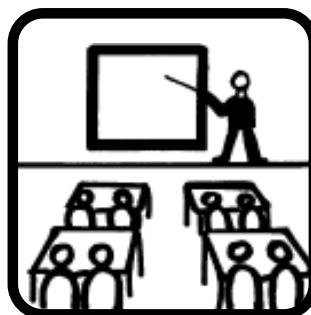


# Management třídy

*PhDr. Václav Mertin,  
katedra psychologie FF UK*



- ?** Setkali jste se již s pojmem management třídy?
- ?** Víte, jaké předpoklady byste měli jako vyučující mít?
- ?** Jakých výchovných opatření se vyvarovat?

## Co se dozvíte:

Príspevek je zaměřen na management třídy, tedy na to, co má učitel dělat, aby efektivně uplatnil své **předmětové znalosti a didaktické dovednosti** a současně aby docílil u žáků a studentů maximálního učebního efektu. Rozebírá význam managementu třídy v práci učitele, podrobněji se zabývá **pravidly fungování třídy** a žáků v ní, jejich vytvářením a uplatňováním, dále vhodnými i méně vhodnými výchovnými opatřeními.

## Obsah

1.	Úvod .....	3
2.	Co je to management třídy? .....	3
3.	Pravidla a postupy .....	9
4.	Výchovná opatření .....	10
5.	Závěr .....	14

# 1. Úvod

Když žáci nebo studenti při vyučování ruší, baví se, vykřikují, mají nevhodné poznámky, nedávají pozor, nepracují na zadaných úkolech, nereagují na otázky, tak se učitel **těžce vyučuje** a velmi složitě naplňuje **cíle školního vzdělání**. Cítit se dobře a bezpečně v takové třídě je obtížné i pro ostatní žáky, zejména pro ty, kteří se chtějí učit. Stejně složité je, když žáci **nechodí do školy** – celková doba strávená učením je jednou z podstatných podmínek pro dosažení vzdělávacích výsledků.

Nezanedbatelnou roli při tom jistě hraje, jak učitel **vykládá látku**, jak má zorganizovanou hodinu, jak se projevuje sociálně. Studenti často uvádějí, že „stejně nic ve škole nedělají, odpadají jim hodiny, že to je strašná nuda, že nedělají nic zajímavého, při hodinách je binec, každý si dělá, co chce...“ Je nepochybné, že to je leckdy výmluva, a i přesto by se měli ukáznit a soustředit se na **plnění povinností**. Nicméně nelze popřít, že tomu tak ve skutečnosti i je. **Dobře zorganizovat vyučovací hodinu**, případně celé vyučování, patří k profesním dovednostem učitele i managementu školy.

# 2. Co je to management třídy?

Zvyšující se **nároky na školní výsledky** u všech dětí, omezený čas na vzdělání, trvale se zvětšující rozdíly mezi jednotlivými dětmi a rodinami, stále menší přijatelnost **vynucování spolupráce dětí násilím** i nízká účinnost represivních opatření vůči dětem, důraz na aktivitu, samostatnost a tvořivost u dětí spolu se všeobecným uvolňováním pravidel a kázně představují okolnosti, které výrazně zvyšují nároky na dovednosti učitele ve srovnání s dobami předcházejícími. Nestačí mít děti rád a mít pro ně cit. Nedostačuje ani, že je učitel výborný předmětový odborník a má vyučovaný obor zvládnutý didakticky.



Management třídy zahrnuje **popis profesních dovedností učitele** a následných faktických postupů a opatření, které přispívají k tomu, aby mohla výuka probíhat hladce a efektivně a aby se žáci zabývali v celém jejím průběhu učením. Ke splnění tohoto cíle, musí učitel zajistit ve třídě mj. **respekt, řád a disciplínu**. Ty však nejsou cílem vyučování, ale součástí **naplňování učitelské role** a podmínkou efektivní výuky. Důležité jsou při tom prevence a eliminace rušivého, nekooperativního chování, jednání a negativních postojů žáků.

Management třídy nenabízí žádné triky a figle na zvýšení efektivity vyučování. Neexistují ani jednoznačná a univerzálně platná pravidla. **Opatření, které v jedné třídě, v jednom školním roce fungovalo velmi dobře, může jindy a jinde zcela selhat**. Velmi záleží na zmíněném věku dětí, složení a „historii“ třídy (na co jsou děti zvyklé od předcházejících a ostatních učitelů), osobnostním založení učitele i pedagogických zásadách, které zastává, kontextu školy. Na druhé straně tato relativizace rozhodně neznámá, že je zcela jedno, jak učitel **řídí a organizuje výuku** ve třídě. Výzkumy i běžná praxe ukazují, že některé postupy zvyšují účinnost výuky a rovněž zlepšují vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky samotnými.

### TIP

Je důležité, aby učitel měl co nejbohatší **repertoár dovedností a opatření**, které může využít podle okolností. Některá naše doporučení se mohou jevit jako zcela banální (platí to pro celou knížku) a ani bychom je neuváděli, kdybychom se v konkrétní poradenské praxi nesetkávali s jejich opakujícím se nerespektováním a s problémy, které z toho vyplývají. Jednotlivá doporučení obvykle nefungují sama o sobě, ale vždy pouze v kontextu dalších opatření.

Žádná učebnice týkající se managementu třídy nemůže opomenout osobu učitele. Je třeba to říct naprosto jasně: Je to právě **učitel a jeho kompetence**, které ovlivňují kvalitu managementu třídy a následně i podstatnou část kvality výuky. Mluví se o učiteli-expertovi, hledají se **charakteristiky kvalitního učitele**, které pozitivně ovlivňují průběh výuky i vzdělávací výsledky.

Některé běžně tradované **vlastnosti „ideálního učitele“** (má rád děti, je spravedlivý) se vůbec nezkoumají, protože jde o nesmírně komplikované a zatím neuchopitelné kategorie. Spektrum jejich výkladu je tak široké, že vlastně nemají reálný obsah, přestože všichni tato slova známe a v běžné řeči je používáme. Vůbec celý **konstrukt „ideální učitel“** se jeví jako vcelku zbytečný, protože obecný „ideální učitel“ neexistuje z pohledu učitele ani žáků, rodičů, ředitele školy, neboť pro každého z nich je tím „ideálem“ někdo jiný.

Při zkoumání některých vlastností „ideálního učitele“ není např. jasné, jakou minimální (patrně i maximální) míru lásky k dětem by učitel potřeboval k výkonu profese a jestli se tato láska dá rozvíjet dalším vzděláváním nebo zda eliminovat při přijímacích zkouškách na pedagogickou fakultu jedince, kteří nemají děti dostatečně rádi. Pozornost se proto soustřeďuje na kategorie jednodušší, snadněji uchopitelné a současně takové, které mají **vztah ke vzdělávacím výsledkům žáků**. Podstatné rovněž je, že největší pozornost se soustřeďuje na charakteristiky, které lze měnit vzděláním, výcvikem.



Ukazuje se například, že **učitelé-experti**:

- mají lepší **verbální dovednosti**,
- ovládají více způsobů výuky a také je podle potřeby využívají,
- mají bohatší **repertoár odměn i trestů**,
- lépe zvládají rutinní činnosti (zápis prezence, řešení banálních problémů), takže je při hodině mnohem méně „prostožů“, a tedy i příležitostí k rušení,
- jsou flexibilnější, dokážou rychleji **přizpůsobit formu i obsah hodiny** aktuálnímu rozpoložení třídy – méně trvají na splnění všech bodů přípravy apod.



Je známo, že zejména **začínající učitelé** mají obavy, jak zvládnou starší žáky na druhém stupni základní školy nebo na střední škole, kteří jsou jen o několik málo let mladší než oni sami. Nejistotu podporují i **učebnice vývojové psychologie** (věk puber-

ty) a hrůzostrašně **medializované historky** (nepochybně pravdivé) o chování žáků a studentů vůči učitelům.

**TIP**

V této souvislosti je užitečné, aby učitel co nejrychleji **načerpал informace** o tom, jakým způsobem se ve škole, kde začíná učit, obvykle **postupuje při řešení kázeňských problémů**, jaká jsou nejběžnější výchovná opatření. Stejný postup platí pro učitele, který jde učit do třídy, kde dosud neučil.



Je totiž pravděpodobné, že s výjimkou žáků prvních ročníků, si **starší žáci** již osvojili ducha školy, třídy i **konkrétní způsoby vypořádávání** se s různými situacemi, takže pro nového učitele bývá obtížné prosadit svůj případný odlišný přístup. Zejména na střední škole bývají **vytvořené stereotypy** velmi silné. Studenti už mají minimálně devět let školních zkušeností, vlastní názory, jsou zvyklí prosazovat své představy, blíží se dospělosti. Některé střední školy přistupují poměrně volně k **docházce do školy**, k respektování pravidel **omlouvání absencí**. Studenti vědí, v jakém nejzazším případě bude následovat jakási sankce. Velmi brzy také pochopí, že škola je ve skutečnosti nebude chtít vyloučit ani při větších problémech.



Důraz současnosti na **respektování jedinečnosti a práv** každého žáka nebývá dostatečně vyvážen důrazem na plnění povinností. Učitel, který chce **zavést důslednější režim**, narazí na silný odpor samotných studentů. Ovšem je velká pravděpodobnost, že nevzbudí souhlasné reakce ani u ostatních učitelů, protože jim vlastně svým přístupem dává najevo, že to dělají špatně.



Je ještě jeden **rizikový přístup**, se kterým se setkáváme zejména u začínajících učitelů. Bývají často přesvědčeni o tom, že **špatné chování a jednání žáků** je způsobeno dosavadními nevhodnými přístupy učitelů. Ještě si velmi dobře pamatují na vlastní nepříznivé reakce na odtažitě, nepříjemné, nechápající jednání některých svých učitelů. Nechtějí se chovat stejně, a tak přijdou do třídy s velmi **vstřícným, přátelským, až partnerským přístupem**. Věří, že žáci jsou ve skutečnosti dobří a zareagují na důvěřující jednání, a to bez ohledu na dobu, po kterou si ve škole fixovali odlišné přístupy. Jenže zapomenou na to, že síla jednoho učitele je velmi malá.

Je jen velmi malá pravděpodobnost, že žáci kvůli jednomu učiteli (kterého navíc musejí nejprve poznat, takže zpočátku jeho jednání stejně nedůvěřují) změni výrazně **navyklé způsoby**, které jinak docela dobře fungují u jiných učitelů. Pokud není učitel připraven na to, že musí být při uplatňování tohoto přátelského přístupu vytrvalý a trpělivý a nedoplní ho současně perfektním a dostatečně **silným managementem třídy** (což na začátku kariéry učitele nebývá pravděpodobné), tak je téměř jisté, že žáci využijí tento **učitelův přístup** ve svůj okamžitý prospěch a učitel odchází ze školy zklamán nebo zatrpkně.

Jedno bezprostředně vyplývající pravidlo: **Nezná-li učitel dobře třídu**, je vhodnější zahájit výuku „přísněji a odtažitěji“, vést třídu pevnější rukou a následně podle okolností a vývoje ve třídě dovolit větší sblížení, výjimkami uvolňovat způsob řízení. **Opačný způsob** (tedy následné zpřísnění) se nejeví jako vhodný, stojí učitele mnohem více sil a vzbuzuje větší odpor žáků.

**Výkon učitelské profese** je někdy samotnými učiteli pokládán za umění a poslání. Při takovém pojetí však nemá velkou šanci osvojování nových dovedností. Vše je buď dáno předem (talent, nadání pro učitelskou profesi), nebo není. Management třídy naproti tomu vychází z myšlenky, že pro výkon profese je důležité **chování a jednání učitele**, stanovené požadavky, které lze do značné míry měnit. Management třídy pak patří k profesním kompetencím učitele na úrovni řemeslných dovedností. Tyto dovednosti si alespoň v minimální míře musí osvojit každý, kdo vykonává učitelskou profesi. Je možné, že pregraduální příprava nebývá v tomto směru dostatečná, nicméně jde o **dovednosti učitele**, které lze získávat, které se učitel může naučit a které **zvyšují kvalitu jeho působení**.

**Management třídy představuje řemeslnou stránku učitelské profese, jde o technologii vyučování.** Vedení školy a výchovný poradce by měli ve škole iniciovat diskuse o zkušenostech s organizací vyučování a **podpořit výcvik a rozvoj** těchto dovedností a jejich uplatnění v běžné praxi. A samotný učitel by tuto kompetenci neměl podceňovat s tím, že to není zapotřebí, že vlastně všechno stejně už dávno dělá a „žáci jsou čím dál horší

**TIP**

a hloupější“. Možná tomu tak nebylo v minulosti, nicméně současnost přinesla velké množství změn.

Má-li učitel **dovést třídu a všechny žáky** v ní k maximálním vzdělávacím výsledkům, musí mimo jiné zajistit, aby byli žáci duchem přítomni, zajímali se o učení, byli motivováni pracovat, mohli se soustředit na práci, aby nerušili ostatní a respektovali pravidla. V této souvislosti jsou důležité pojmy **disciplína, kontrola, spolupráce, motivace**. Existují nepochybně jednotliví učitelé, kterým se daří zvládat běžné i náročné situace jaksi přirozeně, aniž tuší, proč tomu tak je. Ostatní si mohou vydatně pomoci dobrým zvládnutím řemesla **vyučování a vedení třídy** (managementu třídy).



V souvislosti s řízením třídy řeší učitel dva velké okruhy otázek. Co dělat, aby k narušování výuky nedocházelo? Jak se vypořádat s problémy, když už k nim dojde?

**Jestliže učitel ztratí kontrolu nad třídou, je pro něj velmi obtížné získat ji zpátky.** Ukázalo se, že čas, který musí učitel věnovat korekci nevhodného chování způsobeného někdy i vlastními špatnými manažerskými dovednostmi, **snižuje soustředění žáků ve třídě** na školní práci a zkracuje čas věnovaný rozvoji školních dovedností. Jinak řečeno, **disciplinární prohřešky** interferují se vzdělávacími výsledky. Současně mají nepříznivý vliv na pocit bezpečí a pohodu ve třídě – samotní žáci si někdy stěžují na ty, kteří opakovaně narušují výuku.

Jsou věkové rozdíly mezi dětmi v tom, co představuje nejvýznamnější komplikaci výuky. U starších žáků i středoškolských studentů jde o **nezájem o práci, odmítání spolupráce**, prosazování vlastních představ o vzdělání („ví“ přesně, které znalosti bude v životě potřebovat, co je pro něj tedy zcela zbytečné, ví, kdy stačí začít se připravovat na zkoušku, na všechny předměty mu stačí jeden sešit apod.), absence, alkohol a drogy včetně kouření.

## TIP

Věku by měla odpovídat i **použitá opatření** – tak jako se dlouhé diskuse v prvních ročnících základní školy nejeví jako vhodné



a efektivní, podobně u středoškoláků uspěje učitel, který jenom přikazuje, opravdu velmi výjimečně.

V první řadě musí učitel akceptovat, že je to právě on, kdo svým chováním a jednáním i celkovým přístupem významně **ovlivňuje fungování jednotlivých žáků** i celé třídy. Neměl by používat obvyklé atribuční schéma, podle kterého má za všechny úspěchy třídy zásluhy on, zatímco za problémy jsou zodpovědni výlučně žáci, případně jejich rodiče. Měl by dále rozlišovat, kdy se jedná o **disciplinární problém**, který stojí za pozornost, a kdy by měl spíše nechat událostem volný průběh. Leckdy totiž z nevinné události, která bez komplikací a následků odezní sama, udělá výrazný disciplinární problém svým zásahem právě on. Během vyučování dochází trvale k množství paralelně probíhajících situací, které lze řešit. Pokud se chce učitel věnovat úplně všem, přestane pravděpodobně vyučovat. **Důležitá je prevence disciplinárního narušení.** Učitel se zaměřuje na možné krizové body výuky i kontaktů mezi dětmi.

### 3. Pravidla a postupy

Prvním úkolem pro učitele na začátku školního roku je vytvořit společně s dětmi **pravidla a postupy soužití** a fungování ve třídě. **Pravidla stanovují očekávání**, co mají žáci dělat a co nemají dělat (nebrat bez dovolení věci druhých dětí), jak se chovat. **Postupy stanovují způsoby**, jak provádět konkrétní úkoly a činnosti (rozdávání a vybírání sešitů). Postupy nebývají obvykle napsané, nicméně učitel-expert jim věnuje značné množství času stejně jako vysvětlování učební látky. Důležité je, aby se na vytváření pravidel mohly podílet samotné děti v míře, která odpovídá jejich vyspělosti i dosavadním zkušenostem. Rozhodně by je měly přinejmenším odsouhlasit. **Postupy stanovuje učitel, s dětmi se nemusí radit.**



Ve třídě mohou vzniknout **specifická pravidla**, nesmějí však být v rozporu se školním řádem, případně s jinými nadřazenými

**TIP**

pravidly. **Pravidel nesmí být mnoho** (cca 5–7), měla by se dotýkat nejpodstatnějších událostí, měla by být dětem stále k dispozici a na očích tak, aby na ně mohl učitel snadno odkázat v případě porušení. **Pravidla nemají být obecná** (budeme se k sobě hezky chovat), ale konkrétní (když budeš chtít něco říct, zvedneš ruku, říkáme si křestními jmény, nepoužíváme slova jako vole, krávo apod.) umožňující jednoznačnou kontrolu plnění. **Pravidla formulujeme pokud možno pozitivně** – cizí věci si půjčuji pouze se souhlasem vlastníka.

**TIP**

**Pokud dojde k tomu, že některé pravidlo je osvojeno a prakticky vždy bez připomínání plněno, lze je ze seznamu vypustit a nahradit jiným, potřebnějším pravidlem.**

Důležité je důsledně vymáhat od samotného počátku školního roku **plnění pravidel**. To je asi nejnáročnější úkol. Zpočátku rozhodně nejsou nutné sankce za přestupky, spíš jde o to trvat na splnění. Pro žáka by mělo být výhodné **dodržování pravidel** a nevýhodné jejich nedodržování. Alespoň nejzásadnější pravidla by měla platit v celé škole a všichni učitelé i nepedagogičtí pracovníci by měli vymáhat jejich plnění a sami jít příkladem.

Existuje jedna dost důležitá podmínka naplňování pravidel, která se zejména na střední škole může jevit jako neproveditelná, zbytečná, nedůstojná. **Učitel by měl trávit co nejméně času se studenty**. Důvody jsou nasnadě: část problematického jednání se odehraje o přestávkách (v hodině se vyšetřuje), jiné problémy, ke kterým dojde o přestávce, doznívají při hodině a nepříznivě ovlivňují kvalitu výuky.

## 4. Výchovní opatření

Výchovní opatření mají mít srozumitelnou hierarchii závažnosti, naléhavosti, nepříjemnosti. Obecná zásada je, že se má vždy použít takový zásah, který s nejmenší intenzitou docílí požadovaného účinku. **Silnější opatření použijeme pouze v případě,**

**že slabší nezabere.** Pokud „vychovatel“ okamžitě použije nejsilnější prostředek (křičí, dává tresty apod.), nemá už možnost zesílení v případě závažnějšího přestupku a navíc **původní opatření** přestává při opakování fungovat, protože si na ně děti postupně zvyknou, takže pak učitel nutně musí dospět k závěru, „že na dnešní děti nic neplatí“.

Je však pravda, že na **závažné přestupky** nemají dnešní učitelé adekvátně **silné nástroje**. Týká se to zejména bezprostředního řešení akutního problému. **Právní názor** je, že učitel má **zvolit takové opatření**, aby případná škoda, která jeho uplatněním vznikne, byla menší než škoda, která vznikne, když učitel nezasáhne. V případě nesouladu názorů na to, co je adekvátním potlačením problému, by rozhodoval soud.



V některých případech lze v případě přestupku použít **metodu přirozeného následku** Rudolfa Dreikurse. Žáka není nutné trestat za prohřešky, protože z každého činu vyplývají konkrétní následky a na ně navazují **domluvená opatření**. Jestliže například žák odpovídá bez přihlášení, učitel ignoruje jeho odpověď. Nápis na lavici musí původce odstranit, odhozený papír zvednout atd.

**Když už však k nevhodnému chování dojde, učitel jej může:**

**TIP**

- ignorovat
- použít neverbální signály
- postavit se k žákovi (případně se ho dotknout)
- vyvolat žáka (nejde o trest)
- použít humor (ne ironie, výsměch)
- použít popis nevhodného chování a efektu na učitele i ostatní žáky
- poskytnout volbu
- verbálně pokárat apod.

**TIP****Učitel rovněž může:**

- odebrat výhody
- přesadit žáka
- požádat žáka, aby napsal reflexi problému
- vyloučit žáka z kolektivní činnosti (cca na 10 minut)
- nechat žáka po škole (po dohodě s rodiči)
- kontaktovat rodiče
- poslat žáka k řediteli

**TIP**

Pokud by se podařilo **zřídít ve školách místnost**, ve které by za asistence pedagoga mohlo strávit nějakou dobu dítě, kterému se právě nedaří zvládat **požadavky vyučování**, představovalo by to žádoucí úlevu pro ostatní žáky, vyučujícího i samotného žáka.

**TIP**

Děti citlivě **reagují na pohled**, upozornění, změnu tónu hlasu. Aby tomu tak opravdu bylo, je důležité používat určité postupy konzistentně a systematicky hned od prvního dne školního roku – děti si na ně za čas zvyknou. Podobně může fungovat **změna oslovení**, domluvené slovo, gesto. U starších studentů má nepochybně význam i **osobní rozhovor**. Učitel by měl žákovi stručně připomenout (nelze se domnívat, že je student nezná) souvislosti jeho prohřešku.



Podstatnou složku prevence problémů představuje **motivace žáka**. Důležité je proto od začátku do konce hodiny žáky zaměstnat a pokud možno zajímavou činností. Když učitel **naplánuje vyučovací hodinu kvalitně**, tak dělá mnoho pro management třídy a pro prevenci organizačních a disciplinárních problémů ve třídě. Když **dobře rozčlení třídu** a čas jednotlivých aktivit, vytváří produktivní učební prostředí. Jestliže je ve třídě **chaos, časté prostoje**, učitel stále něco řeší, nelze očekávat, že děti budou ukázněné a v klidu a že se budou efektivně učit.

Podstatným předpokladem je, že má učitel dobře **zvládnuté rutinní agendy**, tedy opakující se činnosti, jako jsou zjištění do-

cházkou, zápis do třídní knihy, kontrola plnění úkolů, ale i řešení běžných porušení pravidel, pomoc dítěti apod. Na začátku hodiny **nehledá materiály, nebojuje s technikou.**

Ukazuje se, že **zkušení učitelé** provádějí tyto činnosti rychle, víceméně automaticky a neztrácejí příliš mnoho času, takže mohou věnovat energii podstatnějším úkolům. Svou roli hraje i **prostorové uspořádání třídy** a rozesazení jednotlivých žáků. Např. už pouhé posazení „zlobila“ do první lavice ke katedře, může zmírnit jeho projevy nebo jim dokonce zcela předejít. Důležité je udržovat oční kontakt se všemi dětmi. **Roli hraje i fyzická blízkost.** Učitel by se měl proto pohybovat po třídě – přiblížení k dítěti představuje poměrně účinný výchovný prostředek.



Vznikají **výchovné situace**, které se vymykají běžným představám. Je třeba, aby učitel volil odpovídající postupy. Když jde o **bezprostřední ohrožení zdraví dětí**, pak je napsání poznámky nepřiměřené. Zásada je, že škoda, která případně účinným zásahem učitele vznikne, by měla být podstatně menší než škoda, která by vznikla jeho nečinností. Je ovšem třeba přiznat, že čeští učitelé nemají k dispozici vhodné nástroje právě pro tyto mimořádné situace.

**TIP**

Existují **výchovné praktiky**, které mohou být sice krátkodobě účinné, nicméně nejsou v současné době pokládány za přijatelné a **učitelé by se jim měli vyhnout.**

**V tomto případě hovoříme o:**

- hrubém a ponižujícím kárání
- výhrůžkách
- trvalém „rýpání“
- vynucených omluvách
- sarkastických poznámkách
- skupinových trestech
- zadávání dodatečných úkolů
- zhoršování známek



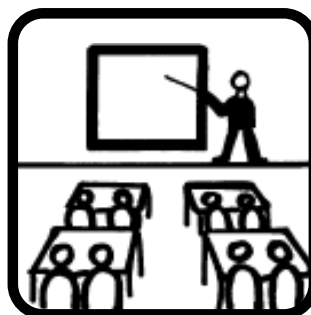
- psaní jako trestu (např. mnohonásobné opakování jedné věty)
- práci nebo tělesném cvičení, tělesných trestech

## 5. Závěr

Existuje víc podmínek a způsobů, jak zvyšovat efektivitu vzdělávací činnosti ve škole. Patří mezi ně kvalitní učitel, dobré vybavení učebnicemi a pomůckami, spolupráce s rodiči, dobré klima školy a třídy, jedním z významných faktorů je i dobře zvládnutý management třídy.

# Změny ve školní třídě

Mgr. Zdenka Ženatová,  
Pedagogicko-psychologická  
poradna Rychnov nad Kněžnou



- ? Co víme o školní třídě?
- ? Co pro jedince znamená vrstevnická skupina v podobě třídy?
- ? Má třída jako sociální skupina nějaké potřeby?
- ? Jak bude třídní kolektiv akceptovat příchod nového žáka/studenta?

## Co se dozvíte:

Autorka se pokouší najít některá z východisek a **postupů pro práci se třídou** – sociální skupinou. Zaměřuje se na **potřeby třídy a jednotlivce** v ní, zejména na změny – kritické momenty, kdy by mohlo dojít k **nepřijetí žáka** skupinou. Jedná se o nově příchozího, individuálně integrovaného či toho, kdo pochází z jiné země a přináší si s sebou jinou sociálně-kulturní odlišnost.

## Obsah

<b>1.</b>	<b>Úvod</b> .....	3
<b>2.</b>	<b>Školní třída</b> .....	3
2.1	Co víme o školní třídě? .....	4
2.2	Fáze vývoje třídního kolektivu .....	5
2.3	Co může přinášet jednotlivci život ve školní třídě? .....	9
2.4	Potřeby jednotlivce a třídy jako skupiny .....	9
<b>3.</b>	<b>Změny ve školní třídě</b> .....	13
3.1	Co dělat, když do třídy přijde někdo nový .....	13
3.2	Co dělat, když do třídy přijímáme žáka se zdravotním postižením .....	22
3.3	Co dělat, když do třídy přijímáme cizince .....	27
<b>4.</b>	<b>Závěr</b> .....	31
<b>5.</b>	<b>Použitá literatura a zdroje</b> .....	31



# 1. Úvod

Často říkáme, často slýcháme: moje třída, problémová třída, dobrá třída. Naše práce spočívá ve výchově a vzdělávání individualit spojených právě ve školní třídě. Usilujeme o to, aby byla **atmosféra ve třídě** přijatelná, aby se nám v ní dobře učilo, a žáci se v ní cítili co nejlépe. Snažíme se dosáhnout vytyčených výchovně-vzdělávacích cílů, **rozvítet různé kompetence dětí nebo dospívajících**. Někdy přemýšlíme o jednotlivcích v ní, někdy zase o kontextu třídy jako skupiny. V každé školní třídě mohou nastat určité momenty, na kterých do jisté míry závisí **další vývoj vztahů**, postavení jednotlivců v ní a následné fungování skupiny jako kolektivu – bez větších konfliktů, izolace žáků/studentů, šikany. To vše má **vliv na naši práci** – na dosahování cílů, spolupráci třídy s námi, její atmosféru i socializaci jedinců.

Tento text se pokouší najít některá z **východisek a postupů pro práci** se třídou – jako sociální skupinou. Zaměřuje se na **potřeby třídy a jednotlivce** v ní a zejména na změny – kritické momenty, kdy by mohlo dojít k nepřijetí žáka/studenta skupinou. Jedná se o nově přichozího, individuálně integrovaného či toho, kdo pochází z jiné země a přináší si s sebou jinou sociálně-kulturní odlišnost.

## 2. Školní třída

Školní třída je skupinou dětí, případně adolescentů, se kterou se jako pedagogové setkáváme v každém svém pracovním dnu. Jakákoli z našich tříd, do níž vstupujeme, má svá vlastní specifika. Ta souvisí s různorodým složením, ale i s určitými, až svébytnými odlišnostmi v atmosféře konkrétní třídy, která vyvolává **negativní či pozitivní pocity** u vyučujících i jednotlivých žáků.

Stojí před námi **různý počet heterogenních jedinců**, kteří si s sebou přinášejí své minulé zkušenosti ze vztahů s lidmi, z primární rodiny, ale i dalších skupin. Při vyučování musíme brát v potaz **individualitu žáků/studentů** – jejich speciální vzdělávací potřeby, styly učení, pracovní tempo atd. Avšak je podstatné uvědomit si, že nepracujeme pouze s různými vzájemně nezávislými jedinci, ale se skupinou, která má určitou vnitřní strukturu, vlastní dynamiku a hierarchii.



Dalším důležitým faktem pro naši práci je, že **každý jedinec se ve skupině chová úplně jinak, než když je sám**. Síla, chcete-li moc, skupiny je mnohem vyšší než možnosti pouhého jednotlivce. Skupina dokáže ovlivnit jeho jednání a chování. Prostřednictvím ní se mohou formovat motivy, postoje, **rozvíjejí se kognitivní procesy a sociální kompetence**. Žák se může chovat takovým způsobem, o němž se domnívá, že zapadá do norem dané třídy, a na základě něhož bude spolužáky akceptován a uznáván.

## 2.1 Co víme o školní třídě?

Dovolte mi prosím na začátek uvést trochu teorie. Doufám, že pro vás nebude bez zajímavosti.

Z **hlediska sociologického** je školní třída:

- sekundární sociální skupinou, přičemž primární skupinou je rodina
- malou sociální skupinou (horní mez malé sociální skupiny bývá limitována rozpětím 20–30, případně 40 osob), kdy je zachována možnost přímé komunikace mezi členy – face to face

Do **dalších specifik školní třídy** můžeme zařadit:

- **Institucionální, formální vznik** – jedinec si nevybírá, do jaké třídy – kolektivu bude zařazen. Existuje určitá, daná povinnost být součástí konkrétní třídy.

- **Pravidelnou a frekventovanou přítomnost dospělého, tedy pedagoga, ve skupině** – pro život školní třídy je role třídního učitele klíčová. Dovolím si tvrdit, že se stává nezastupitelnou osobou ve sféře vlivu na skupinovou atmosféru, na vytváření důvěry ve třídě a na podporu otevřené komunikace mezi žáky/studenty.

Třída je jako sociální skupina **reprezentována určitým počtem jedinců**, kteří:



- společně vykonávají **činnosti vedoucí k určitým cílům**
- jsou v **dlouhodobé a pravidelné interakci** (vzájemné působení a ovlivňování)
- mají mezi sebou **určité vztahy** (formální i neformální) realizované prostřednictvím komunikace (sdělování informací a emocí)
- **zaujmají určité pozice a role** (struktura a hierarchie třídy)
- řídí se **skupinovými normami**

Všechny tyto faktory a zejména interakce mezi žáky tvoří tzv. **skupinovou dynamiku**, což je soubor sil a protisíl, které do dané skupiny vstupují.

Jedná se zejména o **síly**:

- **odstředivé (tenze)** – působí negativně, snižují příznivou atmosféru a způsobují, že jedinec nestojí o připojení se ke skupině
- **dostředivé (kohezní)** – podílejí se na soudržnosti a kooperaci jedinců ve skupině; tyto síly navozují referenční tendence, tedy akt, že chci do skupiny patřit a chci být jejím členem

## 2.2 Fáze vývoje třídního kolektivu

**Třídní kolektiv není statickou skupinou, mění se v čase.** Podléhá vývoji na základě měnících se vzájemných vztahů a in-

terakcí mezi členy. V tomto směru lze rozeznávat určitá stadia (podle PhDr. Richarda Brauna):

- rané, prekohezní stadium (přibližně 1. až 3. ročník ZŠ)
- prvotní koheze (přibližně 4. až 6. ročník ZŠ)
- fáze kohezní (přibližně od 7. do 9. ročníku ZŠ)

**Na počátku školní docházky (a v raném školním věku)** není třída diferenciovaná, neexistuje jednotlivá hierarchie členů. Děti se teprve vzájemně seznamují, poznávají, postupně se vyvíjejí jejich interakce a vztahy.

Od 1. třídy, přibližně do 3. ročníku základní školy, je pro školáky nejdůležitější a **nejvlivnější osobou** učitel/ka jako nositel/ka platného a pravdivého názoru. Na počátku školní docházky jsou děti k pedagogovi vázány emocionálně. Dá se říci, že jim do určité míry nahrazuje nepřítomnost matky či otce.

Prekohezní stadium je pro další vývoj třídního kolektivu a postavení jednotlivce ve skupině poměrně zásadní. **Rizikem se stává frekventované negativní hodnocení dítěte a jeho „označování“ (labeling).** Děti právě často nepřijímají toho žáka, kterého učitel považuje za problematického.

## PŘÍKLAD

„On je pomalý, paní učitelka říká, že na něj pořád čekáme a zdržuje nás.“ „Pepa je hloupý, neumí číst a už by to dávno měl umět.“ „Nováková dělá paní učitelce velké starosti, protože neumí počítat.“ „Zlobí pana učitele.“

I v tomto věku lze vysledovat napodobování někoho z atraktivních, oblíbených vrstevníků, a to z důvodu touhy získat stejnou prestiž. Stejně tak můžeme vyzorovat, že se žáci někdy vyhýbají tomu, kdo by mohl jejich prestiž ovlivnit negativně, snížit ji.

## TIP

**Vyhňeme se „značkování“. Buďme citliví pro vztahy mezi dětmi. Naslouchejme. Učme žáky rozlišovat žádoucí a nežádoucí chování.**

**Střední školní věk** s sebou nese vznik určitého rozvrstvení skupiny, nastává postupná diferenciací rolí. V této souvislosti dochází i k labelingu mezi žáky. Určité označování zlehčuje zpočátku orientaci ve skupině, později se stává vyjádřením postoju skupiny k vrstevníkovi. **Sociální hodnocení se opírá o skupinové normy, které se v tomto období vytvářejí.** Víme, že hodnocení mezi vrstevníky nemusí být postavené na reálném základě. Jedinci jsou často přisuzovány charakteristiky, které nemá, nebo jsou negativa neúměrně přeceňována.

Skupina vyžaduje od jedince určitou **konformitu**. Jakási stejnost je vlastně potvrzením jednoznačnosti, jistotou. Na tomto základě se může rozvíjet **kladné i nežádoucí chování**. Manifestuje se podporující chování mezi dětmi, solidárnost, ale i odmítání a ostrakizování až šikanování toho, kdo se od nastavené skupinové normy liší, není nějakým způsobem stejný. Děti ještě neumějí najít **důvody „odlišností“** a **tolerovat něčí „nedostatky“**. Mám zkušenost, že si ani mnohdy neuvědomují (není to však pravidlem), že jejich kritika někomu ubližuje. Posílíme jejich vžívání se: „Jak by ses cítil/a, kdyby...“



Ve středním školním věku začíná třída **fungovat jako skupina**, která dává, alespoň krátkodobě, najevo svá kolektivní stanoviska, případně se prosazuje při domáhání se svých potřeb a realizaci vlastních nápadů. Původně „shora“ stanovená struktura třídy se mění na neformální. Děti se sdružují do referenčních skupin, získávají kamarády i nepřátele. Vliv pedagoga ustupuje do pozadí. **Více než oblíbenost žáků, jakkoli prezentovaná pedagogem, děti zajímá ocenění a přijetí třídou.**

**Všimějme si vztahů mezi dětmi, vývojem jejich rolí.** Pokud je dítě ostatními „označováno“ nežádoucími charakteristikami, zkusme to korigovat **zdůrazněním pozitiv dítěte**. Můžeme se pokusit **změnit postoj skupiny** porozuměním určitých znevýhodnění, za které nenese dítě vinu (pomalé pracovní tempo, poruchy učení a pozornosti atd.).

**TIP**

**Ve starším školním věku (dospívání) nabývá vrstevnická skupina zvláštního významu.** Dospívání souvisí, jak víme, s potřebou společenského kontaktu a nutností vztahů. Skupina

má v tomto věku pro jedince **zásadní vliv**, a to zejména v oblasti vývoje jeho sebehodnocení a sebevědomí.

Ve třídě se postavení jednotlivců natolik nemění. Status hvězdy však může získat někdo pro skupinu vzhledově atraktivní. Výrazné je **ztotožňování se se skupinovými normami**, což může být v některých případech i rizikové, zejména pokud jsou „řízeny“ vlivnými jedinci s projevy nežádoucího chování. Chlapci mohou svoji mužnost zdůrazňovat agresivními projevy, o kterých si mylně myslí, že imponují dívkám.



Nadále se diferencují **podskupiny podle zájmů**, budoucí profesní orientace. Puberta souvisí s prvními láskami, často silně prožívanými, a určitými předpartnerskými interakcemi. Velmi důležité je **hodnocení vlastního vzhledu**, kterým se zejména nejistí jedinci mohou trápit – o to více v závislosti na netaktních poznámkách okolí.

Často je třeba **přizpůsobení výchovného přístupu**, dospívající se vyhraňují proti autoritativnímu jednání a nechtějí ani, aby s nimi bylo jednáno jako s dětmi. **Jsou citliví na každou nespravedlnost**. Toto složité období klade na rodiče i pedagogy zvýšené nároky – vyžaduje trpělivost, porozumění a toleranci pro emoční rozlady. Konflikty mohou být obranou proti nejistotě až úzkosti, kterou s sebou přináší hledání identity.

### TIP

Oddělujme chování od osoby a našeho vztahu k ní. **V dospívání reagují děti velmi bouřlivě na kritiku, pracujme s ní proto velmi citlivě**. Naše nadměrná kritika může zasáhnout vyvíjející se sebepojetí jedince a ovlivnit hledání jeho identity. **Vyvarujme se kategorických soudů**. Nechme žáky spolupodílet se na rozhodování týkající se třídy. Pokusme se jim dovolit být zodpovědní. Vedme žáky k uvědomění si svých práv, povinností, ale i práv a povinností druhých.

## 2.3 Co může přinášet jednotlivci život ve školní třídě?

Školní třída představuje pro jedince po dobu celé školní docházky (na základní i střední škole) jeden z **hlavních socializačních činitelů** s možností dlouhodobého a přímého působení. Školní třída může uspokojovat/neuspokojovat řadu individuálních a sociálních potřeb žáka. Je místem interakcí, modelovým prostředím pro řešení důležitých sociálních situací, ale i konfliktů.

Jiří Lašek (2001) výstižně představuje školní třídu jako složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který může žáka podporovat ve výkonech, dát mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučit ho kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.

Školák dostává od třídy určité postavení (status) a prestiž. Je pro něj důležité získat **akceptovatelné hodnocení**, mít nejméně jednoho kamaráda nebo kamarádku a dosáhnout alespoň průměrné prestiže, oblíbenosti u svých vrstevníků. Pokud tomu tak není, vzrůstá **riziko dalších adaptačních obtíží** a sociálního selhání, a to i v budoucnosti. **Nepřijetí třídou negativně ovlivňuje sebehodnocení**, sebedůvěru jedince. **Odmítané děti** mohou své postavení vnímat a prožívat jako silnou zátěž, se kterou se obtížně vyrovnávají. Bývají ochuzeny o **možnost cenné interakce** se spolužáky, prostřednictvím níž by si mohly osvojit či vylepšit své sociální kompetence. Je vyšší riziko, že se stanou obětí šikany.



## 2.4 Potřeby jednotlivce a třídy jako skupiny

Jistě si vzpomenete na základní učivo z psychologie – na pyramidu základních potřeb jednotlivce, kterou sestavil americký psycholog Abraham Harold Maslow.

Hierarchie lidských potřeb (podle A. H. Maslowa)



Níže položené potřeby jsou významnější. Podle Maslowa je každý lidský jedinec uspokojuje jako první.

- fyziologické potřeby (potřeba potravy, tepla, vyměšování atd.)
- potřeba bezpečí a jistoty (nebýt ohrožen, určitá ochrana a stabilita, fyzické a materiální bezpečí)
- potřeba lásky, sounáležitosti (někam a k někomu patřit, být přijímán, potřeba rodiny a přátel)
- potřeba úcty – sebeúcty (sebedůvěra, být sám sebou kladně hodnocen)
- potřeba uznání (být vážený, mít úspěch v očích jiných lidí)
- potřeba seberealizace (naplnit své možnosti, záměry, uplatnění sebe sama, patří sem i potřeba učit se a být tvořivý)

### TIP

Aby mohla třída normálně fungovat, je nezbytné **uspokojení individuálních potřeb** u každého jednotlivce. Žák může potřebu své seberealizace naplňovat dobře pouze tehdy, pokud má ve třídě **pocit bezpečí, cítí sounáležitost** s ostatními, je akceptován, oceňován a důvěřuje si. Nesmíme však zapomenout, že i třída má své potřeby.



Potřeby třídy jako skupiny podle Banyho a Johnsona z roku 1969 (Auger, Boucharlat, 2005):

<b>Potřeba bezpečí</b>
<b>Potřeba soudržnosti – sounáležitosti</b>
<b>Potřeba uznání</b>
<b>Potřeba komunikace</b>

Jak zajistit potřebu bezpečí ve skupině? Jasně **definujeme pravidla chování** ve skupině. Dovolme žákům je spoluvytvářet. Pravidla jsou závazná pro všechny, nejsou to zákazy a příkazy, ale jsou tu proto, aby nám umožňovala „společně žít“. Za **porušení pravidel** musí následovat předem jasná a vždy aplikovaná sankce.

**TIP**

**Potřeba soudržnosti (koheze)** souvisí se spoluprací, solidariitou, sdílením společných norem a hodnot. Je nutné vědět, že soudržnost se vyvíjí postupně a svým působením k ní můžeme přispívat.

**Vytváření a posilování soudržnosti** např. podporuje:

**TIP**

- prostor pro vzájemné seznamování a poznávání
- podpora nesoutěživého klimatu a solidarity
- využívání variabilních skupin pro práci a kooperaci ve vyučování.

### **Potřeba uznání**

Každá skupina potřebuje **být vnímána příznivě**, a to zejména svým třídním učitelem. Když tomu tak není, jedinec může mít pocit, že **nechce patřit do skupiny**, která má negativní pověst. Pokud bude třída neustále označována jako problematická, pro-

blematickou bude, a dokonce ráda. Jako skupina chce vyniknout, a to jakkoli. Žáci toto označkování mohou variovat v ocenění a „chlubit se“: „My jsme nejhorší (nejzlobivější) třída na škole, tudíž jsme nejlepší.“

**TIP**

**Hledejme situace, kdy můžeme ocenit celou třídu** (např.: „Líbilo se mi, jak jste se dohodli na cíli našeho školního výletu. Ve sborovně jsem slyšela, jak umíte výborně pracovat v hodině přírodopisu. Měla jsem dnes radost z toho, jak jste dodržovali pravidla slušného chování. Slyšela jsem, jak dobře umíte spolupracovat ve skupinách.“).

**Potřeba vyjádřit se a komunikovat**

V rámci tradiční vyučovací hodiny nemá třída mnoho možností vyjadřovat se jako skupina. **Komunikace je v hodině řízena učitelem**, bývá vyžadováno, aby souvisela s učivem. Určité nenaplnění této potřeby si děti kompenzují vyrušováním, pokríváním atp.



Ale kde tedy získat prostor pro komunikaci? Ideální bývají **třídní hodiny**, kdy se děti mohou prezentovat jako skupina, vyjadřovat se k určitému problému, úspěchu, **domluvit se na nějakém cíli**. Dají se využít i počátky vyučovací hodiny, kdy mohou žáci projevovat, jak se dnes mají, co jako třída prožili atp. Dochází tak k uvolnění v závislosti na naplnění komunikační potřeby.

**TIP**

Pokusme se **rozvíjet komunikační dovednosti žáků**, včetně naslouchání druhým. Podporujme symetrickou – rovnocennou komunikaci, umění kultivovaně sdělit, co se jim v chování ostatních líbí, či nelíbí. Učme je, aby se uměli **vzájemně ocenit**, jednali neagresivně, ale asertivně. Učme je pravidlům komunikace ve skupině – „neskákání do řeči“, **poskytování verbálního prostoru ostatním**.



**Nenaplnění potřeb třídy** se často projevuje frustrací, která se pojí s těžce zvladatelnou skupinovou dynamikou. Reakcí bývá

nespolupracující, rušivé chování, **časté konflikty mezi členy skupiny**, opoziční chování vůči pedagogům.

**Třída je specifickou vrstevnickou skupinou.** Aby „normálně fungovala“ a docházelo k možné seberealizaci, musí být zajištěno naplnění potřeb každého jednotlivce. Školní třída má jako **malá sociální skupina** rovněž své potřeby, a to bezpečí, sounáležitosti, uznání a komunikace. Pokud nejsou tyto potřeby naplňovány může dojít k určité **frustraci skupiny**, která se navenek projevuje různými typy nespolutracujícího chování.



### 3. Změny ve školní třídě

V každé třídě mohou vzniknout **kritické momenty**, které potom působí na atmosféru a klima skupiny, postavení jedince v ní a vnímání jeho role. Takových momentů může být spousta. Zkusme se zaměřit na **příchod nového žáka/studenta** do vrstevnické **skupiny**, **specifika** přijetí žáka/studenta individuálně integrovaného – se zdravotním postižením, akceptaci a adaptaci žáka/studenta-cizince.

Následující text si neklade za cíl předložit jednotný, jediný možný, vždy aplikovatelný a vždy efektivní návod. Vzhledem k individuálním zvláštnostem každé třídy, každého jedince v ní a dalším faktorům to ani nelze. Zamýšlí se nad primární prevencí vztahových problémů – jejími alternativami. Vlastního procesu vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami – zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním se dotýká pouze okrajově.

#### 3.1 Co dělat, když do třídy přijde někdo nový

V dnešní době není výjimkou, že do naší třídy bývá zařazován někdo nový. Důvody jsou různé a ne pro každé dítě jednoduché.

Stěhování se do jiného prostředí, ať z důvodu změny zaměstnání rodičů či rozvodu, bývá zátěžovou situací i pro některé dospělé.

**Jak víme, pro dítě ve školním věku má kamarádství, vztahy k vrstevníkům a život ve skupině prvořadou důležitost.** V předchozí škole znalo své spolužáky, bylo, alespoň do určité míry, orientováno v třídních vztazích. Děti ze sousedství pro něj nebyly cizí, prožívalo interakce v zájmových kroužcích. Rozhodnutím rodičů přestěhovat se, na němž se mnohdy vůbec nepodílí, nastává nová situace – příchod do dosud neznámého prostředí. **Adaptace na takovou změnu** bývá u dětí individuální a nese s sebou určité nároky, které může doprovázet větší či menší stres. Nejvíce závisí na rodičích samotných – jak oni jsou spokojeni s novým místem, jak dokáží komunikovat s dítětem a podporovat ho, jak ho na změnu připravili. To ovšem ovlivnit nedokážeme.



**Nejčastější obavou dětí bývá právě kolektiv** („Jak mě vezmou?“ „Co tam budu dělat? Nikoho tam přeci neznám.“ „Co když se mi budou smát?“ „Co když si tam nenajdu kamarády, kamarádky?“). Tady se otevírá prostor pro naši pomoc, tedy pro prevenci či zmírnění počátečních adaptačních obtíží. Tato podpora pak úzce souvisí s preventivním působením proti šikaně.



Dítě přichází do třídy, v níž se spolužáci navzájem setkávají léta, mají mezi sebou více či méně diferencované role, **určité vztahy** a platí zde **určité skupinové normy**. To vše je pro nově přichozího zcela nečitelné. Z hlediska vývoje školní třídy bude **riziko nepřijetí** nejvyšší ve fázi kohezní, tedy na druhém stupni základní školy. K problému ale může dojít i na stupni prvním. Samozřejmě existují i případy, kdy nově přichozí „zapadne“ bez jakýchkoli těžkostí. Jak tomu doopravdy bude, nedokážeme bohužel předvídat.

**Přijetí nového žáka/studenta** do kolektivu mohou ovlivňovat:

- skupinové faktory – normy, hodnoty, struktura třídy
- chování jednotlivců ve třídě k němu (zejména vlivných)

- osobnost dítěte – jeho sociální kompetence, charakterové a temperamentové rysy

**Riziko nepříjetí je samozřejmě vyšší u jedinců s určitým znevýhodněním**, ať vnitřním (specifické vzdělávací potřeby), či navenek viditelným (zjevné postižení, odlišný vzhled, příslušnost k minoritě atp.), případně související s nízkým sociokulturním postavením rodiny. Obtíže může mít však i dítě, které z našeho pohledu „ničím nevybočuje.“



### Z příběhu Jany

Dřív jsme se párkrát stěhovali a já si zažila být „ta nová“. Nejdřív mi taky tak říkali: „Ta nová.“ Do nové školy jsem se teda vůbec netěšila. Když jsem tam přišla druhý den, spletla jsem si třídu a cítila jsem se dost trapně. Pak jsem bloudila po chodbě a bála se zeptat. Navíc všichni na mě děsně koukali, něco si šeptali. Měla jsem pocit, že si na mě ukazují prstem. Učitelé často špatně vyslovovali mé jméno, a spolužáci si proto ze mě dělali legraci. Nikdo mi nepomohl, učitelé se o to nestarali. Trvalo mi dlouho, než jsem si našla alespoň nějaké kamarády.

### PŘÍKLAD

V našich školách bývá někdy zažitý způsob představení žáka prostřednictvím pedagoga – „ideálně“ na stupínku, před tabulí. Posazením dítěte mezi ostatní s případným dodatkem: „Chovejte se k němu, k ní dobře.“, postup prvotní adaptace končí. O přestávce se pak na nováčka „vrhnou“ ostatní, dávají spontánně průchod své zvědavosti a podrobují ho „výslechu“.

V jiných případech se používá představení typu: „Tak nám řekni, jak se jmenuješ, a něco o sobě.“

### Zakázané jméno

Před rokem jsem přišla do nové třídy. První, kdo začal kňučet, že přišla nová holka, byli samozřejmě kluci. Pak se bohužel

### PŘÍKLAD

přidaly i holky. Paní učitelka mě požádala, abych o sobě něco řekla. A něco o svém předchozím učení. Tak jsem to řekla. Měla jsem ve 3. třídě domácí školu – učila jsem se doma a do školy jsem si chodila pro úkoly jen v úterý. Když jsem to říkala, všichni na mě začali koukat jako na uřona. Za sebou jsem uslyšela špitání. Zaslechla jsem, že jsem prý líná! S takovou reakcí jsem nepočítala, tak jsem zrudla. To byl ale teprve začátek.

Holky se ke mně začaly chovat arogantně, s posměškem a ironií. Snažila jsem se to ignorovat. Hlavně mi záviděly, a proto mě neměly rády. Paní učitelka si mě naopak oblíbila, protože s dospělými jsem prostě vycházela líp než s dětmi. Děti mě považovaly za něco jiného. Ze všech holek jsem měla první menstruaci. Půlka holek nikdy neviděla vložku. Kluci to dotáhli tak daleko, že věci nebo míst, kterých jsem se dotkla, se štítili dotknout a vyhýbali se jim. Nakazili tím i holky. Nakonec se o mně nemluvalo jinak než o „zakázaném jménu“.

Převzato z:

[http://alík.idnes.cz/jak-jsem-se-stala-zakazanym-jmenem-drw-/alík-alíkoviny.asp?c=A100111\\_115718\\_alík-alíkoviny\\_jtr](http://alík.idnes.cz/jak-jsem-se-stala-zakazanym-jmenem-drw-/alík-alíkoviny.asp?c=A100111_115718_alík-alíkoviny_jtr)



Samozřejmě některé děti nemají s takto pojatým procesem vstupu do nové třídy sebemenší problém. Hůře se však cítí **introverti, děti ostýchavé** a úzkostné či jedinci náchylnější k citlivějšímu prožívání změn. Rovněž ti, kteří se stěhováním rodičů nesouhlasili, nemají tendence odpovídat na všetečné otázky, vyhledávat nové kontakty a reagují spíše opozičně. Mezi novými dětmi mohou být i ty, které **prožívají akutní krizi** v souvislosti s rozvodem rodičů, zvykáním si na nového partnera matky či partnerku otce, se kterými mají sdílet úplně nový domov.



**Co tedy dělat, když do třídy přijímáme nového žáka?** Jak mu ulehčit adaptaci na novou třídu a nové školní prostředí? Neexistuje jednotný návod, který by zaručil stoprocentní efektivitu, že bude „nováček“ třídou akceptován a bez problémů s ní splyne.

### I. V první řadě se pokusme navázat kontakt a spolupráci s rodiči.

**TIP**

Někdy se stává, že s rodiči před vstupem žáka do nového vzdělávacího prostředí hovoří pouze ředitel školy.

### II. Rodiče by měli poznat třídního učitele svého dítěte.

- ❑ Rozhovor je lepší vést poněkud **méně formálně** („V duchu, že jejich dítě ve své třídě rádi přivítáte.“).
- ❑ Informovat je, co od nich jako třídní učitel **očekáváme a co nabízíme** (možnost kontaktovat nás při určitých problémech).
- ❑ Seznámit je se **školním řádem** (např. způsob omlouvání zameškaných hodin dítěte/studenta mohl být v předchozí škole odlišný).
- ❑ Dobré je **představit jim školního metodika prevence**, výchovného poradce, případně školního psychologa či speciálního pedagoga. Pozor, aby na první schůzce s rodiči nebyla přesila pedagogů – zkusme se pozeptat, s kým by se rádi osobně setkali. Samozřejmě předpokládám, že se rodiče již setkali s ředitelem školy.
- ❑ Můžeme zavést řeč na **individualitu dítěte** (např. ve kterých předmětech je úspěšné, jak se do nové školy těší, či netěší, jak se mu dařilo v minulé škole – samozřejmě pozor na zjišťování informací, které by mohly být pro rodiče citlivé).
- ❑ Výborné je rovněž poskytnout jim **informace o možnostech volnočasových aktivit** v rámci našeho města či vesnice, zájmových kroužků zaštiťovaných školou.

### III. Připravit třídu.

Zpočátku postačí informace: „Přijde k nám do třídy „XY“, předtím chodil do školy „tam a tam“. Musíme vyjádřit svůj pozitivní postoj k této změně. Možná se pozastavíme nad tím, kam vlastně „nováčka“ posadit. Můžeme se pokusit **vytipovat konkrétního žáka** – nejlépe sociálně zralého,

pomáhajícího, se kterým by nově přijatý žák mohl sedět. Zde pozor na „přetrhání kamarádských vazeb.“

Rizikem je například, pokud žáky v průběhu roku vůbec nepřesazujeme a sedí celý rok s jedním kamarádem, který je pro něj významný. V tomto případě bychom mohli očekávat od námi vytipovaného žáka nelibost, která by mohla přerůst v nevráživost k nově příchozímu. Je dobré se žáka zeptat, zda by s řešením souhlasil, byl by ochoten pomoci, vyjádřit mu svou důvěru. Pokud je vedle někoho volné místo a naše volba „padá“ tam, je nezbytné seznámit i tohoto žáka se situací a vyjádřit mu svou důvěru.

- ❑ **Můžeme zkusit** (závisí to na našem vztahu se třídou i určité skupinové zralosti) **zavést diskuzi** na téma, jak bychom mohli novému spolužákovi pomoci. „Co byste potřebovali vy, kdybyste přišli do nové školy – od spolužáků, učitelů, s čím byste se mohli potýkat?“ Cílem je vytvoření podpůrné skupiny – těch, kteří ukážou novému žákovi, jak to v naší škole chodí – kde jsou učebny, jídelna atd.

#### IV. Navázat kontakt s dítětem.

Pokusit se vyčlenit si chvíli a místo na **vzájemné představení** před příchodem do třídy. „Povídání“ může probíhat např. v kabinetě s vysvětlením, k čemu místnost slouží a že nás tady dítě najde, pokud by s námi potřebovalo mluvit, něco nevědělo či potřebovalo poradit. Můžeme se pokusit rozptýlit jeho možné obavy (např. informací, že ve třídě je tolik žáků, z toho x chlapců a x děvčat, rádi se smějí atp.).

#### V. První vstup dítěte do třídy by měl zaštiťovat třídní učitel.

- ❑ Pokud není organizačně možné zařadit hned první hodinu „seznamovací“ program, lze volit rychlejší variantu. Nazveme ji třeba **představování v kruhu**. Pro mladší děti by tato forma mohla být i postačující.

**Průběh:** Ideální je upravit **sezení do kruhu** (vyvarovat se, aby s námi nově příchozí stál u tabule), do kterého se



všichni posadíme. Technika se spíše „povede“, pokud je třída zvyklá pracovat tímto způsobem. Uvedeme žáka: „Chtěla bych zde mezi námi dnes přivítat Tomáše. Přišel k nám z Prahy a myslím, že by bylo dobré, abychom se mu představili. Každý prosím řeknete své jméno a zkuste povědět, co rádi děláte, co vás baví.“

Kruh můžeme začít svou **vlastní stručnou prezentací**. Lze využít předávání jakéhokoli předmětu (vhodný je např. kamínek) nebo třídního talismanu po kruhu – ten, kdo má předmět mluví. Mám zkušenost, že děti tuto techniku zvládají dobře. **Do sebe prezentace však nikoho nenutíme** – mohlo by se stát, že někdo z našich žáků, zejména úzkostnějších či výrazně introvertních, bude mít problém uvést své zájmy. V tom případě postačí sdělení jména. U konkrétního žáka, se kterým bude nově příchozí sdílet lavici, lze říct: „Dohodli jsme se tady s Ivetou/Pepou, že bys seděl/a s ním/ní.“ Pak můžete slovo předat novému žákovi, který učiní totéž co ostatní. „Kruh“ lze ukončit informací od nás, zpětnou vazbou a tím, co bude po zbytek hodiny následovat.

- ❑ **Vyčlenit si** minimálně jednu vyučovací hodinu, ideálně však dvě vyučovací hodiny, na vlastní **program se třídou** (na pomoc lze pozvat i školního metodika prevence či externistu, např. z PPP). Výborné je, pokud může být tento krok zařazen **co nejdříve po příchodu nového žáka** do třídy. Vhodným prostorem je i třídnická hodina.

### **Možný průběh programu se třídou zaměřený na prvotní adaptaci nového žáka/žákyně:**

**TIP**

- 1. Úvod:** Dnes jsme se tu sešli proto, abychom se všichni poznali ještě lépe než dosud.
- 2. Aktivita na „rozehřátí“** (ice break, „ledolamka“, „rozehříváčka“) – sloužící k odreagování, uvolnění, rozptýlení zábran a obav.

**Průběh:** Při sezení v kruhu lze aplikovat známou, často používanou hru, která se dá využít již v prvním ročníku ZŠ „**Mís-**

**ta si vymění ti, kteří...**“ (mají sourozence, mají rádi prázdniny, sportují, rádi se smějí apod.). Lépe je zvolit variantu, kdy se ponechá příslušný počet židlí, než dynamičtější verzi, kdy je počet míst o jedno menší než počet účastníků a tím pádem otázku klade ten, kdo zůstává uvnitř kruhu, protože na něho nezbylo místo. Nejprve můžeme klást otázky my, později nechat volbu dotazů na dětech. V instrukci ke hře je dobré uvést, aby si děti zkusily všimnout, kdo na otázky vstává, kdo má s nimi něco společného.

### 3. Tematická seznamovací hra: Reportéři

Děti/studenti se rozdělí do dvojic (můžeme je vytvořit náhodně, např. losováním či podle určitého klíče), při lichém počtu se zapojíme do hry společně s žáky (jistě naši aktivitu ocení). Během určitého časového úseku, postačí např. dvakrát pět minut, mají o druhém zjistit co nejvíce informací. Lze zadat přibližnou osnovu dotazování. Ve vyšších ročnících osnovu zadávat nemusíme, techniku uvedeme: „Stali jste se novináři – reportéry a o této osobnosti máte zjistit co nejvíce údajů, které si myslíte, že by zajímaly čtenáře časopisu nebo novin.“ Samozřejmě ne na každou otázku se reportér vždy dozví odpověď, dotazovaný mu nějakou informaci sdělovat nemusí. Po proběhlém čase se role vymění – reportér je dotazovaným a naopak.

**Výsledky rozhovorů** se opět sdělují v kruhu („O Jindřišce jsem se dozvěděl...“ „Dovolte mi, abych vám představila Honzu, který...“).

**Reflexe:** V závěrečném kolečku se může každý vyjádřit k tomu, zda se o spolužácích dozvěděl něco nového, co ho překvapilo, zda si všiml, že má s někým podobný koníček atd.

### 4. Varianta seznamovací hry: Vízitky

Tato aktivita má několik různých obměn, a to podle toho, kolik chceme o žácích zjistit, ale také podle toho, v jaké jsou věkové kategorii. Zkusme tu jednodušší.

**Průběh:** Žákům rozdáme papíry (nejlépe A4), které přeloží tak, aby vznikly čtvrtiny (lépe je, pokud to žákům předvedeme). Do levého horního rohu napíše své jméno, případně i příjmení. Do levé dolní části pak vepíše, jak mají rádi, když se jim říká (jedná se většinou o varianty křestního jména, případně přezdívky, se kterými jsou ztotožněni). Pravý horní roh mohou vyplnit nakreslením nějakého symbolu, jednoduchého obrázku, který je vystihuje. Pokud si děti neví rady, lze je navést: „Obrázek se může týkat našich zájmů, oblíbených činností nebo toho, co máme rádi.“ Do posledního rohu se pak napíše: mé dobré vlastnosti, případně „co dobře umím, v čem jsem dobrý“. Můžeme rovněž využít i variaci na téma: „mé oblíbené činnosti a zájmy.“

Obsah hotových vizitek mohou děti odprezentovat verbálně (pozor, aktivita by se nemusela povést, pokud je v kolektivu někdo, kdo má s verbální sebezprezentací potíže). Můžeme však zvolit osvědčený a dle mého názoru výhodnější postup, kdy si děti vizitky vzájemně mlčky ukazují – tvoří vlastně dvojice. Po přečtení si navzájem podají ruce. Mají za úkol potkat se tak každý s každým.

**Reflexe:** V kruhu se žáci mohou zeptat ostatních na to, co jim nebylo jasné. Mohou si všimnout, s kým mají stejný nebo podobný obrázek, případně vlastnosti, zájmy. Dá se povídat i o tom, co o ostatních nevěděli, co je překvapilo, či vizitka je zaujala. Výtvoři dětí, pokud s tím souhlasí, se samozřejmě dají využít k výzdobě třídy – nutné je, abychom vystavili všechny vizitky, nejlépe na jednom společném místě.

## 5. „Zarátování“ programu

Zkusme pozitivně zhodnotit program, splnění účelu: „Jsem rád/a, že jsem se o sobě dnes navzájem dozvěděli spoustu nového, lépe se poznali, dobře pracovali jako třída apod.“

**Úspěšnost popsaného programu** bude vyšší, pokud je skupina zvyklá pracovat prostřednictvím interaktivních technik. **Proces adaptace žáka** do nové třídy však nekončí uvedeným programem. Ideální je, pokud se se třídou setkáváme v průběhu školního roku i méně formálně – při třídnických hodinách či při

**TIP**

zařazení primárně preventivních programů (např. zážitkových pobytů). Důležité je proces adaptace sledovat. Lze využívat monitorování vztahů pozorováním, sociometrickými dotazníky, případně individuálním rozhovorem se žákem i jeho rodiči.

### 3.2 Co dělat, když do třídy přijímáme žáka se zdravotním postižením



Škola, která integruje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, by měla splňovat určitá, poměrně specifická, **kritéria související s uzpůsobením podmínek** výchovně-vzdělávacího prostředí pro zdravotně postiženého žáka/studenta. Často se jedná o úpravu materiálně-technického prostředí (např. uspořádání učebny, speciální pomůcky, počítač apod.), didaktických opatření, personální navýšení či nižší počet žáků ve třídě.

Mezi žáky a studenty se zdravotním postižením se řadí i ti s diagnózou specifických vývojových poruch učení a chování. V dalším textu se ale zkusme zaměřit na znevýhodnění ve smyslu tělesného, zrakového, sluchového či řečového postižení, a to zejména v kontextu školní třídy.

Možná si pokládáme otázku, co je **cílem integrace** (slovo bývá nahrazováno výstižnějším – inkluze). Integrace zjednodušeně znamená **dynamický proces začlenění člověka s určitým znevýhodněním do intaktní společnosti** tak, aby se stal jejím rovnocenným členem. Je oboustranná – nezávisí pouze na jedinci s postižením, ale i na postojích zdravých lidí. Opakem integrace se stává segregace, která byla u nás za minulého režimu propagovaným přístupem.

**Školská integrace je prostředkem pro integraci sociální.** Existují stupně a kategorie postižení, kdy je integrace poměrně snadná, další, u nichž je obtížná nebo problematická. Ve třetí oblasti stojí postižení, kdy je integrace kontraindikována. Relativně snadno se začleňují **děti se zachovanými komunikačními dovednostmi**, u smyslově postižených pak jedinci s lehčím typem

zrakového a sluchového postižení. U tělesně postižených musíme počítat s překážkami „technickými.“

Prvním a velmi důležitým faktorem směřující k budoucí **úspěšnosti integrace** je postoj nás, pedagogů, k ní. Tento postoj ovlivňuje posléze i postoje žáků k postiženému dítěti. Integrace přináší i změnu související s navýšením práce, klade další nároky na naši profesionalitu. Jsme k tomu ochotni? Známe své důvody a postoje k integračním snahám, vnímáme výhody integrovaného vzdělání a jsme zastánci myšlenky „Školy pro všechny“? (pojem z projektu Unesco „School for all“ z roku 1991).



Pokud je **integrace pozitivní**, znamená to, že převažují klady nad zápory, klady jsou vyšší než, kdyby dítě navštěvovalo speciální školu (Múlpacher In Vítková, 1998).

**Konečné oficiální rozhodnutí o integraci zdravotně postiženého žáka do naší třídy vydává ředitel školy.** Nebývá striktním nařízením, ale závěrem našich rozhodnutí – rozhodnutí třídního učitele a ostatních pedagogů podílejících se na vyučování dítěte/studenta se zdravotním postižením. Co tedy učinit, aby integrace splnila svůj účel a byla nejefektivnější?



**Jaké jsou požadavky kladené na pedagogy, kteří pracují s integrovaným žákem/studentem?**



- Zásadní je **spolupráce s poradenským zařízením** – v případě zdravotně postiženého žáka **se speciálně pedagogickým centrem** odpovídajícího zaměření (v závislosti na druhu postižení), případně pedagogicko-psychologickou poradnou.

Speciálně pedagogická centra posuzují **vhodnost zařazení dítěte** do běžné školy a vydávají doporučení pro integraci. Dále poskytují konzultační a metodickou pomoc, podílejí se na vypracování **individuálních vzdělávacích plánů**, na základě něhož je dítě vzděláváno. Navrhují a zapůjčují kompenzační a didaktické pomůcky pro výuku. Sledují proces integrace i školní úspěšnost dítěte. Pořádají odborné přednášky a semináře pro učitele. Na integraci tedy nejsme sami.

- Nezbytností se stává velmi **úzká kooperace s rodiči** dítěte. Jejich postoj k dítěti a vzdělávacímu prostředí výrazně ovlivňuje proces integrace.

Další, s čím musíme počítat, je **spolupráce s pedagogickým asistentem**. Ten zprostředkovává žákovi vykládané učivo, k čemuž je speciálně školen, ale také dopomáhá v situacích, kde fyzický, mentální či smyslový handicap žákovi/studentovi neumožňuje, aby dělal vše jako ostatní. Jeho plat je v dnešní době bohužel velmi nízký, hrazený ze „školského rozpočtu“ krajských úřadů, které mají při jeho přidělení hlavní slovo.

V oblasti související s kompenzací znevýhodnění v sebeobsluze může žákovi či studentovi pomáhat i **osobní asistent** (většinou ho najímá rodič a jeho práce je hrazena z příspěvku na péči a z dotací veřejných rozpočtů).

- Měli bychom být podrobně **informováni o potřebách a individuálních zvláštěnostech dítěte**, mít představu, co dané postižení obnáší v různých osobnostních, sociálních a vzdělávacích sférách. U osob s postižením se setkáme se specifickými rysy poznávacích schopností i s dalšími odlišnými psychologickými charakteristikami.
- Přínosné jsou proto **konzultace se speciálními pedagogy**, psychology ze SPC, rodiči dítěte, ale i naše další vzdělávání. Je důležité znát úroveň dosavadních znalostí a dovedností dítěte/studenta. Informovanost o problematice postižení se potom stává nezbytností u všech pedagogů, kteří zdravotně postiženého vyučují.
- Klíčové pro pozitivní integraci žáka/studenta je přijetí třídou, tedy bezproblémová akceptace jeho spolužáky.

V závislosti na zkušenostech víme, že odlišnosti jsou někdy kolektivem brány negativně. „Jiné“ děti bývají hůře přijímány. Viditelné, nápadné odchylky mohou ztěžovat interakci, a působit tak negativně na sociální vztahy.

## **Jak tedy působit na děti, aby se nový žák nestal terčem posměchu či útoků, nebyl naprosto izolován?**



### **I. Třída musí být na přijetí spolužáka s postižením připravena ve smyslu: „Je normální být různí.“**

Pokud se vrstevníci chovají ke spolužákovi špatně, bývá to většinou důsledkem jejich neznalosti a neporozumění. Doporučuje se proto informovat je předem o některých aspektech postižení. Na místě je samozřejmě citlivost a přiměřenost vzhledem k věku „posluchačů“. Zmiňme zvláštnosti v kontaktu (např. u sluchového a zrakového postižení), v komunikaci, v pohybových schopnostech a případné další odlišnosti. Odpovídejme na otázky, abychom rozptýlili obavy, uvedli na pravou míru předsudky o postižení. Do diskuze můžeme zapojit i pedagogického asistenta.

Praktickou pomocí se může stát publikace vydaná Výborem dobré vůle – nadací Olgy Havlové „Jak komunikovat aneb Mám spolužáka se zdravotním postižením“, která je dostupná na: [http://www.vdv.cz/admin/ww\\_files/File/Nase\\_publicace/VDV\\_brozura\\_Jak\\_komunikovat.pdf](http://www.vdv.cz/admin/ww_files/File/Nase_publicace/VDV_brozura_Jak_komunikovat.pdf).

**TIP**

### **II. Nezapomeňme na nutnost informovat rodiče intaktních žáků, že s jejich dětmi bude do třídy chodit zdravotně postižený spolužák.**

Stává se někdy, že právě oni dávají najevo bez nedostatku informací nesouhlas s takovou možností a před vlastními dětmi pak vyjadřují nelibost i v souvislosti s předsudky, bohužel dosud v naší společnosti přítomnými. **Zmiňme účel integrace.** Zkusme hovořit o našich postojích a výhodách integrace nejen pro dítě s handicapem, ale i pro jejich děti. Může to být:

#### **□ Přínos pro žáka s postižením:**

- osvojení si běžných způsobů chování a jednání, sociálních kompetencí
- příprava na další život ve společnosti
- vyšší motivovanost k dosahování cílů
- získání kamarádů, navázání sociálních vztahů

- osvojení si práce v kolektivu, týmu
- možnost vyrůstat v přirozeném prostředí, nemuset dojíždět do speciální školy a být tím pádem se svou vlastní rodinou

❑ **Přínos pro třídu**

- zvýšení empatie, schopnosti sociálního cítění
- rozvoj citlivého chování
- tolerance někoho, kdo má jiné možnosti
- přirozený kontakt s postiženým člověkem, který v naší společnosti není výjimkou

**III. V průběhu adaptace nedovolme, aby se dítě stalo pouhým předmětem soucitu – našeho i ostatních žáků.**

Chybou by bylo vnímat ho jako objekt pro „charitativní péči“ a nácvik humanity. Pokud chceme pomoci, je dobré se ptát, jestli dotyčný naši pomoc vůbec potřebuje. Učme to naše žáky. Sami se snažme neposkytovat mu větší pedagogickou podporu, než je nezbytné. Nebudme příliš protektivní. Počítejme s tím, že alespoň zpočátku, případně v závislosti na charakteru postižení i dlouhodobě, může dítě potřebovat naši péči v učení se sociálním dovednostem a v řešení různých sociálních situací.

**IV. Sledujme průběžně postavení žáka v kolektivu, chování ostatních k němu (při vyučování, o přestávkách, při „přesunu“ do prostor jiné učebny atp.).**

**PŘÍKLAD**

**Příklad z praxe**

Při preventivním programu orientovaném na předcházení šikany v 7. ročníku jsem zařadila interaktivní hru zvanou někdy Kruh agrese (podle Mgr. Jitky Nečasové). Techniku, která z mého pohledu není jednoduchá ani v reflexi a je poměrně riziková pro vznik úrazu, jsem zařadila ve skupině, kterou jsem velmi dobře znala a dlouhodobě s ní pracovala.



Pro některé kolektivy je, dle mého názoru, maximálně nevhodná. V této třídě měli chlapci mnohdy tendence prosazovat se silou, ubližovat ostatním. Ve třídě byl integrován chlapec na vozíku s výrazným postižením motoriky mluvidel – dysartrií, která mu znemožňovala lehce srozumitelnou řeč. Říkejme mu třeba Honza. Ten byl ve třídě adaptován, pracoval s asistentkou a vůči němu se tendence k agresivnímu jednání neprojevovaly.

Hra spočívá v tom, že se žáci postaví čelem k sobě do uzavřeného kruhu, pevně se drží za ruce nebo kolem pasu či ramen. Každý má za úkol dostat se dovnitř kruhu. Úkolem ostatních je ho tam nepustit. V kruhu jsem stála i já. Honzík byl po domluvě se svou asistentkou pozorovatelem. Zcela podle očekávání se snažili chlapci dostat dovnitř velmi silově, bez ohledu na druhé. Děvčata zkoušela různé manipulace přes kamarádky. Potom se ozval Honza, že by to také rád zkusil. Přiznám se, že jsem se velmi obávala jeho vozíku vzhledem k možné nápodobě jednání ostatních chlapců. Honzík přijel ke kruhu a řekl: „Prosím, pusťte mě.“ (musela jsem si jeho slova nechat vysvětlit asistentkou). Děti ihned a bez odmítnutí reagovaly. Byl jediným, kterého napadl tento neagresivní způsob. Napadlo mě: „Máme se co učit.“

### 3.3 Co dělat, když do třídy přijímáme cizince

V dnešní době není výjimečné, že k nám do školy či třídy nastoupí **žák/student s odlišnou kulturní příslušností**. Může se jednat o ty, jejichž rodiče byli ve své zemi perzekuováni, utíkají před válečným konfliktem a v Česku obdrželi či žádají o azyl. Další kategorií jsou **migranti**, kteří k nám přišli ze sociálně-ekonomických důvodů, za prací – mohou to být tzv. „levné pracovní síly“ či zaměstnanci nadnárodních společností. Poměrně obvyklí jsou i ti cizinci, jejichž děti se na našem území narodily, a jsou tak vlastně druhou generací u nás.



**Sociokulturně podmíněné jsou hodnoty i normy, pravidla chování, zvyklosti, tradice.** V kontaktu a v konfrontaci s naší společností může cizinec zažívat tzv. „kulturní šok.“ Konfrontačním prostředím pro děti cizinců je právě škola.



U dětí/studentů cizinců existuje reálně vyšší riziko, že je **kolektiv třídy** přijme složitěji a jejich sociálně-kulturní odlišnosti bude, alespoň zpočátku, vnímat s negativními, **nepříliš vstřícnými postoji**. Může to opět souviset se zažitými předsudky v české společnosti, odlišnou fyziognomií jedince nebo úpravou zevnějšku, nedostatečnou jazykovou vybaveností, jinou výslovností češtiny či rozdíly v neverbální komunikaci. Vstupuje sem ale rovněž **neporozumění, strach a obavy z někoho, jehož „projevy nechápu“**, a tím pádem ho mohou považovat za **potenciální zdroj konfliktu**.

### PŘÍKLAD

Představte si, že byste se narodili jako Vietnamci a na internetu byste si přečetli: „Jé, k nám do třídy hodí nověj Ping-pongáč. Doufám, že do školy přinese něco MADE IN CHINA. Cha cha...“

Převzato z: [http://alik.idnes.cz/nesud-knihy-podle-obalu-ani-lidi-podle-narodnosti-f7c-/alik-alikoviny.asp?c=A100516\\_195111\\_alik-alikoviny\\_jtr](http://alik.idnes.cz/nesud-knihy-podle-obalu-ani-lidi-podle-narodnosti-f7c-/alik-alikoviny.asp?c=A100516_195111_alik-alikoviny_jtr)

### PŘÍKLAD

Otec, který žije v naší republice 20 let, píše: „Dcera chodí do školy, ve které je málo cizinců. A vůbec žádný další Vietnamec. Jednou, když byla v družině, udělalo se jí špatně, onemocněla. Ležela a čekala, až pro ni přijde maminka. A nějaký kluk vykřikl: „Ta Čiňanka stejně umře! Samozřejmě jí říkám, že lidé jsou různí, ale moje vysvětlení pro ni nikdy nebude tak přesvědčivé jako útok spolužáka. Česká společnost bude tehdy tolerantní k cizincům, až mým dětem nebude někdo denně připomínat, že jsou Vietnamci.“

Převzato z: <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b05cizinci/05/06.pdf>

### Co tedy udělat pro to, aby bylo přijetí, adaptace cizince do naší třídy, co nejméně riziková?



Podle Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole čj. 27317/2004-24 má **integraci cizince** na starosti metodik primární prevence. Jedná se o „koordinaci přípravy a realizaci aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a integraci žáků-cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů, které souvisí s otázkou přijímání kulturní a etnické odlišnosti“. Naprosto nezbytná je však týmová práce, zainteresovanost vedení, všech pedagogů a zaměstnanců školy.

Integrace cizince bude přirozenější a lehčí, pokud jsme již pracovali s třídou v rámci minimálního preventivního programu školy na tématech předcházejících rozvoji rasismu, xenofobie, šikany.

**TIP**

#### Pokusme se:

**TIP**

- **Navázat kontakt s rodiči.** V případě, že neumí dobře česky, zvažme služby tlumočnicka. Předejme jim informace o systému vzdělávání v České republice, chodu školy, školním řádu, a to nejlépe v písemné formě (jejich mateřský jazyk není nezbytný, ale alespoň jeden světový jazyk ano). Rodiče musí vědět, že se u nás píše úkoly, podepisuje žákovská knížka, že mohou dítě přihlásit do mimoškolních aktivit. Ke stažení na <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-pro-rodice-jazykove-verze>.
- **Informovat se o dovednostech dítěte, schopnosti komunikace** v českém či cizím jazyce, jeho předchozím vzdělávání (po určité době adaptace, kdy probíhá pedagogická diagnostika, lze vypracovat individuálně vzdělávací plán, přijímat podpůrná opatření atp.).
- Zjistit si co **nejvíce informací o zemi**, ze které k nám žák/student přichází. Jedná se o znalost různých odlišností, zvyklostí, sociálně-kulturní odlišnosti země. U některých z nich musíme předpokládat prožitá traumata související s jejich minulostí v původní zemi a „útekem“ za hranice.

- **Seznámit se všemi zjištěnými údaji ostatní pedagogy.**
- **Připravit třídu.** Hovořit s žáky/studenty citlivě o zemi, ze které k nám nový žák přichází. Můžeme ohleduplně zmínit, proč se tak stalo (závisí to na zralosti dětí, není vhodné popisovat zažitá traumata do detailů). Lze hovořit o odlišnostech původní země, ale i některých shodách s Českou republikou. Dobré je, aby žáci věděli o komunikačních obtížích, se kterými se může nově příchozí potýkat – domluvit se, jak ho podpořit (obrázky, slovníky, zřetelná spisovná čeština, jednoduché věty). Prodiskutovat, s čím a jak by se mu dalo pomoci (např. orientace ve škole, pomoc s učením atp.). Je dobré vytipovat alespoň dva žáky, kteří se stanou (s jejich svolením) pomocníky – „patrony“.
- **Žáka/studenta by měl uvádět do třídy třídní učitel,** případně v doprovodu metodika prevence. Pozor na správné vyslovování jména a příjmení, můžeme uvést žákem oblíbenou variantu jeho jména. Předtím bychom mu měli ukázat prostory školy, seznámit ho s ostatními učiteli. Měl by vědět, na koho se může v případě potřeby obrátit o pomoc – znát své patrony, ale i učitele (zejména třídního a metodika prevence).
- Důležité je **sledovat proces adaptace žáka/studenta na nové prostředí** v průběhu celého školního roku. Pracujme s pravidly třídy a hodnotami, zejména orientovanými proti psychické i fyzické formě šikany, projevům rasismu. Pokusme se nenásilně aplikovat vhodná průřezová témata související s multikulturní výchovou.



Jedním z typů **rizikových momentů pro vznik šikany** je příchod nového žáka do třídy. Pro prevenci je možné vyzkoušet alternativní program pro ulehčení jeho adaptace, rozptýlení možných obav a jeho lepší akceptaci skupinou. Pokud k nám do třídy přichází cizinec či dítě/student se zdravotním postižením, může se stát situace ještě komplikovanější. Dbejme proto na prevenci, **seznámení třídy se změnou**, koordinaci a průběžnou kontrolu integrace a postavení žáka v kolektivu.

## 4. Závěr

Školní třída je místem setkávání a každému z přítomných ve skupině by měla přinášet pocit přinejmenším bezpečí. Ne vždy tomu tak bohužel je. Zkusíme-li těmto problémům předcházet, máme naději, že nebudeme posléze muset řešit „ty velké“. Všimějme si vztahů ve třídě, věnujme pozornost jednotlivým žákům/studentům a pokusme se pochopit třídu jako skupinu. Buďme citliví pro pocity nově příchozích, nenechme je bez podpory. Věřím, že naše investice je vratná.

## 5. Použitá literatura a zdroje

- AUGER, M. T., BOUCHARLAT, CH.: *Učitel a problémový žák*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-7178-907-0
- CANGELOSI, J. S.: *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet pozornost žáků při výuce*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-014-6.
- KYRIACOU, CH.: *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
- MÚLPACHR, P.: Axiologická dimenze integrace. In Vítková, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. s. 181. ISBN 80-85931-51-6.
- PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
- Přednášky PhDr. Richarda Brauna v rámci dlouhodobého sebezkušnostního výcviku IPPP pro práci s problémovou třídou (2006–2011).
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1997. 456 s. ISBN 80-7169-512-2.

SÝKOROVÁ, Z.: Škola pro všechny. In Vítková, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. s. 181. ISBN 80-85931-51-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

<http://alik.idnes.cz>

[www.vdv.cz](http://www.vdv.cz)

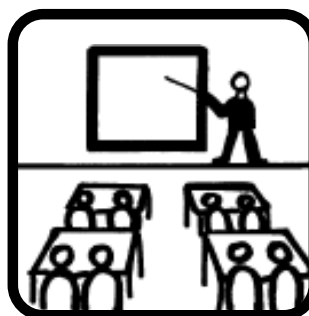
**Problematika vzdělávání imigrantů:**

<http://www.inkluzivniskola.cz>

<http://www.varianty.cz/>

# Jak podporovat učení žáků a co dělat, když se jim nedaří

*PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.,  
katedra psychologie FF UK;  
DYS-centrum® Praha o. s.*



- ?** Jak souvisí učení s myšlením?
- ?** Jak můžeme při výuce podporovat rozvoj myšlení žáků?
- ?** Proč je důležité, aby o učivu žáci přemýšleli?
- ?** Jak lze žákům učení zprostředkovat?
- ?** Jaké individuální odlišnosti v učení žáků je vhodné vést v patrnosti?
- ?** Co poradit rodičům, když potomkovi učení nejde a chtějí mu pomoci?

## Co se dozvíte:

V následující kapitole se pokusíme podívat na **proces učení z hlediska poznávacích procesů**, o nichž hovoří obecná, vývojová i pedagogická psychologie. Někdy je užitečné připomenout si, jak **myšlení lidí** probíhá a jak může souviset s učením, pochopením a řešením problémů. Veškeré informace budou propojeny s **konkrétními praktickými postupy**, které se při výuce žáků osvědčují. Na jednu stranu pak učení žáky více baví, na druhou stranu se učení mnohdy stává také větší **radostí pro učitele**. Když žáci opravdu umí, vědí, o čem je řeč, a prokazují, jak si pamatují učivo z minulých vyučovacích hodin, přináší to velmi příjemný pocit uspokojení z dobře vykonané práce.

## Obsah

1.	Úvod .....	3
2.	<b>Pojmy a jejich význam pro osvojování znalostí</b> .....	5
2.1	Význam učitelů při budování pojmového aparátu žáků .....	9
3.	<b>Zprostředkovat nebo předat vědomosti?</b> .....	13
3.1	Učební preference .....	17
4.	<b>Učení doma</b> .....	25
5.	<b>Shrnutí</b> .....	29
6.	<b>Seznam použité literatury</b> .....	30



# 1. Úvod

## PŘÍKLAD

Adéla se v primě osmiletého gymnázia rozhodla, že bude maturovat z fyziky. Byla o tom skálopevně přesvědčená, přestože nikdo z rodiny k fyzice vztah neměl, ona sama se o ni nikdy nezajímala, ani neměla ambice dále ji studovat. V současné době studuje na filozofické fakultě český jazyk a literaturu. Jediným, ale o to významnějším, důvodem její volby byla učitelka fyziky, která Adélinu třídu učila celých osm let. Adéla nakonec maturitní zkoušku z fyziky složila a dodnes na svojí fyzikářku vzpomíná a hovoří o ní v superlativech. Při dotazu, co šikovná učitelka udělala, že dívku humanitně zaměřenou přesvědčila po pár měsících docházky do školy o volbě maturitního předmětu, odpovídá: „Paní učitelka byla do výuky nesmírně zapálená a všichni viděli, že ji fyzika baví. Zároveň dokázala všechny fyzikální jevy vysvětlit tak, že žáci učivu rozuměli. Chápali, k čemu jsou fyzikální jevy užitečné, kde na ně mohou narazit v běžném životě. Mimo to vždy všichni věděli, co se od nich očekává, jak bude probíhat zkoušení i psaní písemných prací, a v neposlední řadě paní učitelka nikdy neopomněla dát najevo zájem o žáky, ptala se, jak se jim daří, když se vrátili po delší nemoci. Zjišťovala, zda všichni chápou učivo, případně hledala jiné způsoby, jak vysvětlit, co právě probírají, nebo to se žáky probírala po vyučování ještě jednou.“

Zcela odlišnou situaci zažívá na osmiletém gymnáziu Jana, která se společně s maminkou ocitla v poradenském zařízení, protože si s učením neví rady. Učitelka z biologie má na ně vysoké nároky, žáci musí umět vše, co bylo probráno, a jediný způsob, jak se vše naučit, vidí Jana v memorování kompletních textů z učebnice. Tvrdí, že přesně takhle to její učitelka chce. Naučit se z paměti několik stran učebnice je ovšem takřka nadlidský výkon, který vede k vzteku, pláči, zoufalství, pocitu, že školu nelze zvládnout.

A do třetice Petr – chodí do druhého ročníku střední průmyslové školy. Už druhý rok se přitom potýká s několika předměty, které jsou všeobecně pokládány za velmi náročné, ale zároveň nezbytné pro znalost oboru studia, který si zvolil. V prvním ročníku těsně prošel s několika čtyřkami, v pololetí druhého ročníku se situace zkomplikovala ještě víc a na vysvědčení se objevily i pětky a neklasifikace. Rodiče se děsí, co se bude dál dít, přemýšlejí, zda bylo rozumné nechat syna studovat na škole, která je očividně mimo jeho možnosti. Na druhou stranu si uvědomují, že je Petr chytrý a šikovný chlapec, rozhodně má na víc než učiliště. Příprava do školy se stala každodenním tématem rodinných rozhovorů. Jak ovšem vypadá v praxi, jak se Petr učí a jak připravený chodí do školy, těžko říci.

Přestože každý z uvedených příběhů vypráví o něčem zdánlivě odlišném, tématem, které je všechny spojuje, je **dovednost umět se učit a také dovednost umět naučit**. Jsou předměty, které žáky baví, se zájmem se dozvídají nové informace, snadno a rychle si je zapamatují a při zkoušení, písemných pracích nebo přednášení referátů zpravidla excelují. Případá nám to přirozené, všichni jsou spokojení, jak to žákům jde, **učitel, rodiče nemusí vyvinout příliš velkou snahu**, aby dítě či dospívající předmět zvládl. Jak je ale možné, že Adélu nadchla fyzika a bez problémů se jí učila, ač k ní nemá žádný zásadní vztah? A na druhou stranu jak je možné, že Petr, který si školu sám vybral, protože ho daný studijní obor zajímá a věnoval se mu už na základní škole a byl nadšený, když se na školu dostal, náhle vůbec nezvládá?



Jednou z možných odpovědí může být, že Adéle učitelka velmi rychle ukázala, jak se má fyziku učit, jak jí porozumět, co si s informacemi počít. Petrovi učitelé naopak zřejmě očekávají, že toto vše už žáci vědí. Přednášejí velmi odborně, sdělují množství složitých informací. Petr ovšem vůbec netuší, co si s nimi má počít. Na memorování, které zvolila Jana, nechce přistoupit, a jak učení přibývá, rozšiřují se jeho mezery v daných předmětech. I kdyby měl nyní snahu něco pochopit, je pro něj velmi těžké hle-

dat, na co učivo navazuje, s čím souvisí, protože předchozí znalosti má jen omezené.

Adélina učitelka může být pro nás inspirací a na následujících stránkách se podíváme, co vše lze pro žáky udělat, aby jim šlo učivo jednodušeji. V případě Petra i Jany se spíše zaměříme na to, jak společně s nimi hledat **způsoby zvýšení efektivity učení**, aby pro ně neznamenal jen stres. Je dobré si uvědomit, že jakmile jsme zoufalí, vzteklí, nebo vyděšení, jen velmi obtížně se soustředíme na cokoli, co si máme zapamatovat, a jen **s vypětím sil** se nám daří pochopit, co se kolem nás děje. Totéž platí i pro školní výuku.

## 2. Pojmy a jejich význam pro osvojování znalostí

Zkuste si jen tak pro sebe vyjmenovat všechny pojmy, které souvisejí s předmětem, jenž vyučujete. Když se nad tím zamyslíte, možná zjistíte, že takových pojmů je velké množství a jejich jmenování po chvíli vzdáte. Shodneme se ovšem na tom, že každý **vyučovací předmět** disponuje určitým pojmovým aparátem. Jsou pojmy, které pokládáme za naprosto **nezbytné pro pochopení učiva** a pro prokázání znalosti daného předmětu. Existují také pojmy, které se mohou některým jevit **spíše okrajové**, ale jiní jejich znalost stejně vyžadují.

### Zvnitřňování pojmů

Proč chceme, aby žáci pojmy znali? Je to vůbec nutné? Odpověď zní ano, neboť pojmy představují **základ našeho myšlení**. Jestliže pojmy nemáme dostatečně zvnitřněné, tedy neumíme je přirozeně a spontánně používat všude tam, kde mají být využity, nedokážeme o tématu ani přemýšlet, tedy ani řešit problémy, které s ním souvisejí. Zařídít, aby žáci dobře chápali pojmy, které zahrnuje náš **vyučovací předmět**, tedy znamená, že žáci doká-



žou pochopit i ďalšie súvislosti, kedykoľvek daný pojem použijeme, a dokážou o nich i **samostatne premýšľať**.

### Rozdíl mezi jednoduchými a složitými pojmy

Ve škole pritom platí, že množstvo pojmov, ktoré súvisia s rôznymi učebnými predmetmi, patrí do **kategorie složitých a abstraktných pojmov**, pre ktorých pochopenie a zvnitřnenie zpravidla potrebujeme pomoc niekoho, kto pojmy zná a dokáže je vysvetliť (tým sa líši od pojmov jednoduchých, ktoré zpravidla zakomponujeme do našej pojmovej siete zcelo spontánne – dokonca sa ukazuje, že v týchto prípadoch už malé deti postupujú, rovnako ako dospelí, pri zvnitřňovaní pojmov veľmi podobne a celý proces je pre nich myslenie vcelku jednoduché).



**Čím vyšší stupeň studia, tým abstraktnější pojmy se ve výuce vyskytují a tím více je třeba soustředit se na jejich osvojení a uvědomovat si společně se žáky procesy, které k tomu vedou**, tj. nejen učiť príslušný pojem, ale hovoriť o postupoch jeho zvnitřňovania. Tedy sledovať, ktoré sú jeho kľúčové charakteristiky, v čom sa líši od iných podobných pojmov, kde je využívaný a akým spôsobom.

### TIP

Prí výuce je preto užitočné, aby si učiteľé uviedomili, **s jakými pojmy se žáci setkávají poprvé**. Učenie pak neznamená pouhé vysvetľovanie príslušnej látky, ale také zamierenie pozornosti žakov na konkrétne pojmy a ich **spoločnú analýzu** takovým spôsobom, aby sa jim podarilo pochopiť ich význam. Súčasne je vhodné **věnovat čas podobným pojmom**, ktoré sa len nepatrne líšia od pojmov, ktoré práve probírame. V procese zvnitřňovania pojmov je treba **promyslet společně se žáky také rozdíl**, jimiž sa pojmy od seba odlišujú.

### PŘÍKLAD

Tradičným príkladom ve výuce jazykov môžu byť slovné druhy. Slovný druh patrí medzi pojmy, ktoré je treba sa žaky probrať. Následne sa však setkáme s pojmy, ktoré sú si veľmi podobné – podstatná jména, prídavná jména, zájmena. Ve

všech figuruje slovo jméno, všechny pojmy se jmény souvisejí, a právě proto je nutné si společně se žáky uvědomit, co který pojem znamená, a také je upozornit na rozdíly, které se mezi příslušnými pojmy vyskytují. Obdobné paralely můžeme nalézt ve všech vyučovacích předmětech.

Při zvnitřňování pojmů se přitom ukazuje jako užitečné, když se žáků především **ptáme, než sami vysvětlujeme**. Mezi **tradiční otázky**, které můžeme klást, patří:

- „Co vám toto slovo připomíná?“
- „Kde už jste podobný pojem slyšeli?“
- „Jaká slova podobná tomuto znáte?“
- „Co toto slovo znamená?“

Při setkání s cizím slovem se vyplatí říci, jaký je jeho **význam v českém jazyce**, případně o složeninu kterých slov se jedná. Jaké bývá překvapení dospívajících, když například zjistí, že homonyma a homosexuál jsou pojmy, které mají společnou první polovinu slova a v tomto smyslu spolu souvisejí. A jak snadno si potom zapamatují také význam pojmu homonymum!

Jestliže víme, že by se **dva či více podobných pojmů** mohly žákům plést, pokračujeme při zvnitřňování také vymezením odlišností těchto pojmů. Můžeme se například zeptat, zda žáky napadá, jaký je **mezi pojmy rozdíl**. Jestli je napadá příklad, v jakých frázích, větách či slovních spojeních se jeden či druhý pojem vyskytují. V závěru hovoru o příslušném pojmu je vhodné si ukázat, že **pojem může mít různé formy**, ale stále je to on.

Zůstaneme-li u příkladu se slovními druhy, můžeme se žáků zeptat: „Co mají společného strom, auto, pětka, dog, Paris, kalamář...?“ Odpovědí bude, že jsou to všechno podstatná jména.

**TIP****TIP****PŘÍKLAD**

**PŘÍKLAD**

Jiný příklad můžeme nalézt ve fyzice, kde by si měli žáci uvědomit, že příslušný pojem může být vyjádřen slovem, značkou nebo vzorečkem. Případně hovoříme-li například o teplotě, stojí za zdůraznění, že se jedná o stále stejný pojem, když žáci poslouchají předpověď počasí, měří si, zda mají horečku, čtou si v receptu, na kolik stupňů se má nastavit trouba při pečení atd.

**TIP**

V neposlední řadě, při **užívání příslušného pojmu při práci** se vyplatí, když rozebereme se žáky postup, jakým budou o pojmu přemýšlet, jak mohou při jeho identifikaci postupovat. Jestliže mají **vyřešit úkol nebo cvičení**, v němž se s pojmem operuje, můžeme se jich zeptat, které otázky si postupně položí, aby dokázali nalézt řešení úkolu.

**Znalost odborných pojmů**

Budujeme-li znalosti žáků, nestačí nám, že se **zaměříme na aktuální situaci ve třídě** a pracujeme se žáky na zpracování právě prezentovaných pojmů. Učitel se musí také **zajímat o předchozí znalosti žáků**, neboť každý z nich může přicházet do školy vybavený jiným pojmovým aparátem, resp. může znát pojem v jiných souvislostech a **mít odlišnou zkušenost** s jeho užíváním. Některé pojmy již například užívají, avšak jejich pojetí se může lišit od pojetí, kterého potřebujeme při výuce dosáhnout.

L. S. Vygotskij hovoří o **rozdílu mezi spontánními a vědeckými pojmy** a právě odlišení těchto dvou kategorií a podporu rozvoje vědeckých pojmů pokládá za klíčové pro osvojení znalostí ve škole. **Spontánní pojmy** vznikají mimoděk na základě každodenních zkušeností žáků. Může se proto stát, že **nezahrnují všechny podstatné charakteristiky** vědeckých pojmů, někdy mohou žáky dokonce plést a vést je k mylným soudům a nepochopení učiva. Zároveň se však ukazuje, že jsou dospívajícími často **velmi intenzivně zažité** a je nezbytné nejprve nabourat jejich strukturu, než začneme budovat pojem ve výuce.

Za tímto účelem se osvědčuje **výše popsaný postup**, kdy se žáků ptáme, co jim daný pojem říká, kde se s ním už setkali, v jakých souvislostech (někdy doslova v jakých slovních spojeních a vazbách) ho znají a slyšají používat. Následně je někdy nutné co nejvíce **rozšířit spektrum užití pojmu**, aby nebylo zbytečně uzavřené. Případně si musíme ukázat, kdy ještě daný pojem platí, a kdy už ne, aby žáci zbytečně nezahrnovali pod daný pojem i jevy jiné.

**TIP**

Jednoduchým příkladem je tvrzení, že kosočtverec je čtverec postavený na špičku (a obdobně kosodélník a obdélník). Pokud žákům pouze vysvětlíme, že to není pravda, stane se, že naše sdělení zapomenou a příště se zpravidla opět uchýlí ke své zafixované odpovědi. Dostanou-li příležitost samostatně prozkoumat, co jejich tvrzení znamená, současně porovnají čtverec a kosočtverec a za užití měřících nástrojů i dalšího porovnávání hledají shody a rozdíly, jejich přesvědčení o čtverci na špičce se vytrácí a navíc je doprovázeno objevem nových skutečností, na které si přišli víceméně sami.

Jiným komplexnějším příkladem může být přesvědčení, že „a“ je spojka, před kterou nepíšeme čárku. Učitelka českého jazyka z jednoho gymnázia nechala studenty zdatné v matematice analyzovat text, v němž byla spojka „a“ opakovaně užívána různým způsobem. Dokonce je nechala vypočítat pravděpodobnost, kdy bude „a“ uvedeno bez čárky a kdy s čárkou. Díky této analýze se podařilo všechny přesvědčit, že jejich původní pojetí spojky „a“ je mylné. Přitom když jim opakovaně říkala, že před „a“ se může psát čárka, stejně se dopouštěli chyb a argumentovali výše uvedeným tvrzením. Samostatná práce žáků je s mnohem větším úspěchem dovedla ke změně zakořeněného pojetí.

**PŘÍKLAD**

## 2.1 Význam učitelů při budování pojmového aparátu žáků

Zdá se, že při učení může **dojít k řadě obtíží**, které znesnadní osvojení pojmů, potažmo znalostí i celý proces přemýšlení.



**Neznáme historii našich žáků**, navíc jich ve třídě máme příliš mnoho, abychom mohli **výuku přizpůsobit** každému zvlášť a využít právě jeho dosavadní úroveň vědomostí, resp. nabourat jeho spontánní pojmy, které se ukazují nedokonalé. Přesto výzkum i praxe ukazují, že máme možnosti, jak **minimalizovat popsané obtíže**, které mohou celé učení značně komplikovat.

V zahraničí proběhla již řada výzkumů zaměřených na výuku, která pracuje s budováním pojmové sítě žáků a vychází z předpokladu, že **pro pochopení učiva a vytváření znalostí je nutné vybudovat u žáků přiměřený repertoár adekvátních vědeckých pojmů**. Stojí za pozornost, že výzkumy, které zpravidla sledovaly efektivitu konkrétních výukových metod, se zaměřovaly na celé spektrum vyučovacích předmětů – od přírodovědných (biologie, chemie, fyzika) po humanitní a společenskovední (práce s textem a porozumění textu, ekonomické vědy). **Přínos učitelů se přitom ukazuje na několika různých úrovních.**

### Diagnostika pojmů

Již na počátku výuky nového učiva se osvědčuje, když **učitelé provedou „diagnostiku“ stávajícího pojmového aparátu žáků**. Jak již bylo zmíněno výše, žáci přicházejí do školy s různými představami, jak funguje svět kolem nás, a mnozí z nich využívají své spontánní pojmy pro jeho pochopení. Hrozí však, že když je nenabouráme, zastíní skutečné vědecké pojmy. **Proto je nezbytné začít tím, že se žáků ptáme, co jim příslušný pojem říká.** Odkud ho znají, v jaké souvislosti ho nejčastěji používají. Jelikož pojmů souvisejících s určitým učivem je vždy více, je také třeba se ptát, jak spolu právě prezentované pojmy souvisí. A proč takové souvislosti vznikají, jak k nim došlo.

### TIP

Kromě otázek a odpovědí můžeme žáky podnítit, aby **dané pojmy porovnali** například ve formě tabulky, nebo naopak související pojmy **uspořádali do myšlenkové mapy**. Otázkami a úkoly, které žákům klademe, zjišťujeme nejen jejich pojetí, ale také je **podněcujeme k přemýšlení** a současně již nabouráváme stávající struktury a budujeme nové.



Učitelé nesmí zapomínat na průběžnou „diagnostiku“, resp. **hodnocení práce s pojmy a budování pojmových sítí během samotného učení**. Přestože jsme si jistí, že žáci pojmy pochopili správně, je třeba zajistit, aby je dokázali i adekvátně využívat a jejich znalosti nebyly omezené pouze na jednu učební situaci, pouze na jeden typ cvičení, na výuku jedné konkrétní učební látky. Možná jeden z nejjednodušších postupů představuje **dotazování žáků**, jak k výsledku došli, jak na určitou věc přišli, proč zvolili právě takový postup, proč si myslí právě toto. Tímto je nezkoušíme, ale snažíme se společně s nimi explicitně vyjádřit, jak spolu pojmy souvisejí a kde jsou aplikovatelné. Velice snadno také zjistíme **znalost žáků daných pojmů**, když se jich na pojem po nějakém čase zeptáme v odlišné situaci.

Jestliže jsme docílili, že si pojem skutečně zvnitřnili, velmi rychle si vzpomenou, co znamená, dokonce budou uvádět i **informace z rozhovoru**, který jsme o pojmu vedli – přestože se takový rozhovor možná konal před několika měsíci. Začnou-li naopak **pracovat pokusem a omylem**, budou odpověď pouze **hádat a ujišťovat se** pohledem na pedagoga, zda se trefili správně, je zjevné, že ke zvnitřnění pojmu nedošlo. V tomto případě by bylo vhodné vrátit se zpět k hovoru o něm.



### Rozhovory o přemýšlení

Tímto se dostáváme k další oblasti práce učitelů, která se pro výuku jeví jako důležitá. Je nezbytné věnovat pozornost nejen **znalostem žáků** a jejich **projevům při výuce**, které hodnotíme jako dobré, nebo naopak nedostačující. **Je třeba, abychom společně pojmenovávali také myšlenkové postupy, jimiž jsme k výsledkům dospěli**, tj. nechali žáky hovořit o tom, jak přemýšleli. Pro mnohé je nesmírně těžké vyjádřit, co dělají, když analyzují úkol, zobecňují nějaké pravidlo, porovnávají dva jevy apod. Avšak uvědomění si těchto principů jim napomáhá, aby je dokázali využít i příště, v situacích, které mohou být složitější.

Mimo to se velmi často ukazuje jako účinné, když žáky v okamžicích, kdy si s úkolem nevědí rady, požádáme, ať **vyjádří nahlas**, jak o úkolu přemýšlejí. Mnohdy už jen nutnost **přemýšlet o vlast-**

**TIP**

**ním způsobu** přemýšlení vede k úspěšnému splnění úkolu, přestože ještě před chvílí se zdál zcela neřešitelný.

Výzkumy ukazují, že **efektivita výuky**, která se zaměřovala na budování pojmového aparátu žáků, byla nejvyšší tehdy, když se její součástí staly také **hovory o strategiích práce**, které žáci užívali a které byly ve třídě společně při práci realizovány. Teprve potom si žáci budovali skutečně silnou pojmovou síť, kterou dokázali dále využívat.



Skutečné využívání pojmů přitom znamená, že **žáci zvládají s pojmy pracovat** nejen při jedné konkrétní výuce, ale také nezávisle na probírané látce, v praktických situacích či při osvojování nového učiva – a to nejen v daném vyučovacím předmětu, ale také v jiných předmětech, v nichž je využívána shodná terminologie.

### Propojování pojmů do souvislostí

**Disponují-li žáci určitými pojmy** (a čím jsou starší, tím více jich mají k dispozici), stává se nezbytnou nutností pro jejich další rozvoj, abychom pojmy začali propojovat s kontextem a obráceně budovali další pojmy na zkušenostech žáků. V opačném případě se děje, že žáci bezvadně **zvládají teorii**, ale při setkání s konkrétní situací **v praxi ji neumí aplikovat**, nebo zvládají praktickou činnost, ale nejsou si vědomi souvislostí s právě probíraným učivem.

#### TIP

Je tedy velmi užitečné, když společně se žáky co nejčastěji **hledáme souvislosti mezi jejich školními zkušenostmi a zkušenostmi z každodenního života**, na středních školách mnohdy také s důrazem na odbornost žáků. Takové souvislosti můžeme hledat v ekonomickém sektoru, ve zdravotnictví, v technice, v chemickém výzkumu, v politice atd. Je vhodné využít nejen každodenní zkušenosti žáků, ale hovořit také o tom, o čem denně slyší v televizi, čtou na internetu nebo v novinách a časopisech.



Pojmy představují **východisko pro naše myšlení**. Nedonutíme-li žáky přemýšlet, ztrácí veškerá výuka smysl. Přestože se ve škole setkáváme se situacemi, kdy je nutné si některé informace

zapamatovat (vyjmenovaná slova, násobilka, koncovky chemických prvků, hlavní města Evropy atd.), i v těchto situacích každého odborníka napadnou **souvislosti**, o nichž je třeba přemýšlet. **Zapamatování** půjde snadněji, jestliže žáci budou **chápat logické souvislosti**. Pouhé memorování má krátkodobý efekt – dokonce i když je opakovaně procvičováno.

Celý proces, který jsme zde popsali, může působit zdlouhavě, možná vyvolává dojem, že místo výkladu učiva hovoříme se žáky o zcela odlišných tématech. Ve výsledku se ovšem ukazuje, že si tímto **šetříme do značné míry čas**, protože se **nemusíme stále znovu vracet** k pojmům, které už mají žáci umět. Jakmile žáky naučíme tímto způsobem s pojmy pracovat a společně **pojmenovávat strategie**, které při přemýšlení používají, celá práce bude probíhat mnohem rychleji. Přemýšlení, které je šité na míru dospívajícím, je baví mnohem více než **pasivní zapamatování** si informací.



### 3. Zprostředkovat nebo předat vědomosti?

Jedno osmileté gymnázium se při tvorbě svého školního vzdělávacího programu rozhodlo, že zařadí v kvintě do výuky předmět „Učím se učit“. Za tímto účelem škola využila Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování, resp. principy zprostředkovaného učení, na nichž je metoda postavena.

Jiným příkladem je sekundán Tomáš, který s rodiči přišel za školní psychologkou po prvním čtvrtletním hodnocení ve školním roce. Zatímco na základní škole procházel převážně s jedničkami, občas se vyskytla nějaká dvojka, nyní je rád za trojky, v mnoha předmětech je hodnocen dostatečně. Rodiče jsou vyděšeni, pochybují, zda byla správná volba poslat syna na osmileté gymnázium. Tomáš naopak velmi

#### PŘÍKLAD

protestuje proti možnosti, že by se vrátil do původní základní školy, ale s učením si příliš neví rady.

Zmíněnému Tomášovi by se předmět „Učím se učit“ velmi hodil, neboť společně s řadou svých spolužáků narazil na situaci, kdy předchozí bezděčné učení už nevyhovuje, ale on příliš neví, jak si s učením poradit. Na prvním stupni mu zpravidla stačilo, co si pamatoval ze školy. Najednou se nároky školy zvýšily a on si s nimi neumí poradit. Totéž se nezdá stává po přestupu žáků na druhý stupeň základní školy, nebo po přestupu na střední školu po ukončení deváté třídy.



Jednu z možností, jak žákům pomoci pracovat s informacemi, učit se systematicky a přemýšlet o učivu i jeho přesahu do každodenní praxe, představuje zmíněné **zprostředkované učení**. Přístup k žákům a učení velmi úzce souvisí s učením se pojmům, o nichž jsme hovořili v předchozí části kapitoly. Není se příliš co divit, neboť oba přístupy kladou **důraz na přemýšlení žáků**, které se snaží podněcovat a rozvíjet.

### TIP

Zprostředkování přitom jednoduše řečeno znamená, že učitel představuje jakéhosi **prostředníka mezi učební situací a žákem**. Jeho úkolem je zařídit situaci tak, aby žák pochopil, porozuměl, dokázal zodpovědět otázky a sám si kladl otázky související s tématem. Při zprostředkovaném učení takřka **nikdy neukazujeme žákům**, jak se věci dějí, neříkáme jim, jak mají co udělat, necháváme je pracovat drilem. Naopak hledáme způsoby, jak je **přivést k přemýšlení a proniknutí do problému**, aby dokázali pracovat samostatně.

Reuven Feuerstein vymezil **dvanáct základních principů zprostředkování**, často se však uvádějí tři klíčové, které stojí za to ve výuce a při práci se žáky vzájemně propojovat. Právě jejich **vzájemná provázanost** mění charakter učební situace – učitelé nepředávají hotové informace, ale vedou žáky k přemýšlení o informacích. Jedná se o následující **předpoklady zprostředkování**.

## Principy zprostředkovaného učení

- 1. Záměrnost/reciprocita, kdy zprostředkující učitel mění nahodilou situaci v záměrnou.** Výuka probíhá v takové atmosféře, aby byli žáci stále podněcováni k vlastním nápadům, návrhům a otázkám, které **souvisejí s předkládanými tématy** či učebním materiálem. Učitel společně se žáky téma prozkoumává, nesděluje, jak se věci mají, ale spíše klade otázky a žádá žáky, aby zkusili vysvětlit, proč určitý princip právě takto funguje. Častou je také **otázka na hledání nápověd**, které nám umožní zorientovat se v učivu. V neposlední řadě je při práci se žáky opět hovořeno o postupech jejich práce.

Verbalizace postupů práce bývá pro žáky zpočátku velmi náročná, a proto je také trochu otravuje. **Zkušenosti z praxe** ovšem ukazují, jak rychle se takovému způsobu zpracování úkolů žáci přizpůsobí. **Diskuse o zvolených strategiích práce** se posléze zkracují, ale přesnost zpracování žáky se naopak prohlubuje. Důvodem je, že se naučili o své práci přemýšlet. Součástí diskuse o nabízených podnětech je také **zvnitřňování pojmů**, které s příslušným učivem právě souvisejí.

- 2. Učení a rozvoj nejsou limitovány učební situací (zpravidla vyučovací hodinou), ale stále se zaměřují na širší souvislosti, přesahují aktuální interakce.** Učitel podporuje žáky nejen v propojování informací s předchozími znalostmi, ale také tzv. přemostňuje informace do každodenního života. Tímto se žákům ukazuje smysluplnost informací. **Princip tzv. přemostění** v teorii zprostředkovaného učení můžeme úspěšně propojit s požadavkem kurikulární reformy, která mimo jiné žádá, aby došlo k vzájemnému propojení informací mezi vyučovacími předměty. Přemostění znamená, že zprostředkujeme žákům jakýsi **most mezi aktuálně probíraným tématem a jinými tématy** z výuky i každodenního života.

Připomeňme si, že jedním z důvodů, proč v úvodu zmíněná Adéla chtěla maturovat z fyziky, byla dovednost učitelky při-

blížit učivo žáků. Jak dívka sama zmínila, učitelka nikdy neopomněla připomenout, s čím právě probírané zákonitosti fyziky souvisejí, v jaké podobě se s nimi zcela konkrétně setkají v běžné mimoškolní realitě. Také v tomto případě narážíme na podobné přístupy jako při osvojování pojmů. Podobným způsobem ovšem můžeme **pracovat s ucelenými výukovými bloky**. Žáků se lze ptát, co jim učivo připomíná, kde se s něčím podobným už setkali. Jestliže nedokážou odpovědět, **princip zprostředkování** spočívá v tom, že učitel neodpovídá za žáky, ale pokusí se zaměřit jejich pozornost na konkrétnější téma a vede žáky k samostatnému **uvědomění vzájemných souvislostí** – ať už mezi tématy jednoho předmětu, mezi tématy více různých předmětů nebo mezi tématy výuky a pracovním prostředím dospělých.

## PŘÍKLAD

Když se učíme větný rozbor, snažíme se pochopit, jakou má věta strukturu. Žáci se učí, které hlavní větné členy věta má, které další s nimi souvisejí, které se vážou na podmět, či naopak na přísudek atd. Při přemostění tohoto učiva se diskuse se žáky zaměřila právě na význam struktury. Příklady pak směřovaly k tomu, že strukturu mají také chemické prvky, rovnice v matematice, každá rostlina, naše orgány, i látka, z níž šijeme oděvy. Pro žáky bylo posléze mnohem snadnější pochopit, že větný rozbor je sledování struktury vět, způsob, jak se svět kolem nás uspořádává, případně jak si ho uspořádáváme sami. Takového vyústění se přitom snadno dobereme otázkou, k čemu nám struktura různých předmětů či jevů může být užitečná?

3. **Na předchozí kritérium úzce navazuje další moment zprostředkovaného učení, což je jeho významnost.** Učitel zprostředkovává žákům význam učení. Měli by chápat, proč se o daném problému baví a proč právě nyní. Typickým příkladem otázky na významnost je, z jakého důvodu je určitá **dovednost, schopnost či znalost výhodná**.

Nezbytným kritériem zprostředkování je **schopnost učitele přizpůsobit se aktuální vývojové úrovni žáků** a tu brát jako východisko další práce – totéž ostatně platí při osvojování pojmů. Bez ohledu na typ školy učitel nevstupuje do výuky s předem stanoveným očekáváním, co žáci musí zvládnout, ale navazuje na to, co už skutečně zvládají. Ačkoli se tento postoj může zdát jako krok zpátky a nabízí se argument, že některá témata se jednoduše musí probrat v příslušném rozsahu, ve skutečnosti se žáci při výuce založené na těchto principech naučí mnohem více, protože chápou souvislosti a je zachována **kontinuita rozvoje jejich kognitivních funkcí** i osvojování učiva jako celku.



Učitelé, kteří využívají **principy zprostředkovaného učení**, často uvádějí, že tento způsob práce velmi změnil jejich přístup k učení a žákům. Za jednu z významných proměn pokládají výrazný nárůst kladení otázek. Mnohem méně přednášejí a více žáky **nutí hledat odpovědi na otázky**. Právě tímto jim významně pomáhají osvojit si pojmy i ucelené souvislosti a uvědomit si širší kontext.

Během letních prázdnin docházela na doučování z anglického jazyka studentka střední školy. S angličtinou měla takové problémy, že propadla a musela zvládnout reparát, aby mohla jít k maturitní zkoušce. Na doučování docházela dvakrát týdně. Po několika hodinách, které byly vedeny v duchu zprostředkovaného učení, komentovala učení slovy: „Vy mě pořád nutíte přemýšlet!“ Trochu ji překvapilo, že doučování nespočívá v opětovném vysvětlování gramatiky či ve zkoušení slovíček. K radosti všech zúčastněných dívka nakonec reparát úspěšně zvládla a následně také ukončila střední školu maturitou.

## PŘÍKLAD

### 3.1 Učební preference

Zkuste někdy žáky požádat, aby napsali na papír vše, co potřebují, aby se jim dobře učilo. Ať si zkusí vzpomenout na nějaké

## TIP

téma, které se jim podařilo naučit velmi dobře, a zkusí zrekapitulovat, co k tomu přispělo. Když si nebudou vědět rady, zkuste jim pomoci dalšími otázkami, např.:

- „V jakou denní dobu se jim nejlépe učí?“
- „Vyhovuje jim učení o samotě, nebo jsou radši, když se učí s někým, případně si s ním přímo o učivu povídají?“
- „Potřebují na učení klid, nebo si raději nechávají puštěnou hudbu?“
- „Učí se jim lépe, když je příslušná látka popsána mnoha slovy a o tématu si čtou, nebo jim spíše vyhovují tabulky a heslovité zápisy, či naopak potřebují obrázky, grafy a různé nákresy, aby si učivo zapamatovali?“
- „Potřebují si v sešitě či knížce podtrhávat a jinak zdůrazňovat nejvýznamnější pasáže a pojmy, nebo jim spíše vyhovuje, že slyší druhou osobu o tématu hovořit a při samostatném učení si přeřikávají učení šeptem? Nebo potřebují oba postupy kombinovat?“
- „V jaké poloze se jim dobře učí – když sedí u stolu, leží na posteli, nebo raději pochodují po místnosti?“
- „Učí se zpravidla příběhy v souvislostech, nebo potřebují, aby důležité údaje byly sepsány do jasně strukturovaného seznamu?“
- „Když si opakují naučené, spíše si přeřikávají, co umí, nebo využívají představy a spíše si vybavují obrazy, které s učením souvisejí?“

Veškeré uvedené otázky se zaměřují na tzv. **učební preference**, v užším vymezení **styly učení a přemýšlení**. Odpovědi na ně nám s vysokou pravděpodobností naznačí, že každý žák je trochu jiný a vyhovuje mu trochu odlišný způsob práce. Pro žáky je velmi užitečné uvědomit si, **jak se nejlépe učí**, protože mnohdy využívají vcelku **bezmyslenkovitě postupy**, které jim někdo poradil, a přitom jim to nejde, vše trvá příliš dlouho a výsledek je minimální. Někteří dospívající dokážou intuitivně využívat **preferovaný způsob učení** a obvykle se jim pak ve škole dob-



ře daří, jiní ovšem vůbec nevědí, jak se učivem „prokousat“ a mnohdy raději učení vzdají a doufají, že to „nějak dopadne“.

Kromě skutečnosti, že rozhovorem o učebních preferencích můžeme pomoci žákům, je dobré si uvědomit, že **učební preference se projevují při výuce ve škole**, při domácí přípravě a opakování učiva i při prověřování znalostí. Je pochopitelné, že nelze výuku nebo zkoušení a psaní písemných prací přizpůsobit každému žákovi zvlášť, ale můžeme se alespoň pokusit **variovat způsob výkladu i způsob kladení otázek**, resp. zadávání úkolů, v písemných pracích, aby vyhovoval různým způsobům učení. Na uvedené otázky si totiž mohou odpovědět i sami učitelé, kteří rovněž mají své vlastní učební preference. Je možné, že někdy až příliš vyučují tak, jak by to vyhovovalo jim. K **profesním dovednostem učitele** ovšem bezpochyby patří, že dokáže **přemýšlet o individuálních odlišnostech žáků** a umí se jim v rámci možností přizpůsobit.



Jedním z velmi frekventovaných témat učebních preferencí jsou tzv. **kognitivní a učební styly**. Kognitivní styly znamenají obecné způsoby zpracování informací v různých situacích (např. nákup vánočních dáreků, příprava na odjezd na dovolenou, úklid bytu, na co zaměřujeme pozornost při sledování filmů nebo při rozhovorech s přáteli atp.). Učební styl je jakousi podkategorií kognitivního stylu a zahrnuje konkrétní postupy, které nám vyhovují při osvojování nového učiva.

### Kognitivní styly

**Nejčastěji se kognitivní styl** vymezuje dvěma škálami, které se vzájemně kombinují. Jedna z nich člení kognitivní styl na tzv. **celostní** (zaměřujeme se na komplexní informace, vnímáme spíše celek, potřebujeme pro řešení úkolu více souvisejících informací) versus **sekvenční** (více se zaměřujeme na detaily, spíše nám vyhovuje stručná a srozumitelná struktura, seznamy informací, které jsou řazeny za sebou). Na druhé škále proti sobě stojí styl, při němž máme **tendenci využívat obrazy** a vizuální představy, oproti stylu, při němž **preferujeme verbální vyjadřování** a používáme při přemýšlení především slova.



V praxi se můžeme **setkat se žáky**, kterým vyhovuje, když jsou **informace sdělovány formou příběhů** doplněných obrazovým materiálem (celostní styl s tendencí k vizualizaci), nebo s takovými, kteří dají **přednost přehledovým tabulkám**, v nichž jsou informace znázorněny piktogramy a jinými obrázky (sekvenční styl s tendencí k vizualizaci), jiní zase potřebují **příběhy košatě vyprávěné a plné slov** (celostní styl s tendencí k verbalizaci). Čtvrtá skupina dává **přednost použití seznamů, odříkávání nejdůležitějších pojmů** v určitém sledu, zapisování důležitých pojmů do sloupců pod sebe (sekvenční styl s tendencí k verbalizaci). Někteří jsou naopak nevyhranění a mohou mít informace prezentovány zcela libovolně, avšak takových rozhodně není většina. U jiných žáků se pro změnu může stát, že v závislosti na tématu učení nebo konkrétním vyučovacím předmětu **inklinují k různým postupům**.

### Učební styly

**Učební styly se nejčastěji člení na vizuální, auditivní a kinestetický.** Jinými slovy – někteří žáci potřebují mít maximum informací zprostředkovaných zrakem a naučí se především to, **co někde vidí**, jejich styl učení je tedy převážně vizuální (zrakový). Jiní si naopak potřebují **o tématu povídat** a důležité je pro ně to, co říká při vyučovací hodině učitel, jejich styl je spíše auditivní (sluchový). V neposlední řadě jsou tu žáci, kteří se **při učení potřebují hýbat** (např. chodí po místnosti), dobře si pamatují vše, při čem je třeba vykonávat nějakou aktivitu, a jejich styl učení je označován za kinestetický (pohybový).

### TIP

Pro inspiraci zde **uvádíme základní postupy**, které lze žákům doporučit v závislosti na jejich preferovaném stylu učení při domácí přípravě a které je také **vhodné různě kombinovat** při výuce ve škole (i při psaní písemných prací):

#### Žáci s preferencí sekvenčního kognitivního stylu:

- Vyhovují jim strukturované soupisy dat a informací.

- Zápisy využívající odrážky, jmenování informací ve stylu za-prvé, zadruhé, zatřetí nebo a, b, c jim umožní snadnější orientaci, pochopení i zapamatování.
- Pokud je prezentován souvislý příběh, text nebo sdělení, je vhodné s nimi probrat nejdůležitější informace a dát jim jasnou strukturu, např. formou zápisu slovní úlohy nebo jako osnovu slohového cvičení, aby si ujasnili, co je důležité a co se od nich při práci očekává.
- Lépe zpracovávají úkoly zadané v jednotlivých krocích, kdy je řečeno, co mají udělat nejdřív, co bude následovat, čím budou končit.
- Spíše potřebují postupovat od částí k celku.

### **Žáci s preferencí celostního kognitivního stylu:**

- Potřebují znát širší souvislosti.
- Vyhovuje jim výuka formou příběhů a zážitků.
- Než začneme ve výuce poukazovat na konkrétní fakta, je vhodné prezentovat celý problém, kterého se informace týkají – to znamená, že oproti předchozímu jmenovanému stylu mají tendenci postupovat od celku k částem.
- Jazyky se zpravidla nejlépe učí od rodilých mluvčích nebo při déletrvajícím pobytu v zemi, v níž se daným jazykem hovoří. Pokud se učí jazyk z učebnice, lépe se naučí slovíčka jako součást textu, nikoli podle seznamu na konci lekce.
- Jestliže se musí naučit nějaký seznam faktů, potřebují dílčí informace propojit do celku. Lépe si je osvojí, když hned vidí jejich využití v rámci určitého cvičení, zadaného textu, při názorné ukázce pokusu apod. Fakta pak vědí, ač nikoli v přesném sledu, jak jdou za sebou. Přesto je umí dále aplikovat.
- Někdy se jim stává, že znají výsledek, vědí, jaké je řešení problému, ale nedokážou přesně popsat, jak k němu došli.

**Žáci s tendencí k verbalizaci:**

- Potřebují o tématu hovořit, číst nebo psát.
- Když je něco prezentováno formou nákresu, značek, grafu apod. Vyhovuje jim, když se vše verbálně popíše.
- V zápisech do sešitu upřednostňují rozsáhlejší sdělení. I nákresy si raději převádějí do slov.
- Je pro ně užitečné pojmenovávat, co děláme, jak postupujeme, co se od nich očekává.
- Při zkoušení a v písemných pracích dávají přednost otevřeným otázkám, kde mohou odpovídat za užití mnoha slov, frází, o tématu rádi hovoří „ze široka do daleka“.

**Žáci s tendencí k vizualizaci:**

- Nápady a odpovědi často nejprve vidí ve svých představách, až posléze je převádějí do slov, proto někdy potřebují více času, aby našli vhodná slova, jimiž vyjádří svoji představu.
- Při učení nebo řešení problémů často využívají nákresy, svůj hovor doprovázejí náčrtý, piktogramy, značkami apod.
- Mnohdy jim vyhovuje, když je téma hovoru popsáno do detailů, aby si ho dokázali dobře představit, pak se jim o něm také lépe přemýšlí.
- Při výkladu jim obrazy, nákresy nebo znázorněný pohyb, který je třeba při práci vykonat, pomáhají, aby si dokázali představit, o čem je řeč.

**Žáci preferující auditivní učební styl:**

- Je pro ně důležité učivo slyšet, proto si zapamatují z výuky mnoho, aniž by si psali rozsáhlé poznámky. Spíše jim vyhovuje sedět a poslouchat výklad či společně o tématu diskutovat.
- Při samostatném učení si přeříkávají učivo nahlas, mohou si ho také nahrát na diktafon a posléze poslouchat.

- Pomůže jim, když vykládají učivo nějaké druhé osobě, popř. když je druhá osoba z učiva vyzkouší a oni s ní o problému hovoří, resp. nahlas vyjadřují hlavní myšlenky a pojmy.
- Vyhovuje jim, když si mohou důležité pojmy, zejména slova neznámá či cizojazyčná (včetně slovíček v cizích jazycích), několikrát hlasitě zopakovat, aby slyšeli jejich znění.
- Jestliže je učební látka spojená s určitým rytmem nebo ji doplníme mnemotechnickou pomůckou ve formě říkanky či konkrétní věty, také si ji lépe zapamatují.

### **Žáci preferující vizuální učební styl:**

- Potřebují důkladné zápisy v sešitech nebo srozumitelné texty v učebnicích, protože ty pro ně představují zdroj informací pro učení.
- Využívají barevná označení textů prostřednictvím podtrhávání, zvýrazňování apod.
- Vyhovují jim grafy, obrázky, diagramy, tabulky, myšlenkové mapy, které vizualizují informace a ukazují, jak jsou vzájemně propojeny.
- Při učení jim pomáhají barevné záložky, štítky, přilepovací lístky, na nichž mají uvedeny nejdůležitější informace.
- Klíčová fakta nebo konkrétní hesla a pojmy si vypisují na kartičky. Někdy je vhodné, když si např. slovíčka z cizího jazyka či jiné pojmy vylepí po místnosti a často je mají na očích.
- Plakáty s informacemi, nástěnné mapy, ale také filmy a videozáznamy s učební látkou jim napomáhají k lepšímu pochopení a zapamatování.

### **Žáci preferující kinestetický učební styl:**

- Nejsnáze si pamatují informace, které jsou propojeny s určitým pohybem. Sami si přímo vyzkoušejí, jak se určitá činnost dělá.
- V případě učiva, kdy toto není možné, jim vyhovuje opakování si informace přepisovat, v textu si při učení znázorňo-

vat různé obrázky, grafy a tabulky, tj. přímo při učení s informacemi manipulují a přetvářejí je do jiné podoby.

- Pokud je to možné, lze jim učební látku rozčlenit na dílčí celky, z nichž je každý na samostatném kusu papíru, resp. učivo rozstříhat a při učení žáky nechat, ať si s částmi textu manipulují, řadí kartičky s příslušnými informacemi vedle sebe, za sebe apod.
- Při učení jim také často vyhovuje říkat si pojmy a informace nahlas. V tomto případě je pro ně důležitý pohyb mluvidel a celý vyjadřovací proces, nejen poslech.
- K osvojení látky jim napomáhá i pohyb po místnosti či pohyby těla. Tito žáci potřebují chodit, pohupovat se, vyčíslovat si údaje na prstech atd.
- Pomáhá jim také, když lze fakta propojovat s fyzickými předměty a ději, které si umí představit.

### Další vlivy na učební preference



Při učení sehrávají roli i **další faktory**, které je vhodné sledovat, hovořit o nich a uvědomit si individuální preference. Mezi **nejčastější proměnné, které mají na učení také vliv**, se řadí: **prostředí**, v němž učení probíhá (někomu vyhovuje absolutní ticho, jiný potřebuje mít hudbu jako zvukovou kulisu), **denní doba** (někteří žáci se raději učí ráno, než půjdou do školy, případně hned po návratu z ní, jiní naopak zasedají k učení až ve večerních hodinách, což jim vyhovuje lépe), **přítomnost druhých osob** (někdo potřebuje mít partnera – rodiče, kamaráda, který je s ním v místnosti, když se učí, jiný se zvládá učit pouze, když má svůj klid a je úplně sám), **nálada žáka**, resp. celkové emocionální prožívání, sebepojetí a **vnímaná akademická účinnost**, tj. přesvědčení, jak úkoly zvládám plnit a jak ovládám učivo v porovnání s dalšími vrstevníky, **motivace**, výukový **styl učitele**, charakter úkolu, resp. očekávání vyplývající z úkolu, materiál a pomůcky, které máme k dispozici, a v neposlední řadě další **podpůrné mechanismy** (např. jídlo a pití).

## 4. Učení doma

Když žákům učení nejde, zpravidla nestačí, že ve škole hledáme způsoby, jak je učit trochu jinak a jak jim pomoci. Nezbytné je, aby se více **připravovali také v domácím prostředí**, což někdy vyžaduje **zapojení rodičů**. Přitom ovšem platí, že čím složitější učení a čím starší potomek, tím méně jsou si rodiče jistí, jak se mají na domácí přípravě podílet. Zatímco **s malým dítětem pokládáme domácí učení za přirozené** a rodiče se na ně snaží vyhradit čas, s **přibývajícím věkem dětí** očekávají, že práci zvládnou sami, a často pak argumentují, že nemají na učení s potomkem čas.



Přesto stojí za to promyslet s nimi alespoň pár základních postupů. Občas se ukáže, že rodiče nemusí být přítomni po celou dobu domácí přípravy dětí, ale důležité je **nastavit si v rodině určitá pravidla**, jak bude učení probíhat a jak rodiče prověří, zda se potomek skutečně učil, případně kdy mu pomohou, když sám nezvládá.

**TIP**

V návaznosti na předchozí kapitolu můžeme doporučit, ať dětem **pomohou učit se takovým způsobem, který jim vyhovuje**. Někdy to může znamenat, že děti bezpodmínečně **potřebují svůj klid na práci** a je třeba jim v domácnosti **zařídit pracovní kout**, kde se mohou nerušeně učit, případně odebrat z dětského pokoje (pokud nemají svůj vlastní pokoj) mladší sourozence a zabavit je jinde, zatímco starší sourozenec se v místnosti učí.

Někdy to naopak znamená, že **společně s dítětem malují obrázky**, vyrábějí tabulky a **znázorňují grafy**, v nichž jsou zachyceny klíčové pojmy z učiva, nebo píšou hlavní hesla na lístečky, které následně rozvěšují po bytě v místech, kde si **děti mohou učivo opakovat** (na zrcadlo v koupelně, na dveře WC, dveře dětského pokoje, nad kuchyňskou linku apod.).

**TIP**

Pomoc může také znamenat, že si **nechají učivo potomkem vysvětlovat** tak, aby si ho současně nahlas přeříkával. **Není**

**TIP**

**vždy třeba jen dítě z učiva tradičně zkoušet**, zejména pokud se jedná o látku, kterou sami rodiče zcela neovládají. Vzpomeňme si na vlastní zkušenost, kolik se toho člověk naučí, když musí přemýšlet, **jak učivo vysvětlit druhým**. Určitá neznalost učiva může pro rodiče představovat naopak výhodu, protože když nechápou, pokládají otázky, které **donutí potomka jít do větších detailů**, přemýšlet, jak spolu informace souvisejí, jak právě popsané skutečně funguje apod.



Při práci s dětmi je dále vhodné, aby se rodiče přesvědčili, že děti při učení vědí, **co je důležité a co je méně podstatné**. V úvodu zmíněná Jana se učila zpravidla z učebnic a na dotaz, zda ví, co se určitě musí naučit a co stačí jen přečíst pro dokreslení informací, nedokázala odpovědět. Vůbec neuměla odhadnout, které informace (pojmy, definice, hesla) jsou důležité a které méně. Nevědí-li ani rodiče, co je třeba pokládat za důležité, je užitečné jim takovou informaci v průběhu konzultace předat. Např. základní pojmy mají žáci uvedeny v sešitě, z učebnice ať se učí jen pro dokreslení souvislostí, za důležité pokládáme to, co je v učebnici uvedeno tučně a témata s tímto úzce souvisejí. Naopak není třeba, aby žáci uměli z paměti vzorečky, musí je ovšem umět v tabulkách najít a aplikovat do příkladu.

### TIP

Při domácím učení sehrává významnou roli také **průběžné plánování činností**. Někdy se osvědčuje, když rodiče vyvěsí na lednici nebo na domácí nástěnku **tabulku s rozvrhem dětí**, v níž je dokonce zapsáno i jaké předměty se bude potomek příslušné dny učit. To je užitečný začátek, avšak následně je třeba se **k rozvrhu vracet a důsledně kontrolovat**, zda byly úkoly splněny, případně hledat jiné cesty jejich plnění, pokud zvolená cesta nefunguje (například v té podobě, že se dítě bude cíleně učit v přítomnosti některého z rodičů nebo starších sourozenců – alespoň dočasně, než to zvládne samo, nebo stanovení přesného časového rozmezí, v němž se dítě bude učit a nebude se v tu dobu věnovat žádným jiným volnočasovým aktivitám).

V rámci domácí přípravy je někdy třeba s dětmi také **hovořit o posloupnosti učení** – zda nejprve udělají domácí úkoly a potom se budou učit novou látku, případně zda se budou nejprve učit předměty, které jim jdou hůře a musí se jim věnovat delší



dobu, a teprve potom se podívají na učivo předmětů, které se jim učí snáze, nebo budou postupovat přesně obráceně. Čím více učiva musí žáci zvládat, tím výhodnější je společně s nimi odhadnout, **jak dlouho jim bude určitá činnost trvat** a kolik času jí mohou věnovat. V opačném případě se stává, že nad některým úkolem stráví tolik času, že už **nemají energii na další práci**, případně **neodhadnou časové nároky** své práce a náhle se učí dlouho do noci nebo nestíhají a nosí špatné známky za pozdní splnění práce či nepřinesení domácích úkolů.

Rodiče nemusejí být odborníky na veškeré předměty, které jejich děti ve škole probírají, ale mnohdy pomůžou **pomocnými otázkami a vytvářením struktury**, v níž mohou děti svoji práci plnit. Pokud mají například napsat domácí úkoly, rodiče se jich mohou ptát, jak zní zadání, a **podněcovat je k formulaci vlastními slovy** – tímto se přesvědčí, že děti chápou, co mají vůbec dělat. Pokud mají děti psát seminární práci nebo referát, rodiče se mohou ptát, jak budou postupovat, a **chtít slyšet přesný postup krok za krokem**. Toto donutí děti promyslet si svoji práci a formulovat, co budou dělat. Dokud si nepromyslí postup, velmi často hrozí, že se do práce vrhnou zbrkle a chybují, případně nevědí, jak mají začít, proto práci odkládají a nakonec ji nestihnou nebo neudělají správně. **Ujasnění si postupu, plánování doby trvání** činností a jejich posloupnost vedou ke zklidnění a zmírnění obav z nezvládnutí práce.



V neposlední řadě můžeme rodičům doporučit, ať **vedou děti k cílené kontrole vlastní práce** na mnoha různých úrovních. Opět se nabízí otázka, kterou budou rodiče děti pobízet. Místo pokynu ke kontrole se mohou ptát dětí, jak si budou **kontrolovat práci** a nač se při kontrole zaměří. Nespokojíme se s vágní odpovědí, ale chceme slyšet **konkrétní postupy kontroly** (např. při kontrole cvičení z českého jazyka si bude hlídat shodu podmětu s přísudkem, při kontrole zápisu laboratorních prací si zkontroluje, zda má uvedeno vše podle osnovy, kterou dostalo od učitele, při kontrole splnění domácích úkolů vezme do ruky sešity ze všech předmětů, které má mít druhý den, a podívá se, zda v nich nemá záznam o domácím úkolu, pokud ano, zda je úkol vykonán apod.).

## TIP

Na druhou stranu je vhodné s rodiči hovořit o tom, že pokud je **dítě bezradné** a neví, jak se má učit, nakumulovalo se mu ve škole mnoho nezdarů, zpravidla si nedokáže pomoci samo. Je třeba si s ním sednout, **pracovat s ním, hovořit o plánech**, jak práci doženeme, a současně ho vést k tomu, aby nezůstalo jen u planých řečí. Pokud dítě **začalo ve škole selhávat**, nedojde ke změně ze dne na den, ani není možné, aby vše okamžitě dohnalo. Je potřeba si **vytvořit srozumitelný systém práce a věnovat se s dítětem pravidelně učení**.



Nářky typu „v tomto věku už to přeci má umět“ nikam nevedou. Stejně tak je zcela zbytečné řešit vše za potomka a sdělovat mu, jak se bude učit, co má dělat, případně za něj **vypracovávat úkoly**, protože on nestihá. Pomoc spočívá v tom, že **společně s dítětem situací procházíme**, podporujeme ho, dáváme najevo, že jsme k dispozici, když bude potřebovat. V dospívání je ovšem nutné, abychom ho také dovedli k **zodpovědnosti za udělanou práci**. To může někdy znamenat – nechat ho zažít důsledky jeho rozhodnutí, či nerozhodnutí – třeba i v té podobě, že bude muset dělat reparát, přestoupit na jinou školu, vzdát se dočasně volnočasových aktivit apod.

### TIP

Účinná pomoc rodičů i učitelů spočívá v průběžném **poskytování zpětné vazby k tomu, co už se žák naučil**. Snažíme se ho ocenit nejen za osvojení konkrétního učiva, ale také za postupy, které přitom využívá (např. systematické plánování, přípravu na učení, než k němu zasedne, zmírnění zbrklosti, plnění úkolů včas, nikoli na poslední chvíli). Pokud v jakékoli oblasti začne žák pracovat tak, jak jsme ho učili, případně zvládne něco bez naší pomoci, ač ještě nedávno potřeboval přítomnost dospělé osoby, je třeba ho **ocenit a poskytnout mu informaci**, že jsme si změny a posunu všimli a pokládáme ji za prospěšnou.

**Hovoříme-li o žácích, kterým se učení příliš nedaří, je také vhodné si uvědomit, že s nástupem dospívání bývá jejich častou reakcí bagatelizování celé situace.** Je těžké si přiznat, že mi učení nejde, bojím se propadnutí, jsem jeden z nejhorších ve třídě. Vypadá lépe (hlavně před spolužáky), když dávám najevo, že je mi vše jedno, ono to nějak dopadne, však škola není všechno apod. Nezámám o učení, porozumění nebo

o informace neznamena vždy to, co dospělé na první pohled napadne. Někdy může učitele i rodiče velmi překvapit, jak se postoje žáka změní, když náhle učivo pochopí a začne ve škole lépe prospívat.

Stejně tak je vhodné si uvědomit, že **k dospívání patří rozvoj přemýšlení**. Zkušenosti z praxe opět ukazují, jak se někdy promění postoj k učení, když se **od pouhého poslouchání** výkladu učitele či memorování učiva přejde ke **společným rozhovorům** a žáci jsou nuceni o tématu přemýšlet.



## 5. Shrnutí

**Chceme-li žáky skutečně naučit**, je vhodné vzpomenout si na některé poznatky z obecné psychologie, které nám říkají, jak lidé přemýšlejí, jaké k tomu využívají způsoby zpracování informací a také za jakých okolností je přemýšlení nejúčinnější. **Mezi významné momenty patří:**

**TIP**

- Naše myšlení je možné pouze tehdy, pokud **chápeme pojmy**, o nichž máme přemýšlet.
- Čím **složitější a abstraktnější pojmy** musí žáci pochopit, tím důležitější je společně s nimi **hledat způsoby, jak mohou pojem zvnitřnit**. Je třeba ho důsledně analyzovat, vést žáky k pochopení, co znamená, kde se používá, čím se liší od jiných podobných pojmů a v jakých situacích se s ním můžeme setkat.
- Současně je hned na počátku třeba zjistit, **jak žáci pojmu rozumějí**. Někdy je nutné nabourat jejich pojetí pojmů, neboť může být zkreslené, ale současně je natolik zautomatizované, že se k němu při přemýšlení opakovaně vrací.
- Je velmi důležité společně se žáky hledat **paralely mezi pojmy i celými tématy učení** a dalšími školními i mimoškolními situacemi. Kolikrát jsme zažili onen údiv žáků doprovázený slovy „Aha, to je tohle!“, když pochopili, že to,

o čem se učili, běžně vidí na ulici, doma, při odborných praxích nebo se o tom už učili v jiném předmětu a v trošku jiných souvislostech. Podobné aha zážitky jsou zpravidla doprovázeny nadšením a stejně to vypadá, když se žáky hledáme **přemostění od učební látky do dalších oblastí** zcela záměrně.

- **Žáci si zpravidla nejvíc pamatují to, nač sami přišli, co sami vymysleli.** Předávat jim hotové znalosti, o nichž nemusí přemýšlet, minimalizuje jejich aktivitu a někdy může znamenat potíže s porozuměním učivu.
- Žáci stejně jako učitelé mohou **preferovat určitý způsob zpracování informací**, přemýšlení o informacích i osvojování poznatků. Jejich preference se promítají do výuky, domácí přípravy i do prověřování znalostí. Ve třídě čítající několik desítek žáků se nelze stoprocentně zavděčit všem, avšak v zájmu **zvýšení efektivity učení žáků** je vhodné proměňovat způsoby výkladu i zkoušení tak, aby každý měl někdy příležitost se projevit.
- **Jestliže žák ve škole výrazněji selhává, je nutné napnout síly jak ve školním, tak v domácím prostředí.** Přestože se může jednat o starší žáky, bývá potřeba, aby se do domácích příprav zapojili také rodiče. To neznamená, že se musí s potomky vše učit, ale je vhodné **vytvořit doma takové uspořádání a pravidla**, aby bylo možné dítě podpořit a zároveň průběžně sledovat, jak se mu daří. **Společné rozhovory učitelů s rodiči** a několik jednoduchých podnětů pro domácí práci se mohou hodit.

## 6. Seznam použité literatury

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.

KOZULIN, A.: *Psychological tools: A Sociocultural Approach to Education*. London: Harvard University Press, 1998. ISBN 0-674-72141-1.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MÁLKOVÁ, G.: *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. (Eds.): *Škola jako místo setkávání 2011: sborník příspěvků z konference konané 18. března 2011 [CD-ROM]*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2011. ISBN 979-80-7308-347-2.
- SMREKOVÁ, M.: *Učím sa učiť sa [ústní projev]*. Praha, 20. dubna 2008, *Konference Škola jako místo setkávání 2008*.
- VYGOSTKIJ, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer, 2009. ISBN 978-80-7357-498-7.



# Několik návrhů, jak postupovat se školní třídou při náhlých traumatických událostech

*PhDr. Daniela Vodáčková,  
psychoterapeutka,  
Krizové centrum RIAPS*



- ? **Víte, jak pomoci třídě při nečekané traumatické události?**
- ? **Jaké postupy by mělo zvolit vedení školy a jaké učitelé?**

## Co se dozvíte:

V tomto článku se budeme zabývat možnostmi, jak pomoci školní třídě a učitelům zpracovat náhlou a nečekanou **traumatickou událost**. Nabídneme postupy, které může využít **vedení školy i učitelé**. Ukážeme cesty, jak o daných událostech mluvit se žáky či studenty. Na příkladu popíšeme, jak by v dané chvíli postupoval prizvaný **krizový pracovník** a v čem by mohl být škole užitečný.

## Obsah

1.	O traumatu .....	3
2.	Možnosti práce krizových pracovníků s oběťmi traumatu .....	4
3.	Možnosti práce krizových pracovníků se školní třídou .....	5
4.	Příběh .....	6
5.	Komentář a závěr .....	12



# 1. O traumatu

**Traumatickým situacím** občas musí nedobrovolně čelit každý člověk. Jde o celou skupinu jevů, které se obvykle stanou náhle a neočekávaně, s velkou razancí a intenzitou a ohrozí lidské životy nebo pocit základního bezpečí v životě. Traumatické jevy patří sice k normalitě života, **jejich důsledky** jsou ale obvykle nedozírné, od materiálních škod, zranění až po ztrátu života.

Mezi traumatické události například patří:

- zranění
- okradení
- přepadení
- znásilnění
- náhlé úmrtí
- umírání za zvláště závažných okolností



S **traumatickými následky** se počítá při autonehodě a také při hromadných neštěstích, jejichž podstatou může být střet lidské civilizace s přírodním živlem (povodně, hurikány, požáry, sesuvy půdy, laviny) nebo selhání technologie (havárie dopravních prostředků, havárie továrny, elektrárny apod.) nebo lidský úmysl (teroristické činy, války).

**Oběti traumatu** obvykle potřebují různé typy pomoci. V první řadě musíme myslet na pomoc zdravotnickou a materiální. Další typy pomoci spočívají v celé řadě úkonů, které by měly patřit k výbavě **pracovníků integrovaného záchranného systému** (policie, hasiči, záchranná služba) nebo k výbavě krizových pracovníků (speciálně vyškolení pracovníci z psychosociální oblasti – lékaři, psychologové, sociální pracovníci, duchovní, další pracovníci v pomáhajících profesích, kteří absolvovali výcvik v krizové intervenci). Důležitou roli při zvládnutí důsledků traumatu hrají také **blízké osoby, rodina**, přátelé a přirozená komunita (škola a školní třída, sousedé, členové zájmových organizací, členové církevních společenství apod.).

## 2. Možnosti práce krizových pracovníků s oběťmi traumatu

Na příkladu si ukážeme **různé potřeby členů jedné rodiny**, kteří byli konfrontováni s traumatickou událostí. Mladí lidé (okolo osmnácti let) jeli v noci z diskotéky osobním autem a havarovali. Řidič ani spolujezdkyně (partneři) havárii nepřežili, dva spolujezdcí utrpěli vážná zranění a byli převezeni sanitkou do nemocnice. Na psychosociální pomoci se podílel hasičský psycholog a pracovníci krizového centra sídlícího v krajském městě.

V první řadě bylo nutné celou událost oznámit členům rodiny. Pracovníci, kteří byli v roli oznamovatelů, museli vědět maximum informací, které byly v tu chvíli dostupné, a zároveň byli rodinám k dispozici nejen v prvních hodinách, ale po celou dobu, kdy je členové rodiny potřebovali. Zpočátku byli členové rodiny v šoku, někteří z nich jakoby odmítali informaci přijmout, někteří naopak začali zdánlivě konstruktivně řešit s krizovými pracovníky, co je nyní potřeba udělat, ale jakoby se to dělo bez pocitů, strojovitě.

Postupně a podle toho, co se komu přihodilo, začaly na členy rodiny doléhat **emoce, vztek, smutek, strach** a ty střídaly chvíle, kdy svět přestával existovat a vše se dělo jakoby v neskutečnu. Krizoví pracovníci mluvili nejen s blízkými členy rodiny, ale byli také k dispozici při rozhovoru se starostou (mladí lidé pocházeli všichni z jedné obce) a navštívili také faráře, s nímž o události mluvili a vnímali ho jako důležitého spojence. **Členové obou rodin**, jejichž děti nepřežily, projevíli zájem o církevní obřad a také o zádušní mši. To byla příležitost, jak k tomu přizvat obyvatele obce, a vznikla důležitá platforma, na níž bylo možné členům obou rodin vyjádřit podporu a soustrast.

Členové rodin, jejichž děti přežily, potřebovali dost informací o jejich měnícím se zdravotním stavu a potřebovali rovněž podporu k tomu, aby porozuměli svým proměňujícím se pocitům. **Krizoví pracovníci** počítali také s tím, že jde o situaci velice vy-

čerpávající – emočně, fyzicky – pomáhali členům rodiny myslet na vlastní síly. Oba mladí lidé, kteří přežili, potřebovali projít obdobím, kdy se budou vyrovnávat nejen s vlastním zraněním, ale také s pocity spojenými s úmrtím obou přátel. Protože se nemohli zúčastnit pohřbu, krizoví pracovníci pro ně hledali náhradní variantu. Zainteresovali do věci onoho faráře, který přímo v nemocnici vystrojil náhradní bohoslužbu. Krizoví pracovníci docházeli do nemocnice za oběma mladými lidmi po celou dobu jejich pobytu.

Výsledkem úsilí krizových pracovníků i hasičského psychologa byla skutečnost, že i když nemohli vrátit to, co se stalo, pozůstali a obě rodiny, v nichž mladí lidé přežili, dokázali o události mluvit s dalšími lidmi, neuzavřeli se do sebe, dokázali truchlit, být smutní, ale zároveň se poměrně rychle vraceli k normálnímu životu. Celou událost takzvaně **integrovali do života**, stala se součástí života a po určité době vznikla příležitost znovu se radovat.

### 3. Možnosti práce krizových pracovníků se školní třídou

Taková či podobná událost se bohužel může stát komukoli – dětem, mladým lidem – a jsou s ní konfrontováni nejen členové rodiny a blízké osoby, ale také spolužáci, učitelé a mnohdy celá škola. Podívejme se nyní na příklad traumatické události právě z úhlu pohledu světa školy. Zkusme najít způsob, jak událost zpracovat a „ošetřit“ bolavá místa všem, kteří to potřebují.



Celý proces, jak zvládnout následky traumatu, si ukážeme na modelovém příběhu (je inspirován příběhy skutečnými, ale z etických důvodů zde vyprávíme příběh smyšlený), který je situován do deváté třídy jedné základní školy. Na tomto příběhu chce autorka ilustrovat možnosti spolupráce školy s krizovými pracovníky a spolupráci učitelů navzájem.

## 4. Příběh

V květnu utonul při průzkumu zatopeného lomu patnáctiletý chlapec Honza z jedné základní školy. Bylo to v noci, šlo o tajnou noční výpravu tří přátel, která spočívala v průchodu jeskyní a brodění vodou. Ostatním dvěma přátelům (Lukáš, Patrik), všichni tři byli spolužáci z jedné třídy, nebylo úplně jasné, co se mohlo stát. Honza se jim prostě ztratil z dohledu, volali ho, ale neslyšeli žádný zvuk. Bez úspěchu ho hledali až do chvíle, kdy jednoho z nich napadlo mobilem zavolat číslo 112. Po hodině záchranáři našli tělo chlapce ve vodě vklíněné pod skalním převisem. Chlapec nejevil známky života a nepodařilo se ho resuscitovat.

Vše se stalo v noci z pátku na sobotu. Policie oznámila událost rodičům. Oba přeživší chlapci byli šokováni událostí a jejich rodiče a rodiny to přijímali s obrovskou škálou pocitů – od úlevy, že jim se nic nestalo, po obrovský vztek, protože doma pochopitelně neřekli, kam přesně jdou a co tam budou dělat. Chlapci i jejich rodiny prožívali pocity viny za to, že zrovna oni přežili, že se to vůbec stalo, že něco takového připustili. Padla mezi nimi i úvaha o tom, zda u Honzy třeba nešlo o takový nechtěný úmysl nepřežít, měl potíže s učením, nepřijali ho na gymnázium, což bylo navíc nějak, a ne úplně jasně, propojeno s nějakým nezdarem s lásce. Dost důvodů k tomu, aby se choval hazardně.

Chlapcům ani jejich rodinám se žádný odborník bohužel nevěnoval. A oni prožívali řadu výčitek a nezodpovězených otázek. Rodina zemřelého Honzy se navíc uzavřela do sebe a nepustila k sobě nikoho ze třídy, ani ony dva chlapce. Jejich záměrem bylo v tichosti uspořádat pohřeb pro úzký rodinný kruh, ten ale ještě neproběhl, protože úmrtí za méně jasných okolností je obvykle zkoumáno soudním lékařem po delší dobu.

Ředitel základní školy měl vážné obavy. Šlo o žáky deváté třídy a nechtěl, aby odcházeli ze školy s něčím takhle silně nedokončeným. Chtěl, aby se dětem ve třídě věnoval odborník, který jim událost pomůže zpracovat. Oslovil pedagogicko-psychologickou

poradnu a odborníci z ní ho nasměrovali na vytipované krizové pracovníky přes organizaci, která poskytuje výcvik v krizové intervenci. Touto cestou byli osloveni dva zkušené pracovníci, muž a žena. Oba krizoví pracovníci si nejdříve dojednali schůzku s ředitelem školy. Sešli se s ním den po telefonátu a ocenili jeho záměr. Ptali se ho na jeho představu, co by se mělo stát a v čem má jejich spolupráce se školou především spočívat. Ředitel poměrně podrobně vylíčil situaci a projevil přání, aby se krizoví pracovníci sešli především s třídou a mluvili o tom, co komu je nejasné, co by kdo potřeboval, aby danou situaci mohli v sobě dobře „začistit“.

Krizoví pracovníci se ředitele ptali na stav obou přeživších chlapců. Dostalo se jim odpovědi, že chodí do školy, straní se ostatních, jsou hlavně spolu, a pokud ví, tak se jim žádný odborník nevěnoval. Navrhli mu tedy, že by bylo vhodné, aby se někdo speciálně věnoval jim a jejich rodinám. Nabídli také zprostředkování rychlého setkání obou rodin chlapců, budou-li o to stát (během začátku následujícího týdne se uskutečnilo s oběma krizovými pracovníky). Obě rodiny a také oba chlapci dali souhlas s tím, aby o celé věci s krizovými pracovníky mohla mluvit také třída. Dalším bodem, o němž krizoví pracovníci s ředitelem jednali, bylo, jak celou věc prožívá třídní učitelka a případně další učitelé, zda v tomto směru také oni něco nepotřebují. Mohou například uspořádat pro třídního učitele a pro učitele, kteří o to projeví zájem, samostatnou schůzku a také učitele připravit na to, jak budou pracovat se žáky. Měli samozřejmě záměr přizvat ke všemu třídního učitele a případně někoho dalšího z učitelů, který byl dané třídě nablízku. Následující den se proto uskutečnila schůzka ředitele a vybraných učitelů. Celkem šlo o pět osob.

Třídní učitelka, důchodkyně, která byla povolána do školy jako dlouhodobý zástup za kolegyni na mateřské, hodně mluvila. Potřebovala vyjádřit spoustu věcí, které prožívala. Pobouření nad neopatrností chlapců, pobouření nad tím, že je doma nehlídali, obavy nad tím, že se Honza trápil a tohle pro něj mohlo být řešení, hněv nad tím, že se Honzova rodina uzavřela do sebe. Hněv nad tím, že se taková věc musí stát po čtyřiceti letech její učitelské kariéry. Tak si říkala, jak to dobře šlo a jak to hezky celé uzavře. Teď si položila otázku, zda Honzu špatně nehodnotila, zda nepřehlédla některé jeho signály, které vysílal. Další učitelé pro-

jevovali spíše smutek. Bývalá třídní učitelka z prvního stupně, která děti dobře znala, celé setkání proplakala. I ředitel byl smutný a dojatý, což oba krizoví pracovníci ocenili.

**TIP**

**Tam, kde nejvýše postavený pracovník projevuje lidskost, je šance, že se budou chovat lidsky a autenticky i jeho podřízení.**

Část schůzky byla zaměřena na to, jak setkání uspořádat. Krizoví pracovníci navrhovali, aby se třída sešla vcelku, v určený den. Bude to setkání spíše dlouhé, pracovníci předpokládali tři vyučovací hodiny. Během setkání by měly děti mít zajištěno soukromí. Měly by sedět v kruhu a mít k dispozici pití. Pracovníci se postarají o papírové kapesníky, protože se předpokládá, že se bude plakat. Oba přeživší chlapci dali souhlas k setkání i k tomu, že se ho účastní. Učitelé se dohodli, že u setkání bude třídní učitelka a bývalá třídní učitelka z prvního stupně.

Součástí setkání bude i dohoda, co by si děti přály sdělit ostatním učitelům a ostatním dětem ve škole a jak a kdo to řekne. Také byl propracován itinerář celého školního dne. Po schůzce, která začne v osm ráno, se již děti nebudou učit, ale půjdou na společnou vycházku podle vlastního přání. Třídní učitelka měla za úkol děti na setkání připravit, říci jim, jak bude zhruba probíhat, kdo všechno se ho účastní, jaký je jeho smysl a cíl a že se děje se souhlasem Lukáše a Patrika. Řekla také dětem, že budou přítomni krizoví pracovníci a v čem mohou třídě pomoci.

Krizoví pracovníci měli záměr uskutečnit setkání jako modifikovanou techniku „debriefing“ (doslova odhlásit se od události). Tato technika se používá pro záchranáře, ale také pro civilní obyvatelstvo po traumatické události. Má několik stupňů a lidé mají možnost díky ní porozumět události na rozumové úrovni, zároveň vyjádřit své emoce a vyznat se v nich a vyjádřit cokoliv, co by mohli nosit v sobě a zůstávalo to neošetřené.

**Popis setkání se třídou**

Setkání začalo v osm hodin. Byla zajištěna místnost, kde se dá pohodlně sedět v kruhu. Krizoví pracovníci se představili, řekli

pár informací o sobě a řekli, proč tu jsou: „Smyslem tohoto setkání je společné sdílení události, která se stala. Je možné mluvit o čemkoliv, co kdo má na srdci, je možné vyjadřovat smutek, plakat, ale také se hněvat, je přirozené se i smát.“

Krizoví pracovníci také objasnili, že původně šlo o přání pana ředitele, který se bál, aby děti neodcházely z deváté třídy s nezodpovězenými otázkami, a přál si, aby mohly veřejně mluvit o tom, co je ve vztahu k této události tíží, a aby mohly říci, co potřebují od sebe navzájem i od školy. Pracovníci také zmínili, že před tímto setkáním proběhla schůzka s učiteli a tam vznikl nápad, aby se setkání zúčastnila nejen současná paní třídní učitelka, ale také jejich třídní učitelka z prvního stupně, protože je člověk, který je dobře zná a který s žáky již něco prožil.

Pracovníci třídu seznámili s průběhem a pravidly setkání: „Setkávejte se tady proto, abychom společně jako třída mohli promluvit o tom, co se stalo. Jsou tady Lukáš s Patrikem jako důležití svědci a účastníci noční akce. Oba souhlasili, že se s třídou setkáme a že budeme mluvit o tom, co se stalo, a odpovídat na dotazy ostatních, i mluvit o tom, kdo co prožívá. Lukáš s Patrikem si ale přejí, což v této chvíli tlumočíme my, abyste je neobviňovali, že za to nějak můžou. Sami se v tom ještě cítí všelijak, mluvili jsme taky společně o jejich pochybnostech a potřebují z vaší strany spoustu pochopení. Proto jsme tady my, abychom s vámi vedli diskusi takovým způsobem, aby byl brán ohled na všechny, kdo se zde nachází. Proto vás prosíme, zkuste se vyvarovat otázek, které začínají slovem proč. Takové otázky zní někdy konfrontačně (například Proč jste tam chodili?). Zkuste si navzájem nevyčítat a neobviňovat se. Pokud bychom nabyli dojmu, že je diskuse pro někoho nepohodlná, tak do ní vstoupíme a pokusíme se vše udělat bezpečnější. Každý může mluvit. Nemusíte však říkat nic, na co nestačíte. Setkání je důvěrné, neměli byste říkat dalším lidem, že tady někdo třeba plakal nebo se rozzlobil, o sobě ale mluvit můžete. Na druhé straně, nebojte se mluvit tady, my jsme tu od toho, abychom posoudili, co je bezpečné, a umíme si s tím poradit.“

Naše setkání bude trvat tři vyučovací hodiny a pak půjdete na společnou procházku, abyste ještě chvíli zůstali jako třída spolu, mohli si o tom v klidu povídat a nechat to v sobě doznít. Oceňuje-

me, že jste sem vzali Honzovu fotografii, a je hezké, že jste sem přinesli i květiny. Vlastně díky tomu je Honza teď ještě chvíli s námi. Jak vidíte, my jsme přinesli papírové kapesníky (říkal zcela záměrně krizový pracovník – muž a oslovoval tím především mužskou část třídy), to na znamení, že se tady může plakat a je to úplně v pořádku. Říkám vám to schválně já jako chlap, který ví, že i chlapi můžou plakat.“

Poté krizoví pracovníci požádali všechny přítomné, aby se představili a zkusili říct sami za sebe, co od setkání nejvíc očekávají. Učitelky samozřejmě nebyly vynechány a vztahovaly se na ně stejné instrukce jako na ostatní. Mezi očekáváními zaznívalo: víc se dozvědět, co se stalo, být tady k dispozici Lukášovi a Patrikovi, zkusit se nějak vyznat v tom, co prožíval Honza, rozloučit se s Honzou, být při tom pohromadě, říct si se třídou to, co si říkáme v malých skupinkách apod.

Pak pracovníci vybídli děti, aby daly dohromady příběh, co se stalo. Nejdříve dostali slovo Lukáš s Patrikem. Popsali krok za krokem, co se stalo, co bylo potom, jak vypadala záchranná akce, že s oběma mluvili policisté. Ostatní doplňovali další články mozaiky. Například co se dále odehrávalo: Honzova rodina se stáhla do sebe, nikdo se je neodvážil kontaktovat (v tom si sami pracovníci uvědomovali jisté opomenutí a řekli si, že tuto věc zkusí ještě dotáhnout, například pokusem o kontakt s Honzovými rodiči, mohli by také vyřídit nějaký vzkaz od dětí a učitelů). Bylo dobře, když přišel pan ředitel do třídy říct, že Honza nežije a že Lukáš s Patrikem nepřijdou ten den do školy. Za Honzovu smrt však nemůžou a máme být na ně hodní. Děti také probíraly, že měl Honza poslední dobou problémy s prospěchem, a snažily se dovodit, jak se v poslední době cítil a co ho asi trápilo.

Opatrně tam začaly padat otázky, co kluky vedlo k tomu, aby šli do lomu? Ukázalo se, že to byl Honzův nápad. Chtěl lom prozkoumat a kluky pro tento nápad získal. Když si kluci vše zpětně uvědomují, mívá prý podobné nápady, a to některé dokonce docela riskantní. Lukáš říkal, že je to teď úplně jasné, že ho to netrvalo dřív, mohl být opatrnější. Někdo ze třídy namítl, že všichni touží po nějakém dobrodružství, tak se to třeba nedalo předtím úplně rozpoznat. A taky že do těch míst lezlo víc lidí, i někteří jiní



kluci ze třídy. Třída se spíše shodla na tom, že Honza z nějakých důvodů ztratil opatrnost, a to bylo osudné.

V tuto chvíli se začínalo zdát, že do diskuse, která byla zprvu více na rovině „co se stalo“, začínají vstupovat emoce. Děti mluvily tónem s různým emočním zabarvením a pracovníci to komentovali. Do toho začala plakat třídní učitelka se slovy, že je pro ni těžké „dívat se do hrobu“ svému žákovi. Trápí se. Měla Honzu ráda a mrzí ji jeho zhoršený prospěch. To vedlo ostatní děti k tomu, aby začaly pátrat, co Honzu trápilo – byl menší postavy, možná si proto příliš „nefandil“ u holek. A začaly také vzpomínat, co měl rád, co říkal, jak se oblékal, co hezkého s ním prožily, co rád jedl, jakou měl rád hudbu. Vzpomínaly také na to, co kdo s ním hezkého prožil, co hezkého komu řekl. Mluvily s pláčem o tom, že jim chybí, a vyjadřovaly Lukášovi a Patrikovi díky, že jsou teď tady spolu s ostatními a že o tom mohou společně mluvit.

Pak následovalo kolečko vzkazů Honzovi – každý mohl říct cokoli, co by mu chtěl vzkázat – vyplatila se také Honzova fotografie. Lukáš zcela vážně a s pláčem říkal: „Promiň, Honzo, že jsme tě poslechli, a když už jsme tam šli, že jsme tě víc nehlídali.“ Patrik pronesl: „Honzo, odpusťme si navzájem, že jsme byli tak pitomí, a doufám, že tam někde, kde jsi, jsou jeskyně bezpečné, protože ty tam určitě polezeš.“ (smích) A ostatní děti se shodly: „Byl jsi prima kamarád.“ „Byla s tebou sranda. Díky.“ „Naučil jsi mne větší opatrnosti.“

Krizoví pracovníci poté děti vyzvali, aby zkusili říct, jak se nyní cítí. Děti mluvily o smutku, úlevě, zlosti, o něčem, co ještě nejde popsát apod. Děti i učitelky dostaly nabídku setkat se ještě jednou asi týden před koncem školního roku, aby děti mohly říci, jak se jim daří a co je pro ně nového. Všichni dali dohromady vzkaz řediteli školy, který měly přetlumočit obě učitelky. Krizoví pracovníci slíbili, že se pokusí kontaktovat Honzovu rodinu a sdělit jim pozdravy od dětí a to, že se celá třída sešla, aby uctila Honzovu památku.

Schůzka před prázdninami byla veselejší. Děti se vracely k poslednímu setkání a říkaly, že procházka byla výborná. Byly v hlavním kostele na náměstí a tam si poseděly. Pak šly mimo centrum města k rybníku a tam seděly asi hodinu a skoro nikdo

nemluvil, ale cítily, že jsou spolu (děti i učitelky). Povídky, že pohřeb proběhl v Honzově rodině v tichosti, pro ně však bylo důležité, že díky předchozímu setkání vznikl způsob, jak se s Honzou dobře rozloučit. Ve škole vzniklo místo, kam může kdokoliv přinést květiny. Pracovníci již dříve telefonicky tlumočili poděkování Honzovy rodiny dětem za projevený zájem. Rodiče Honzy ale o pomoc krizové pracovníky nepožádali a rozhodli se s událostí vyrovnat s pomocí duchovního ze své církve.

## 5. Komentář a závěr

V našem příběhu jsme ukázali možnosti práce krizových pracovníků se třídou po traumatické události. Cílem setkání bylo událost uchopit na rozumové úrovni a začít ji zpracovávat emočně s využitím potenciálu celého společenství – třídy a školy ve formě sdílení. Důležitým impulsem byla žádost ředitele školy. Bez jeho podpory a zájmu by byl celý proces mnohem složitější. Z rozhovoru s ředitelem vyvstal další postup. Sejit se s rodinami Lukáše a Patrika, získat od chlapců souhlas k setkání s celou třídou, ujasnit si, že křehká místa spočívají v pocitu viny Patrika a Lukáše, a hledat cestu, jak je začít tohoto pocitu zbavovat. Pro ředitele samotného bylo překvapivé, že učitelé také potřebují podpořit a mohli by být snadno opomenuti. To znamená, že podpora dětí se neobejde bez podpory učitelů (a pochopitelně rodičů).



### **Ten, kdo podporuje, musí být sám dobře podepřen a podpořen.**

Při rozhovoru s celou třídou lze navodit bezpečné klima, ale je vhodné, aby proces řídil zkušený krizový pracovník, který se vyzná v potřebách lidí po traumatu a umí zacházet bezpečným způsobem se silnými emocemi. Je důležité zprostředkovat přítomnou zkušenost, že všechny pocity, které v souvislosti s traumatem máme, jsou v pořádku, jakkoli nás překvapují a činí bezmocnými. A je dobře, když je možné o událostech, které se staly mluvit, neskryvat se před sebou navzájem a přes prožitou bolest lidsky růst.