

## VIII. krajská konference primární prevence rizikového chování

27.-28. 3. 2019

# SBORNÍK TEXTŮ

kolektiv autorů

# OBSAH

<b>Děti a dluhy – možnosti prevence</b>	
Mgr. Nicole Emrová, Bc. Jitka Mertlíková	3
<b>Podpora klimatu ve školní třídě jako základ prevence proti rizikovým jevům</b>	
Mgr. Robert Čapek, Ph.D.	9
<b>Práce s problémovými žáky aneb jak učit ten, kdo učit nemá</b>	
Bc. Václav Vozábal	26
<b>Selektivku? Je to nutný?!</b>	
Mgr. Bc. Adéla Klingelová	38
<b>Supervize v pedagogickém světě – možnosti a limity</b>	
Mgr. Jan Knetl	41
<b>Tetra-lemma učitele – seberegulace v náročných momentech, konfliktech a životních situacích</b>	
Mgr. Štefan Schwarc	46
<b>Program konference</b>	
	51

## Děti a dluhy – možnosti prevence

Mgr. Nicole Emrová, Bc. Jitka Mertlíková

### Úvod

V příspěvku bychom rády přiblížily problematiku peněz ve vztahu k dětem. Z našich dlouholetých zkušeností lektorek programů primární prevence rizikového chování vidíme, že téma hospodaření s penězi, prevence dluhů a celkově finanční gramotnosti u dětí již na základních školách získává každým rokem více pozornosti. Jednou z příčin je jistě i neustále se zvyšující počet zadlužených osob a domácností, které nestíhají splácet své závazky, a dostávají se tak do finančních problémů. Představíme východiska, která nás vedla pro vytvoření programů prevence s tématem finanční gramotnosti a také naše zkušenosti nasbírané během realizace programů všeobecné primární prevence rizikového chování na základních a středních školách v Jihočeském kraji. Za velmi důležité považujeme vlastní názory a zkušenosti dětí, které se stávají základem pro budování postoje k financím a hospodaření v dospělosti. Prostřednictvím atraktivní a hravé formy podporujeme u dětí osvojení základů odpovědného přístupu k financím, které mohou být pevným předpokladem pro prevenci budoucích finanční potíží.

### Kořeny postojů k financím

Lidské chování je podmíněno a ovlivněno mnoha faktory, které každého člověka provázejí od jeho početí, přes narození, po dětství a dospívání až do dospělosti a stáří. Řadu z těchto faktorů nemůžeme změnit ani jinak ovlivnit, například naši genetickou predispozici nebo kulturní a společenské prostředí, do kterého se narodíme. Nukleární rodina a vztahy, které se stávají součástí primární socializace, utvářejí podstatnou část vzorů pro naše myšlení, chování a jednání. Dochází zde k přenosu „tradic“, které si rodina vytvořila, ať jsou vyjádřeny prostřednictvím vztahů, hodnot, rituálů, dovedností, předmětů nebo vyprávění.<sup>1</sup> Matoušek nazývá hodnoty, které jsou v rodině předávány „rodinným kodexem“, který představuje depozitář zkušeností dané rodiny a vodítko, které orientuje členy rodiny v současnosti, ukazuje jim žádoucí způsoby chování, vzory a příklady.<sup>2</sup> Tuto skutečnost můžeme také nazývat transgeneračním přenosem. Transgenerační přenos je „přenos určitého jevu z jedné generace na druhou, např. při výchově dětí“.<sup>3</sup> Může být vědomý, kdy rodiče či prarodiče a další rodinní příslušníci vědomě, například verbalizovaně, přenášejí zkušenosti předchozích generací, které se v rodině tradují. Nevědomý transgenerační přenos se týká takových zkušeností, které jsou neuzdravené, neukončené nebo skrývané.<sup>4</sup>

Rodina tedy ovlivňuje děti, které v ní vyrůstají, jak vědomě, tak nevědomě. Rodina je nejdůležitějším činitelem ve vývoji dítěte, který formuje vzorce jednání. Dítě se učí také nápodobou. Právě v rodině poznává akceptované způsoby chování a jednání, na jejichž základě si internalizuje dovolené, požadované a zakázané normy chování. Přitom velký vliv na to, jaký postoj budou rodiče, respektive vychovatelé zastávat, má jeho samotné dětství. Osobnost a výchovné prostředky jsou spoluvytvářeny na životních zkušenostech.<sup>5</sup> Na tomto základě můžeme říci, že to, co zažívali rodiče jako děti ve své nukleární rodině, ovlivňuje jejich působení na děti vlastní. Základy výchovy se formují na základě

---

<sup>1</sup> Srov. MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), str. 64

<sup>2</sup> Srov. tamtéž, str. 66

<sup>3</sup> HARTL, P, HARTLOVÁ, H, *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

<sup>4</sup> TÓTHOVÁ, J. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. 1.vyd. Praha: Portál, 2011, str. 77

<sup>5</sup> Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. 3. vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-85282-00-3, str. 39

hodnot a prožitků z vlastního dětství. Podle Matějčka rodič více či méně uvědoměle uplatňuje u svého dítěte ty praktiky, se kterými má vlastní zkušenosti anebo se jich naopak hledí vyvarovat.<sup>6</sup> V tomto příspěvku se zaměřujeme na postoje k financím, hospodaření s nimi a rizika, která se s nimi pojí. Neoddělitelnou součástí je finanční vzdělávání dětí, jehož cílem by mělo být dát dětem možnost stát se ekonomicky a finančně zodpovědnými občany. Impulsy pro tuto kompetenci vychází jak z rodiny, tak i z dalších zdrojů, jako je například škola, média či vrstevníci. Důležitým faktorem pro vzdělávání dětí je, aby se zapojili také rodiče do věcí, které se děti učí. Rodiče mají zásadní význam pro finanční vzdělávání svých dětí.<sup>7</sup> Kde jinde, než právě v rodině a od rodičů, by se děti měly naučit základům hospodaření a nakládání s penězi. To, jak rodina hospodaří, jaký má přístup k financím, zda se chová zodpovědně nebo utrácí bez většího rozmyslu, zda se v rodině hovoří o penězích nebo je to tabu, zda jsou rodiče v dlužích, nezvládají splácet své závazky – to vše jsou postoje a hodnoty, které si děti odnášejí do oblasti financí a které vytvářejí základy pro jejich budoucí dospělý život. V rodině se utvářejí normy pro chování a jednání, a pokud je v rodině běžnou praxí nevycházet s měsíčním rozpočtem, nemít dostatečný příjem na potřebné výdaje, půjčovat si peníze a „žít na dluh“, pak dítě s velkou pravděpodobností převeze tento způsob jako „normální“ a bude si podle něj vytvářet hodnoty, postoje i strategie svého budoucího chování a hospodaření s penězi.

### Rizika zadlužení

Žijeme v době, kdy se hospodaření na dluh jeví jako běžný společenský fenomén, a to jak na úrovni států, tak i jednotlivců. Společnost STEM realizovala výzkum, podle kterého se většina veřejnosti v současné době domnívá, že žít na dluh je dnes již zcela normální. Vztah k půjčování peněz je výrazně ovlivněn věkem, kdy mladí lidé (do 29 let) považují za zcela normální žít na dluh, zatímco starší lidé jsou v tomto směru konzervativnější či opatrnější. Mladí lidé by taktéž volili pro pořízení nových věcí spíše půjčky, nežli si na nové věci našetřit či pořídit je z úspor.<sup>8</sup> Toto zjištění je z hlediska vzniku rizika zadlužení alarmující. Neuvážené hospodaření s penězi, neschopnost či nemožnost vytvářet finanční rezervu, podléhání trendu konzumního života, to jsou jen některá ohrožení, se kterými se mladí lidé musí vyrovnat. Na dluh již není nahlíženo jako na tabu, které by člověka stigmatizovalo. Ačkoliv pro mnohé je stále ještě představa, že by někomu dlužili peníze, nemyslitelná, pro část společnosti se dluh stal běžnou součástí života. Nehovoříme tady jen o účelovém zapůjčení financí na určitou věc, jako je například hypotéka na nemovitost, ale především o drobných půjčkách a úvěrech na zbytečné věci jako je dovolená, dárky na Vánoce, různé zážitky a tak dále, které si lidé pořizují, ačkoliv jsou mimo jejich finanční možnosti. Některé rodiny v současné společnosti spotřebovávají více, než kolik vydělají, to je zejména příčinou potíží a rizik, které si děti mohou z rodiny odnášet jako funkční vzory pro své chování, jednání a hodnoty. Nutno však podotknout, že ne každá rodina se kvůli finančním problémům rozpadne, nebo má potíže s fungováním. A také ne každý dlužník pochází z rodiny, která měla finanční problémy. Do jisté míry však dlužník ohrožuje svou vlastní rodinu, která tíží finančních obtížích cítí. Zde jsou ohroženy vztahy v celé rodině i mimo ni, například pokud si dítě nemůže dovolit kvůli finanční situaci rodiny obdobné věci jako jeho vrstevníci, je pak vystaveno potenciálnímu vzniku dalších rizikových jevů. V roce 2017 uskutečnila agentura IBRS pro Charitu ČR a římskokatolickou církev v ČR průzkum, podle kterého 59 % českých rodin splácí nějakou půjčku, každá pátá rodina se nachází ve špatné finanční situaci a každá desátá rodina má problémy se splácením svých závazků.<sup>9</sup> Také statistické údaje přinášejí každý rok informace o nárůstu počtu zadlužených českých domácností včetně problémů, do kterých se řada lidí v souvislosti se svou neschopností splácet dostává. Jak Český

---

<sup>6</sup> Srov. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. 3. vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-85282-00-3, str. 41

<sup>7</sup> Srov. LICHTENBERKOVÁ, K. a kol.: *Na penězích záleží*, s. 6

<sup>8</sup> Srov. STEM. *Dluhy připadají lidem normální. Lidé pokládají za rozumné půjčky na bydlení, nikoliv na vybavení domácnosti* [online]. Dostupný: [https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/1212\\_894.pdf](https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/1212_894.pdf)

<sup>9</sup> CHARITA ČR. *Pětina rodin v Česku se potýká s chudobou* [online]. [cit. 26. 4. 2019]. Dostupné na: <http://www.charita.cz/aktualni-projekty/odstranme-dluhove-pasti/petinu-rodin-v-cesku-ohrozuje-chudoba/>  
Finanční situace rodin s nezaopatřenými dětmi v ČR jaro 2017

statistický úřad, tak data České národní banky, ukazují, že počet zadlužených domácností se neustále zvyšuje.<sup>10</sup> Vážným problémem je také neustále se zvyšující počet osob, jejichž dluhy jsou v exekuci. V roce 2017 bylo v České republice v exekuci celkem 863 tisíc lidí, přičemž téměř 70 % z nich má více exekucí. U 151 tisíc lidí se jedná o neuvěřitelných 10 a více závazků, které jsou vymáhány exekučně.<sup>11</sup> Přitom si desetitisíce dospělých svoje dluhy přineslo právě z dětství. Zadlužit se v České republice může totiž i malé dítě. Mezery v legislativě toto dovolují a bohužel ne všichni rodiče se o dluhu svých dětí dozví a také ne všichni, i když o dluhu ví, jej za děti zaplatí. Dlužná částka pak zpravidla „čeká“, pokud není dítěti 18 let a posléze si jej věřitel vyhledá a vyžaduje splacení dlužné částky společně s úroky. Dluhy dětem vznikaly nejčastěji kvůli poplatkům za komunální odpad, nevrácení či poškození knihy v knihovně, faktury za telekomunikační služby. V současné době se děti stále mohou zadlužit například kvůli jízdě načerno. V roce 2017 bylo Exekutorskou komorou evidováno více než 6 000 dětí, které měly exekuce, přičemž přibližně dva tisíce z nich bylo mladších 15 let.<sup>12</sup> Významný vliv na dětské uvažování a postoje mají také média, zejména reklamy. A nejedná se o vliv nijak pozitivní. Současná generace dětí je konfrontována od útlého věku s obrovským množstvím reklam na veškeré zboží, které si jde představit, a to nejen v televizi, ale také na internetu prostřednictvím chytrých telefonů, tabletů či počítačů. Dalo by se říci, že děti vyrůstají v jakési „reklamní masáži“, kdy odmalička vidí, že si člověk může velmi snadno půjčit na mobilní telefon či televizor, a proto v takovém chování nevidí nic špatného.<sup>13</sup>

Vstup do dospívání a dospělosti s dluhem značně znevýhodňuje pozici dítěte a jeho start do života, a proto je z našeho pohledu nezbytné a velmi potřebné podnikat různé aktivity, které by napomáhaly tato rizika snižovat. Jednou z těchto aktivit mohou být právě preventivní aktivity ve spolupráci se školami.

## Prevence

THEIA – krizové centrum o. p. s. ve které obě autorky pracují jako lektorky programů primární prevence, je realizátorem certifikovaných programů primární prevence u Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Již desátým rokem spolupracujeme se základními a středními školami na území Jihočeského kraje. Ke spolupráci také vyzývá systém finanční gramotnosti na základních a středních školách, jehož budování začalo v roce 2006. V současné době existuje *Standard finanční gramotnosti*, který stanovuje cílovou úroveň finanční gramotnosti pro žáky základních a středních škol. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jej dále zapracovává do rámcových vzdělávacích programů pro první i druhý stupeň základního a středního vzdělání. Tato potřeba vyplynula z několika realizovaných výzkumů na národní i mezinárodní úrovni a jejím cílem je snaha vychovávat finančně gramotné a zodpovědné občany.

Prevence rizikového chování, která se v naší organizaci zaměřuje specificky (ale nikoliv pouze) na oblast finanční gramotnosti a oblast financí, by měla být souborem intervencí, jejichž cílem je zamezit nebo snížit výskyt a šíření rizikového chování – konkrétně v našem případě nezodpovědného hospodaření s financemi. Cílovou skupinu dětí preventivních programů jsou jednak žáci 4. tříd základních škol (preventivní program s názvem „*Dětský svět financí*“) a žáci 8. a 9. tříd základních škol a studenti nižších ročníků středních škol (preventivní program s názvem „*Peníze a jejich moc*“). Cílem

<sup>10</sup> Srov. SKALKOVÁ, O. STK: *Dluhy českých domácností vzrostly na téměř 1,5 bilionu korun. Bankám dluží víc než firmy* [online]. [cit. 26. 4. 2019]. Dostupné: <https://byznys.ihned.cz/c1-65864320-dluhy-ceskych-domacnosti-vyrostly-na-temer-1-5-bilionu-korun-dal-se-zadluzovaly-i-podniky>

<sup>11</sup> MAPA EXEKUCÍ. *Infografiky*. [online], [cit. 26. 4. 2019]. Dostupné na: <http://mapaexekuci.cz/index.php/studie-a-analyzy/infografiky/>

<sup>12</sup> ČTK. *Poslanci připravili zákon, který převede dluhy dětí na rodiče. V Česku jsou v exekuci tisíce mladistvých, dvěma tisícům z nich není ani 15 let* [online]. [cit. 26. 4. 2019]. Dostupné na: <https://domaci.ihned.cz/c1-66548620-at-dluhy-deti-prechazeji-na-zakonne-zastupce-navrhují-poslanci-v-cesku-je-v-exekuci-pres-6000-mladistvych>

<sup>13</sup> IDNES. *Exekuce v 15 letech? České děti se neváhají zadlužovat a lichva u nás bují*. [online]. [cit. 27. 4. 2019]. Dostupné na: [https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/deti-lichva-penize-financi-gramotnost.A180213\\_382608\\_ekonomika\\_rts](https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/deti-lichva-penize-financi-gramotnost.A180213_382608_ekonomika_rts)

našich programů je posilovat u dětí odpovědný přístup k vlastnímu hospodaření s penězi od nízkého věku, prostřednictvím různých nástrojů a aktivit budovat připravenost na rizika související s vlastním hospodařením a díky tomu přispívat k prevenci neuváženého hospodaření. Zejména program pro starší děti se prostřednictvím narativního vyprávění reálných příběhů snaží o eliminaci rizik spojených se zadlužováním mladých lidí, neuvážlivým utrácením, konzumním stylem života a nezodpovědným přístupem k finančním prostředkům.

Program „*Dětský svět financí*“ je určený pro děti ve věku 9 – 11 let a zaměřuje se na vytvoření a upevnění zdravého postoje dětí k financím. Lektor staví na zkušenostech dětí s penězi a jejich postojích k hospodaření. Formou zábavnou pro děti (skupinové hry, diskuze, scénky) přibližuje vznik peněz, jejich hodnotu a podporuje odpovědný přístup k hospodaření nejen s vlastními penězi, ale i s financemi v rodině (aktivita, při níž děti sestavují rozpočet pro rodinu). Součástí programu je také zjišťování názorů dětí na oblast financí. Téměř polovina dětí, které se účastnily preventivního programu ve školním roce 2018/2019 dostává od rodičů kapesné, zpravidla ve výši 100-200 korun českých měsíčně. Taktéž téměř polovina dětí má zkušenost ve 4. třídě základní školy s tím, že si od někoho půjčila peníze. Jedná se zpravidla o malé částky, které děti utrácí za jídlo, sladkosti a pití. Nejčastěji si půjčují peníze od rodičů, sourozenců, kamarádů nebo prarodičů. Sledovanými riziky, jejichž snížení či eliminaci si program klade za cíl, jsou nezdravý přístup dětí k penězům a neuvážlivé utrácení (hodnoty a životní styl postavený na hodnotách konzumní společnosti), neznalost základních pojmů finanční gramotnosti (zejména druhy příjmů a výdajů v rozpočtu rodiny) a podceňování hodnoty peněz. Zpětné vazby a reakce od dětí jsou pozitivní. Pro jejich sběr slouží standardizované dotazníky, které lektorka v každé třídě rozdává. Díky této aktivitě je možné program aktualizovat dle potřeb dětí a zvyšovat jeho kvalitu. Děti vykazují v tomto věku poměrně velké znalosti v oblasti historie vývoje peněz (výměnný obchod), cizích měn a procesu směny a znalost zdrojů příjmů a druhů výdajů, které rodina měsíčně vynakládá. V rámci programu se jedna aktivita věnuje také orientaci v cenách zboží, kdy žáci ve dvojicích vyplňují tabulky s cenami běžných potravin a elektroniky. Zajímavý je pro lektorku fakt, že v každé třídě, ve které je program realizován, vždy přinejmenším pětina dětí uvádí cenu za nový mobilní telefon v řádech desetitisíců korun. Do jisté míry to může odrážet postoje dětí a jejich rodičů, kteří se domnívají, že drahý mobilní telefon je zárukou kvality a jakéhosi „statusu“ úspěchu. Velký vliv zde také hrají již zmiňovaná média, zejména platforma YouTube, která děti ovlivňuje velmi zásadním způsobem co do hodnot, postojů, názorů i chování.

Program „*Peníze a jejich moc*“ je určený pro dospívající ve věku 14 – 18 let, kteří jsou žáky základní školy či studenty střední školy nebo gymnázia. Program je zaměřen především na prevenci spojenou s neuváženým hospodařením s finančními prostředky a na možné důsledky tohoto chování. Řada dospívajících již má své vlastní finance, se kterými sami hospodaří. Cílem je rozvíjení základů finanční gramotnosti, kterou lektor pomocí aktivity zjišťuje na začátku programu. Lektorka v rámci aktivit žáky a studenty vyzývá k zamýšlení nad příčinami finančních rizik, jako jsou neschopnost splácet své závazky, zadluženost, exekuce. Na konkrétních příkladech z praxe definuje možná rizika spojená s financemi a neuváženým hospodařením. Seznamuje je s nejčastějšími druhy dluhů, které se jich jako dětí a mladistvých mohou týkat. Nejčastější příčinou je jízda v městské hromadné dopravě na černo, kdy pokuta po několikaletem neřešení může dosahovat několiknásobku původní částky. Nežřídka toto bývá taktéž příčinou, proč děti končí tak, že jejich dluh je vymáhán exekutorským úřadem. Studenti jsou v této souvislosti informováni o průběhu exekuce, o tom, jaká práva a povinnosti exekutoři mají a jak vypadá vymáhání dluhu v praxi podle zkušeností mnoha klientů. Lektorka dále v rámci debaty zjišťuje, zda mají studenti povědomí o bankovních a nebankovních společnostech a jestli ví, jaké jsou u nich podmínky či rizika uzavírání půjček a úvěrů, a na co by si měli dát v těchto případech pozor. Součástí programu je diskuze o kapesném, za co dostávají peníze, za co utrácí, jak si šetří, jaká by měla být podle dětí adekvátní výše kapesného. Studenti v naprosté většině uvádějí, že nejčastěji utrácí peníze za jídlo, dále za oblečení, kosmetiku, hraní on-line her nebo si šetří na elektroniku, kdy část nákladů si platí sami a část jim dodají rodiče. Jako pozitivní vnímáme skutečnost, že velká část studentů již v tomto věku uvádí, že si dělá určitou finanční rezervu. V druhé části programu žáci ve skupinách sestavují rodinný rozpočet včetně možných příjmů a výdajů. Lektorka nejprve zjišťuje, jaké mají žáci představy o výši průměrné a minimální mzdy a informuje je, jaké je skutečnost, která se často

od jejich představ značně liší. Studenti v mnoha případech netuší, s jakou částkou měsíčně hospodaří jejich rodiče a jaké náklady z ní musí hradit. Vyčíslení některých konkrétních výdajů, např. měsíční náklady čtyřčlenné rodiny na jídlo, náklady na bydlení, dovolenou, či jejich kroužky bývá pak pro mnohé žáky překvapivé, kdy zpravidla uvádějí podhodnocené údaje. Lektorka vyzdvihuje potřebnost určité finanční rezervy pro nenadálé výdaje a s žáky diskutuje o nutnosti této finanční rezervy pro závažné životní situace, které si děti zpravidla vůbec neuvědomují (ztráta zaměstnání, nemoc, úmrtí, rozvod). Většina žáků v závěru programu projevuje překvapení nad tím, co rodiče platí a jaká zodpovědnost je čeká v dospělém životě.

## Závěr

Závěrem příspěvku by autorky rády zdůraznily potřebu nadále se věnovat oblasti finanční gramotnosti a jejího posilování, ať už u dětí nebo u dospělých. Vzdělávání ve finanční gramotnosti, které může být jedním z důležitých zdrojů pro prevenci předlužení, považují za velmi důležité a aktuální téma. Ačkoliv existuje v České republice již poměrně široká síť organizací a institucí, které se snaží lidem v dlužích pomáhat, stále se pohybují v dimenzi řešení důsledků. Pokud se dostane pomoci dospělému jedinci, měli bychom mít na paměti také to, že neexistuje sám o sobě, ale s největší pravděpodobností je součástí nějaké rodiny, která je zadlužením také sekundárně zasažena. Děti vyrůstající v zadlužených rodinách, v rodinách, kde jsou finance zdrojem rizika, hádek a ohrožení, by měly mít šanci získat a posílit své kompetence pro správné hospodaření i mimo vlastní rodinu. Průzkum, který realizovala Česká spořitelna společně s Millward Brown potvrdil, že finanční gramotnost dětí roste s věkem a že děti se učí velmi rychle. Ačkoliv hlavním zdrojem informací pro děti z oblasti financí jsou stále jejich rodiče, roste v současné době také význam školy, spolužáků a sociálních sítí.<sup>14</sup> Ambicí našich programů, které jsme v příspěvku představily, je podpora zodpovědného přístupu k hospodaření s financemi a identifikace rizik a rizikových situací, které mohou být ohrožující. Včasné vyhledání odborné pomoci a řešení své neuspokojivé finanční situace je také potřebnou dovedností, kterou by měl finančně gramotný člověk disponovat. Autorky příspěvku, jakožto i ostatní pracovníci THEIA krizového centra, zastávají stejný názor – pakliže realizované programy pomohou byť i jedinému dítěti, pak mají smysl.

## Zdroje:

- ČTK. *Poslanci připravili zákon, který převede dluhy dětí na rodiče. V Česku jsou v exekuci tisíce mladistvých, dvěma tisícům z nich není ani 15 let* [online]. [cit. 26. 4. 2019]. Dostupné na: <https://domaci.ihned.cz/c1-66548620-at-dluhy-deti-prechazeji-na-zakonne-zastupce-navrhuj-poslanci-v-cesku-je-v-exekuci-pres-6000-mladistvych>
- CHARITA ČR. *Pětina rodin v Česku se potýká s chudobou* [online]. [cit. 26. 4. 2019]. Dostupné na: <http://www.charita.cz/aktualni-projekty/odstranme-dluhove-pasti/petinu-rodin-v-cesku-ohrozuje-chudoba/> Finanční situace rodin s nezaopatřenými dětmi v ČR jaro 2017
- HARTL, P, HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- IDNES. *Exekuce v 15 letech? České děti se neváhají zadlužovat a lichva u nás bují*. [online]. [cit. 27. 4. 2019]. Dostupné na: [https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/deti-lichva-penize-financni-gramotnost.A180213\\_382608\\_ekonomika\\_rts](https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/deti-lichva-penize-financni-gramotnost.A180213_382608_ekonomika_rts)
- LICHTENBERKOVÁ, K. a kol.: *Na penězích záleží*. Praha: nakladatelství yourchance o.p.s.. 2018. ISBN 978-80-906954-2-9
- MAPA EXEKUCÍ. *Infografiky*. [online]. [cit. 26. 4. 2019]. Dostupné na: <http://mapaexekuci.cz/index.php/studie-a-analyzy/infografiky/>
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. 3. vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-85282-00-3, str. 39.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-19-9

<sup>14</sup> Srov. VOKURKOVÁ, M. *Školáci v jižních Čechách neumí hospodařit s penězi, ukázal průzkum* [online], [cit. 26. 4. 2019]. Dostupné na: <https://www.jcted.cz/skolaci-v-jiznich-cechach-neumi-hospodarit-s-penezi-ukazal-pruzkum/>

SKALKOVÁ, O. STK. *Dluhy českých domácností vzrostly na téměř 1,5 bilionu korun. Bankám dluží víc než firmy* [online]. [cit. 26. 4. 2019]. Dostupné na: <https://byznys.ihned.cz/c1-65864320-dluhy-ceskych-domacnosti-vyrostly-na-temer-1-5-bilionu-korun-dal-se-zadluzovaly-i-podniky>

STEM. *Dluhy připadají lidem normální. Lidé pokládají za rozumné půjčky na bydlení, nikoliv na vybavení domácnosti* [online]. Dostupné na: [https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/1212\\_894.pdf](https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/1212_894.pdf)

TÓTHOVÁ, J. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. 1.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-856-2

VOKURKOVÁ, M. *Školáci v jižních Čechách neumí hospodařit s penězi, ukázal průzkum* [online], [cit. 26. 4. 2019]. Dostupné na: <https://www.jcted.cz/skolaci-v-jiznich-cechach-neumi-hospodarit-s-penezi-ukazal-pruzkum/>

#### Medailónek autorů:

**Mgr. Nicole Emrová:** Vystudovala Teologickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V současné době je interní doktorandkou na Katedře etiky, psychologie a charitativní práce tamtéž. Od roku 2013 pracuje v THEIA – krizové centrum o. p. s. jako lektorka programů primární prevence rizikového chování, které jsou realizovány na základních a středních školách v Jihočeském kraji. Je lektorkou vzdělávacích kurzů určených pro sociální a pedagogické pracovníky (akreditace MPSV a MŠMT). Pracuje také jako koordinátorka odborných služeb a věnuje se přípravě a rozvoji metodických procesů v organizaci. Absolvovala studijní pobyt v Norsku, zaměřený na problematiku práce s agresivními osobami a je akreditovanou lektorkou norského filmu Zuřivec (práce s agresí).

**Bc. Jitka Mertlíková:** Vystudovala obor Psychologie a obor Sociální politika a sociální práce na Masarykově univerzitě. Od roku 2017 pracuje v THEIA - krizové centrum o.p.s. jako odborná sociální poradkyně, dále poskytuje krizovou pomoc a pomoc obětem trestných činů. Působí jako lektorka programů primární prevence rizikového chování, které jsou realizovány na základních a středních školách v Jihočeském kraji, věnuje se tématům šikany, rasismu a xenofobie, vlivu médií a finanční gramotnosti. Je lektorkou vzdělávacích kurzů určených pro sociální a pedagogické pracovníky.



# Podpora klimatu ve školní třídě jako základ prevence proti rizikovým jevům

Mgr. Robert Čapek, Ph.D.

**Anotace:** Učitel by měl umět vytvořit ve své třídě kvalitní klima, které podporuje práci jeho i žáků. Takové klima je i dobrou prevencí proti rizikovým jevům a lze jej realizovat na mnoha úrovních. Text se zabývá třemi oblastmi: aktivizačními výukovými metodami, vzájemným hodnocením žáků a měřením klimatu. **Klíčová slova:** výukové metody, hodnocení, sebehodnocení žáků, motivace, akční výzkum, třídní klima, CES

## I. Aktivizační výukové metody a jejich hodnocení žáky

### Úvod první části

Tento text je jedním z výsledků zajímavého projektu, který má několik cílů. V první části se budu věnovat několika z nich: Výzkumnými postupy ověřit používané nové metody učení, spolupracovat s pedagogy a hlouběji analyzovat možnosti podpory žáků, nastavit užší dialog mezi učiteli a žáky, podpořit žáky v přípravě do výuky, rozšířit obzory a možnosti vzdělávání žáků. Projekt také měl posílit metodickou stránku pro učitele, podpořit funkční gramotnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zlepšit klima školy. Měly by vzniknout nové cesty přístupu k žákovi a učitelé získají zkušenosti s rozšířenou možností působit na žáky. První část popisuje zkušenosti s novými aktivizujícími metodami a jejich hodnocení žáky. Než se dostanu k samotnému akčnímu výzkumu, je třeba stručně prezentovat základní pojmy.

### Klima třídy

Prostředí, ve kterém probíhá edukační proces a ve kterém se odehrály i šetřené případové studie, neleží ve vzduchoprázdnu. Je to kvalita, prostředí, agregát komponentů, který můžeme označit jako třídní klima. Grecmanová (2004, s. 20) uvádí, že „klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i přestávkách, na výletech i různých společenských akcích třídy.“ Cituje různé odborníky, kteří „považují klima třídy za sociálně psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě – včetně pedagogického působení učitelů školy“<sup>15</sup> nebo „soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky.“<sup>16</sup> Vykopalová soudí, že sociální klima školní třídy je „soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.“<sup>17</sup> Klima je založeno na „subjektivních názorech aktérů klimatu, tedy na tom, co leží obrazně řečeno, „za kulisami“. Staví na tom, co je nepřístupné vnějšímu pozorovateli.“<sup>18</sup> Klima školní třídy lze definovat jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo, co se má v budoucnu odehrát.“<sup>19</sup> Každá třída oplývá jistou mírou jedinečnosti, Klusák (1994) hovoří o „fluidu“ jednotlivých tříd. V tomto prostředí učitel odvádí svou práci. Způsobů, jak může ovlivnit klima ve své třídě je mnoho. Nejdůležitější z těchto povětšinou didaktických činností jsou: používané vyučovací metody a edukační aktivity; komunikace ve třídě; hodnocení ve třídě; kázeňské vedení třídy; vztahy mezi žáky ve třídě; participace žáků. Provedený výzkum se týkal hned několika z nich.

### Výukové metody

Nejprve se věnujme výukovým metodám. Učitelem používané metody mají vliv na klima ve třídě v mnohých aspektech, například v pořádku ve třídě a její organizovanosti, ale zejména pak na motivaci

<sup>15</sup> (Průcha, Walterová, Mareš 1998, s. 107)

<sup>16</sup> (Linková 2007, s. 44)

<sup>17</sup> (Vykopalová 1992, s. 5)

<sup>18</sup> (Mareš, 2005, s. 61)

<sup>19</sup> (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 147)

žáků ke školní práci. Vhodně vedená hodina, využívající suportivní metody „upouští“ energii žáků, kterou jinak převedou na nevhodné chování, dobrá nálada díky zajímavé činnosti zlepšuje klima a je nejlepší prevencí projevů nevhodného chování. Žáci a studenti totiž pracují, protože chtějí, komunikují, protože mohou a učitel se jim věnuje tak, že cítí jeho zájem. Beze strachu z toho, že udělají chybu, bez obav z projevení svého názoru je pak důležité jen jedno – věnovat se své práci a dělat ji co nejlépe. Výpovědi pedagogů o tom hovoří jasně: „vhodná a účelná organizace vyučování spolu s tvůrčími a aktivizujícími úkoly a situacemi pomáhá navodit v hodinách jazykové, slohové a komunikační výchovy tvůrčí pracovní atmosféru. Učitel tak vytváří ve třídě kreativní situace a žákům dává možnost, aby se mohli projevit.“<sup>20</sup> „Žáky bavila taková výuka, při které dostávali možnost aktivně se do ní zapojit. Oceňují školu hrou, komunikaci s učitelem (rozhovory, debaty), používání pracovních listů, výklad doplněný něčím neobvyklým (video, kopie autentického zápisu apod.). Jak sami vypovídají: „Bylo to víc aktivní a zároveň jsme viděli to, o čem jsme se učili. Učitel nás jenom vedl, abychom vše pochopili sami.“<sup>21</sup> Výukové metody jsou klíčem k aktivitě a motivovanosti žáků.

### **Hodnocení a sebehodnocení žáků**

V moderní edukaci není již místo na zastaralý způsob hodnocení ze strany učitele, který jen známkuje výkony žáků. Je třeba zvyšovat jejich motivaci a dovednosti zároveň novými technikami hodnocení a sebehodnocení. Žáci, kteří si takto navyknou pracovat, pak i různé aktivity sami obohacují, myšlenky se ovlivňují a místo striktní organizace mohou vzniknout i spontánní vzdělávací situace, které přinášejí objevování v té pravé podobě, v myšlenkové svobodě a kreativitě. Velmi efektivní je situace přirozeně navozená, tj. taková, kdy žák komunikuje nikoli proto, že byl vyzván, vyvolán apod. Přirozeně navozená situace nastává tehdy, kdy sám žák chce něco sdělit a cítí potřebu se o prožité podělit s ostatními. Takové okamžiky je třeba ve škole podporovat a posilovat je. Za velmi významnou část pedagogického působení považují vhodnou reakci na zpětnou vazbu žáků. Ta může být realizována jednak jako součást dané aktivity, může však být i vložena jako samostatná evokace. Je zřejmé, že pokud učitel zvolí sebelepší aktivitu, která však nemá svou reflexi, může se rozplynout, jako by se ani nekonala. Je tedy třeba ji vhodně ukončit, sebereflexí, zpětnou vazbou, hodnocením.

### **Participace žáků**

Participace žáků je velmi důležitý aspekt života ve třídě, který velmi ovlivňuje její klima. Může být realizována v několika vrstvách, některé se budou snažit přiblížit. Vidláková (2008) konstatuje, že dnes již existuje celá řada nejrůznějších více či méně širokých definic participace žáků. Anglický pojem *participation* má v češtině ekvivalent participace nebo také účast či zapojení, a vyjadřuje proces sdíleného rozhodování v záležitostech, které mají vliv na život jedince a společnost, v níž žije. Ve spojení se školou se pak participací žáků zpravidla rozumí aktivní účast žáků v procesu výuky a v procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se jich bezprostředně týkají, tj. např. rozhodování o cílech a obsahu vzdělávání a o pravidlech života školy. Je zřejmé, že realizace hodnocení hodiny je silným prvkem participace žáků na jejich vzdělávání.

### **Akční výzkum**

Pokud bylo předchozími pasážemi ustaveno výzkumné pole, je třeba také definovat metodu šetření. Tou je pro tento případ nevhodnější akční výzkum. Janík uvádí, že „nejčastěji deklarovaným cílem akčního výzkumu je, že přispívá ke zkvalitnění praxe.“<sup>22</sup> Učiteli ve školní třídě samozřejmě jde o „nahlédnutí pod povrch“ toho, co se ve třídě děje, ale jde mu podle mého názoru také přesně o tu „nastavbu“, kterou Janík popisuje: „snaží se o komplexní porozumění a vysvětlení, o odhalení zákonitostí.“<sup>23</sup> Při vhodné aplikaci nástroje na měření klimatu do metod akčního výzkumu nepochybně

<sup>20</sup> (Minářová 2005, s. 18)

<sup>21</sup> (Švec V., Kašpárková S., Kavanová A. 2005, s. 200).

<sup>22</sup> (Janík 2004, s. 53).

<sup>23</sup> (Janík 2004, s. 53)

patří. Záleží však na způsobech jeho realizace, interpretace a především na reakci pedagoga na zjištěné skutečnosti. Právě to totiž dělá tuto metodu „akčním výzkumem“ - akce učitele, které následuje.

### Realizace šetření

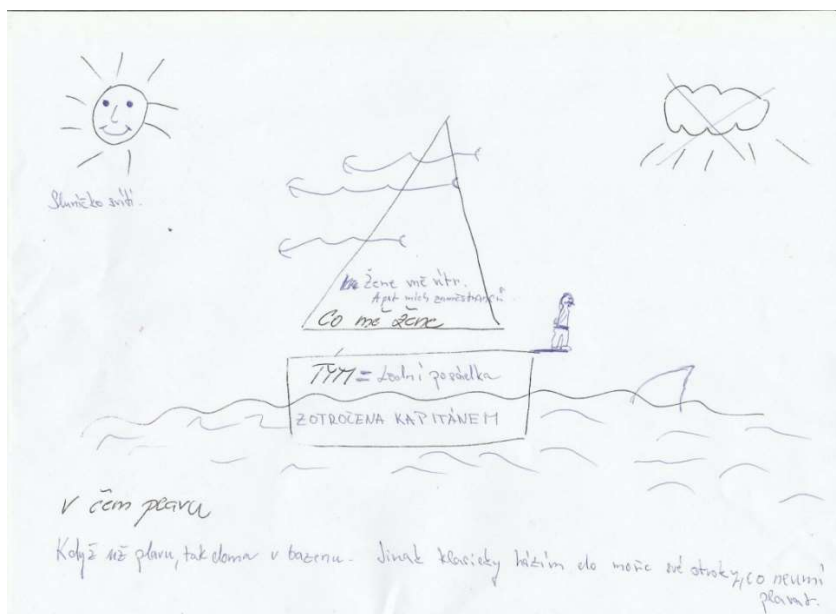
Šetření proběhlo ve škole TRIVIS - Střední škola veřejnoprávní Třebechovice pod Orebem, s. r. o., s několika pedagogy v jejich předmětech. Akční výzkum probíhal následujícím způsobem: v dané třídě byla realizována aktivizující metoda, kterou žáci do té doby neznali, a vzápětí byli vyzváni k jejímu hodnocení. Toto hodnocení bylo prováděno různými technikami, avšak vždy anonymně a vždy písemně.

### Případová studie 1.

První metodou, která byla ve třech třídách realizována, byl „Výukový plakát“. Metoda je popisována takto: „Jde o typ skupinové práce, který je mimo posílení mnoha dovedností žáků vhodný i pro rozvoj kreativity. Zadání, pokud je velmi zobecníme, zní například: vytvořte na dané téma informačně bohatý, ale přehledný výukový plakát. Velmi variabilní technika umožňuje učitelům stanovit taková kritéria, která budou nejlépe reflektovat výukové cíle. Také filozofie metody vede k modifikacím: zaměření na vlastní poznatky o tématu je vhodné pro fázi evokace, vyhledávání informací může techniku zařadit do fáze uvědomění, použití již získaných znalostí zase do reflexí. Další bohaté možnosti poskytuje zvolená výtvarná technika: od kresby přes malbu až ke koláži nebo kombinaci všech. Žáci mohou čerpat z materiálů, které dodá učitel, lze je také vyzvat k domácí přípravě na tuto aktivitu. Plakát, pověšený ve třídě, je možno použít jako vhodný prostředek pro vizualizaci látky a potřebnou didaktizaci prostředí. Techniku lze využít v jakémkoliv předmětu, snad kromě tělesné výchovy. Téma pro každou skupinu zadá učitel (může být stejné pro celou třídu nebo rozdílné pro každou skupinu), nebo je lze losovat či si je vybírají sami žáci podle svých preferencí (což by posílilo jejich participaci na školní práci).“<sup>24</sup> Jako technika hodnocení žáků byla zvolena „Lodka“, ve které žák hodnotí:

- Klady metody (plachta);
- Zápory metody (moře);
- Klady učitele (slunce);
- Zápory učitele (mráček);
- Tým, ve kterém pracoval (trup lodi).

Obrázek 1. Lodka vtipálka

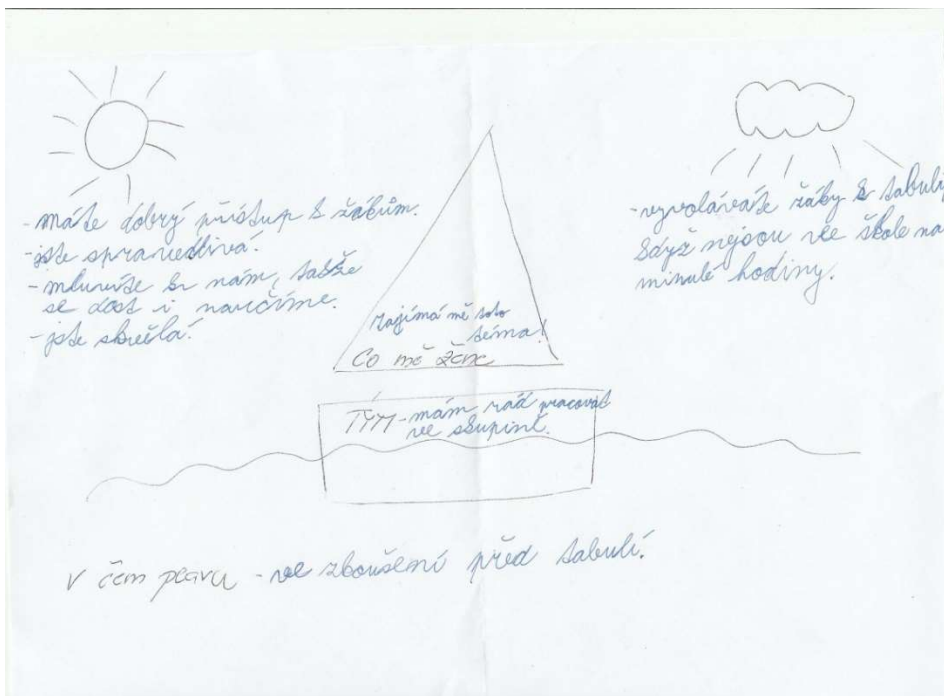


<sup>24</sup> (Čapek 210, s. 478).

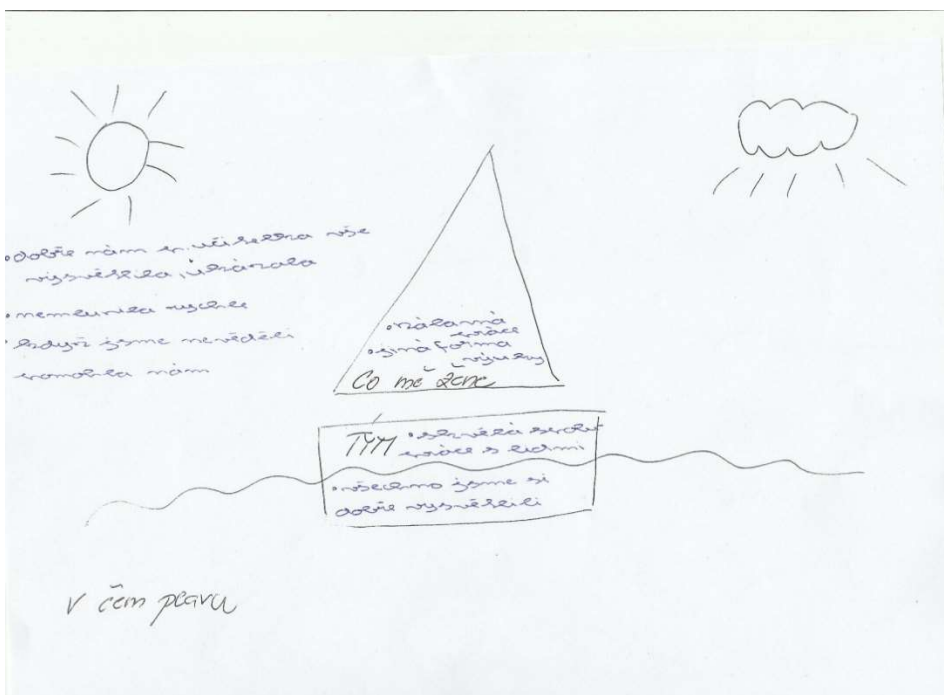
Techniku tedy můžeme považovat za vyváženou, dává stejný prostor kladům i záporům. Analýza odpovědí ukazuje, že reakce na aktivizační metodu jsou jednoznačně kladné. Nástroje hodnocení lze klasifikovat do třech kategorií:

- žáci pojali zpětnou vazbu jako žert (malovali všelijaké kresbičky, psali hlouposti);
- žáci nepochopili, že zpětnou vazbu píší pouze na aktivitu a hodnotili například svého pedagoga za celkovou činnost a výuku;
- správně využitý hodnotící nástroj.

**Obrázek 2.** Loďka špatně vyplněná



**Obrázek 3.** Loďka dobře vyplněná

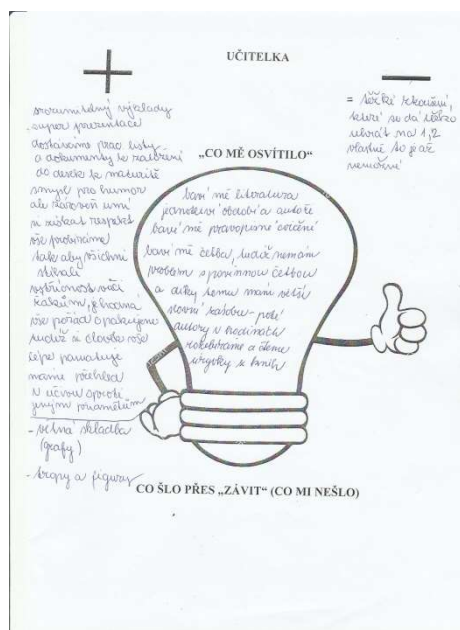


Protože celý projekt aktivizačních metod a hodnocení je v pouhých počátcích, je vidět pozitivní přístup pedagogů a žáků i rezervy, na které je třeba se zaměřit.

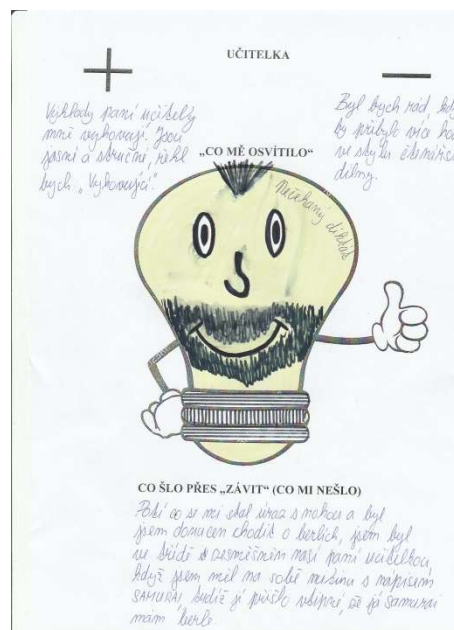
### Případová studie 2.

Druhá metoda byla zvolena Sněhová koule, metoda, kterou lze popsat takto: „Metoda sněhová koule“ (neboli snowballing) přináší rozvoj mnoha specifických dovedností (zejména komunikačních a sociálních). V této aktivitě se úkol pro jednotlivce rozšíří na dvojici, po splnění úkolu dvojice se spojí dvě dvojice do čtveřice atd. Modifikací je zejména variabilní počet členů ve skupinách, které jsou spojovány podle potřeb učitele. Může to být dvojice, čtveřice, osm žáků nebo skupina čtyř žáků nebo spojení dvou skupin, spojení čtyř skupin (polovina třídy). V úkolech jde zejména o nacházení řešení a jejich porovnání s dalšími příchozími do týmu. V aktivitě lze nejen hodnotit zadané úkoly (tedy učivo), ale rozebrat s dětmi i samotný proces, tedy např. to, jakým způsobem se rozhodovali, komunikovali, dělili se o úkoly, kdo práci řídil, jaká byla vzájemná podpora nápadů z původních skupin jejími členy apod.“<sup>25</sup> Technika hodnocení byla „Žárovka“, která má podobnou strukturu jako předchozí „Lodka“: dva póly pro hodnocení učitele, dva pro aktivitu, vždy kladný a záporný. Tato technika nesevává tolik k malůvkám a poskytuje větší prostor pro text – a obojí se ukázalo i v daných třídách.

Obrázek 4. Hodnotitel – pisatel



Obrázek 5. Hodnotitel - kreslíř



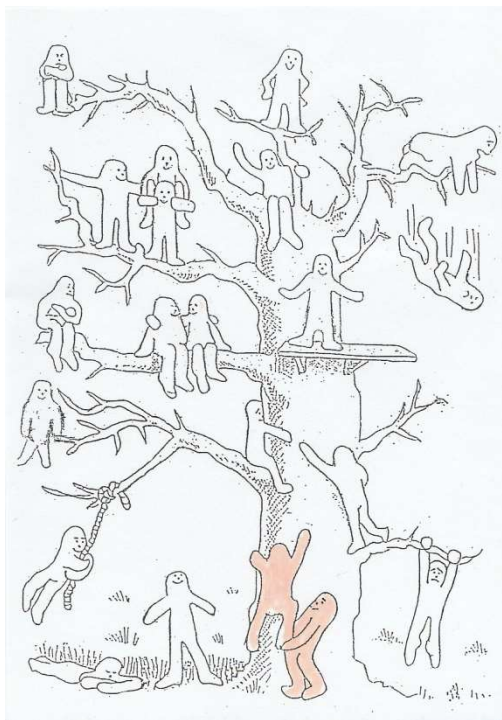
### Případová studie 3.

Třetí vybranou metodou byla práce s tabletem typu „Vynálezčova truhla“, kdy žáci (také s ohledem na to, že celý projekt je také zaměřen na počítačovou gramotnost) dostávali pokyny prostřednictvím tabletu, kde si i sháněli informace. Vynálezčova truhlice je pro žáky opravdu zajímavou a zábavnou aktivitou. Učitel přinese do třídy truhlu (kterou reprezentuje papírová krabice), nebo (pokud zvolí skupinovou práci) ji má pro všechny skupiny. Ta obsahuje různé artefakty: zápisky z deníku, jízdní řády, dobové noviny, nákresy, obrázky, mapy, fotografie apod. Úkolem žáků je určit, které ze známých osobností patřila. Tato úloha může s malými obměnami fungovat nejen v přírodních vědách, ale i v dějepise (kde by se jmenovala třeba „Panovníkova truhla“), nebo v českém či cizím jazyce. Analogií je aktivita „Účtenková metoda“. Je využitelná v popisných i narativních slohových útvarech. Učitel shromáždí v různých obchodech dostatečné množství účtenek (mohou to být účtenky ze supermarketů, z obchodu s potravinami, z hobby marketů apod., podle zaměření hodiny). Jak bylo

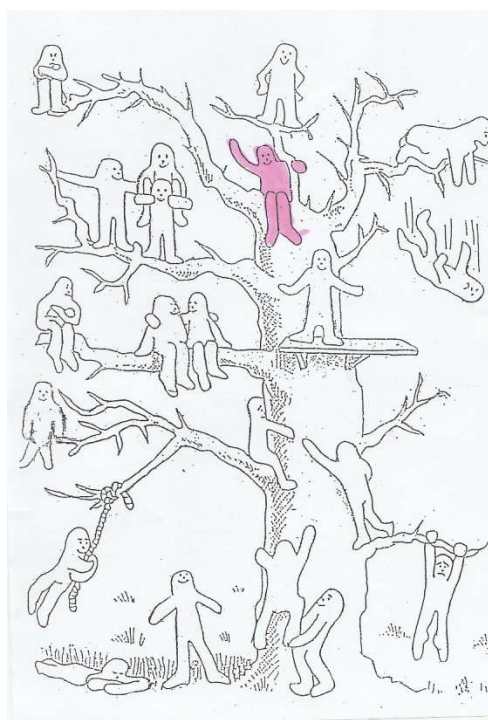
<sup>25</sup> (Čapek 210, s. 409)

ověřeno v praxi, lze tuto metodu využít pro nácvik tvorby několika slohových útvarů, například vyprávění, charakteristiky a popisu pracovního postupu. Jde o spojení problémového vyučování s metodami tvůrčího psaní.<sup>26</sup> Nástroj hodnocení byl tentokrát sebehodnotící grafický arch „Ducháčci“, který ukazuje hlavní emoci při práci ve skupině.

Obrázek 6 Ducháčci 1



Obrázek 7 Ducháčci 2



### Závěr první části

V této fázi projektu je třeba konstatovat zvýšení motivovanosti žáků jak při využívání aktivizujících metod, tak i při zvýšení jejich podílu na vyučování prostřednictvím jejich hodnocení výuky. Charakter aktivit (jak výukových, tak i hodnotících) není ideální pro kvantifikaci, ale není o to méně cenný pro analýzu.

## II. Metody vzájemného hodnocení žáků a jejich hodnocení těchto metod

### Úvod druhé části

V další části projektu se učitelé ve třídách zaměřili na vzájemné hodnocení žáků a poté je sami žáci hodnotili. Jak uvádí Kratochvílová: „V novodobém kurikulu základního vzdělávání (RVP ZV) se stalo pojetí dítěte/žáka východiskem pro nové koncepční uvažování o celém edukačním procesu. Cíl základního vzdělávání je vymezen jako ‚rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.‘“ Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání definuje devět cílů, které se dotýkají kognitivního, afektivního, sociálního, fyzického rozvoje a seberozvoje žáka. Dokument rovněž vymezuje další cílové kategorie rozvoje žáků – klíčové kompetence. Ve výše uvedených dokumentech, které předurčují podobu školních vzdělávacích programů, směřuje pojetí cílů k celistvému (holistickému) pohledu na rozvoj osobnosti žáka, což vyžaduje uskutečňovat didaktickou koncepci, která tento rozvoj podporuje.“

<sup>26</sup> (Čapek 2010, s. 369)

## Sebehodnocení žáků

V rozvojovém pojetí edukace je autorem hodnotících zpráv nejen učitel, ale také žák. Žák, který je veden k autoregulaci svého učení, je schopen (na své úrovni) popsat jeho proces i výsledek. Učitel by měl brát v potaz popis žáka, neboť v něm se odrazí implicitní, nepoznané jevy, které učitel doplní celkový obraz o procesu učení. Tomu však musí být přizpůsoben celý výchovně vzdělávací proces i zavedený model hodnocení, v němž hodnocení není pouhým prostředkem posuzujícím učební proces a jeho výsledky, ale rovněž cílem edukačního procesu (*assessment for learning, classroom assessments*). Učitelé podporují žáky v učení poskytováním kvalitní zpětné vazby o jejich pokroku a pojmenováním problémů v učení.<sup>27</sup>

Uznáváme-li však žáka jako osobnost – svébytného autonomního jedince, jako individualitu a chceme-li posuzovat ve své celistvosti jeho rozvoj, pak ho musíme k hodnocení přizvat (viz autonomní pojetí hodnocení, Slavík, 2003). Souhlasíme zcela s autorem, že „autonomní, ani heteronomní hodnocení nelze samo o sobě posuzovat kladně ani záporně – obě nutně patří k edukační realitě a obě jsou plnohodnotnou stránkou edukačních procesů“.<sup>28</sup> Otázkou však je jejich vzájemná proporcionalita. Proporcionalita, která se nevztahuje pouze k těmto dvěma pojetím hodnocení, ale i k dalším aspektům hodnocení, jako jsou funkce, typy, formy hodnocení a cíle hodnocení, a zavádí nás k modelu komplexního rozvíjejícího hodnocení, v němž je učitelovo hodnocení žáka vyváжено explicitně sebehodnocením žáka. Pohled žáka na dosažené výsledky doplňuje pohled učitele na výsledky žáka a spojují se v jeden celek. Jedno bez druhého ve své celistvosti neexistuje. Přestože je sebehodnocení žáka v České republice dokonce i legislativně „ukotveno“ v textu vyhlášky č. 48/2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, podle níž je požadováno, aby škola stanovila ve svém školním řádu zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků, převažuje zatím v obecné a ústní podobě a spíše nahodile podle času učitele.<sup>29</sup>

Úspěch systému sebehodnocení žáka je založen na přesvědčení učitele o nezbytné účasti žáka při jeho hodnocení, na víře, že je toho žák schopen a na kompetencích učitele k hodnocení, které využívá při práci s žáky. Jde zejména o:

**a)** Respektování rozdílných funkcí hodnocení a jejich uskutečňování v reálném životě žáků.<sup>30</sup> V zásadě se jedná o funkci poznávací - informativní, korektivní - konativní, motivační a rozvojovou), jejichž síla není dostatečně využívána v praxi.

Z výzkumných šetření vyplývá, že informativní funkce hodnocení je velmi často podceňována. Učitelé poskytují žákům informace o jejich výsledku numericky, nejčastěji známkou, popřípadě počtem chyb; konkrétní informace o jejich výsledku a procesu učení, a o tom, co a jak je třeba rozvíjet a jak dále postupovat v procesu učení, získávají žáci zřídka.

**b)** Mnohočetnost v užívání typů hodnocení a preferování určitých typů. Všechny typy hodnocení mají svůj význam, odpovídají-li cíli hodnocení, který sledujeme. V praxi uplatňují učitelé všechny typy, některé častěji, jiné méně (hodnocení bezděčné vs. záměrné; formativní vs. sumativní; výsledku vs. průběhu; normativní vs. kriteriální). Obecně však upřednostňují sumativní hodnocení a opomíjejí hodnocení formativní.

Pro učitele je důležité uvědomovat si možnosti jednotlivých typů hodnocení, cíleně s nimi pracovat a v praxi je kombinovat. Pozornost je třeba zaměřit zejména na hodnocení formativní, kriteriální a hodnocení vzhledem k individualitě u žáka. Nadužívání sumativního hodnocení vede k odpoutání

<sup>27</sup> (Bloom, Madaus, Hastings 1981; Stiggins 2002)

<sup>28</sup> (Slavík, 2003)

<sup>29</sup> (Kratochvílová, 2011)

<sup>30</sup> (viz Kalhous, Obst 2002; Slavík J. 1999; Kratochvílová, 2011)



pozornosti žáka od samotného procesu učení k orientaci a závislosti na pouhý výsledek, za „odměnu“, kterou je v našich podmínkách nejčastěji známka. V rozvíjejícím hodnocení se žák cíleně neporovnává s ostatními, ale jen ve vztahu k sobě samému, k cestě, kterou ušel směrem k cíli a která je ještě před ním. Neopomíjíme skutečnost, že žák „vnímá“, „cítí“, jaké úrovně dosahují jeho výsledky vůči jeho spolužákům, a vnitřně k tomu zaujímá určité stanovisko, které ovlivňuje jeho vlastní zdatnost i celkový obraz sebe sama. Posuzujeme práci žáka vzhledem k jeho předešlému výkonu.

**c) Používání různých forem hodnocení.** Volba způsobu hodnocení souvisí s cílem našeho hodnocení, typem hodnocení, osobností žáka, jeho věkem a je těsně spjata s danou pedagogickou situací. Podle pedagogické situace využívá učitel v průběhu dne různé způsoby hodnocení, které se vzájemně doplňují a prolínají. O žádném z nich nemůžeme říci, že je lepší nebo horší. Všechny jsou vhodné, pokud jsou v souladu s funkcemi hodnocení a jejich volba odpovídá stanoveným cílům. Z praxe můžeme vyzorovat, že nejčastěji užívanou formou je hodnocení číselné, ať již v podobě klasifikačních stupňů, bodů nebo procent. Pokud je využíváno verbální hodnocení, je to spíše v ústní podobě. Opomíjeny jsou však grafické a nonverbální formy hodnocení. Existují-li různé styly učení<sup>31</sup> a preferované styly inteligence,<sup>32</sup> pak bychom měli společně s žáky vyjadřovat výsledky výuky různými formami, neboť každý vyjadřovací prostředek má svá specifika, a to i v dopadu na individualitu dítěte.

**d) Hodnocení by měl učitel opřít o základní pilíře** (práce s cíli rozvoje žáka, kritérii a užívání popisné formy jazyka), čímž může výrazně působit na žákovo přesvědčení o své zdatnosti učit se a jednat, může tak ovlivňovat jeho celkové sebepojetí i sebeúctu. Při respektování funkcí a podmínek hodnocení působí učitel velmi citlivě na hodnocení žáka a stává se vzorem při rozvoji žákových sebehodnotících kompetencí.<sup>33</sup>

### **Techniky sebehodnocení žáka**

Do vyučovacích hodin byly zvoleny tři sebehodnotící techniky: „Barvy“, „Kritéria – body“ a „Plus / mínus“. Ty jsou v Moderní didaktice popsány takto:

#### **Barvy**

Tato technika je pro žáky zábavným způsobem vzájemného hodnocení. Před samotnou hodnotící fází rozdává učitel žákům barvy, které zároveň znamenají jejich hodnotící role. Ideální je, pokud pracovali ve čtyřčlenných skupinách. Barvy znamenají:

- zelená: žák chválí, vyzdvihuje pozitiva;
- černá: žák hledá rezervy;
- modrá: žák vyzdvihuje praktické přínosy;
- červená: žák uvádí to, co by nefungovalo, co je naivní si myslet.

Černý je kritik, modrý je praktik, červený je skeptik a zelený je optimistou. Osobně rozdávám barvy ve skupině podle toho, co mají děti na sobě. Orientace ve třídě je pak lepší a nemusím se mnohokrát ptát: „jakou máš barvu?“. Při prezentaci úkolu jedné skupiny tedy žáci již z „pohledu své barvy“ poslouchají a dělají si poznámky. Pak učitel vyzve další skupinu: „zelený chválí“. Žák, který reprezentuje zelenou barvu, hovoří o kladech. Může zmínit jednu pozitivní věc nebo více. Následuje černý, modrý, červený. Hodnocená skupina se neobhájí, maximálně může ve výjimečném případě vysvětlit nějakou nejasnost. Učitel moderuje, dává jen pozor, aby se žáci drželi role. Pokud „zelená“ žákyně chválí a řekne: „...a využití plochy je dobré, ale...“, učitel ji hned zastaví: „promiň, slovo ‚ale‘ není v tvé roli.“ Učitel se také snaží minimalizovat úvodů typu: „mě se to mooooc líbí, když už ale musím kritizovat...“

<sup>31</sup> (Mareš, 1998)

<sup>32</sup> (Gardner, 1999)

<sup>33</sup> (Kratochvílová 2013)



### Výhody aktivity:

- Všichni žáci ve třídě hodnotí, tedy všichni mluví;
- Aktivita je šetrná k žákům, kteří neradi mluví před celou třídou. Nejsou tak pod tlakem, jako když jsou osloveni sami. Tady mají čas poslouchat své kolegy stejné barvy, i v dalších skupinách, a připravit se na svou část. Pokud někdo neví, jak by hodnotil, učitel na něj netlačí a obrátí se na jiné žáky stejné barvy ve třídě;
- Žáci převzou nástroj a vědí, že hodnocení by mělo být vyvážené. Pokud i při jiných příležitostech učitel řekne: „přidej trochu zelené“, všichni žáci vědí, co tím myslí.

U malých dětí stačí jen dvě barvy – zelená a černá. Další dvě (modrá a červená) jsou poněkud obtížnější a přidávají se později. Je nutné počítat s tím, že tato aktivita trvá delší dobu, takže například při vyučovací hodině trvá samotná práce na prezentaci 15 minut a hodnocení pomocí barev 20 minut, takže hodnotící část je delší než pracovní.

### Kritéria - body

Učitel by měl ve třídě velmi často hodnotit pomocí kritérií. Tím je řečeno, že i žáci by měli tuto dovednost ovládat a používat. Při vzájemném hodnocení „Barvy“ může zelený chválit cokoliv, ale nyní se snažíme hodnocení vtisknout nějakou strukturu. Například žáci měli při skupinové práci zpracovat výukový plakát k nějakému předmětu. Učitel vyzve po prezentaci žáka z jiné skupiny, aby bodoval jednotlivá kritéria pomocí stupnice 1 až 3 body. Tři body jsou nejvíc, jeden nejméně (nula bodů se tedy neuděluje!). Učitel zapisuje body do tabulky:

body 1 až 3	idea, nápad	výtvarné zpracování	prezentace		celkem	součet
žák A						
žákyně B						

Vždy když žák udělí plný počet bodů, učitel se ptá, co se mu líbilo z dané oblasti. Pokud strhne body, musí uvést důvod. Platí pravidlo: za každý stržený bod – jeden argument. Když žák hodnocení skončí, učitel objektivizuje hodnocení tím, že vyzve dalšího žáka. Podle mých zkušeností již třetí žák nepřinese mnoho nového a jeho hodnocení je repetitivní. Stačí dva, v ideálním případě žák a žákyně. Učitel opět produkt nehodnotí, ale může mít „své políčko“, kde uzná faktickou správnost výukového listu, nebo potvrdí zadané kritérium („výukový list obsahuje environmentální prvky“), které si z časových důvodů hlídá sám. Vyplněná tabulka tedy může vypadat například takto:

body 1 až 3	idea, nápad	výtvarné zpracování	prezentace	faktická správnost	celkem	součet
žák A	2	2	3	ano	7	14
žákyně B	3	1	3	ano	7	

Základní podmínkou (aby metoda nepůsobila negativně) je to, že učitel neuděluje jedničky podle dosažených bodů, ale na základě splněního úkolu, kterým bylo objektivní hodnocení jiné skupiny. Body jsou tu jen pomocné měřítko toho, jak jedna skupina viděla práci té druhé.

### Plus / mínus

Jinou filozofii má metoda vzájemného hodnocení žáků plus / mínus. Před prezentací žákovského produktu (nebo výsledku skupinové práce apod.) učitel vyzve žáky, aby si zakreslili šablonu na hodnocení, která je velmi jednoduchá:

	klady	zápory
skupina 1		
skupina 2		

Každý žák má za úkol při prezentaci jiného žáka (skupiny) zapsat alespoň jeden klad a jeden zápor.

Aktivita je cenná, protože se při ní dějí různé užitečné věci:

- Skupina, která prezentovala svůj produkt, slyší od spolužáků: želva je dobrý nápad, líbí se mi želva, želva je super... atd. Tedy vědí: se želvou jsme trefili do černého;
- Skupina, která prezentovala svůj produkt, slyší od spolužáků: želva je dobrý nápad, želva se mi nelíbí, želva je super, želva je infantilní, nehodí se ... atd. Tedy vědí: s tou želvou to byl kontroverzní nápad, někomu se líbí, jinému ne;
- Skupina, která prezentovala svůj produkt, slyší od spolužáků: želva je dobrý nápad, líbí se mi želva, želva je super... atd. Avšak jeden žák řekne: „zdá se mi, že tomu chybí originalita, želvu by tam dal každý.“ A žáci vědí: v této třídě můžeme říct svůj názor, i kdyby si deset spolužáků myslelo něco jiného. Atd.

Samozřejmě, platí zde jako vždy: učitel nehodnotí produkt, ale proces. Skupina se zpětně neobhazuje. Učitel hodnocení moderuje a dbá na dodržení obvyklých pravidel: žáci hovoří slušně, nepřekřikují se atd. Metody byly použity v hodinách matematiky, psychologie a při hodnocení projektů.

### **Hodnocení pedagogů**

Když tedy byly tyto metody žákovského vzájemného hodnocení realizovány, žáci je měli hodnotit. Stejný úkol měly ale i učitelky, které metody realizovaly. Je třeba mít na paměti, že v dané škole takto učitelky pracovaly poprvé a jejich realizace (respektive vedení) těchto aktivit nebyla přesná. Anebo možná inovovaly tyto metody, protože i chyby mohou přinést dobrá řešení. Například tedy u metody „Barvy“ učitelka nerozdala všechny barvy uvnitř jedné každé skupiny, ale vytvořila jednobarevné hodnotící skupiny (tedy skupinu kritiků, skupinu skeptiků apod.).

### **Hodnocení metody „Barvy“**

**Učitelka 1 hodnotí:** Při hodnocení metodou barev se vyřádili více. Rozdělila jsem barvy podle oblečení. V jednotlivých skupinách a obzvláště ta skupina, která měla kritickou barvu, byla slyšet nejvíce. Všechny skupiny se u této metody i dost nasmály.

**Učitelka 2 hodnotí:** Hodnocení černou a zelenou barvou bylo jasné a výstižné. U modré barvy (praktické hodnocení) a červené (skeptické) někteří nebyli schopni věci pojmenovat.

### **Hodnocení metody „Kritéria“**

**Učitelka 1 hodnotí:** Žáci neměli problém s rozdělením bodů, ale spíše s vyjádřením, proč je takto rozdělili. Jejich odpovědi byly stručné a často se opakovaly.

**Učitelka 2 hodnotí:** Tato metoda je bavila, nemuseli své názory prezentovat slovy, ale hodnotili čísla. Pro mnohé to bylo jednodušší než slovní hodnocení.

### **Hodnocení metody „Plus / mínus“**

**Učitelka 1 hodnotí:** Hodnocení je příliš nebavilo a odpovědi se dost často opakovaly.

**Učitelka 2 hodnotí:** Pro žáky nejjednodušší metoda. Každý byl schopen jasně říci jeden klad a jeden zápor. Ke konci hodnocení se již názory opakovaly, pro žáky bylo jednodušší opakovat stejný názor, nechtělo se jim přemýšlet.

Celkové hodnocení vyjadřovalo názor, že ve všech třech metodách žáci vždy pilně pracovali. Někteří brali hodnocení vážně a hodnotili podle pravdy. U jiných byla znát sympatie ke svým kamarádům. U některých se projevila neochota vyslovit kritiku nad ostatními. Je ale nutné podotknout, že některé nedostatky zavinily učitelky nepřilíživou precizní realizací metody. Metoda „Kritéria“ by neměla být bez ústního hodnocení, metoda „Plus / mínus“ by neměla vést k tomu, že žáci „papouškují“ druhé, protože své hodnocení dopředu píší na papír apod.

### **Hodnocení žáků**

Žáci hodnotili tyto metody písemně, formou SWOT analýzy. Jednotlivé metody od nich získaly toto hodnocení (výběr):

### **Hodnocení metody „Barvy“**

- Silné stránky: věděla jsem, jakým stylem mám odpovídat, nejvíc vtipné, vidíme své chyby, skupinová práce;

- Slabé stránky: nemohl jsem říct svůj názor celý, každý hodnotí jinak;
- Příležitost: projevení vlastního názoru, více barev;
- Ohrožení: vynechal bych červenou barvu, jiné barvy, nelíbilo se mi, že mi byla přiřazena barva, kterou jsem nechtěla.

#### Hodnocení metody „Kritéria“

- Silné stránky: vidím, v čem se zlepšit, zajímavé, zábavné, mohli jsme ohodnotit hodně věcí, projevení názoru;
- Slabé stránky: musela jsem hodnotit jen to, na co jsem byla tázána, nelíbilo se mi, že hodnotili jen dva lidé;
- Příležitost: poučit se ze svých chyb, rozdělovat víc bodů, vyslechnout názor ostatních;
- Ohrožení: vměšování učitelky.

#### Hodnocení metody „Plus / mínus“

- Silné stránky: nejlepší způsob, vyhovuje mi, že se mohu poučit ze svých chyb, je to objektivní, náš názor nám nikdo nevyvracel;
- Slabé stránky: moc nemusím někoho kritizovat, názory druhých mi nedělaly dobře;
- Příležitost: mohli bychom říkat oboje: klady i zápory;
- Ohrožení: každá skupina může říkat stejný názor.

Je dobré, že u mnoha hodnotících lístečků žáci u slabin nebo hodnocení výslovně napsali například: žádné nebylo.

#### Ukázky:

Silné stránky			Slabé stránky		
1. met. Klady - zápory	2. met. hodnocení formou barev	3. met. kritéria	1. met. Klady - zápory	2. met. hodnocení formou barev	3. met. kritéria
V této metodě bylo dobré. Je nám museli napsat jak klady i zápory	líbilo se mi hodnocení ve skupině, která měla přidělenou barvu a mohla projevit svůj názor na prezentaci	líbilo se mi. Je nám museli i myšlenka a. ideu prezentaci	pokud jsem byla vyvolána musela jsem vyjádřit i zápory, které jsem třeba neviděla	nelíbilo se mi. Je mi byla přiřazena barva, která mi nevyhovovala	nelíbilo se mi. Je mi byla přiřazena barva, která mi nevyhovovala
Příležitost			Ohrožení		
1. met. Klady - zápory	2. met. hodnocení formou barev	3. met. kritéria	1. met. Klady - zápory	2. met. hodnocení formou barev	3. met. kritéria
	v této metodě se mi líbilo. Je nám museli jako skupina			nelíbilo se mi. Je mi byla přiřazena barva, kterou jsem nechtěla	žádná bych aby <del>byla</del> hodnotila celou skupinu a ne jen

Silné stránky			Slabé stránky		
1. met. Keady - záporný	2. met. podrobení formou partu	3. met. kritéria	1. met. Keady - záporný	2. met. podrobení formou partu	3. met. kritéria
blaho se mi, a mánu svůj moar na 100% vyjádřit a mánu si hodnotit co chci	každá skupina vyjádřila a málo předtím co má vyjádřit že skupina má sbou spolupracovat a sejmá si dovůli na náor	hodnotit jmu něco, co jmu má předtím, co by náo ani nepadlo hodnotit.	mádo se má kát vyjádřit se jf o adní s hím problém nemám	nenánu vyjádřit že, co se myslím. mám předtím co hodnotit a ho hába ani nádu hodnotit.	je ho má cizími hodnotí. hodnotit se má má
Přezítost			Ohrožení		
2. met. Keady - záporný	2. met. podrobení formou partu	3. met. kritéria	1. met. Keady - záporný	2. met. podrobení formou partu	3. met. kritéria
páta mi háto mádo májstí. 5 mádných lidí áku svůj jstí váor				rozšíření hodnotí bych amímá	nenánu se má bláto háto mádo. nenánu hodnotit co chci a mánu ho předtím mánu

Silné stránky			Slabé stránky		
1. met. Keady - záporný	2. met. podrobení formou partu	3. met. kritéria	1. met. Keady - záporný	2. met. podrobení formou partu	3. met. kritéria
⊕ mádo projavu ut skupinách žlověb se neskýděl říad máj náor jstí by skupinový			⊖ náor nemohli říad jmu mádní být ú dá jstí a ne cšolins co ho nepadlo, protože to bylo ut skupině	žlověb si nemá jstí co lidé hodnotí, protože dánu erova lidé předtím	náor nemohli vyjádřit svádní
Přezítost			Ohrožení		
1. met. Keady - záporný	2. met. podrobení formou partu	3. met. kritéria	1. met. Keady - záporný	2. met. podrobení formou partu	3. met. kritéria
pochovali a dosáali ocenit práu vytvořenou opulěnbu	opulěnbu p. máli vyjádřit máj náor a oždní se máli ponauřit	vyjádřila bych jednodlně neskupině mádní se dlovu hádného a ne přib. hádní pár lidí neskupině	je nepřijemně nájd hádní a hádní práci, a hádní se opulěnbu máli		

## Závěr druhé části

Jak ze zpětné vazby pedagogů, tak především žáků je patrné, že podobné aktivity jsou vítanou součástí vyučování a dobrým prostředkem, jak prohlubovat potřebné dovednosti u žáků. Nejen hodnotící, ale i osobnostně rozvojové, komunikační i prezentační. Učitelé pak při dobré zkušenosti, jakou se sebehodnotícími dovednostmi získali, je ochotně zařadí do portfolia svých metod.

## III. Měření a interpretace klimatu učitelem

### Úvod třetí části

Žákovského pohledu na klima odpovídá názor, že „klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy.“<sup>34</sup> Preferování role pedagoga je vyjádřeno míněním Konarewského, že „klima třídy jsou všechna pravidla práce a života ve třídě, které učitel žákům vštěpuje a upevňuje při didaktických a výchovných situacích.“<sup>35</sup> Nejlépe však bude si uvědomit, že ve třídě nemůže být dobré klima bez součinnosti všech jeho spolutvůrců, ale role učitele je velmi významná. On může vše zlepšit anebo pokazit. Jsme to přece my, učitelé, kdo máme v rukou nejúčinnější způsoby ovlivňování klimatu ve třídě, my jsme neaktivnějšími iniciátory a nejlepšími diagnostiky. Základem je usilovat o zlepšení a nepřestávat se snažit. Nelze se v případě nezdaru vymlouvat na to, že žáci v té třídě „jsou hrozni“ a rezignovat. Možná jsme jen doposud neobjevili ten správný způsob jak zaujmout prozatím nespolečující žáky, kteří nám nakonec mohou naši energii a úsilí vrátit dobrou prací.

A učitel, který s klimatem pracuje, by ho měl umět změřit. To je dovednost, která by měla patřit do rodiny diagnostických dovedností každého učitele. V realizovaném projektu učitelé na střední škole využili ten nástroj, který je pro takové účely designován – dotazník CES. Autoři nástroje jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher, kteří jej poprvé publikovali ve článku „Using Short Forms of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment“, který vyšel v *Journal of Research in Science Teaching* v roce 1986. Tento nástroj je dalším poměrně používaným prostředkem, rychle a přesně změří tyto složky třídního klimatu:

1. Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací;
2. Vztahy mezi žáky ve třídě;
3. Učitelovu pomoc a podporu;
4. Orientaci žáků na úkoly;
5. Pořádek a organizovanost;
6. Jasnost pravidel.

Žák volí odpovědi ano - ne. Vyplňování trvá nejvýše 20 minut. Dotazník má dvě formy: aktuální a preferovanou. Aktuální ukazuje současný stav, preferovaná jeho přání a obraz žádoucího stavu.

Otázka z aktuální formy: **Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají.**

Otázka z preferované formy: **Většina studentů v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají.**

Každá položka je „sycena“ 4 otázkami a může nabýt hodnoty 4 - 12 bodů. Pokud tedy dosáhne jednotlivý faktor součet 12 bodů, je maximálně „naplněn“. Také u tohoto nástroje jsou možné různé interpretace výsledků, které mohou učiteli pomoci v práci a uvědomění si toho, co žáci vnímají a co si přejí. Klima se měří vždy jen v daném předmětu, tedy například klima v 6. B v hodině matematiky. V jiné třídě, v jiném předmětu je klima již jiné, často diametrálně odlišné, byť je učitel ten samý. Dotazník má otázky, které se ptají přímo na učitele. Proto lze nástroj používat i anonymně, což však

<sup>34</sup> (Gavora 2000, s. 137)

<sup>35</sup> (viz. Petlák 2006, s. 27)



neumožní již pracovat s výsledky na úrovni individuálního přístupu k žákům. Ale zase mohou být odpovědi upřímnější a pravdivější.

### **Praktická část**

Učitelky měly za úkol nejen změřit pomocí nástroje CES svou třídu aktuální a později preferovanou formou, ale pokusit se i interpretovat výsledky. Tato interpretace nebyla nijak dopředu charakterizována, ani rozsahem, ani způsobem zpracování. Tato část projektu vlastně ověřovala pasáže z publikace „Třídní klima a školní klima“, kde jsem psal: „Samotný učitel nebo ředitel se může pokusit výzkumně - vědeckým způsobem zpracovat prostředí, ve kterém se pohybuje (tedy ve škole). Jedná se vlastně o „učitelský výzkum“ (uváděný jako *teacher* či *classroom research*), který má za cíl porozumět svému působení ve třídě a zkvalitnit jej, realizovat změny na úrovni školní třídy. Výhody: Znalost prostředí a žáků, která učiteli umožní využívat rozhovory a třeba i zúčastněné pozorování v té nejvhodnější podobě (z hlediska autenticity). Nevýhody: Učitel bohužel nepřekročí práh své aprobační. Například kolegovi s prvního stupně by ve třídě nejdříve padl zrak na tabuli, a to by bylo velmi tristní pro mnoho druhostupňových kolegů. Jeho kolegovi z druhého stupně jsou zase pedagogicko – psychologické zákonitosti práce s prvňáčky velmi vzdálené. Oba pak mají ve škole mnoho jiných starostí než dodržovat výzkumné metodické postupy (třeba psát si výzkumný deník). A ani odborné znalosti učitele nejsou takové, jako u výzkumného pracovníka v instituci pro pedagogický výzkum. Jeho angažovanost by také mohla znamenat problém pro objektivitu interpretací. Případná negativní zjištění by mohla být v rozporu s jeho loajalitou. A my už víme, jak neobjektivně pohlížejí učitelé a ředitelé na data o své škole.

Jak si tedy pedagogové s úkolem poradili?

- Učitelka A měřila klima v hodinách Matematiky ve třetím ročníku;
- Učitelka B měřila klima v hodinách Českého jazyka ve druhém ročníku;
- Učitelka C měřila klima v hodinách Ekonomiky ve druhém ročníku.

Protože mi v této analýze nejde o klima samotné, ale o to, jak jsou učitelky schopny úkol měřit, zvolil jsem pohled na jejich práci prostřednictvím tří nejdůležitějších kritérií klimatu třídy.

Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací (s výroky):

- *Studenti v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie;*
- *Studenti v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima;*
- *Studenti v naší třídě často čekají na zvonění, až „padne“;*
- *Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají.*

#### **Učitelka A interpretuje výsledky:**

Aktuální forma 6,5, preferovaná forma 8,4. „Žáci se v hodině příliš nesnaží, jen čekají, až hodina skončí. Výsledek preferované formy nevyšel příliš přesvědčivě, spíše naznačil, že se žáci o výuku tak jako tak nezajímají.“

#### **Učitelka B interpretuje výsledky:**

Aktuální forma 6,5, preferovaná forma 8,4. „Většina žáků má o výuku zájem. V hodinách se snaží o pozornost a plnit požadovanou práci. Jsou tací, kteří si uvědomují, že by měli být více zaujatí školou a více se soustředit na práci v hodině.“

#### **Učitelka C interpretuje výsledky:**

Aktuální forma 7,2, preferovaná forma 9,8. „Žáci by preferovali větší zaujetí na školní práci. U žáků je třeba podpořit jejich angažovanost, například zavést dosud nepraktikované metody vyučování, větším aktivním zapojením žáků do výuky, větším zapojením praktických příkladů.“

**Hodnocení:** Interpretace – které jsou tu v plném znění (!) ukazují jasný formalismus a jen malý ponor do dějů ve třídě. Učitelky pouze „převyprávěly“ číselné výsledky. Nedokázaly ani analyzovat výsledky jednotlivých zajímavých výroků, jako je ten o tom, zda vůbec žáci „pozorně naslouchají“. Interpretace

učitelky A je pak chybná, preferované výsledky nenaznačují, že se žáci „nezajímají“, ale úplný opak: žáci chápou, že právě zde mají rezervy.

#### Vztahy mezi žáky ve třídě (s výroky):

- *Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu;*
- *Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat;*
- *V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství;*
- *Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem.*

#### **Učitelka A interpretuje výsledky:**

Aktuální forma 9,5, preferovaná forma 9,4. „Téměř totožné hodnoty ukazují, že žáci mají mezi sebou dobré vztahy. Možná nevychází všichni se všemi, ale každý si zde našel někoho, na koho se může spolehnout.“

#### **Učitelka B interpretuje výsledky:**

Aktuální forma 9,7, preferovaná forma 11. „Žáci mají mezi sebou dobré vztahy, většina je v kontaktu se svými spolužáky ráda. Mnozí uzavřeli řadu nových přátelství. Někteří se v novém přátelství zklamali, ale oporu našli někde jinde.“

#### **Učitelka C interpretuje výsledky:**

Aktuální forma 8, preferovaná forma 9,5. „Vztahy jsou momentálně ve třídě obstojné, výsledky ukazují, že by si třída přála vztahy mezi žáky zlepšit. V tomto pubertálním období ale jsou konflikty mezi žáky přirozené. Vztahy je možné podpořit při třídnických hodinách“.

**Hodnocení:** V tomto kritériu je vidět mnoho nedostatků, spočívající v nedostatečné didaktické dovednosti a diagnostické nekompetentnosti. Učitelky ignorovaly výrok o „nadchnutí nápady“ a začaly vymýšlet nepodložené zkazky o přátelství v jejich třídách. Žádný výrok není o „spolehnutí“, „zklamání“ nebo „opoře“. Jsou to výmysly a z hlediska měření klimatu i nesmysly. Pedagog, který si myslí, že vztahy lze zlepšovat „při třídnických hodinách“ a opomene samotné vyučování, které by mělo být týmové, se dopouští hlubokého didaktického omylu. Za další z omylů uvedu označení žáků jako „pubertálních“ ve věku, kdy jsou adolescenty.

#### Učitelova pomoc a podpora (s výroky):

- Tento učitel stráví jen málo času povídáním se studenty ve třídě;
- Tento učitel se o studenty osobně zajímá;
- Tento učitel je více přítelem než autoritou;
- Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům.

#### **Učitelka A interpretuje výsledky:**

Aktuální forma 8,75, preferovaná forma 8,6. „Obě hodnoty vyšly stejně a naznačují, že jsou s vyučujícím spokojeni a nijak by neměnili. Vědí, že se v případě potřeby se na něj mohou kdykoliv obrátit.“

#### **Učitelka B interpretuje výsledky:**

Aktuální forma 10, preferovaná forma 8,7. „Většina studentů vnímá učitelovo snažení pozitivně, má k němu důvěru a v případě těžkostí se na něj obrátí. Naopak, někteří žáci učitele považují výhradně za autoritu a o pomoc by nepožádali.“

#### **Učitelka C interpretuje výsledky:**

Aktuální forma 9,1, preferovaná forma 9,4. „Výsledky jsou vyrovnané, žáci jsou s učitelovou pomocí spokojeni, vědí, že jim dokáže pomoci a podpořit je.“

**Hodnocení:** Zde je opět velká škoda, že nejsou zpracovány jednotlivé otázky, které vypovídají o různých aspektech učitelova vztahu. Dvě učitelky mají nižší hodnoty u preferované hodnoty, což znamená – viditelně, aniž by si to uvědomily – určitou formu odmítnutí jejich osoby. „Na nějaké úrovni nám pomáháte, ale víc nechceme díky.“ Učitelka A pak nepodloženě fabuluje o tom, že by ji žáci „neměnili“ – přitom s její osobou je spokojenost výrazně nejnižší a obecně jen průměrná.

## Závěr třetí části

S výsledkem této části projektu nemůžeme být spokojeni. Zapojené učitelky nezpracovaly zadání kvalitně. Nebyly schopné ani vytvořit si tabulku odpovědí, která by jim umožnila pracovat s výpovědí jednotlivých žáků nebo hodnotit jednotlivé otázky. To je ale jedna z nezbytných součástí práce s měřením klimatu ve třídě. Interpretace byly jen formální, stručné až odbyté, obsahově mělké. Dokonce ani učitelku matematiky nenapadlo, jak důležitá je u uvádění aritmetických průměrů směrodatná odchylka. Interpretace byly nejen povrchní, ale objevovaly se v nich nepodložená tvrzení, kdy přání byla otcem myšlenky. Učitelky nehleděly na svou práci ve třídě kriticky, s naměřeným stavem byly spokojené. Opět je snad nejvíce smutné u učitelky matematiky, že hodnotu kolem 8 bodů považuje za výraz spokojenosti, přestože i žák na prvním stupni by si lehce spočítal, že tato hodnota má stejně blízko k minimu (4) jako k maximu (12). Ano, je to vlastně přesně uprostřed škály, tedy tato hodnota je průměrná. Ani náhodou nedošlo ke zvnitřnění myšlenek, že by se měl stav zlepšit – natož k přemýšlení jakým způsobem. Ani si například nedovedu přestavit, že by pedagogové takto přistupovali například ke slovnímu hodnocení žáků. Škoda tohoto laxního přístupu, který neumožnil opravdové zjištění, jaké jsou skutečné diagnostické a výzkumné schopnosti vybraných pedagogů. Takto odvedenou práci nelze za kvalitní a kompetentní považovat.

*Šetření je součástí Projektu Gramotnosti inovativně CZ.02.3.61/0.0/0.0/16\_012/0000608*

## Prameny

- BLOOM B.S. a kol. *Evaluation to improve learning*. New York: McGraw-Hill 1981.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál 1999.
- ČAPEK R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742, 325 stran, 2010.
- ČAPEK R. *Moderní didaktika*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3450-7, 624 stran, 2015.
- ČAPEK, R. *Klasifikace na základní škole III*. Moderní vyučování, č. 5. 2005
- ČAPEK, R. *Hodnocení. Klasifikace na základní škole I. Jak ji chápou rodiče?* Moderní vyučování, č. 2, 2005.
- GRECMANOVÁ, H. *K poznatků o vyučovacím klimatu*. In Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity U 9 (2004), Brno: MU, 2004b, s. 37- 45.
- JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: Maňák J., Švec V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2004.
- JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005.
- KLUSÁK, M.: *Vědět jak zacházet s klimatem ve třídě*. *Pedagogika* 1, 1994, s. 61-67. ISSN 1211-4669
- KRATOCHVÍLOVÁ J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků - Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD 2011.
- KRATOCHVÍLOVÁ J. *Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele - dva úzce spjaté procesy*. In: *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy*, od s. 23-34, 12 s Brno: MSD 2012.
- KALHOUS Z., OBST O. *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002.
- KŘIVOHLAVÝ J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál 2001.
- LINKOVÁ, M. *Prostředí třídy jako edukační prostor žáků primární školy*. In: *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. (ed. JANDOVÁ, R.) České Budějovice: Jihočeská univerzita v ČB 2007. ISBN 978-80-7394-061-4
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-2101-070-3
- MAREŠ, J. *Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy*. In: JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005
- MINÁŘOVÁ E. *Český jazyk jako mateřský a jazyková kultura na ZŠ*. In: *Orientace české základní školy*. Sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně. (eds. MAŇÁK, J., JANÍK, T.) Brno: MU v Brně 2005. ISBN 80-210-3870-5
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-521-1
- SLAVÍK, J. *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe*. *Pedagogika*, (1), 5-25. Praha 2003.
- STIGGINS, R. J. *Evaluating classroom assessment training in teacher education programs*. *Educational measurement: Issues and Practice*. 18 (1), s. 23-27. 1999.



ŠVEC, V., KAŠPÁRKOVÁ, S., KAVANOVÁ, A. Kurikulum základní školy z pohledu učitelů a žáků středních škol a jejich rodičů (zamyšlení nad výsledky výzkumné sondy). In: Orientace české základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně. (eds. MAŇÁK, J., JANÍK, T.) Brno: MU v Brně 2005. ISBN 80-210-3870-5

VIDLÁKOVÁ, J. Hlas žáků v kontextu reformy české školy. In: Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu. (ed. JANDOVÁ, R.) České Budějovice: Jihočeská univerzita v ČB 2007. ISBN 978-80-7394-061-4

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido 2004.

VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: UP v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0

#### Medailónek autora:

**Mgr. Robert Čapek, Ph.D.:** Působil během své pedagogické dráhy jako pomocný vychovatel, vychovatel, ale převážně jako učitel na zvláštní, základní, střední a také vysoké škole – a to postupně a někdy i současně. Stejně tak se souběžně pohyboval na pěti českých univerzitách, aby nakonec zakončil svá studentská léta s doktorátem z pedagogiky (Univerzita Olomouc) a z psychologie (Univerzita Karlova). Působil i jako školní psycholog a didaktický mentor, lektoruje semináře pro sborovny a vzdělávací organizace na různá pedagogicko- psychologická témata. Je autorem knih pro učitele, například *Moderní didaktiky* a *Líného učitele*, v současnosti pracuje na revoluční řadě učebnic.

## Práce s problémovými žáky aneb jak učí ten, kdo učit nemá

Bc. Václav Vozábal

Zdravím všechny, kteří se rozhodli číst tento článek. Jak již asi tušíte, rád bych vám zde v pár větách shrnul několik hlubokých myšlenek, které by se měly týkat přednášky s názvem: Práce s problémovými žáky aneb jak učí ten, kdo učit nemá.

Předem bych chtěl zmínit, že vše co je uvedeno v tomto článku, jsou pouze názory jednoho mladého nekvalifikovaného učitele. Rozhodně se nejedná o žádný návod, kterým by se měl řídit každý pedagog, a který by se dal uplatnit v každé třídě. V následujících odstavcích se vám pouze pokusím sdělit, co pro mě znamená problémový žák a jak s těmito případnými případy pracuji nebo spíše, jak se s nimi snažím pracovat.

Na začátek bych vás chtěl upozornit, že jsem dosud nezískal žádný titul typu spisovatel roku ani Nobelovu cenu za literaturu. Upřímně se jedná o první veřejně publikovaný článek, který jsem kdy vyplodil, a proto bych Vás chtěl při čtení následující řádek požádat o trpělivost a pochopení. Často ve svých vyučovacích hodinách i každodenní komunikaci používám ironii a částečně je obsažena i v tomto článku. Všem odvážlivcům přeji příjemné čtení.

### Mějme rádi své povolání

Dříve, než se rozepíší o problémových žácích, je třeba si uvědomit, že to nejdůležitější v našem povolání jsme MY. Každý z nás, kdo den co den (tedy krom prázdnin) máme odvahu postavit se před „stádo těch nejlepších a nejúžasnějších žáků, které jsme si mohli přát“.

Ano, jsme to pouze MY, kdo rozhoduje o vyučovací hodině a o tom, jak bude probíhat, nebo snad ne? Nebo hodinu snad řídí žáci, vedení nebo ministr? Ano, někdo vám pravděpodobně sdělí jakou látku, za jakou dobu máte se žáky v daném předmětu probrat, ale jak se budete ve třídě cítit, jak se tam budou cítit žáci a jakým způsobem se pokusíte látku do hlav studentů dostat je jen a jen na VÁS.

Důležité je si uvědomit, že pokud VÁS povolání pedagoga nebaví, pokud VÁS nebaví učení, jak má potom učení bavit ty žáky...?

Před tím, než jsem se stal shodou náhod učitelem, jsem působil jako finanční poradce a už v té době jsem slyšel, že práce s lidmi je ta nejtěžší a nejkrásnější práce na světě. Je to pravda a to co bych chtěl dodat je, že u práce s dětmi, žáky či studenty to platí dvakrát tolik. Povolání pedagoga je dle mého názoru to nejtěžší, ale zároveň také nejkrásnější povolání. Je třeba si uvědomit, že jako učitelé máme obrovské štěstí v tom, že ani zdaleka neděláme stereotypní a nudnou práci. I když máme několik paralelních tříd, ve kterých probíráme totožnou látku, nemůže se nám stát, že bychom odučili naprosto shodnou hodinu, při které bychom se nedej Bože dokonce nudili. Osobně se mi ještě nestalo, že bych se při některé mé hodině nudil, spíše naopak.

Neměli bychom zapomínat, že každý z nás vykonáváme povolání, kterým tady na světě po sobě něco zanecháme, a které by nás mělo naplňovat. Osobně vždycky říkám, že i kdybych za celou svou pedagogickou kariéru naučil jen jednoho studenta něco do života, něco, co by mu v budoucím životě pomohlo, díky čemu by si na mě za pár let vzpomněl, tak má učitelská činnost měla smysl. A ne každý může říct, že jeho zaměstnání má smysl a že jej naplňuje.

Jak jsem již zmínil na začátku, to jestli nás bude strávený čas před tabulí či za katedrou bavit, jestli si užijeme každou strávenou minutu vyučovací hodiny, nebo do každé třídy vkročíme pouze s cílem těch 45 minut přežít, je už jen na nás. Ale moc bych si přál, aby i ti, co třeba na začátku své pedagogické kariéry hořeli tak moc, až se spálili, měli odvahu dát tomuto povolání ještě jednu šanci. Ještě před

třemi lety jsem si nedokázal představit, že bych se stal někdy v životě učitelem. Už po prvním odučeném roce jsem si nedokázal představit, že bych dělal něco jiného.

*Zkusme mít své povolání rádi.*

### **Kdo je problémový žák?**

Co si představíte, když se řekne problémový žák? Někteří z vás si možná představí nějakého rušivého či vulgárního jedince, lajdáka či chráněný druh frajera obecného. Nemyslím pojem chráněný druh, tak, že by jich bylo málo a hrozilo jejich vymření, to naopak. Mám spíše na mysli chráněný ze strany rodičů.

A co třeba naprosto tichý student, co nevyrušuje, ale zase nikdy nic nedělá nebo naopak zase ten, co chce vše vědět, má neustálou potřebu se stále na něco ptát nebo mu něco pravidelně chybí apod.

Zapomínáči patří mezi mou „oblíbenou“ skupinu. Osobně jsem toho názoru, že učitel by neměl na škole zastupovat místní pobočku papírnickví. To, že si žák zapomněl sešit, učebnici nebo nedej Bože propisku je jen a jen jeho problém, nikoliv náš. Ať si prostě někde sežene kus papíru a nezatěžuje nás JEHO problémy.

Další adept na titul „problémový žák roku“ může být např. také simulant. Tím mám na mysli situace se žáčky, kdy musíte do knihy úrazů zapsat „zranění těžko slučitelné se životem“, tzn. např. vyražený dech, říznutí o papír nebo vypadnutý vlas. I když tomu lze těžko uvěřit, panují legendy, že existují rodiče, kteří jsou schopni nám několik hodin vysvětlovat, že tím, že jsme si dovolili dát jejich potomkům nečekaný test, tak jim z toho vypadly o dva vlasy více než je denní norma a že z toho budou mít trauma do konce života.

Je až neuvěřitelné kolik žáků základních škol si dnes musí celý den točit fidgetspinnerem nebo mačkat antistresový sliz, aby se z povinné školní docházky psychicky nezhroutilo. Osobně jsem toho názoru, že žáci jsou ti poslední v budově školy, kteří mají nějaký stres. Někdy pochybuji i o tom, jestli vůbec ví, co slovo stres znamená. Ale vysvětlete to rodičům. Ono totiž čas od času platí, že problémový žák = problémový rodič, ale to by bylo téma zase na úplně jinou přednášku.

Když se nad tím zamyslíme, zjistíme, že v podstatě téměř každý žák může být problémový. Jsou učitelé, kterým vadí jakýkoliv hluk či šum, případně vadí jen to, že žák dýchá nepravidelně, moc nahlas nebo, že dýchá. Naopak mě vadí učit v naprostém tichu, přijde mi to nepřírozené. A tak se často stává, že pro každého kolegu je problémový žák někdo jiný.

### **Pár slov k zamyšlení**

„Naše mládež miluje přepych. Nemá správné chování. Neuznává autority a nemá úctu před stářím. Děti odmlouvají rodičům, srkají při jídle a tyranizují své učitele.“ Sókrates (469 – 399 př. n. l.)

Nějaká změna? Myslím, že tento citát nepotřebuje téměř žádný komentář. Tak jak se naši žáci a studenti chovají dnes, tak se plus mínus chovali i před pár tisíci lety. A možná, že kdybychom si sami šáhli do svědomí, jak jsme se k učitelům během našich studijních let chovali my, možná bychom se i v některých našich problémových žácích viděli. Osobně si myslím, že mně se vrací pouze to, jak jsem se k učitelům na základní či střední škole choval já.

K následujícím třem citátům se nebudu rozepisovat. Už jen proto, že mě tato slova v několika případech inspirovala k různým myšlenkám a názorům které jsou rozmístěny všude možně v tomto článku. Tak abych se neopakoval. Tyto citáty ve stručnosti sdělují velmi mnoho a je jen na každém z nás, jak si slova uvedených autorů přebereme a zda se nad nimi zamyslíme.

„Učitel je bezesporu finančně podceněn jako pečovatel o děti, ale jako pedagog je šileně přeplacen.“  
John James Osborne

„Kdo chce zasvětit svůj život něčemu velikému a krásnému, ať vychovává mládež.“ Don Bosco

„Naši učitelé nesmějí být podobní sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdu.“ Jan Ámos Komenský

„Kdo nehoří, nezapálí.“ Sv. Ignác z Loyoly

### **My a vzor**

Je třeba si uvědomit, že žáci nikdy nebudou vnímat látku tolik jako NÁS. Můžete jim cpát do hlavy několik hodin např. Archimédův či Pascalův zákon, a stejně si nebudou nic pamatovat. Nebo v tom lepším případě se to naučí do testu a po testu nebudou tušit, že jsme něco takového brali. Ale ve chvíli, kdy jim řeknete jednou jedinkrát jednu jedinou věc ze svého života, např. co máte za auto, jak se jmenuje Vaše kočka, kolik máte dětí či kde jste byli na dovolené, tak si to budou pamatovat do konce života a z Vašeho soukromého života by mohli okamžitě maturovat, aniž by se na to učili. A proč tomu tak asi je? Jednoduše proto, že Váš soukromý život je zajímavá a každý si pamatuje to, co ho zajímá a co ho baví. Žáci nás neustále sledují, a ať se nám to líbí nebo ne, jsme pro ně určitým vzorem. Vždy říkám, že jediná výchova je vzor, buď chci být jako někdo, ať už se jedná o rodiče/ přátele/ učitele, nebo jako někdo být nechci. Musíme si uvědomit, že ať chceme či nechceme, tak se s žáky setkáváme téměř každý den a do jisté míry na ně můžeme mít vliv. Zvláště když s rostoucím věkem klesá vliv dědičnosti a roste vliv prostředí, ve kterém se nachází.

Ještě bych rád zmínil, že žáci nás nejen sledují, ale rovnou nás studují, týden po týdnu zjišťují, co si k nám mohou dovolit apod. => nikdy nebude fungovat, aby učitel kázal vodu a pil víno, tzn. např. nebude fungovat, aby učitel při některé výchově povídal o tom, jak je kouření škodlivé, jak by žáci neměli nikdy kouřit apod., přitom jeho studenti už dávno vědí, že jejich učitel do sebe jenom během přestávek natáhne minimálně krabičku. Jak jsem již zmínil, žáci nás neustále sledují i studují, a to hned od první minuty, kdy nás spatřili, už podle naší chůze, hlasu, verbální i neverbální komunikace odhadují, co jsme asi zač a co si k nám budou moct dovolit => DŮLEŽITÝ JE 1. DOJEM

### **Dojem**

Ještě jednou bych rád zdůraznil, jak důležitý je první dojem. Už jen to jak vkročíte začátkem září poprvé do vaší nové třídy, je důležité. To jak pozdravíte, jak se představíte a jak před žáky předstoupíte. Těchto pár vteřin rozhodne o celém školním roce. Protože pokud přijdete, opatrně za sebou zavřete, posadíte (schováte) se katedru a začnete jim vyprávět, jak se jmenujete, kolik vám je, že máte 3 děti, 2 psy, 5 koček a ukončíte to tím, že budete všichni kamarádi. Tak už vidím, jak si žáci druhého stupně budou 3 měsíce „brousit nože a pak vás sežerou zaživa“.

Osobně do třídy na začátku školního roku vkročím tak, aby za mnou bouchly dveře. Půlka třídy neslyší zvonění a v některých školách ani nezvoní, a proto je třeba, aby žáci věděli, že když bouchnou dveře, začala hodina. Protože asi víme, že jsou mezi námi kolegové, kteří když přijdou do hodiny, tak si toho někteří žáci ani nevšimnou, což není asi úplně dobře. Měli bychom být ti, co začínají a zároveň končí hodinu.

Poté co se s žáky pozdravím, představím se pouze příjmením. Nejsem zastávce toho, že bychom žákům měli hned říkat co nejvíce informací o sobě. Stejně nás budou oslovovat pouze pane učiteli ABC nebo paní učitelko XYZ, k čemu potřebují křestní jméno, věk či bydliště. Pokud je to pro ně tak důležité, tak ať si to zjistí. Škola by je měla mimo jiné naučit vyhledávat potřebné informace.

Jakmile znají mé příjmení a předměty, které je budu vyučovat, přijde na řadu řád, školní řád neboli v mém případě „Vozábalovo desatero“. Ono to z ní strašně zajímavě, ale ve skutečnosti je to v podstatě školní řád. Ale jak asi víte, školní řád je pro žáky ta nejnudnější povinná četba, která existuje

a proto žákům oznamuji, že v mých hodinách se nebude dodržovat školní řád, ale „Vozábalovo desatero“. Tím si minimálně zajistím jejich pozornost a budou poslouchat, co se smí a co naopak ne.

Je třeba si uvědomit, že je velmi důležité žákům neustále zdůrazňovat termín V MÝCH HODINÁCH. Není v našich silách žáky změnit tak, aby se chovali jako lidi při každé hodině, mimo školu, doma apod. To bychom si dávali zbytečně náročný a nedosažitelný cíl. Myslím, že bohatě bude stačit, když si dáme za cíl, aby naše pravidla dodržovali v našich hodinách. Ani toto nebude snadný úkol, tak proč si to zbytečně stěžovat tím, že se budete zabývat, jak se chovají v hodinách kolegů. Jak se chovají v hodinách kolegy či kolegyně je jen a jen jeho či její věc, my se o to nemusíme starat. Já osobně budu maximálně spokojen, když se budou dodržovat moje pravidla V MÝCH HODINÁCH. Možná bych dodal jednu výjimku a ta se týká třídy, kde jsem třídní. V tomto případě se snažím svým žákům zdůrazňovat a pracovat na tom, aby se má třída chovala slušně ve všech hodinách, neboť osobně jsem zastávce názoru: „Jaký třídní, taková třída.“ Věřím, že už je nejvyšší čas přejít k desateru, které jim představuji během úvodní hodiny na začátku školního roku.

## DESATERO

- **Zachovej řád a řád zachová tebe;**

Neboli jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá. Jak se vy (žáci) budete chovat ke mně, tak já se budu chovat k vám. Mé chování k vám bude pouze odrazem vašeho chování ke mně;

- **Výjimečné pití a chození na záchod;**

Na záchod bude chodit maximálně jeden za hodinu a zároveň to bude ten, kdo při hodině nepil. Ten, kdo při hodině bude pít, nebude mít možnost jít na záchod. Zároveň, ten kdo půjde na záchod, mi na konci hodiny přinese ukázat dopsané poznámky z doby, kdy byl na záchodě. Pokud se tak nestane, získá odměnu v podobě nedostatečné (pětky nebo 0%) za práci v hodině. Kdo nevydrží 45 minut bez záchodu, je třeba, aby mi to přinesl potvrzené od lékaře. Každý, kdo o přestávce neopisuje domácí úkoly má dostatek času si odskočit. Nebudu tolerovat žádné courání a zašívání se při hodinách v kabince. Samozřejmě když už některého jedince pustím během hodiny na záchod, tak jediné bez mobilu;

- **V MÝCH HODINÁCH se nejí;**

Zde je zbytečný dlouhý komentář. Pokud se někdo pokusí V MÉ HODINĚ jíst, tak mu svačinu sním. Je však opravdu třeba, aby s tímto byli skutečně žáci obeznámeni, ideálně by s tím měli být obeznámeni i rodiče. Rozumní rodiče, mají dostatečně velkou inteligenci, aby pochopili, že během vyučovací hodiny se nejí.

- **Nepoužívání mobilních telefonů při hodině;**

Mobilní telefony při hodině nevidím, nezajímá mě, že se jen podívali na to, kolik je hodin a podobné řeči. Nebude ani jen tak ležet na lavici apod. Bude někde, kde ho nevidím a také ztišen tak, aby nezvonil ani nevíbroval. V opačném případě jim bude zabaven a vrácen na konci školního dne.

- **Žádné vulgarismy;**

Také netřeba komentáře. Žákům sdělím, že doufám, že mezi nimi není kdo, kdo si myslí, že čím více je vulgární, tím je větší frajer nebo frajerka, jelikož je to samozřejmě blbost, možná tím o sobě dokazuje pravý opak.

- **Alkohol, kouření, tráva, apod.;**

Co se týče těchto návykových látek, tak jsem velmi nekompromisní. A zdůrazňuji, že v budově školy a na pozemku školy se u nikoho z nich nic takového nebude nacházet. Pokud někoho uvidím, jak kouří nebo chlastá, vždy usiluji o co nejvyšší možný postih. A žáci už to vědí. Nechci říkat, že tímto snížím počet kuřáků ve třídě, ale tím, že se o „poledňáku“ projdu po vsi, snížím počet kouřících studentů na zastávce, návsi či v blízkém okolí školy. Ono je také věčně nebude bavit chodit často až za hranici obce, zvláště v zimě nebo dešti, takže tím, že to jako učitelé nebudeme tolerovat a nebudeme dělat, že to nevidíme, můžeme docílit aspoň omezení počtu vykouřených

cigaret za jeden školní den. Samozřejmě hned zmíním, že se toto týká i elektronických cigaret bez nikotinové složky, protože opravdu nemám energii a náladu se s někým dohadovat, jestli má jeho el. cigareta nikotinovou nebo nenikotinovou složku. Také by si měli uvědomit, že tu nejde jen o ně, ale i o jejich rodiče a případným porušení školního řádu (desatera) nedělají problémy jen sobě, ale i svým rodičům.

- **Žádná šikana;**

Šikana je další věc, kterou nesnesu v jakékoliv podobě a měla by se řešit hned v zárodku, to bez pochyby. Osobně preferuji raději někoho „zastřelit pro výstrahu“ než dopustit, aby se z nějakého nepříjemného „pošťuchování“, posmívání apod. stala čistokrevná šikana. Samozřejmě po žácích nemohu chtít a nutit je, aby se všichni k sobě chovali jako nejlepší kamarádi, ale snažím se s nimi pracovat tak, aby fungovali jako tým, aby drželi při sobě, byli k sobě tolerantní, trpěliví a uměli spolupracovat. Myslím si, že umět se chovat slušně jeden k druhému je jedna z těch nejdůležitějších věcí, které by se měli ve škole naučit a kterou budou potřebovat celý život.

- **Poznámky;**

Co se týče poznámek, jsem zastávce názoru, že poznámky by měly mít úvod, děj a závěr. U nemalé části žáků a rodičů se totiž může stát, že když studentovi napíšete do žákovské typickou frází typu: „Opakovaně vyrušuje“, tak přijde domů, rodič se ho po zhlédnutí výchovného opatření zeptá, co to má znamenat, synek či dcera odpoví něco ve stylu: „učitel je debil“ a rodič jej doplní: „Nojo, máš pravdu.“ Proto zastávám názor, že pokud vaše škola disponuje elektronickou třídnicí (nebo i když ne), je třeba se pořádně rozepsat o tom, co přesně daný syn či dcera během vyučovací hodiny či přestávky prováděl. Tak, aby si pod tím rodiče dokázali představit, co mají doma za „dobytek“ a pořádně se chytli za nos a zastyděli se, pak možná začne nějaká výchova v té rodině fungovat a dojde k nějaké nápravě. Ideálně doporučuji ke každé poznámce napsat rodičům, že je třeba, aby si uvědomili, že to jak se jejich potomek chová ve škole, nedělá vizitku jen jemu, ale také to něco vypovídá o tom, jak ho vychovali a dělá tedy vizitku i jim. Je to sice poměrně „drsná“ věta, ale funkční. Možná někoho napadne a co když se se mnou žák bude hádat, proč mu poznámku dávám, když přece nic nedělal apod. Tohle řeším tím stylem, že žákům vůbec během hodiny neříkám, jestli dostanou nebo nedostanou poznámku. Oni ví, že když dělají „bordel“, tak беру do ruky propisku a píše si k sobě jména, jejichž rodičům dnes přijde „radostná zpráva“. Nikdy neřeknu, o koho se jedná. Tím docílím toho, že nikdo neví, jestli poznámku má nebo ne. Jaké to má výhody? Co se stane, když jste např. na škole, kde žákům nemůžete sebrat mobilní telefony (nevím proč...) a student se na něm během hodiny snaží nenápadně projíždět sociálně sítě a vy mu po pár minutách oznámíte, že má poznámku? Osobně si myslím, že si řekne, že když už jí má, tak nic horšího se už asi nestane a tak je na mobilu dál. Takže v podstatě za cenu jedné poznámky, která pro něj možná ani nic neznamená, ani pro jeho rodiče. Možná je dokonce brána jako pochvala, má zajištěnou hodinu na mobilu. Ano, v každé třídě jsou takový jedinci, kteří sbírají poznámky a špatné známky, a ani tato moje metoda se zdá, že není zrovna nejučinnější, ale o tom, jak na tyto sběratele působí poznámky a případně i špatné hodnocení v mých hodinách se dozvíte o pár řádek níže. Hlavně jim nemějte za zlé, že sbírají poznámky nebo špatné známky, někdo sbírá poštovní známky, psací stroje nebo historické vozy, někdo holt poznámky a pětky. Divili byste se, kolik studentů se při cestě domů chlubí na celý autobus, kolik dnes dostali pětky a jaké poznámky si dnes zasloužili a vzájemně si je závidí. Ale zpátky k těm výhodám. Za prvé se s nimi vůbec nemusíte dohadovat, prostě vezmete propisku a začnete psát jména a tím, že neví, koho píšete, tak se nebudou ozývat. Třeba už jen proto, že jim na začátku školního roku řeknu, že ve chvíli kdy píše jména, tak si automaticky zapíše každého, kdo řekne nějakou otravnou větu ve stylu: „Píšete si mě?“ „A mě?“ „Já jsem přece nic nedělal.“ apod. Neboť se řídím heslem: „Potrefená husa se vždycky ozve.“. Tím pádem nikdo neví, koho jsem si zapsal a tak se v tu chvíli všichni (možná krom sběratelů) uklidní a pokračujeme ve výuce. Důležité je ještě dodat, že pokud se zapsaní jedinci do konce hodiny zklidní a začnou pracovat, mohou jejich záznam také vymazat. Jelikož nikdo neví, koho jsem zapsal, snaží se všichni. Snaží se hlavně ti, co mají tušení, že by právě oni mohli být na seznamu a nemají zájem o nový přírůstek do sbírky. Samozřejmě, když už někomu napíšete nějaký ten vzkaz týkající se jeho kázně, může se vám stát, že za vámi následující den přijde s tím, že

zrovna oni celou hodinu přece nic nedělali (takovou zprávu vám mohou napsat i rodiče). Na to mám jednoduchou odpověď: „Pokud jsi tedy tak moc přesvědčen/a, že jsi při hodině skutečně nic nedělal, tak včerejší poznámku přepíšeš na něco ve stylu, že při hodině nic nedělaš.“ Poté jim většinou sklapne a odchází s nepořízenou. Pokud mají stále co říct, tak se jim snažím vrátit paměť, co se přesně o minulé hodině odehrávalo, ale nikdy jsem poznámku nesmazal. Neměli bychom ustupovat z našich rozhodnutí, protože pokud žáci sami budou rozhodovat o tom, jestli si poznámku zaslouží nebo ne, tak už budou moct rozhodovat o tom, jestli budou nebo nebudou psát test nebo jestli se nám dovolí učit nebo ne.

- **Žvýkačky, přezůvky apod.;**

Myslím, že toto téma také nepotřebuje komentář. Prostě v hodinách ani o přestávkách nebudou žvýkat, budou přezutí apod. Důležité je však neustále opakovat, V MÝCH hodinách nebudete žvýkat, V MÝCH hodinách budete přezutí apod. Tím pak např. můžete dosáhnout toho, že když proti vám půjde místní frajer s naraženou kšiltovkou na hlavě, tak jakmile vás zbystří, tak čepku sundá, slušně pozdraví a jakmile kolem něj projdete, tak si jí zase nasadí. A tohle já osobně beru jako dostatečné splnění mého cíle. Vidí mě, fungují má pravidla, to jestli bude mít náladu sundat kšiltovku před jiným učitelem, to už by měla být starost daného kolegy, třeba jemu vůbec nemusí vadit, že žáci nosí kšiltovku nebo naopak je v tom podporuje, to už je ale jeho věc. Pokud za námi určitý učitel nepřijde s prosbou, abychom mu pomohli s tím, že si žáci před ním nechtějí sundávat čepice, tak bychom se měli starat především o to, aby to fungovalo v našich hodinách, a ne řešit, jak to funguje u kolegů. Jak říkám, může být nad naše síly snažit se, aby se žáci chovali slušně ve všech hodinách, na veřejnosti či doma, proto doporučuji zaměřit se nejprve na to, jak se chovají v naší přítomnosti a až budeme s výsledkem spokojeni, můžeme si zkusit dát vyšší cíle, ale osobně jsem spokojen, když se mi je podaří držet na řetězu V MÝCH hodinách.

- **Nezajímají mě slova, ale činy;**

Pokud by se náhodou stalo, že by se žáci chovali nějak nevhodně, tak samozřejmě rád přijmu jejich omluvu, ale daleko důležitější pro mě osobě je, že se nevhodné chování již nebude opakovat. Nepotřebuji stokrát poslouchat, že to už nikdy neudělají, bohatě mi stačí, když to už nikdy neudělají, nepotřebuji to poslouchat. Činy jsou pro mě lepší omluvou, než slova. Chováním a činy jsou pro mě důležitější, než planá slova.

### **Autorita/Respekt**

Na začátek chci říci, že na to, abyste si mohli ve třídě určovat nějaká pravidla, musíte mít dostatečný respekt nebo autoritu, abyste je pak sám/ sama mohla dodržovat a dohlížet na jejich plnění. Protože pokud žáci přijdou na to, že po porušení pravidel nepřijde žádný trest nebo postih, tak proč by je dodržovali? To je stejné jako kdyby řidiči věděli, že když pojedou na české dálnici více než 130 km/h bez dálniční známky, že za to nedostanou žádnou pokutu, tak proč by to měli dodržovat... Nikdy si opravdu nedávejte větší cíle, než jste schopni zvládnout, protože žáci to vycítí a vědí, že i když jste si na začátku nastavili pravidla, jak všichni budete kamarádi a bude to fungovat jak v pohádce o Sněhurce a 15 až 32 trpaslících, kdy vy budete jejich Sněhurka a oni vaši trpaslíci. Rozdíl bude pouze ten, že pokud vy jim tuto pohádku rozečtete, tak oni jí dočtou se závěrem, že budou ti, co vám dají otrávené jablko. Jsou učitelé, co mají autoritu na to žákovi rozšlápnout mobil a nikdy si na ně nikdo nestěžoval. Na druhou stranu jsou učitelé s nulovou autoritou, kdy jim žáci skáčou po hlavě, sedí s kopyty na lavici, s kapucí na hlavě, mobilem v ruce... Takovou hodinu v podstatě řídí studenti a může to někdy skončit i šikanou daného učitele. Šikana učitelů je velmi závažné téma, o kterém se již nebudu rozepisovat, to by bylo na samostatný článek. Osobně však říkám, pracujme každý s povahou, kterou máme, nehrajme před žáky divadelní představení. Za prvé nám nemusí být příjemné, když si hrajeme na něco, co nejsme a za druhé nám to ani nemusí dlouho vydržet. Já např. vím, že nemám na to, abych žákům rozšlapával mobily, ale mám autoritu na to jim sníst svačinu, dávat nečekané testy apod. Což když zmíním před některými kolegy, tak první co je napadne, jsou zástupy našťvaných rodičů a že oni by si to nedovolili. A pokud už teď ví, že by si to nedovolili, tak proč by měli dělat něco, z čehož už předem

mají strach. Pokud se bojíte, že vám žák vyskočí z okna, když ho pošlete na chodbu nebo že vás obviní ze všeho možného i nemožného, když mu na chodbě mezi čtyřma očima budete během hodiny promlouvat do duše, tak to nedělejte. Nedělejte nic, na co se necítíte. Každý ať si učí, podle toho, jak je mu to příjemné. To už jsem uváděl úplně na začátku, ale s ohledem na to, že vy jste učitelé a ne žáci. Vy jste ti co, musí vést tu hodinu a musíte mít nějakou autoritu, ať se vám to líbí nebo ne. Není dobré se řídit strachem, nedávat poznámky, nikoho nenapomínat, nedávat špatné známky apod., jen proto, že se bojíme rodičů nebo dokonce žáků... Ve chvíli, kdy dáme žákům najevo, že se jich nebo jejich maminek a tatínek bojíme, tak si s námi budou dělat, co jen budou chtít. Je třeba si uvědomit, že pokud jim dáme najevo, že je nám úplně jedno, kdo jsou jejich rodiče a naopak, že je rádi poznáme, abychom jim konečně mohli říct, jak se jejich děti ve škole chovají, tak žáci doma nic neřeknou. Pokud vyučující hodinu vedou žáci, jen proto, že se jim bojíme dát poznámku či špatnou známku, tak je něco špatně. Neměli bychom se jich bát, stejně jako by žáci neměli bát nás. Je třeba si uvědomit, že respekt se nerovná strach. Asi víme, že někteří učitelé svojí autoritu zakládají na strachu, např. čím víc se mě budou žáci bát, tím lepší nebo čím víc na ně budu křičet, tím větší autoritu a respekt budu mít. Osobně s tím nesouhlasím. Už od mládí jsem byl učen, že křik neplodí dobro a dobro neplodí křik. Rozhodně nevěřím tomu, že křik ze strany učitele vyřeší ruch a neklid ve třídě, dokonce věřím tomu, že někteří žáci úmyslně usilují o to vyprovokovat učitele tak aby křičel, udělal scénu a nemuseli se učit. Některým žákům je úplně jedno, že na ně křičíte, některým budete dokonce pro smích. Osobně já dělám pravý opak. Když začnou dělat problémy, tak se ztiším a začnu se ironicky usmívat na celou třídu, v tu chvíli už ví, že mají problém a slyším ze zadních lavic: „Bacha, bacha, už se směje.“ Pokud si toho však někteří nevšimnou, tak pokračuji v úsměvu s propiskou v ruce a zapisování jmen, pokud i nadále ruch ve třídě pokračuje, tak na tabuli píši tak dlouho příklady, které budou mít za domácí úkol, dokud se třída neuklidní, případně látku, ze které bude následující hodinu test. Může to být například i látka, kterou jsme měli probrat tuto danou hodinu, ve které rušili. Oni již z úvodních hodin vědí, že tím, že vyrušují, mi dávají najevo, že látku, kterou jsem s nimi chtěl probrat, už dávno umí a že z ní chtějí psát test. Případně, se může jednat o jedince, který mi svým chováním dává najevo, že chce být zkušeno. Samozřejmě, pokud by vám někdo řekl, že ten test psát nebude nebo že nepůjde k tabuli, tak to je naprosto v pořádku. Vy ho přece nebudete přemlouvat s pistolí u hlavy, aby psal test nebo ho prosit, aby šel k tabuli. Vy prostě jen rozdáte testy a to jestli tam něco napíše, to už je přeci jeho věc, stejně tak to zkušeno, vždyť ho můžete vyzkoušet klidně v lavici, ptát se na otázky, a to že vám nic neřekne je jen jeho problém, ne váš. Není důvod se s některými případy nějak složitě rozčilovat a ničit svoje hlasivky, vše jde zvládnout v klidu a úsměvem na tváři. Já osobně žákům neustále opakuji, že školní docházka je sice povinná, ale vzdělání je dobrovolné. Všichni v té třídě musí sedět, ale záleží na každém z nich, jestli se chce vzdělávat. Důležité je si uvědomit, že ti co se vzdělávat nechtějí, tak nesmí bránit ve vzdělávání těm, co se vzdělávat chtějí.

Ještě jednou bych rád zdůraznil, že nechci, aby se mě žáci báli, ale aby mě respektovali, stejně jako oni chtějí, abych respektoval je. Nestavme vztah žák a učitel na strachu, kdy se my budeme bát žáků (rodičů) a oni nás. Snažme se to postavit na vzájemném respektu. Obě strany máme právo na to, abychom se v hodině cítili příjemně. Nesnažme se před žáky tvářit, že jsme něco víc než oni. Já o sobě často říkám, že nejsem učitel nad žáky, ale uprostřed žáků. Proto ve chvíli, kdy to funguje, tak se na pravidlech, výletech, termínech testů apod. můžeme podílet všichni, s tím že já mám jeden hlas stejně jako oni. Nemám deset hlasů, abych je přehlasoval... Je však třeba si uvědomit, že demokracie může fungovat až po určité totalitě, kdy já přicházím s nějakými pravidly, jak to bude fungovat a až např. po půl roce mohu posoudit, jestli si mohu dovolit povolit opratě. Zde bych však chtěl zdůraznit, že jakmile jednou povolíte, už pomyslný řetěz nikdy neutáhnete. Sice mohu žákům zdůrazňovat, že pokud se demokracie bude zvrhávat do anarchie, tak se vracíme zpět k totalitě, ale sami víme, že realita je



poněkud těžká. Proto si dávejme pozor, jak moc a jak rychle jim otevřeme dveře do demokracie, protože někteří opravdu nevidí rozdíl mezi demokracií a anarchií.

Na závěr této části bych rád zmínil ještě jeden důvod, proč nesouhlasím s křikem a strachem jako s nástrojem pro tvorbu autority a tím důvodem je důvěra. Pokud jste třídním učitelem, výchovným poradcem nebo metodikem prevence, jste osobou, které se žáci čas od času mohou svěřovat s různými starostmi či trápením. Osobně si nemyslím, že se žáci budou svěřovat někomu, kdo na ně permanentně křičí a koho se bojí. Naopak jsem zastánce názoru, že ten koho žáci respektují (aniž by na ně křičel), má důvěru. Kdo má respekt, má důvěru.

### **Být spravedlivý**

Můžeme být přísný, hodný, citlivý, líný nebo jakýkoliv jiný, ale nejdůležitější je, abychom byli spravedliví. Víím, že se opakuji, ale když už se jednou nastaví pravidla, je třeba je dodržovat a žáci musí vědět, že když je poruší, tak je čeká postih a že si za to mohou sami. Nesmí se stát, že nám žáci budou říkat, že dostali poznámku kvůli nám. Je třeba, aby žáci vzali odpovědnost za své činy na sebe. Musí pochopit, že když dělají „bordel“, tak je čeká nějaký postih a musí to přijmout. Stejně jako když pojedeme větší než povolenou rychlostí a zastaví nás policie, tak nedostaneme pokutu kvůli policistům, ale kvůli sobě. Jen my můžeme za to, že jsme překročili maximální rychlost. Proto se svou třídou nikdy nedělám takové ty aktivity typu vezmeme si velký arch papíru a napíšeme tam pravidla, jak se k sobě budeme krásně chovat, jak se budeme respektovat, naslouchat si, vždy bude mluvit jen jeden apod. nesmysly, které žáci nejsou schopni ze začátku vůbec dodržet a pokud za porušení těchto pravidel nebude žádný postih, tak je to akorát naučí tomu, že pravidla jsou od toho, aby se porušovala, a za pár týdnů, kdy budou při hodině křičet jeden přes druhého úplně zapomenou, že si nějaká taková pravidla určili. Proto jsem spíše zastánce toho, nastavit na začátku svá pravidla, kde jsem schopen uhlídat jejich dodržování a pak záleží na žácích, jak to s nimi bude fungovat, zda během roku pravidla změní nebo ne, ale rozhodně bych nedoporučoval, abyste např. ve své nové šesté třídě nechali žáky vytvářet svoje pravidla. Zvláště když už při jejím vzniku vědí, že je nebudou dodržovat. Do této kapitoly patří také například hodnocení žáků. Co se týče ústního zkoušení, zadávání referátů apod., tak preferuji generátor náhodných čísel. Jednoduše do něj zadáte počet žáků ve třídě, dále že chcete vylosovat pouze jednoho, vypadne vám číslo, podíváte se do třídní knihy, jaký dobrovolník se vám pod tímto číslem skrývá a je hotovo. Osobně si myslím, že je to nejspravedlivější systém výběru jedinců, lepší než nějaké počítání dnešního data, které dáte pod odmocninu a vydělíte třemi či jiné způsoby, kdy se zkouší zepředu, zezadu, od prostředka apod. Vždy se někdo bude cítit v nevýhodě. V případě generátoru nikdy nikdo netuší, kdo přijde na řadu.

Co se týče testů, tak zde není moc se o čem rozepisovat, když opisují, podvádějí, mají taháky apod., testy automaticky trhám. Takový ty řeči, jestli jim opravím aspoň to, co tam měli, jsou zbytečné, protože ten test už není. Osobně si nemyslím, že bych dával nějaké těžké testy, o to víc se snažím zaměřit na jejich poctivost. A i když se někomu podaří získat nedostatečná, tak nikdy žáky neponižuji. Vždy dodávám, že je to motivační pětka, aby se příště více snažil nebo že si vždy vážím těch, co se obětují, aby stáhli průměr třídy ke 2,5. Mým cílem není dávat špatné známky, proto každý žák má možnost si známku opravit, ať už dalším testem s tím, že bude platit pouze známka z toho opravného testu, ať už bude lepší nebo horší. Má možnost si vylepšit průměr referátem, dobrovolnými příklady apod. Opakuji, mým cílem, a myslím si, že by to neměl být cíl nikoho z nás, není dávat špatné známky, ale naučit je něco, co si budou pamatovat i poté, co odevzdají test. Snažím se je spíše vést k tomu, aby dokázali psát testy a celkově fungovat v životě bez toho, že by museli podvádět. Vždy testy vytvářím tak, aby i nejslabší jedinci (v daném předmětu) měli nejhůře čtyřku a neměli potřebu během testu podvádět. Ale i přesto mám ve třídě adepty, co si ani nepřečtou test a automaticky jej prázdný odevzdají. Takové experty nemám problém nechat propadnout, nebudou první ani poslední. Jak říkám,

ze všeho nejvíce si vážím snahy a poctivosti a úplně jinak hodnotím test, kde není ani čárka a test, který je celý špatně, ale je popsán shora až dolů. Protože v tom druhém případě vidím snahu, které si vážím. Stejně tak když za mnou přijde někdo, kdo si chce svou známku vylepšit referátem apod. Takových žáků si vážím, bez ohledu na to, jaká známka jim vychází. Naopak ti, kteří v životě nedostali jinou známku než za pět, jen proto, že měli zrovna něco lepšího na práci než psát test, a nebyli za celý půlrok schopni přinést referát, aby si svůj prospěch vylepšili, tak nevidím důvod, proč je pustit do dalšího ročníku. Zvláště když se bavíme o té spravedlnosti, co by si o tom pomyslel čtyřkař. To by se mi taky mohlo stát, že čtyřkaři nebudou celý rok dělat, protože uvidí, že na čtyřku stačí celý rok nic nedělat a odevzdávat prázdné testy. Nebojme se nechat žáky zopakovat si ročník, někdy je to i pro jejich dobro.

Jinak pokud byste měli zájem o nějaké tipy, jak kontrolovat poctivost studentů během testu, tak pokud jste matikáři či fyzikáři, tak neuškodí během testů namátkou zkontrolovat několik kalkulaček s tím, že kdo tam bude mít tahák, tak aniž by ho použil má automaticky nedostatečnou. Ostatním bych doporučil sluneční brýle, pokud si při testu nasadíte sluneční brýle, žáci nebudou tušit, kam se díváte.

Také bych rád zde zmínil něco, s čím někteří z vás asi nebudou úplně souhlasit. A to, že jsem velký zastánce skupinové viny. Možná to sem úplně nepatří, jelikož se vám to může zdát nespravedlivé, ale nechte mě to trochu objasnit. Jak jsem již výše zmínil, asi každý z nás se někdy setkal se sběratelem poznámek (výchovných opatření), např. za vyrušování. Osobně se snažím žákům předat, že by neměli myslet pouze na sebe a na svoje ego, ale zkusit čas od času myslet i na jiné. Snažím se je naučit myslet i na ostatní. Asi víme, že většina „sběratelů“ jsou adepti, kteří mají nějakou neutuchající touhu na sebe v jakékoliv chvíli upozorňovat a mají rádi své publikum. Takže v realitě to funguje tak, že pokud nějaký adept pronese několik extra vtipných hlášek během hodiny, odnese to i jeho publikum či fanklub, který se jakémukoliv výplodu jeho mysli má potřebu zasmát, či na to nějak rušivě reagovat. Nikdo je totiž nenutí se smát nějakému nesmyslnému výplodu fantazie. Takže tím, že na to nějak reagují, ať už smíchem nebo dalšími „inteligentními“ poznámkami, také vyrušují. Tomuto já říkám skupinová vina a z mého pohledu mi přijde spravedlivá. Nemalý počet žáků druhého stupně si už o sobě myslí, jak jsou strašně dospělí, tak by neuškodilo jim připomínat, že jako „strašně dospělí“ by se měli umět ovládat. Často jim také říkám tyto citáty: „Mocný je ten, kdo dokáže ovládat druhé, nejmocnější ten, kdo dokáže ovládat sebe.“ „Dospělý je ten, kdo je zodpovědný za vše co udělá, i za vše co neudělá.“ Věřte, že po pár poznámkách, domácích úkolech navíc a nečekaných testech, zkoušeních apod. se fanklub a publikum daného jedince brzo rozpadne. Párkrát ještě rušitel třídy pronese nějaký „vtipný“ poznatek, ale když uvidí, že ho zbytek třídy naprosto ignoruje a nereaguje na něj, tak ho to za nějakou dobu přestane bavit a za chvíli ani nebudete vědět, že ho v té třídě máte.

Jinak na závěr této kapitoly o spravedlnosti bych také chtěl zmínit, že je důležité být spravedlivý sám k sobě. I my učitelé nejsme dokonalí a i my děláme chyby a není nic špatného svou chybu přiznat. Zvláště když to samé chceme po žácích. I po žácích chceme, aby se přiznali k chybám, které udělali a byli za ně odpovědní, a my bychom jim měli jít příkladem. Vždyť největší chyba v životě, kterou můžeme udělat, je nepřiznat chybu. Proto např. když učím ve třech paralelních třídách a testy by tam dopadly velmi podprůměrně, tak bych musel uznat, že jsem danou látku žáky špatně naučil a tyto testy nezapočítat, látce se ještě věnovat a napsat nový test. Pokud chceme, aby žáci byli spravedliví, pokud k nim chceme být spravedliví, budme nejprve spravedliví k sobě.

### **Motivace**

Namotivovat žáky, aby v dnešní době vůbec něco v hodinách dělali, je velmi náročné. Jelikož ze strany žáků často slyšíme jejich typické: „K čemu nám to bude?“ „Tohle nikdy k ničemu potřebovat nebudu.“ „K čemu mi to bude, když chci být youtuberem?“ apod.

Mají pravdu, víme to i my a ví to i oni, že v reálném životě a pokud se zrovna nestanou učiteli, tak vzoreček kyseliny draselné, rozpoznávání nerostů a definici Archimédova zákona či Pythagorovo věty v životě úplně moc nevyužijí, zvláště když všichni budou světoznámými youtubery, fotbalisty nebo musery.

Studenti u svých rodičů vidí, že oni tyto vědomosti také ve svém zaměstnání či podnikání nepotřebují, tak proč by se je měli učit jejich potomci, když třeba chtějí vykonávat stejné povolání? Kolikrát se vás někdo, poté co vyjdete ze základní či střední školy zeptá např. při pracovním pohovoru na definici Archimédova zákona? Zde bych chtěl jenom zmínit, že už jsem byl na třech pohovorech na pozici učitele fyziky na 2. stupeň ZŠ a ani jednou se mě nikdo nezeptal na definici Archimédova zákona, ale žáci to musí umět nazpaměť, jak když bičem mrská, i kdybychom je v noci vzbudili.

Já svým žákům na jejich otázky podobného typu vždycky odvětim, že je dost pravděpodobné, že některé vědomosti, které ve škole získají nikdy nevyužijí, max. když jednou budou učit své děti, nebo když je zastaví moderátor z pořadu Nikdo není dokonalý. Ale pokud není v jejich silách změnit tento systém, tak jej zatím musí respektovat. Zdůrazňuji jim, že pokud mají nějaké plány, sny či cíle, např. že chtějí být lékaři, právníky, ekonomové, architekti apod. a chtějí se dostat na nějakou jejich vysněnou školu, tak tento systém musí respektovat, i když se jim to třeba nelíbí. V životě se jim nebude líbit spousta věcí, ale buď budou mít dostatek síly, energie a možností to změnit, nebo to budou muset respektovat. Pořád je lepší pár let systém respektovat, aby se dostali na vysněnou střední a případně následně i vysokou školu a mohli jednou po zbytek života vykonávat své vysněné povolání. Je to lepší než si už na základce říct, že se nebudou učit něco, co nebudou nikdy potřebovat, kvůli tomu mít úmyslně (na truc) špatné známky, kvůli kterým se nedostanou na školu, co by si přáli a celý život dělat práci, která je nebaví a nadávat na systém, který může za to, že mají špatný život. Jak ale docílit toho, aby se nám žáci učili něco, o čem jsou přesvědčeni, že nikdy potřebovat nebudou? Jak docílit toho, aby sběratelé poznámek a špatného hodnocení zaměřili svou pozornost např. na sběr kartiček sportovců?

Osobně se vždycky snažím zjistit, co chtějí. Každá třída něco chce, ať už je to, abychom se při hodině dívali na film, hráli např. Dobývatele (online vzdělávací hra) nebo se se mnou vyfotit na Instagram, je to úplně jedno, důležité je však zjistit, co chtějí. Ve chvíli, když to zjistíte, tak nastavit pravidla v jakém případě to dostanou, ideálně nastavit průměr z testu, který nesmí přesáhnout. To znamená, že jim řeknete: „Ano, budeme se dívat na film, když z následujícího testu budete mít jako třída průměr nejhůře 1,5.“ Samozřejmě dostanou to, co si přejí, zároveň v případě, že při testu nikdo nebude podvádět (taháky, opisování), po odevzdání testu nebudou zbytek vyučování vyrušovat a na začátku následující hodiny budou v pozoru a klidu připraveni pozdravit učitele (mě). Není možné, aby jedničkáři odevzdali test za pět minut a říkali si, jaká to byla „dávačka“, film mají jistý a tak teď budou rušit buď ty co ještě dopisují nebo mě. Pokud by to tak bylo, tak je mi jedno, jaký mají průměr, prostě to co chtěli, nedostanou.

Když nebudeme mít problémy s prospěchem, ale s chováním. Můžeme žáky namotivovat tak, že to co chtějí, dostanou v případě, že NIKDO z nich nedostane od žádného vyučujícího během měsíce žádnou poznámku.

Chtěl bych k tomu říct několik bodů. Za prvé nezapomínejme, že my jsme ti, co rozhodnout, jaký průměr z testu budou mít. Věřím, že každý z nás je schopen udělat takový test, aby byl průměr třídy 4,9. Stejně tak jsme schopni vytvořit test, kde bude průměr 1,1. Čas od času je třeba nechat žáky vyhrát, aby viděli, že to má smysl, protože když dlouhodobě nezískají odměnu, i přes to, že se snažili, tak je to bude spíše demotivovat. Možná si také říkáte, jak je možné stíhat tematický plán, kdy s nimi budu koukat na filmy. Úplně jednoduše, protože ve chvíli, kdy vám žáci budou pracovat, jelikož budou motivováni odměnou, tak na probrání látky nebudete potřebovat 4 hodiny, ale pouze tři nebo

dokonce 2 a tak vám zbyde jedna hodina na film. Je třeba si uvědomit, že i ten největší flákač či rušitel, co nikdy nic nedělal a nikdy nic potřebovat nebude, chce koukat na film, a jelikož je to většinou třídní borec, tak nechce být ten, kvůli kterému by se zbytek třídy nedíval na film. A tak si sem tam nějaké ty poznámky napiše, bude se snažit chovat slušně a dokonce se možná bude učit i na ten test. Dokonce ho mohou doučovat před testem o přestávce i jeho spolužáci a tím docílíte toho, že třída bude fungovat jako tým, jeden bude pomáhat druhému. Díky tomu se může stát, že z pětkaře se stane čtyřkař, nebo i prospěchově lepší žák, a ze třídy se stane tým, který společně získá odměnu, kterou si přál. Důležité je, že to zvládli společně. Stejně tak, když se do požadovaného průměru nevejdou, tak je důležité, že to nezvládli společně, že si to o přestávce třeba málo vysvětlili apod. Nesmí se jim to povést pokaždé, nesmí brát odměnu jako samozřejmost po každém testu. To, že se jim to čas od času nepovede, by pro ně mělo být naopak motivační, aby se příště více snažili. Snažím se ze své třídy vytvořit tým, kde nemyslí každý jen sám na sebe, ale snaží se myslet i na ostatní.

Největším problémem, kdy může být těžké žáky namotivovat jsou výchovy. Někteří znalí experti vědí, že z výchov se nedá propadnout a tak nemusí nic dělat. Ať už se jedná o výtvarku, hudebku apod. U výchovy je hodně důležité jít příkladem. Např. v tělocviku je velmi důležité cvičit se žáky a ne být pouze ten, kdo rozkazuje, kolik kliků či dřepů mají udělat, ale pokud jim je zadává, tak je dělat s nimi. Neměli bychom být podobní sloupům u cest, jenž pouze ukazují kam jít, ale sami nejdou. Stejně tak ve výtvarce či hudebce. V hudebce bychom neměli po žácích chtít, aby zpívali, když sami nezpíváme. V současnosti mám pocit, že si žáci pod hodinou hudební výchovy představují hodinu pouštění songů z YouTube. Proto to mám osobně nastavené takto. Hodina má 45 minut, z toho cca 5 minut zabere docházka, zápis apod., následných cca 15 minut teorie, referáty apod., dále další 15 minut zpěv za doprovodu kytary či keyboardu, a pokud byli v klidu a fungovali, tak za pomoci generátoru náhodných čísel si na konci hodiny pustíme cca 3 písně z YouTube. Zase to funguje na tom principu, že když něco chtějí, nastavím jim podmínky, za kterých písničky z YouTube uslyší.

A co se týče výtvarky, zde si myslím, že je třeba pro žáky dnešní doby vymýšlet něco, co bude i ty frajery v posledních lavicích bavit a co budou chtít dělat, protože pokud jim dáme za úkol nakreslit jablko, tak ho budou mít hotové za 5 minut se slovy, že lépe to už nezvládnou. Když jim však dáme téma graffiti, karikatura, komiks, vytváření vlastního loga, karet, kvarteta, malování prsty, nosem, znázornění různých emocí apod., tak by se na něco z toho mohli chytit. Zvláště když to budete dělat s nimi. Když přijdete do třídy, zadáte práci, ale dále budete sjíždět internet, tak je jasné, že je poměrně malá pravděpodobnost, že ty žáci budou něco dělat nebo že se budou snažit. Nezapomínejme jít příkladem.

### **Co když přijde problém?**

Můžeme mít sice sebelepší pravidla, ale věřím, že se stejně dřív nebo později setkáme s nějakým nesouhlasem a nějaký žák se s námi bude mít chuť během hodiny dohadovat. Neměli bychom však žádný nesouhlas, který vznikne, přehlížet. Pokud se jedná o rozumný a slušný nesouhlas, tak o tom jednoduše diskutovat. Pokud se však jedná o nesouhlas jedince, který vidí jediné řešení v používání vulgarismů vůči vyučujícímu, tak je třeba zareagovat, protože nejde o vás nebo o toho nevychovaného individuum, jde o zbytek třídy, protože v této chvíli se může rozhodnout, kdo skutečně řídí hodinu a na jakou stranu se zbytek třídy přidá. V tuto chvíli nebojujete o toho jednoho jedince, v tu chvíli bojujete o všechny ostatní, protože pokud se necháte porazit, tak můžete ztratit autoritu u značné části třídy. Jak vůbec reagovat na nějaké nálety vulgarismů, třeba i v podobně tichého brblání? Je několik možností, když nějaký vulgarismus mířený na vás zaslechnete. Např.: „Co jsi to říkal? Že chceš být zkoušen? Tak pojď. Vždycky si vážím dobrovolníků. Klidně můžeš být zkoušen v lavici.“ Když vás žák nazve třeba krávou, hned se ho můžete zeptat: „Ty tu někde vidíš krávu? Prosím tě, co ti vychází z přírodopisu? Mohl bys mi prosím tě říct, co mám přesně společného s krávou?“ Nebo když uslyšíte

větu typu: „To je debil.“ Na to je jednoduchá ironická reakce: „Ano, ten největší, kterého jsi kdy viděl. Máš ještě něco na srdci? Chceš nám říct ještě něco, co nevíme? A dál?“ . Možná mi někteří mohou namítnout, že některými odpovědi mohu žáky ponížít apod. Osobně si však myslím, že nějaké malé zastydění se nad svými slovy některým jedincům určitě neuškodí. Hlavně nezapomeňme na první pravidlo desatera: „Jak vy ke mně, tak já k vám.“

Hlavně si prosím vás z žádné vulgarity nic nedělejte, nezačněte na ně hystericky křičet, trápit se kvůli tomu apod. To je totiž přesně to, co ti žáci chtějí. Vy na ně budete 5 minut křičet, možná se i rozpláčete a jim to bude úplně jedno a možná se vám ještě vysmějí. Vy pak z toho nebudete 3 dny spát a oni vyhráli. Ve chvíli, kdy tyto vulgární výkřiky jste schopni ironicky přejít nějakou otázkou či poznámkou, tak je to dříve nebo později přestane bavit a hlavně uvidí, že vítězi jsme my, že nás jejich pubertální hlášky nevytočí.

Dalším problémem může být taková ta hláška typu: „Ale s paní učitelkou tohle můžeme...“ Na to podle mě neexistuje lepší odpověď, než: „Vidíš tady někde paní učitelku?“ „Jsem snad paní učitelka?“ I když jí někteří zase mohou brát jako ponižující, je opravdu třeba nezapomínat na základní stavební kámen, a to V MÝCH HODINÁCH. Žáci si musí uvědomit, že ve vašich hodinách to bude nějak fungovat a to, že to funguje u paní učitelky jinak je věc paní učitelky, a v jejích hodinách ať si dodržují její pravidla, ale V NAŠICH HODINÁCH BUDOU DORŽOVAT NAŠE PRAVIDLA, na to prosím vás nezapomínejme. Nedávejme si zbytečně velké cíle, ze kterých bychom mohli být zklamaní. Kdo chce moc, nemá nic. Kdo se bude snažit, aby se žáci chovali slušně v každé hodině, doma i ve svém volném čase, může se mu stát, že je nedokáže srovnat ani ve své vlastní hodině. Věřím, že když se každému z nás v našich hodinách podaří realizovat naše pravidla, budeme zase ve škole o něco spokojenější a možná i šťastnější.

#### Medailónek autora:

**Bc. Václav Vozábal:** 23letý nekvalifikovaný učitel na 2. stupni ZŠ, třídní 6. třídy a Metodik prevence. V současnosti působí na ZŠ Klučenice a ZŠ Mníšek pod Brdy, kde vyučuje zeměpis, fyziku, hudební, tělesnou, rodinnou, občanskou, výtvarnou výchovu a na 1. stupni vlastivědu. Začal učit již ve 20 letech, v té době ještě jako student bakalářského oboru na Zemědělské fakultě JČU, který úspěšně dokončil minulý rok. V uplynulém roce též dokončil ČZV Metodik prevence sociálně-patologických jevů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. V současnosti studuje magisterský obor Učitelství pro 2. stupeň (Fy – Tchv) na PF JČU. Na Pedagogické fakultě již uskutečnil přednášku pro studenty na podobné téma. Mimo to je také členem Celostátní komise pro školství a vědu a provozovatel doučovacího centra 2+2 škola matematiky a jazykového centra BeHappy v Táboře.

## Selektivku? Je to nutný?!

Mgr. Bc. Adéla Klingelová

Pokud mluvíme o selektivní primární prevenci, mluvíme o typu prevence, který se zaměřuje na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a rozvoj různých forem rizikového chování, tj. jsou více ohrožené než jiné skupiny populace, případně jsou těmito jevy již zasaženy. Selektivní primární prevence si tak klade za cíl minimalizovat rizika spojená s rizikovým chováním a nabídnout alternativu zdravého přístupu k životu (Gallà, et. al. 2005).

Programy selektivní primární prevence, které jsou poskytovány školám a školským zařízením, jsou dostupné všem bez ohledu na pohlaví, věk a rasu klienta, jeho politické přesvědčení, náboženství, právní či společenské postavení, psychický či fyzický stav a socioekonomický status.

Co přesně tedy ale jsou programy selektivní primární prevence? Jedná se o programy, které jsou určeny pro třídní kolektivy, ve kterých se vyskytlo rizikové chování. Žáci mohou mít narušené vztahy, mohou inklinovat k užívání návykových látek, anebo mohou i nevhodně trávit volný čas (např. nadměrné užívání PC a jiných technologií, hraní automatů atp.). Jde o rizikové chování, které se nedaří vyřešit pouze v rámci školy vlastními silami. V takových chvílích je pak možné povolovat externího poskytovatele selektivní primární prevence, který se zaměří na daný problém.

Cílem selektivní primární prevence je pak snaha zaměřit se na předcházení, případně zmírnění či zastavení rozvoje rizikového chování. Dále se externí poskytovatel snaží ovlivnit chování směrem ke zdravému životnímu stylu a podporovat faktory, které snižují riziko. Mezi další cíle lze zařadit i osvojování žádoucích sociálních dovedností, dále také mapování zkušeností s danou problematikou a dostatečnou informovanost a orientaci v dané situaci. Jedním z důležitých cílů je také podpora spolupráce mezi školou, rodiči a žáky.

A právě na podporu spolupráce mezi školou, rodiči a žáky jsou zaměřeny následující řádky.

### **Spolupráce se školou**

Třídní kolektivy, které jsou vhodné pro selektivní primární prevenci, jsou aktivně vyhledávány na programech všeobecné primární prevence. Pokud lektor všeobecné primární prevence zjistí rizikové chování jedince nebo několika jedinců ve třídě, tak třídnímu učiteli nebo metodikovi prevence doporučí návazné programy. Zároveň si tento program může škola zvolit sama, a to na základě vlastních zjištění.

Než lektoři selektivní primární prevence, jakožto externí poskytovatelé, vůbec poprvé vstoupí do třídy, je důležitá komunikace právě daných lektorů a třídního učitele, případně metodika prevence. Škola uzavírá v případě spolupráce kontrakt s externím poskytovatelem, tudíž dochází k setkání i s vedením školy. Třídní učitel vyplní dotazník o třídě, ve které se vyskytlo rizikové chování. Během prvního setkání se pak lektoři zaměřují na diagnostiku problému. V tuto chvíli je velmi důležitá spolupráce třídního učitele, aby byl/a třídní učitel/ka k dispozici lektorům a mohli tak tyto účastníci celého procesu společně prodiskutovat situaci v třídním kolektivu. Pokud není možné zajistit přítomnost třídního učitele, je nutné, aby byl přítomen školní metodik prevence, nebo ředitel/ka školy. V dalších blocích se lektoři dostávají k metodám, které se problém snaží řešit nebo alespoň minimalizovat rizika, postupně dochází k pozvolnému uzavření dané situace, zmírnění nebo vymizení problému. Po uzavření realizace předkládá lektor třídnímu učiteli či jinému pedagogovi (školní metodik prevence, ředitel) na základě zjištěných informací svá doporučení, popřípadě může navrhnout další pokračování programů nebo jiný způsob práce se třídou či jednotlivci. Zde je důležitá spolupráce školy a lektorů, aby doporučení padla

„na úrodnou půdu“. Je důležité, aby pedagog viděl smysl v doporučeních, která přichází směrem od lektorů, aby měl motivaci a podporu nadále se třídou pracovat. Toto mohou lektoři do jisté míry ovlivnit průběžnými konzultacemi i s vedením školy, případně se školským poradenským pracovištěm, které bude třídnímu učiteli poskytovat podporu a bude mít dostatek informací o třídě, stejně jako třídní učitel.

### **Spolupráce s rodiči**

Spolupráce se školou, jak je popsána výše, se v posledních letech jeví jako velmi efektivní, co ale prozatím ne vždy funguje, je spolupráce s rodiči. Pro úspěšné naplnění cílů selektivní primární prevence je důležitá spolupráce s rodiči žáků. Lektoři se tedy snaží co nejvíce zapojovat do spolupráce i rodiče žáků. Obecně externí poskytovatel doporučuje obeznámit rodiče se situací a s realizací intervenčních programů ve třídě ještě před zahájením. Toto je v kompetenci školy.

Důležitost spolupráce s rodiči je vnímána v tom, že mohou být snáze naplněna doporučení pro třídu či jednotlivce. Pokud to závažnost situace vyžaduje, realizují se setkání s rodiči formou individuálních konzultací, které se týkají pouze jejich dítěte a obecné situace ve třídě. Řeší se s rodiči například to, jakým způsobem s dítětem pracovat, doporučují se další možnosti práce s dítětem, nejen ve škole, ale i doma. Případně je školám nabízena možnost návštěvy na třídních schůzkách a konzultace s rodiči v rámci třídních schůzek. V takových případech jsou rodiče seznámeni obecně se situací ve třídě, s postupem a možnými řešeními.

Dále je možné pro rodiče v rámci selektivní primární realizovat vzdělávací setkání na různá témata.

Důležité je ke spolupráci namotivovat především rodiče, které lze zařadit do skupiny, tzv. „problémových“ rodičů, tedy především těch, se kterými je komunikace značně náročná, lze je velmi těžce přesvědčit ke kooperaci a často hledají chybu nejdříve ve škole, či školském systému, poté mezi dalšími jedinci a až poté se s velkou nelibostí zabývají sebou. V případě, že se s takovým rodičem mají lektoři, společně s učitelem setkat, je důležité se na takové setkání připravit. Účastníci workshopu v rámci společných úkolů vytvořili následující obecné pokyny, jak se připravit v rámci selektivní primární prevence na setkání s rodičem.

Dle nich je tedy důležité: mít oporu ve školním řádu a také ve vedení. Lektoři společně s pedagogem by si měli naplánovat a načasovat jednotlivé kroky – kdy např. zapojit vedení. Důležité je také sepsat si hlavní body toho, co je nutné s rodičem řešit, zjistit, jaký rodič přijde a dle toho připravit prostředí a také psychiku zúčastněného učitele.

Jakmile je rodič přítomen, nejprve je důležité pochopení a ocenění rodiče. V případě nahromaděného vzteku je dobré nechat rodiče „vypustit páru“, případně zjistit jeho motivaci k danému chování. V případě lektorů vnímali účastníci jako důležité držet se tématu a fakt, nezabývat se minulostí a s rodičem využívat pravidla partnerské komunikace a nehnat se do zbytečných konfliktů. Účastníci také vnímali jako velmi důležité u všech zúčastněných, především u lektorů a učitelů, táhnout za jeden provaz a mít společný cíl a pohled, vysvětlit rodiči, že všem jde o spokojenost a klid dítěte.

Pokud dojde k nepříjemným situacím, je dobré nebrat si reakce rodiče osobně, sdílet své pocity s ostatními zapojenými pedagogy a kolegy, případně s lektory a vytvořit z daného sezení zápis. Pokud to situace umožňuje, je dobré naplánovat návazné setkání s rodičem, kde dojde ke zhodnocení a k posunu dané situace.

Selektivní primární prevence je většinou dlouhodobý proces, jehož výsledky jsou vidět až s odstupem času a také podle zapojení všech důležitých článků, o nichž pojednávají řádky uvedené výše. Je důležité si uvědomit, že poskytovatelé selektivní primární prevence nejsou kouzelníci, ani arbitři a nezmění třídu a chování jednotlivců během jednoho či dvou setkání a bez pomoci dalších důležitých osob.

V případě, že se ale spolupráce výše zmiňovaných jednotlivců daří, je pak tato spolupráce patrná i v atmosféře a změnách dané třídy. Taková je zkušenost lektorů primární prevence.

#### **Doporučená literatura:**

Černý, M. (2010). Základní úrovně provádění primární prevence. In M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová & P. Novák (eds.). Primární prevence rizikového chování ve školství (42-43). Tišnov: Sdružení SCAN.

Mioviský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., & Novák, P. (eds.). (2010). Primární prevence rizikového chování ve školství. Tišnov: Sdružení SCAN.

MŠMT (2005). Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek. Praha: MŠMT.

MŠMT (2009a). Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012.

MŠMT (5. 11. 2010). Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Staženo 7. 11. 2010 z <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicke-doporučení-k-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani>

Gallà, M., Aertsen, P., Daatland, Ch., DeSwert, J., Fenk, R., Fischer, U. (2005). Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci. Praha: Úřad vlády ČR.

#### **Medailónek autora:**

**Mgr. Adéla Klingelová:** Je absolventkou oboru sociální práce na Masarykově univerzitě a dokončuje magisterské studium Adiktologie. V Centru prevence v Brně pracuje jako lektorka selektivní primární prevence, těžištěm její práce jsou tedy třídy a kolektivy, ve kterých se objevuje rizikové chování, především z oblasti špatných vztahů v kolektivu či šikany. Z dalších témat se ráda vzdělává a pohybuje v oblasti drog a sebepoškození.

Příspěvek vznikl na základě workshopu, který byl součástí programu konference. Autoři workshopu: Mgr. Jan Veselý, PhD., Mgr. Karel Černý, Mgr. Bc. Adéla Klingelová + účastníci



## Supervize v pedagogickém světě - možnosti a limity

Mgr. Jan Knetl

### Úvod

V tomto článku si dovoluji ze svého pohledu představit supervizi jakožto efektivní nástroj pro osobní a profesní růst odborníků v pomáhajících profesích, a pro řešení obtížných lidských témat. Jelikož svým výcvikem i zaměřením se hlásím k systemickému přístupu, ve směru mých myšlenek a úvah to bude zřetelné a nebudou tak reprezentovat názory všech mých kolegů supervizorů.

### Když se řekne supervize

Pojem „supervize“ není pro toho, kdo s ní nemá spojenou nějakou konkrétní zkušenost, úplně nejšťastnější. Může být spíše matoucí, nežli osvětlující. „Super-“, jako „nad“ a „-vize“ jako „dohled“ může evokovat hierarchicky nadřazený vztah, kde dominuje prvek kontroly. Ovšem opak je zde pravdou. Když mluvíme o supervizi v pomáhajících profesích, jedná se o partnerský vztah (ne vztah nadřazený - podřízený, více mocný/méně mocný nebo zkušenější/méně zkušený), který má pomáhat (a ne kontrolovat). Spíše než o srovnávání s nějakou žádoucí normou, jde v supervizi o hledání hladších cest pro fungování věcí.

Jedna z možných definic chápe supervizi jako chráněný čas, kdy se soustředěně věnujeme zvolenému tématu. Je tedy vyjádřením zodpovědného přístupu k tématu, pro který si vyhrazuji speciální čas.

### A o jaká témata se jedná? Zjednodušeně lze říci, že to mohou být:

- a) cíle – když se k něčemu žádoucímu chceme dostat, je tu chuť odborně nebo osobnostně růst, více chápat věci, nacházet souvislosti, když se chceme zlepšovat, získávat nové kompetence apod.
- b) problémy - když něco chceme vyřešit, máme jakoukoli svízeľ, trápení, situace se zdá neřešitelná, ledaco jsme vyzkoušeli a přesto jako bychom přešlapovali na místě.

Jsou to ta témata, která nás tlačí, derou se nám do vědomí - a to s velkou vervou (akutní otázky, zážitky, emoce), nebo jen mírně, ale zato vytrvale. A mají tu moc ovlivňovat mou spokojenost (což zajímá mě jako člověka a zaměstnance) a mou výkonnost (což zajímá především mého zaměstnavatele a „klienta“, neboli žáka a jeho rodiče).

Supervize, resp. konverzace o tématu se supervizorem rozšiřuje náš pohled, naše možnosti, osvobozuje naše obvyklé chápání a pomáhá opustit vyjeté koleje mysli a pomáhá nám nalézt odvahu vydat se na neprobádané území. Vybízí nás, abychom uviděli to, co už teď děláme dobře a dělali toho víc, a zkusili něco nového a pozorovali, jaké změny to přinese. Často malý experiment, který může věci alespoň o maličko posunout, může spustit lavinu směřující k radikální změně světa, ve kterém žijeme.

Supervize člověka v onom problematickém nebo chtěném tématu zbavuje pocitu bezmoci (nebo chceme-li nemoci) a činí ho mocným a připraveným k jednání. Supervize vytváří prostor pro společné přemýšlení. Podněcuje vznik něčeho, co ještě není zrozeno. Největším kouzlem ukrytým v otázkách kladených supervizorem je to, že na ně v daném okamžiku nezná odpověď ani klient ani supervizor. To nové, co způsobuje posun, se tvoří ve společném, otevřeném, zvědavém dialogu.

Supervize je jen jednou z možností na cestě profesního a osobního růstu. Jak se však ukazuje, je velmi efektivní a měli bychom o ní vědět. Zvláště v případech, kdy už jsme vyzkoušeli všechno, a výsledek se nedostavuje. Nejfunkčnějším přístupem je však využít tohoto nástroje pravidelně, můžeme říct preventivně, tj. 4x, 5x ročně tak, aby se žádné téma nemohlo „přelít přes okraj“ a napáchat velké škody na majetku, vztazích nebo životech...

Charakteristikou systemického přístupu v supervizi je jeho zaměření: hledá cesty spíše v silných stránkách a v tom, co funguje, než že by urputně hledal slabiny a příčiny problému. To má za následek, že ze supervize člověk odchází posílen, plný naděje a s chutí k jednání.

### **Specifika v pedagogickém světě**

Střet pedagogického světa se supervizí může být objevný, ale i třaskavý. Přece jen je to nový prvek vnášený do tradičního systému s ustáleným způsobem uvažování. A to může generovat nedorozumění, případně úvodní nedůvěru.

- a) Těžko uchopitelný může být vůbec vztah supervizor x supervidovaný. Pedagogovi může přirozeně vytanout vztah učitel - žák, tj. na jedné straně je ten, který ví a říká něco svému partnerovi, a na straně druhé ten, který poslouchá a chce se poučit. V supervizi se však jedná o vztah dvou rovnocenných partnerů, kteří vedou živý dialog a v dialogu se rodí to žádoucí někde v prostoru mezi nimi (tj. ani v hlavě supervizora, ani v hlavě supervidovaného).
- b) Také se nám zde do chápání role supervizora může plést role tradiční figury ve školství - inspektora. U supervizora však snahu hodnotit, dohlížet a psát zprávy pro vedení nehledejte. Z těchto důvodů se někdy důvěrný supervizní vztah v prostředí školy může budovat kapánek déle. Supervizorovi nejde o vyřešení otázky, zda tým nebo pracovník dělají svou práci dobře. I to může být úkol supervizora, ale jen v případě, kdy je to klientem explicitně požadováno. Supervizor spíše apeluje na to, aby si klient udělal ve svých věcech jasněji. A dělá to spíše formou otázek, vyjasňováním.
- c) Dalším specifikem tohoto prostředí bývá to, že školství je držitelem jakéhosi zlatého standardu. Je zde nutná a žádoucí určitá míra konzervativnosti. Když se nám nezamění s rigiditou, je to pozitivní vlastnost systému. Škola je tak ochráncem lidské kontinuity, lidské paměti... Jelikož je však v supervizi jedním z klíčových pojmů „změna“, může být u týmů, kde je konzervativnost obzvláště ceněná, cesta ke změně kamenitá.

### **Užitečnost supervize**

Jak se pozná užitečná supervize? Z proběhlé supervize nebo supervizora můžeme a vždy máme nějaký pocit. To je sice důležitý ukazatel, avšak nic neříká o tom, jestli to, o čem na supervizi šla řeč, nám pomůže věci zařídit tak, jak potřebujeme. Takže užitečnost můžeme posoudit až na setkání následujícím, kdy se ohlédneme za uplynulým mezidobím a zhodnotíme, zda se v daném tématu daly věci do pohybu, zda jsme získali v proběhlém hovoru sílu něco udělat, příp. získat jiný pohled, který způsobil, že řešené téma už pro nás není tématem. V systemice je vztah až na druhém místě, je to bonus, který vzniká na podkladě naší spolupráce (na rozdíl od jiných psychoterapeutických škol). Je to tedy spolupráce, která zde hraje prim.

### **Role supervizora**

Ač jsem výše zdůrazňoval, že role supervizora není expertní, může tak být v případě, že je to pro daný moment dojednáno s klientem. Potíž s rolí experta je v tom, že pokud si klient nenajde vlastní cestu svým vlastním přičiněním, je vysoce pravděpodobné, že si i dobrou radu klient nevezme „za svou“ a tudíž nebude mít chuť se za ní rozběhnout. Efektivnější je proto zůstat spíše v roli průvodce na cestě k novým možnostem, nežli chytrým rádcem.

Supervizor je i v oboru mimo jeho profesi (a možná právě tam) cenným partnerem v hledání řešení. Nalézá napříč různými světy obecně platné principy a nabízí tak pohled z odstupů, který může znamenat čerstvý vítr do dusné atmosféry stávajících (starých) pořádků.

Ve skupině či týmu je také zásadní jeho role facilitátora, tj. podněcovatele skupinového procesu. Vychází z užitečného předpokladu, že tým už teď má vše, co potřebuje k vyřešení problému či dosažení

cíle. Je „jen“ důležité nasměrovat sílu jednotlivců jedním směrem, aby se výslednice všech sil navzájem nerušily, ale spíše násobily.

A existují samozřejmě další role, které jsou nebo mohou být součástí profese supervizora (mediátor, lektor, terapeut...). To na něj klade zvýšené nároky v oblasti přizpůsobení se aktuálním potřebám klienta, tj. jaká role je pro daného klient v danou chvíli ta pravá.

### **Kde začínají a končí problémy**

Často zde hraje ústřední roli čas. Císi stále kvapem činíme a to nám nedovolí se na chvíli zastavit, přestat činit a o našem činnosti přemýšlet. Supervize nám tento prostor pomáhá vytvořit a čas pro tuto specifickou činnost přemýšlení o činnosti definuje jako cenný (mimo jiné také tím, že je to služba relativně drahá).

Velmi užitečným přínosem postmoderních směrů je jejich chápání problémů jako interpersonálních (ne intrapsychických). Jsou to vztahy, ostatní lidé v systému, kteří formují náš pohled na svět i na nás samé. Konverzace v chráněném prostoru supervize nám pomáhá pěstovat vztahy na pracovišti, uvědomit si dopad názorů ostatních na mě a i mých názorů na okolí.

Ale i apel na individuální odpovědnost je zde důležitý. Člověk, který se ocitl v nouzi, je v ní proto, že se zkrátka někde nepostaral o své záležitosti. Vymanit se z pozice oběti a vzít si zpět svou (spolu)zodpovědnost za svět okolo mě (případně naopak najít v sobě pokoru, že věci změnit nemohu), to je také úkol supervize.

A živnou půdou pro vznik problémů je také postoj věci nepojmenovávat, o věcech nemluvit. Supervizí zprůhledňujeme své postoje, názory a myšlenky. Do hlav si navzájem nevidíme, zato máme obdivuhodný talent vytvářet si domněnky o tom, co se komu v hlavě děje a vytvářet si divoké interpretace toho, proč co kdo udělal (zpravidla v těchto fantaziích hrajeme zrovna my hlavní roli, ač jsme tomu druhému v drtivé většině případů naprosto ukradení). Když zpřístupníme, ozřejmíme naše myšlenky, naše chování, naše pocity... věci se rozuzlovávají, rozjitřené emoce se utišují... Chce to jen mluvit, poslouchat se navzájem, vést dialog (jako opak vedení dvou paralelních monologů).

### **Nástroje**

Náš mozek, resp. naše mysl je jedinečným softwarem! Většina z nás si plně neuvědomuje, jak silný je to prostředek a jaké má možnosti. Jen ti, kteří tento nástroj aktivně používají a zkoumají, ví, že je mocnější než skalpel chirurgů - a to doslova. Během rozhovoru - jestliže je hovor dostatečně jiný, nový - dochází ke změnám na mozku, a to skutečně na biologické úrovni. Vytváří se nové spoje, nové cestičky... a v důsledku toho se mění i svět okolo nás.

V tomto ohledu je velmi užitečná jedna zvláštní vlastnost mozku: mozek nedokáže rozlišit mezi reálným zážitkem a myslí vyprojektovanou představou. Tělo v obou případech reaguje stejně - vytváří chemii, vytváří se mozkové spoje, člověk se učí... Člověk se tak nemusí vrhat do tisíce různých životních situací. Stačí mu jen zapojit představivost a odnáší si stejně hodnotnou zkušenost a výstupy.

A supervize prostřednictvím konverzace, jazyka, rozhovoru plně využívá tento potenciál. Rozhovor, to je vlastně takový trenažér - simulující nové situace, dovolující se nám vracet ke starým situacím, umožňující události zpomalovat, zrychlovat, „zoomovat“, zarámovávat, hledat mezi nimi souvislosti a nacházet jejich smysl... A to vše bez 3D brýlí a bez elektrické zásuvky! Prostě zázrak.

### **Konstruktivní vs. neproduktivní mluvení**

Mluvení o věcech je cesta, ale aby někam vedla, má své podmínky. Lidé často, když narazí na překážku, mluví – mluví s manželem, s kamarádem, se sousedkou... - a přesto to změnu do jejich života nepřinese. Partner v *diskusi s transformativním potenciálem* musí splnit dvě základní podmínky:

- a) dokáže navodit důvěru zvoucí k otevřenosti - tím, že opravdově vyjadřuje zájem o příběh a že skutečně poslouchá a snaží se pochopit druhého,
- b) dovolí si vnést natolik novou otázku, pohled, perspektivu, nápad, (ovšem aniž by narušil atmosféru otevřenosti), který bude slyšen, ba co víc, bude posléze realizován a dojde k reorganizaci světa druhého. Je to často konstruktivní způsob uvažování a rozhovoru (tj. směřující k řešení, vyjasňující...), který je dostatečně jiný, aby věci posouval kupředu.

### **Rozdíl supervize a školení**

Supervize jde bez okolků k meritu věci. Supervizor se ptá, poslouchá a hledá skutečnou, aktuální potřebu svého klienta. Když se nezanedbá proces dojednávání a pečlivě se definuje to, co přesně tady a v tuto chvíli by přineslo největší užitek pro zúčastněné, najde se třeba i jen jedna velmi konkrétní věc, ovšem natolik zásadní, že může skutečně změnit život člověka.

Na školení si vyslechnete velké množství informací. Bohužel je do týdne pravděpodobně vytrousíte z drtivé většiny z paměti a do čtrnácti dnů zapomenete i ten poslední zbytek. Málokteré školení nebo kurz Vám radikálně změni směr vašeho myšlení nebo prožívání.

### **Proč supervizi**

Každý, koho se zeptáte, chce být spokojený, každý chce pracovat ve fungujícím a příjemném týmu, každý chce mít výsledky a pocit, že jeho práce má smysl. A málokdo z nich vám s rozhodností v hlase řekne, že je právě teď v těchto svých ideálních představách na 100%. Ony rezervy, tj. prostor mezi stávajícím stavem a 100%, to jsou úkoly, které před námi stojí, a my se učíme hledat, jaký na ně můžeme mít vliv, abychom si věci uspořádali tak, jak potřebujeme. Důvodem, proč supervize zažívá v dnešní době takový rozkvět je ten, že tento prostor, tyto rezervy, tyto úkoly pomáhá elegantně, radostně a efektivně posouvat k naplnění.

### **Co dál?**

Jestli jste ve fázi uvažování, kdy jste na jednu stranu zvědaví, co skutečně pro vás nebo váš tým může supervize přinést, a zároveň jste skeptičtí k výsledku, protože většina vašich kolegů není této myšlence nakloněna, je tu zajímavá střední cesta. Krizové centrum pro děti a rodinu v Jihočeském kraji, z. ú., nabízí kurz akreditovaný MPSV „Potenciál supervize z pohledu systemiky“, který může relativně bezpečně připravit půdu pro zavedení tohoto nástroje do organizace. Kurz pomáhá účastníkům poodhalit potenciál a tajemství supervize a zbavit ho nežádoucích mýtů. Účastníci získají přehled o všech možnostech a podobách supervize v rovině teoretické (základní pojmy, východiska, teze...), i v rovině praktické (včetně samotného supervizního setkání s ponecháním svobody ve výběru tématu, podoby i formy supervize).

Jinou cestou je uspořádat první setkání bez závazku další spolupráce a uzavírání např. ročních smluv. Tato možnost nabízí ochutnat supervizi z bezpečné vzdálenosti pro ty, kteří neradi dělají kroky do neznáma. V kontaktech níže se na mě v této souvislosti můžete obrátit.

### **Teoretické základy**

Pro ty z vás, kteří jste spíše teoreticky zaměřeni a rádi byste nahlédli pod pokličku supervizního, resp. systemického přístupu, odkáži zde na zásadní teoretická východiska, pojmy, o které se opírají a teze, které z toho všeho vyplývají a jejichž pochopení je pro vedení procesu systemické supervize nezbytné:

*Jde o radikální konstruktivismus, sociální konstrukcionismus, postmoderní biologické teorie a myšlenky autopoiezy, sebeutváření a operacionální uzavřenosti systémů, teorii komunikace a kybernetiku II. řádu, teorii sociálních systémů aj.*

## A co můžeme z oněch chytrých teorií odvodit pro naši praxi?

- Vše je utvářeno v naší mysli. S objektivní realitou (jestli vůbec nějaká existuje) nemáme přímý kontakt;
- Náš pohled na svět a na nás samé je výsledkem dojednávání a hledání společných významů uvnitř společenství, jehož jsme součástí;
- Nemůžeme změnit druhého. Prostor mezi dvěma osobami v rozhovoru lze přirovnat ke švédskému stolu a to co vykládám, jsou nabídky v podobě jednohubek. Jestli druhou stranu zaujmou a jednohubku si nabídne, mohu ovlivnit jen tak, že skutečně bedlivě poslouchám, co má dotyčný rád;
- Svět není tak pevný, jak se zdá. Jak se mezi systemiky říká: „Hranice nejsou – hranice se dějí.“ O to pevnější jsou naše předsudky. Když jsou dnes věci nějaké, zítra mohou být jinaké. Je to přístup plný naděje, se svobodou neustálé věci uvnitř i vně utvářet a přetvářet...
- Na jakékoli lidské počínání se díváme ne z hlediska dysfunkčnosti, ale funkčnosti. Jakékoli chování, i kdyby mělo podobu nemoci, je nějak užitečné v kontextu, kde vniklo, pak má svou funkci. Nicméně hledat jednodušší, méně namáhavé cesty, se vždy vyplatí.

Těchto možná odvážných tezí je v systemickém „mudrosloví“ ještě mnoho a mnoho. Pro ty, kteří v tomto článku našli nějakou inspiraci pro další přemýšlení, doporučuji prolistovat následující literaturu:

### Literatura

Leoš Zatloukal: *Koučování zaměřené na řešení*, Portál 2016

Bohumila Baštecká, Veronika Čermáková, Milan Kinkor: *Týmová supervize*, Portál 2016

Arist von Schlippe, Jochen Schweitzer: *Systemická terapie a poradenství*, Cesta 2006

Steve de Shazer, Yvonne Dolan: *Zázračná otázka*, Portál 2011

Insoo Kim Berg: *Posílení rodiny*, Portál 2013

Klára Giertlová: *Manažovat a koučovat systemicky? Áno*, Co/Man 2004

### Medailónek autora:

**Mgr. Jan Knetl:** Působí jako supervizor, kouč a facilitátor (výcvik Systemická supervize a koučování pro pomáhající profesionály, 500h). V sociálních službách se pohybuje od roku 2006, má letité zkušenosti s vedením menších pracovních týmů. V současné době pracuje v Krizovém centru pro děti a rodinu v Jihočeském kraji, z. ú. Je člen Výboru Asociace poskytovatelů krizové pomoci. Kontakt: [www.kouc-ink.cz](http://www.kouc-ink.cz) nebo [knetl@kouc-ink.cz](mailto:knetl@kouc-ink.cz).

## Tetra-lemma učitele - seberegulace v náročných momentech, konfliktech a životních situacích

Mgr. Štefan Schwarc

Náročná místa a momenty v práci učitele se objeví, tak jako tak, v průběhu praxe každého pedagoga. Ať už chce nebo nechce. Ony náročné nebo problematické momenty mohou přijít z kolegiálních vztahů na pracovišti, v konfliktech s rodiči, vedením školy, ale v zásadě nejběžnější situací je konflikt s žákem, žáky nebo dokonce s celou třídou. Nemusí se jednat o krátkodobý, jednorázový zážitek, může opravdu postupně vznikat vztah učitele a žáka nebo třídy. Jestli Vás na něco nepřipraví vysoká škola, tak právě na tato náročná místa. Může jít dokonce o souběh náročných míst osobního života, jako jsou úmrtí, svatba, ztráta zaměstnání, partnera, rozvod, problémy vlastních dětí a náročnost pracovních profesionálních témat. Učitel nebyl školen na to, jak čelit a zvládat takové situace. Pokud je učitel „v pohodě“, „v klidu“, „nic se neděje“. Dívá se na náročnou kauzu se třídou nebo s žáky jako na obtíž, kterou musí vyřešit, a o které si v klidu může s někým popovídat a vlastně nic těžkého se neděje. Pokud ale chování žáků překračuje obvyklé věci, které je schopen řešit, nebo jej přímo překvapí, potřebuje se radit a potřebuje zvládat situaci nově. Pokud učitel prohlásí „já už nevím co s ním, já už jsem zkusil všechno“, je v té nejlepší možné pozici pro učení. Do té doby postupoval podle životních zkušeností - kognitivních map, které mu jinde fungovaly. Když prohlásí „já nevím“, může se učit. Jestli je pro učitele, který má šest hodin denně opravdu, lehké být žákem a učit se, si netroufám popisovat.

Tématem tohoto příspěvku je, jak reagovat v náročných situacích, jak se na ně připravit. Jak se připravit na to být tam, když se to děje. Jak se připravit na to, že to má znovu přijít. Nebo že se to bude opakovat. Jak pracovat s tím, když se to stalo a právě to proběhlo. Co s tím může potom dělat, jak se na tom může něco naučit, jak to může zapracovat. Tohle všechno považuji za dovednost seberegulace v náročných momentech, v konfliktech.

Zkuste si představit žáka, který Vás zaskočí například svojí vulgárností a uvede Vás do konfliktu, protože je osobní. Teď čeká, jak bude míček, který byl vyhozen, Vámi zpracován. V tento moment může probíhat Vaše vnitřní seberegulace. Říkáte si „mám mu jednu stříhnout, nebo ne“, budete křičet nebo napočítáte do deseti? Pokud probíhá tenhle ten vnitřní rozhovor, který říká: „Co s tím budu dělat, musím se hlídat“, nebo „nejradši bych mu..., ale nemůžu“, a tak dál, pak probíhá seberegulace v konfliktní situaci. Vy musíte v rychlosti vybrat hodnoty, které upřednostníte před jinými. Například „facka“. „Mám mu jednu vrazit nebo nikoliv?“ Vaše etické a morální hodnoty vítězí a zjišťujete, že jste se zhluboka nadechli a problematický a náročný žák facku v tuhle chvíli nedostal. Problém v tom, že jdete domů a tomu žákovi tu facku dáváte ve své hlavě, protože si ji zaslouží, protože rodiče by mu ji měli dát, protože si myslíte, že to by zabralo. Vedete s ním vnitřní dialog, vytváříte si vztah, který příště vezmete do další vzájemné komunikace. Nemůžeme totiž předstírat, že jsme hodinu s ním negativně v duchu rozmlouvali, a jako by se nic nestalo. Můžeme předpokládat, že se po takovémto vnitřním rozhovoru cosi v našem okolí či v prostoru kolem nás proměnilo, a tento prostor bude prosycen vztahem, který se udal jaksi na dálku. Vzalo si to nějaký náš čas, a vytvořilo to naše postoje a předpoklady pro další komunikaci s takovým konfliktním žákem. Za seberegulaci považuji i to, jak pracujeme právě s tímto rozhovorem, s tímto vnitřním sebezpytem a rozjímáním.

Proto dilema. Mohu si totiž vybrat ze dvou možných cest. Dilema podsouvá, že se jedná jen o dvě možnosti. Já chci nabídnout myšlenku, že jsou další tvořivá řešení. Nová řešení, ještě neprošlapaná, ještě nikým nenabízená, protože nikdo nebyl v takové situaci jako my, když se to zrovna právě dělo. Tehdy je dobré posunout dilema k hledání dalších tvořivých cest. V logickém vyjadřování dilema znamená, že X je pravda a Y je také pravda, my máme potřebu se rozhodnout mezi X nebo Y.

Jako psychoterapeut a pedagog tvrdím, že symptomy, problémy, starosti přicházejí ze tří úrovní. První úroveň je naše mysl - myšlení, to jak o věcech uvažujeme, co se nám děje v našem procesování starostí, jaké stereotypy, překážky a pasti jsme tam na sebe přichystali, nebo tam byly někým přichystány. Druhá oblast, ve které se rodí problémy, je naše tělo. Celá řada odborníků pracují s hypotézou, že psychika a tělo jsou propojené, a můžeme hledat souvislost mezi duševním stavem a tělesným zdravotním stavem. U některých nemocí Vám lékař řekne „to bude asi od psychiky“, asi víte o čem, o jakých případech mluvím. Tedy tělo produkuje také symptomy, a pokud se opakují a není jiná vědecká příčina, pak máme tendenci říkat, že za problém může psychický stav člověka. Třetí oblastí je prostor kolem nás, to jest „Pole“, které může přinést symptom - problémy. Například někdo nám něco způsobí, někdo nás okrade, přijdeme o něco, co nutně potřebujeme, partner se zamiluje do jiného a my říkáme: „někdo jiný může za to, že já...“, „proč se to děje právě mně...“, „za to nemohu ...“

Pokud přemýšlíte nad svou zodpovědností za symptomy v „Poli“, tak můžete říci „vytváříím pole s takovými problémy, abych se potkala s tím nebo oním typem problému, protože já i oni se můžeme hodně naučit. Jsem testován a zatížen právě proto, že jde o mne a mé dovednosti. Teď se kalí ocel mých pedagogických dovedností“. Všimněte si, prosím, že tady Vám nádech a výdech nebude stačit. Potřebujete s těmi momenty pracovat předtím, a po takových situacích.

Mluvil jsem o dilematu a máme se dostat k tetra-lemmatu. Než Vám ale odkryji cvičení s tetra-lemmou, musím se vrátit k tvořivosti v pedagogické práci. Důležité je, že ne každá situace vyžaduje naši tvůrčí mysl, a plné ponoření se. Ne každá situace si zasluhuje, abychom pracovali s myšlením-tělem-prostorem a pokoušeli se ovlivnit všechny 3 úrovně. Když ale taková náročná situace přijde, používáte ještě jiné techniky, než ty které pracují s rozumem? Rozebírání, vymezování se „vůči“, analyzování, dávání do souvislostí, hledání příčin, důvodů, viníků, hledání řešení, hledání spojenců atd.? Náš rozum-vědomí může pracovat i s tou částí, která má nakonec převahu a říká se jí nevědomí.

Americký filozof Gregory Bateson nechal své studenty obhájit, jak by vysvětlili souvislost mezi životem a schránkou mrtvého kraba. Jde o to, s čím se chceme spojit nebo od čeho se chceme odpojit – vymezit. Jaká je spojitost mezi koněm a člověkem? V podstatě by mohlo být jedno, co použijete jako pojítka mezi Vámi a něčím jiným. Vaše fantazie, Vaše nevědomí propojí pomocí metafor Vás a danou věc. Takže pokud hledáte nějaké tvůrčí řešení, a už jste všechno promysleli, nic Vás nenapadá anebo už bylo všechno řečeno, můžete si vzít třeba sérii obrázků a hledat nápady a pojítka, nebo nějakou dobrou literaturu, a náhodně zalistovat a hledat v textu, v obrazech, pojítka, která možná nabízejí další vztahy, souvislosti a nápady. Rozhodně pro ten moment začněte používat jinou, pravou část mozku (analogickou), která používá celé obrazy. Takže se Vám otevírá celá nová škála možností. Nebo se vymezte a řekněte „Ne, já se nebudu...“, „Tohle nefunguje.“ „Nemusím to dělat.“ To je také v pořádku, připustme ale, že pokud se člověk chce metaforicky spojit s čímkoliv, tak to jde. Vezměte třeba černou kočku přes cestu. Pokud věříte, že to vede k neštěstí, může to tak fungovat. Jenom se propojíte s „náhodou“ černé kočky přes cestu, a Vaše nevědomí se spojí s vědomím, uvede do něj svoje projekce, které mohou být velmi negativní. Přitom můžete být vlastníkem černých koček, nebo můžete vidět v černých kočkách nádherné zvíře, ale uvědomíte si, že jste alergičtí, nebo si toho prostě vůbec nevšímáte. Prostě existuje celá škála cest, jak k tomu přistoupit. Proto je také důležité tvořivost nespoutat jednou jedinou interpretací, ale připustit všechny možné nápady, možnosti, a s nimi pak pracovat jako s pracovními verzemi.

To by byla tvůrčí úroveň práce s rozumem. Pojdme zapojit tělo, možná i prostor. Existuje celá řada cest, jak najít svůj vnitřní klid. Ve stavu vnitřního klidu jsme velkorysí, otevření celé řadě nabídek, nikoli zavření. Jsme ochotní, a jsme nastavení na úplně jinou vlnu komunikace, zatímco v konfliktním, emočním nastavení nejsme ochotni k toleranci, k naslouchání, k tvořivosti a k novým přístupům. Také je dobré si uvědomit, že jsme jako Evropané vlastně v mírném, trvalém stresu, nikoliv ve

všudypřítomném klidu. Média, strach, stres a informace. Třeba když si uvědomíme, že díky mobilnímu telefonu jsme dostupní, to je malá míra stresu. A to třeba čtyřmi, pěti způsoby nám může někdo zavolat, poslat SMS, e-mail, může nám napsat na Facebook anebo na WhatsApp či Skype. Jsme dostupní pro kohokoliv, kdo má kontakt a zdá se, že téměř v každý moment jeho života, pokud nevypneme tuhle dostupnou elektronickou hračku. Necítíte to jako malý podprahový stres? Že jste pro každého připraveni, že Vám kdykoliv může zavolat? Představte si nějakou intimní situaci, ve které byste nechtěli, aby Vás každý „otravoval“.

Předpokládám tedy, že jakákoliv klidová praxe pedagoga je nezbytná. Můžete používat jednoduché nebo složité techniky. Jednoduché může být opravdu počítání do deseti, autogenní trénink, hluboké nádechy a výdechy, ranní a večerní cvičení, jóga, modlitba, rozjímání, ale mělo by to být také na místě, kde jste sami, kde jste svým způsobem nedostupní, a kde nic neřešíte. Nejprve nalezení klidu, a teprve pak se otevíráte nějakému cíli, hledání nějakých odpovědí na Vaše otázky. Princip spatřuji v tom nehledat jako první řešení starostí jiných, ale hledat první „sebe“, teprve následně řešení. Představte si, že byste se každé ráno sami sebe zeptali, co chcete dnes opravdu dělat. Ne co musíte udělat, nebo co pravděpodobně budete dělat. Že byste měli dost „klidu“ zeptat se takto svobodně, každé ráno, sami sebe. Potom si mohou jít po svých věcech, které jsou jasně nutné udělat, ale vědět, že jsem se otevřel záměrům z mého nitra dříve, než jsem si vnutil racionální rozhodnutí. Mohla by to být klidová meditace? Nejprve „já“, kdo jsem, co potřebuji, vědomí, že žiji, dýchám, tluče mi srdce a teprve pak že chci, musím, plánuji jít „támhle“. V další části nám zbude jen pozvat všechny, co nám mohou nějak pomoci, všechno to dobré, ať na „to“ nejsme sami.

Tetra-lemma meditace je původem buddhistická praxe a mně přijde nanejvýš vhodná. Není těžká, a opravdu se hodí jen do velmi složitých situací, kdy si člověk už klade otázku „já už vyzkoušel všechno, co teď?“. Nebo do velmi složitých, konfliktních situací, kdy cítíte ambivalenci mezi hodnotami například soucit, ale zároveň i nenávisť. „Mám jej potopit, nebo ještě vydržet?“. A hlavně je to dobré dělat tam, kde už rozum moc nepomáhá, a chcete volit dobré vnitřní cesty, které jste takzvaně procítili na hlubší úrovni, než je logická - rozumová. V momentech, kdy chcete využít dovedností svého těla, cítit hloubky své současné moudrosti, svého pedagogického srdce a využít plněji potenciál a zázrak svého těla.

### **Tetra-lemma a Horalka**

V 70. letech v Americe byla testována hypnóza na pokusné skupině herců a hypnotizovaných osobách. Skupině herců bylo vysvětlováno, že mají hrát, že jsou zhypnotizováni, a dále jim bylo říkáno, že nevidí žádný stůl, že před nimi není stůl a že mají dojít až do prostoru vzdálené židle. Herci předstírající hypnózu postupovali ke stolu, až do něj narazili, pak jej obešli a dorazili k židli. Další část osob byla zhypnotizovaná. A bylo jim opravdu vsugerováno, že nevidí žádný stůl, že před nimi není žádný stůl a že mají dojít až dozadu k židli. Tyto osoby dorazili ke stolu, těsně před ním se zastavili, obešli jej a dorazili k zadní židli. Následně probíhaly rozhovory s herci a hypnotizovanými osobami. Herci tvrdili: „No tak jsem dělal, že jsem zhypnotizován, a tak jsem jako žádný stůl neviděl a tak jsem do něj vrazil, no a pak jsem ho obešel a došel jsem k židli.“ Zatímco hypnotizované osoby tvrdily: „Tam žádný stůl nebyl, já jsem žádný neviděl.“ Tak se jich vědci zeptali: „No jo, ale vždyť jste se před ním zastavil a obešel jej?“ A jejich odpověď zněla: „To proto, že jsem do něj nechtěl vrazit.“ Z toho vyplývá, že v transu mohou existovat dvě pravdivé reality současně, i když jsou zdánlivě protichůdné, tedy že existuje X = není žádný stůl a zároveň existuje Y = nechtěl jsem do něj vrazit, tj. připouštím, že existuje. Vezměme si malé dítě, které si proti vašemu příkazu vezme ze spíže Horalku. Vy ho vidíte, říkáte: „Co máš v té ruce?“. Ono vám ukazuje, že tam je Horalka a vy říkáte: „Ty sis vzal tu Horalku?“ Dítě říká: „Ne!“ a kouká na Horalku a na Vás, a znovu říká ne. A Vy říkáte: „Vždyť ji vidím, že ji máš v ruce!!!“, a dítě říká „Ne“ a natahuje. Pro něj v ten okamžik není a je Horalka. Hrozně moc potřebuje, aby nebyla a tak není. Nevidí ji. Může jít o stav transu, a zároveň tam objektivně pro vás i pro něj je. Pro něj je to



zmatený stav, kterému nerozumí a pro vás situace, ve které se můžete sami překvapit vlastní prudkostí a agresivitou. Na základě jakého předpokladu musí na druhé straně pravdy být automaticky lež? Dítě pro ten moment dokázalo v transu podržet paradox „je i není zároveň“. V realitě se nám to dělá těžko. Třeba „nenávidím a miluji“.

Pokud nemůžete najít téma pro práci s tetra-lemmou, stačí prozkoumat několik úrovní svého života a vybrat si cvičební téma. Zkuste prohledat svůj pracovní - profesní život. Jaké jsou budoucí cíle? Jaké jsou Vaše pracovní vztahy, vztahy k penězům a k času. Nebo zkuste prohledat vztah k jiným. Rodina, intimní vztahy, děti, přátelé atd. Nebo vztah k sobě. Já a mé tělo, já v budoucnu, v minulosti, já a opakující se vzorce mého chování, mého myšlení, negativní „já vzorec“. Pokud jste ani teď nenašli nějaké vhodné pracovní téma pro cvičení Tetra-lemmy, můžeme používat pracovní výrok: „Jsem dost!“ versus „Nejsem dost!“. Můžete si doplnit např. „jsem dost dobrá, jsem dost vzdělaná, připravená, naučená, zkušená, nebo dost dospělá“, a také „nejsem dost připravená, naučená, jsem nezkušená, jsem jako dítě, naivní“ atd.

Stoupněte si tak, aby bylo možné udělat krok všemi směry.

Vaše první pozice je jakýmsi středobodem, ze kterého později vystoupíte do všech dalších míst a zase se vrátíte.

V této **první středové pozici** zkuste nalézt svůj klid, například se rozdýchejte, uvolněte se nebo prozkoumejte s pozorností své tělo, vnímejte, jak stojíte, že máte horizontální a vertikální rovinu v rovnováze či vyhledejte, kde ve svém těle cítíte střed a usadte se v něm, nebo prostě napočítejte s nádechem a výdechem do padesáti, každý nádech sudé číslo a každý výdech liché.

Nyní budete pracovat **s levou stranou**, ukročte do levé strany, která reprezentuje Vaše jedno já – „jsem dost“ nebo cokoli co jste si našli: „je mi ho líto“ nebo „vím přesně co by to chtělo“. Celé to musí odpovídat tvrzení, kdy „X = pravda“. Prožijte si to, procitněte, propřemýšlejte, protančete či propohybujte si toto tvrzení. A pak si stoupněte zpět do středu, otevřete oči, uvolněte to, přepište to, vytřepete cokoli před další pozicí.

Další pozice je **napravo od Vás**, vstupte úkrokem na toto místo, které je ve jménu dilematického tvrzení, že „protiklad k X je také pravda“, takže „nejsem dost“, „nejradši bych ho poslala...“, „absolutně nevím, co by to chtělo“. Prožijte si to, procitněte, propřemýšlejte, protančete či propohybujte si toto tvrzení. A pak si stoupněte zpět do středu, otevřete oči, uvolněte to, přepište to, vytřepete cokoli před další pozicí.

Následující pozice je **před Vámi** a vstupte do ní jako do postoje, ve kterém je oboje pravdou, tj. „jsem dost“ i „nejsem dost“ zároveň, „vím, co by to chtělo“ a „nevím, co by to chtělo“, „lituji ho“ a „nejradši bych ho“. Zkuste udržet obě protichůdné pravdy v sobě jako pravdy. Prožijte si to, procitněte, propřemýšlejte, protančete či propohybujte si toto tvrzení. Pak si stoupněte zpět do středu, otevřete oči, uvolněte se, přepište to, vytřepete to, cokoli před další pozicí.

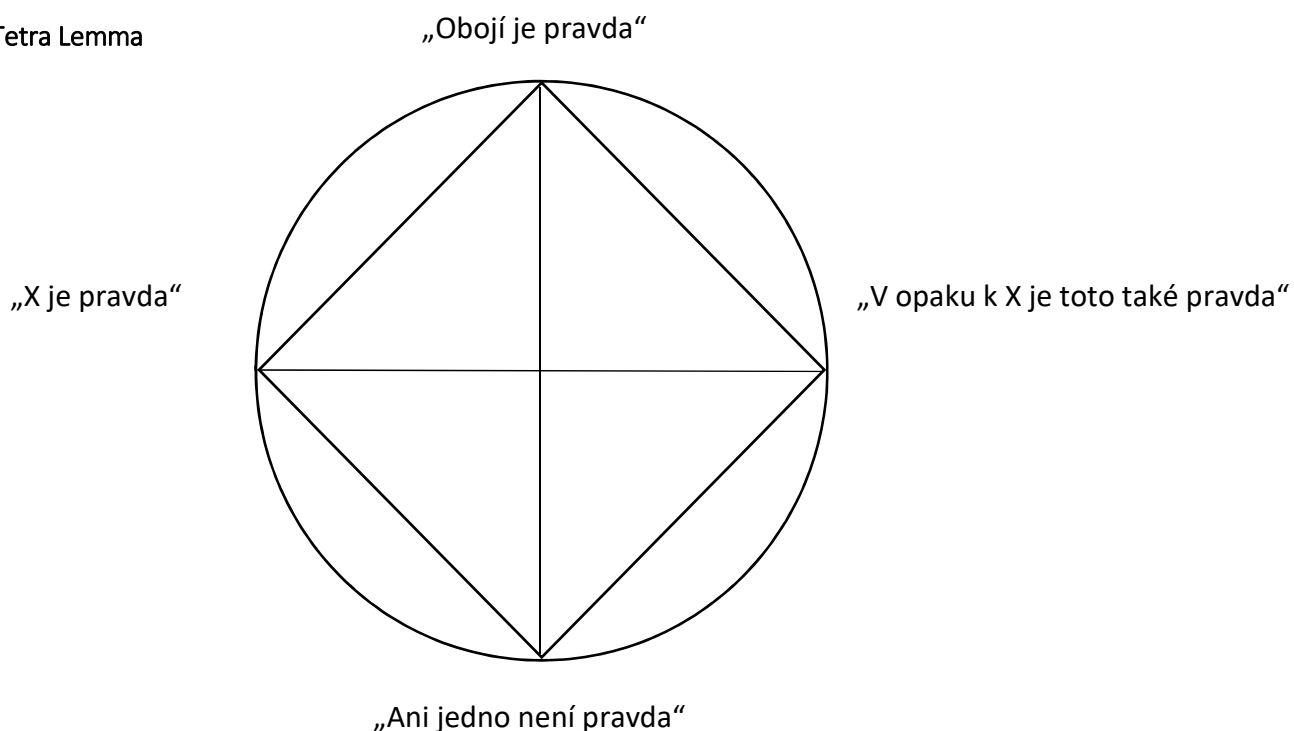
Nyní budete **ustupovat** krokem za sebe, kde ani jedno není pravda, takže nejste ani „dost“ ani „nedost“, ani ho nelitujete ani ho nechcete poslat ... Víte ani nevíte, co by to chtělo. Prožijte si to, procitněte, propřemýšlejte, protančete či propohybujte si toto tvrzení. Pak si stoupněte zpět do středu a vyvolejte všechny 4 pozice a podržte je zároveň v mysli ve vědomí v tuto jedinou chvíli.

Závěr, výstup, ukončení cvičení.

Teprve pokud jsme schopni držet poslední pozici, všechna tvrzení současně, tak se pravděpodobně nacházíme ve stavu, ve kterém jsme v klidu a jsme otevření novým dalším tvůrčím řešením. Svým

opravdu niterním, tělově-citově-rozumově-prostorovým rozhodnutím. Teprve tehdy se nám vlastně může začít příběh hledající jedinečné cesty našich jedinečných učitelských cest, a zároveň to může to být i velmi jednoduchá zklidňující praxe cvičící naši pozornost, rozum a mysl.

Tetra Lemma



#### Medailónek autora:

**Mgr. Štefan Šwarc:** Školitel, psychoterapeut, strategický psychoterapeut, hypnoterapeut, psychoterapeut v přístupu pro generativní změny a kouč zde působí jako je školitel a lektor v autorských kurzech pro dospělé. Zejména pedagogů a managementu. Je velkým propagátorem principů zážitkového učení a tvořivosti. Jako autor realizoval nespočet národních a mezinárodních školení, a sám se také vzdělává, zejména v zahraničí. Jako psychoterapeut a kouč pracuje jak na jihu Čech, tak v Praze. Je členem České asociace pro psychoterapii (ČAP) a členem mezinárodní Asociace pro Generativní změnu (IAGC) K jeho hlavním kompetencím patří: Generativní trans, Tvůrčí změna, Psychoterapie, Supervize, Mediace, NLP a Koučink, Mentoring, Projekt management, Krizová intervence, Hypnoterapie, Strategická terapie M. H. Ericksona, zážitková pedagogika a neformální vzdělávání.

## VIII. KRAJSKÁ KONFERENCE PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

### PROGRAM KONFERENCE

První den - 27. 3. 2019

#### 1/ Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D. – Aktuality z Pedagogické fakulty JU

*Představení programu dalšího vzdělávání pro školní metodiky prevence a výchovné poradce. Připraveno je vedle metodických seminářů podle potřeb účastníků, také intenzivní výjezdní setkání. Semináře budou zaměřeny především na žáky a studenty v riziku poruch chování. Obsahem seminářů budou také postupy práce s rodiči „problémových“ žáků a práce se třídou.*

#### 2/ Mgr. Jan Knetl - Supervize v pedagogickém světě - možnosti a limity

*Představení supervize jako efektivního nástroje k osobnímu a profesnímu růstu a k řešení obtížných pracovních témat. Dále bude nejen on, ale další dva supervizoři po celý první den konference k dispozici pro reálnou ochutnávku skupinové nebo individuální supervize v duchu postmoderních přístupů. Budou připraveni řešit otázky týkající se teorie a praxe supervize, jakož i individuální osobní či profesní aktuální témata.*

#### 3/ Mgr. Robert Čapek, Ph.D. - Podpora třídního klimatu jako prevence

*Se strategií "líného učitele" a při realizaci správné vzdělávací filozofie, s využitím psychologie, dobré didaktiky a vhodného třídního managementu se učitel může nejen stát hvězdou sborovny, ale posílením klimatu ve třídě i velmi účinně působit preventivně.*

#### 4/ Mgr. Milan Kotík - Na co se zaměřit v úsilí o vytváření dobrých vztahů ve třídách.

*Zkušenosti z programu Minimalizace šikany - sdílení zkušenosti z podpory desítek škol v úsilí o systémové zlepšování vztahů a prevenci šikany. Poukázání na neuralgická místa v organizaci a kultuře škol, která vytváří tenzi a jsou zdrojem mnoha konfliktů, stresu a agresivity.*

#### 5/ Workshopy:

##### 5.1. Josef Hruška a Mgr. Michaela Častulíková – Skupinová dynamika

*Workshop nabídne prostor pro různé úhly pohledu na skupinovou dynamiku, různost jejího chápání a jeden teoretický koncept. Ve skupinové práci se pak zaměříme na aspekty (okolnosti), které mají na skupinovou dynamiku vliv, pokusíme se je zasadit do reálií účastníků a nabídneme podněty do praxe. Workshop nabídne řadu otázek a jen minimum odpovědí.*

##### 5.2. Mgr. Karel Černý, Mgr. Adéla Klingelová, Mgr. Jan Veselý, PhD. – „Selektivku? Je to nutný?!“

*Workshop bude zaměřen na dobrou praxi v rámci selektivní primární prevence, kterou realizuje Centrum prevence v Brně, Společnost Podané ruce o.p.s. Praktická část bude zaměřena na témata, která se opakovaně lektorům SPP vynořují a stále na ně nenašli ideální způsob řešení. Workshop se zaměří také na spolupráci s rodiči (typologie rodičů) během preventivně intervenčního procesu.*

##### 5.3. Mgr. Štefan Schwarc – Tetralemma učitele – seberegulace učitele v náročných momentech, konfliktech a životních situacích.

*Workshop se zaměřuje na osobní praxi učitele, na osobní postoje, rozvoj, tvůrčí princip, generativní změnu u jednotlivců a skupin. Budeme pracovat s náročnými momenty, a nastíníme a vyzkoušíme jednoduché techniky práce se sebou s problémem s dilematem generativní cestou. Vyzkoušíme si velmi rozumové techniky, ale i ukázkou meditativněji laděných.*

#### 5.4. por. Bc. Martina Joklová a Ing. Petr Šmíd, DiS. – Prevence kyberkriminality

Workshop nabídne nahlédnout pod pokličku nového programu selektivní primární prevence určeného pro první a druhý stupeň ZŠ, který vznikl spoluprací certifikovaného poskytovatele primární prevence z řad NNO a Policie ČR. Umožníme posluchačům prožít preventivní program, diskutovat nad problematikou, včetně aspektů trestně-právní problematiky.

#### 5.5. Mgr. Markéta Bajerová - Skryté ostny šikanování

Workshop je praktickou ukázkou práce s třídním kolektivem na základě krátkého animovaného filmu z programu Minimalizace šikany. Učitelé často nevědí, jak otevřít diskusi na téma zdravých a bezpečných vztahů, zamezení úmyslnému ubližování v třídních kolektivech. Aktivita nabízí, jak na základě filmového příběhu téma bezpečně otevřít, diskutovat a hledat poučení pro realitu.

### Druhý den - 28. 3. 2019

#### 1. Ondřej Čech, Mgr. Nicole Emrová – Patří peníze do rukou dětí?

Tématem přednášky je přiblížení problematiky peněz ve vztahu k dětem a představení dlouholetých zkušeností nasbíraných během realizace programů všeobecné primární prevence rizikového chování na základních a středních školách v Jihočeském kraji. Jaký vztah mají děti k penězům? Od jakého věku může, nebo by mělo dítě samostatně nakupovat a rozhodovat o vlastních financích? Kdy má dítě odpovědnost za hospodaření? Tyto a další otázky řešíme s dětmi na našich programech. Důležitým východiskem jsou vlastní názory a zkušenosti dětí, které se stávají základem pro budování postoje k financím a hospodaření v dospělosti. Prostřednictvím atraktivní a hravé formy podporujeme u dětí osvojení základů odpovědného přístupu k financím, které mohou být pevným předpokladem pro prevenci budoucích finančních potíží.

#### 2. Bc. Václav Vozábal - Práce s problémovými žáky aneb jak učí ten, kdo učit nemá.

Přednáška přináší pohled mladého nekvalifikované učitele. Tento 23letý pedagog, který učí již třetím rokem na 2. stupni ZŠ, se vám pokusí sdělit, kdo nebo co pro něj znamená problémový žák a jak s těmito případnými případy pracuje nebo spíše, jak se s nimi snaží pracovat. Upozornění: Nejedná se o odbornou přednášku a v celé 1,5 hodině nezazní ani jedna jediná definice, jelikož přednášející žádnými odbornými definicemi nedisponuje. Vše co uslyšíte, bude jen osobní výpověď/zkušenost někoho, pro koho je učitelství nejlepším povoláním i koníčkem, mimo jiné i díky problémovým žákům.

#### 3. PhDr. Jan Svoboda - Školní třída jako organismus

Školní třída je složena z jedinců. Vytváří však sociálně organický celek. Příspěvek nabízí konkrétní nástroje k většímu sepejetí žáků konkrétní třídy, učitelům pak nástroje k pochopení a uchopení této problematiky.

## ORGANIZACE

Konference proběhla v prostorách Střední průmyslové školy stavební, České Budějovice, Resslova 2. Díky vstřícnému postoji vedení školy proběhla konference po technické stránce bez problému, speciální poděkování za vstřícnost a praktickou pomoc patří PaedDr. Aleně Stachové, zástupkyni ředitele školy.

Po organizační a technické stránce zajišťovali konferenci pracovníci organizace Portus Prachatice, o. p. s., ve spolupráci s pracovníky Odboru sociálních věcí Krajského úřadu Jihočeského kraje, oddělení prevence a humanitních činností. Speciální poděkování náleží Ing. Petru Šmídovi, řediteli organizace Portus.

Konference se účastnilo každý den přibližně 120 účastníků z řad pracovníků základních a středních škol – ředitelé a jejich zástupci, školní metodici prevence, školní psychologové, pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, poskytovatelé programů primární prevence a další, kteří mají o tuto problematiku zájem.

Výstupy konference v podobě prezentací lektorů jsou zveřejněny spolu s dalšími podrobnostmi na webových stránkách Jihočeského kraje v sekci Odbor sociálních věcí – Prevence rizikového chování.

Přímý odkaz: [https://www.kraj-jihocesky.cz/1363/prevence\\_rizikoveho\\_chovani.htm](https://www.kraj-jihocesky.cz/1363/prevence_rizikoveho_chovani.htm)

Realizace konference byla podpořena Ministerstvem školství a mládeže ČR prostřednictvím projektu PRCH-KP-0007-2019. Realizaci konference finančně podpořil i Jihočeský kraj.

## SBORNÍK TEXTŮ přednášejících na VIII. krajské konferenci prevence rizikového chování

Vydal Jihočeský kraj v rámci realizace projektu PRCH-KP-0007-2019 (MŠMT)

Korektury, včetně minimalistické grafické úpravy: Mgr. Iva Divoká, Mgr. Marek Nerud, oddělení prevence a humanitních činností OSOV KÚ Jihočeského kraje

vydání první, srpen 2019

vydáno pouze v elektronické podobě

NEPRODEJNÉ

ISBN 978-80-87520-54-3