie S Ho (2001): Family – centered, integrated services: Opportunity for school counselor in *Professional School Counseling, June Vol. 4, Issue 5, pg. 106. ISSN 10962409.*

Cangelosi, S. C. (1994). Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha. Portál.

Čáp, J., Mareš, J. (2001) Psychologie pro učitele. Praha. Portál.

Čechová, D. (1998). Kooperativna výchova. Adlerovský program pre školských psychoógov a učitelov in Gajdošová, E., Herenyiová, G. (eds.) Metódy a programy práce školského psychoóga. Bratislava Psychoprof.

Davidson, A. K. (Ed.) (1991). The Collected Works of Lidia Sicher: An Adlerian Perspective. Fort Bragg, QED Press.

Dinkmeyer, D, Eckstein, D. (1993). Leadership by Encouragement. Kendall/Hunt Publishing Company.

- 
- Dinkmeyer, D., Mc Kay, G. (1996). Step: Efektivní výchova krok za krokem. Praha, Portál.
- Dreikurová – Fergusnová, E.. (1993) Adlerovská teorie – úvod do Individuální psychologie. Tišnov: SURSUM.
- Dreikurs, R., L. Grey. (1997). Logické důsledky. Nové Zámky, Dunajská Streda: ARTUS.
- Dreikurs, R. (1998). Maintaining sanity in the classroom management techniques. Taylor&Francis.
- Dreikurs, R. (1987). Children: the challenge. New York, Penguin.
- Fontana, D. (1996). Psychologie ve školní praxi. Praha. Portál.
- Joosten, T (2000). Individuální psychologie ve škole. Pracovní materiál Mini ICASSI, Brno 2000.
- Kasíková, H. (1997). Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál.
- Kratochvíl, S. (1998). Základy psychoterapie. Praha: Portál.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V. (1996). Učitelovo pojetí výuky. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2001): Pozitivní psychologie: Důvod k zamyšlení i výzva. Československá psychologie, 45, 2, 97-117.
- Mareš, Jan, Ježek, S. (2001): Klima školy z pohledu adolescentů. In Jiří Mareš, Tomáš Svatoš (Eds.) Novinky v pedagogické a školní psychologii. Vyd. 1. Hradec Králové : AŠP SR a ČR, Lingua, 9. ročník.
- Nakonečný, M. (1997). Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia.
- Pash, M. a kol. (1998). Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha: Portál.
- Paisley, P., McMahon, G. (2001): School Counseling for the 21<sup>st</sup> century: Challenges and oportunities in *Professional School Counseling, Dec. Vol. 5, Issue 2, pg. 357. ISSN 10962409.*
- Powers, R. L., Griffith, J. (1987). Understanding life-style. The Psycho-Clarity Process. Chicago. The Americas Institue of Adlerian Studies, LTD.
- Průcha, J.(1997). Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech. Praha: Portál.
- Průcha, J.(1998): České základní vzdělávání: nálezy pedagogického výzkumu. In.:Pedagogika, 48, č. 3, s. 212 – 242.
- Rabušicová, M., Pol, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství. In.: Pedagogika, 46, č. 1, s. 49 – 61; č. 2, s. 105 – 116.
- Šafářová, M., Volná, J.(1999). Kooperativní výchova – adlerovský přístup k výuce In.: Mareš, J., Svatoš, J (eds.): Novinky v pedagogické a školní psychologii – Zlín. AŠP SR a ČR a LINGUA, Zlín 1999, s. 41-46.
- Seligman, M.E.P. (1998). Building human strength: psychology's forgotten mission. In: APA Monitor, 29, č. 1 - January 1998.
- Štech, S.(1994). Rodiče, děti a učitelé na začátku 2. stupně ZŠ – role rodinných očekávání. In.: Pedagogika, 44, č. 1, s. 43 - 50.
- Štech, S. (1997). Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. Československá psychologie, 41.,č. 6, s. 487 – 502.
- Volná, J. (2001) Umění dodávání odvahy in Koch (eds.) Další vzdělávání učitelů na prahu třetího tisíciletí – sborník prací. Pedagogické centrum Brno. Brno 2001.

---

**OBSAH:**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ A ZPŮSOBY PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE S TÍMTO CHOVÁNÍM</b>                     | <b>1</b>  |
| <b>Cíle textu</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Osnova</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Uvedení do textu</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Individuální psychologie v praxi výchovného poradce</b>   | <b>2</b>  |
| Východiska individuální psychologie a jejich využití ve třídě  | 3         |
| Účelovost  | 3         |
| Životní styl   | 3         |
| Cit sounáležitosti (Gemeinschaftsgefühl, Social interest)  | 3         |
| <b>Dreikursova teorie nevhodného chování</b>   | <b>4</b>  |
| Obecná charakteristika čtyř cílů nevhodného chování  | 6         |
| Potřeba upoutání pozornosti  | 7         |
| Potřeba kontrolovat  | 8         |
| Potřeba pomstít se   | 8         |
| Potřeba vyhnout se neúspěchu   | 8         |
| Další teorie nevhodného chování  | 8         |
| Způsoby práce s nevhodným chováním   | 9         |
| 1. Úroveň způsobů zvládnání nevhodného chování - intervenční strategie jako korekce nevhodného chování | 10        |
| 2. Úroveň způsobů zvládnání nevhodného chování – prevence  | 14        |
| 3. Úroveň způsobů zvládnání nevhodného chování - dodávávání odvahy                                     | 15        |
| <b>Demokratické vedení třídy</b>   | <b>16</b> |
| Výchovný styl učitele  | 16        |
| Techniky demokratického vedení   | 19        |
| Kodex chování  | 19        |
| Podíl výchovného poradce (učitele) na vytváření kodexu chování   | 20        |
| Přehled jednotlivých kroků při vytváření kodexu třídy:   | 21        |
| Metody práce s kodexem chování (Podle Albertová, 1989)   | 22        |
| Třídní hodiny  | 24        |
| Fáze zavádění třídních hodin (Joosten, 2000)   | 25        |
| <b>Komunikace a spolupráce s rodiči</b>  | <b>26</b> |
| Vztah mezi školou a rodinou  | 27        |
| Zapojení rodičů do dění a aktivit školního života  | 28        |
| <b>Otázky k zamyšlení:</b>   | <b>28</b> |
| <b>Doporučená literatura:</b>  | <b>29</b> |
| <b>Použitá Literatura:</b>   | <b>29</b> |
| <b>Obsah:</b>  | <b>31</b> |