

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Eva Štouračová

**Možnosti a limity aplikace modelů kázně a disciplíny
v současné české škole**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 30. června 2020

.....

Bc. Eva Štouračová

Poděkování

Ráda bych poděkovala panu doc. Mgr. Štefanovi Chudému, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, trpělivost a cenné rady, které mi při zpracování diplomové práce poskytoval. Poděkování patří také mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala.

Obsah

Úvod	6
1 Kázeň	8
1.1 Vymezení pojmu	8
1.2 Kázeň v literatuře.....	11
1.3 Školní kázeň	12
1.4 Nekázeň	15
2 Výchova	20
2.1 Výchova v rodině	20
2.2 Výchova ve škole	22
2.3 Autorita.....	24
2.4 Asertivita	25
2.5 Motivace	27
3 Modely kázně	29
3.1 Alfred Adler.....	30
3.1.1 Individuální psychologie	31
3.1.2 Další pojmy související s Adlerovou teorií	32
3.1.3 Vývojová stádia individuální psychologie	34
3.1.4 Příčiny a projevy problémového chování u dětí.....	35
3.1.5 Řešení nežádoucího chování	38
3.2 Rudolf Dreikurs	40
3.2.1 Teorie rušivého chování	41
3.2.2 Řešení nežádoucího chování	44
Jak by se měl učitel zachovat	44
3.3 Burrhus Frederic Skinner	47
3.3.1 Behaviorismus	48
3.3.2 Operantní podmiňování	49

3.3.3	Vznik programovaného učení.....	54
3.3.4	Programované učení	55
3.3.5	Druhy programování	57
3.3.6	Principy programovaného učení.....	59
3.3.7	Postup při programování	61
3.3.8	Programované učení v České republice.....	62
3.3.9	Řešení nežádoucího chování	63
4	Shrnutí.....	66
4.1	Modely kázně uplatňované v českých školách.....	69
	Závěr	71
	Seznam použité literatury	73

Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou kázně, která je aktuálním tématem nejen na českých školách, ale i v zahraničí. Konkrétně jsem se zaměřila na tzv. modely kázně neboli postupy, jejichž dodržováním může učitel docílit toho, aby se žáci začali chovat požadovaným způsobem, případně aby se odnaučili chovat způsobem, který žádoucí není. S neukázněným chováním během výuky se totiž čas od času, ne-li každý den, potýká každý učitel, a i osvědčené způsoby řešení nemusejí vždy platit na každého žáka, nehledě na to, že některé způsoby jsou již zakázané (např. fyzické tresty). Z tohoto důvodu je nutné stále hledat nové možnosti a způsoby, jak k žákům přistupovat, jak pochopit jejich chování a jak případně docílit žádoucích změn v jejich chování.

Práce je rozdělena na čtyři hlavní kapitoly, ve kterých se vzhledem k tématu teoretická část vzájemně prolíná a doplňuje s částí praktickou. Při zpracovávání informací jsem využila metodu analýzy, konkrétně analýzu diskurzivní, analýzu historickou a analýzu dokumentů, přičemž po nastudování relevantních zdrojů jsem získala informace, které představují teoretický koncept a úvahy ohledně řešení neukázněného chování žáků.

První kapitola je zaměřena obecně na kázeň, konkrétně jak lze kázeň definovat, jaká má specifika ve školním prostředí a kde všude se s kázní může člověk setkat. Druhá kapitola je zaměřena na výchovu, jejíž vliv na chování žáků ve školním prostředí je nepopiratelný. V této kapitole jsou také objasněny pojmy autorita, motivace či asertivita, které úzce souvisí jak s výchovou, tak i s kázní. Ve třetí kapitole jsou již popsány modely chování, se kterými přišly některé významné osobnosti z oboru psychologie. Jelikož je tato kapitola nejobsáhlejší, je rozčleněna na podkapitoly, věnující se třem významným psychologům, konkrétně A. Adlerovi, R. Dreikursovi a B. F. Skinnerovi, kteří přišli s určitou vizí, jak řešit kázeňské problémy. Každá podkapitola je tedy věnována jednomu ze zmíněných odborníků, přičemž u každého z nich je popsán jeho život, základní myšlenky jeho teorie, její následný vznik, hlavní podstata, a nakonec i shrnutí autorových myšlenek, které poukazují na vhodná řešení nežádoucího chování žáků. U Alfreda Adlera se zaměřuji konkrétně na individuální psychologii a metodu povzbuzení, u Rudolfa Dreikurse na teorii Čtyř cílů nevhodného chování i na jeho srovnání běžných reakcí vyučujícího vs. správných reakcí vyučujícího na rušivé chování žáků během výuky. U Burrhuse Frederica Skinnera se pak zaměřuji na operantní podmiňování, odměny a tresty a také programovanou výuku, kterou se Skinner proslavil nejen na poli psychologie, ale také pedagogiky. Ve čtvrté kapitole, která je kapitolou poslední, shrnuji

zmíněné modely kázně, jež jsou prostřednictvím SWOT analýzy uspořádány do přehledných tabulek, popisujících silné stránky, slabé stránky, příležitosti a hrozby každého modelu. Na konci této kapitoly je také popsáno, jak je to s využíváním modelů kázně v českých školách.

Cílem této práce je tedy sjednotit informace týkající se kázeňské problematiky a nastínit případné možnosti, jak na projevy nežádoucího chování žáků během výuky vhodně reagovat a z jakých postupů je možné volit. Obzvláště budoucím i stávajícím učitelům by tato práce mohla pomoci uvědomit si, že ke zvládnutí kázeňských problémů existuje celá řada odlišných přístupů, které lze mezi sebou všemožně kombinovat a každý tak může nalézt alternativu, která bude vyhovovat jeho výukovému stylu.

1 Kázeň

Kázeň je podstatnou součástí lidského života, která je s člověkem úzce spjata již od jeho dětství. V raném věku se s ní setkává v rodině či v mateřské škole, v průběhu dospívání ho provází během studia, v dospělosti je přítomna v zaměstnání a posléze člověka určitým způsobem provází i v seniorském věku. Jednoduše řečeno, kázeň člověka provází neustále, jak během běžných každodenních povinností, tak i ve volném čase. Touto problematikou se tedy nezabývají pouze odborníci z řad pedagogů, psychologů či filosofů, ale i laická veřejnost.

1.1 Vymezení pojmu

Jelikož se jedná o poměrně široký pojem, je obtížné jej jednoznačně vymezit. Dle Stanislava Bendla, českého pedagoga a profesora, je kázeň „*vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo zadané umožňuje odlišovat pojem kázně od mravnosti a slovo vědomé naznačuje, že kázeň nemůžeme očekávat u člověka, který si není vědom existence norem*“ (Bendl, 2011a, str. 35). Pod pojmem norma je myšleno vše, co je společností vnímáno jako běžné a normální, tj. nijak nevybočující. Jedná se o pravidla, představy, požadavky a předpoklady společnosti, nejen o lidském chování, ale také o jeho vlastnostech. Normy mohou být vyjádřeny jak psanou formou (např. právní normy, které jsou obsaženy v zákonech, vyhláškách apod.), tak i nepsanou formou (např. normy sociální nebo mravní, které jsou pouhým nevyřčeným pravidlem společnosti). Zadanou normou je tedy v uvedené definici myšlena taková norma, která je jednoznačně stanovena. Bendl také naznačil, že je kázeň často vnímána jako synonymum mravnosti neboli morálky, která je jakousi obecnou představou společnosti o tom, jaké chování je ve společnosti považováno za správné a žádoucí. Jelikož tato představa však není žádným pevně stanoveným pravidlem, které by bylo ukotveno v zákoně, nelze její dodržování po právní stránce nijak vymáhat. Jedná se tedy o pouhý předpoklad, že se člověk bude ve společnosti chovat správně a zdvořile, jestliže chce být danou společností akceptován. V případě porušení tohoto nepsaného pravidla pak člověku nehrozí sankce ze strany státu, nýbrž ze strany společnosti. Zatímco u protizákonného jednání hrozí člověku sankce v podobě odnětí svobody, zaplacení pokuty apod., u porušení morálních zásad společnosti záleží pouze na okolí, jak se k situaci postaví. Trestem může být např. nepochopení a nepřijetí okolím, vyčlenění ze společnosti nebo přiřazení nálepky. Podstatou tzv. nálepkování neboli etiketizace je prisouzení určité nálepky (např. outsider či deviant) člověku, na základě postoje společnosti k jeho chování. Této nálepky se pak člověk velmi obtížně zbavuje a v mnohých případech mu zůstává po zbytek života, což má pochopitelně negativní dopad

na jeho život a uplatnění ve společnosti. Rozdíl mezi mravností a kázní tedy spočívá v tom, že mravnost souvisí spíše s etickou stránkou lidského jednání a týká se dodržování nevyřčených pravidel, zatímco kázeň v sobě zahrnuje navíc i pravidla psaná, jako jsou zákony, městské vyhlášky, pracovní předpisy, školní řády apod. Bendl také poukázal na fakt, že se dodržování norem může vyžadovat pouze od těch, kteří jsou s normami seznámeni a rozumí jim. U psychicky nemocných nebo u mentálně postižených jedinců tím pádem nelze hovořit o nedodržování pravidel kázně, jelikož to ani není v jejich možnostech (Bendl, 2001).

Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2001, s. 98) kázeň definuje jako „*vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority*“. Dále také uvádí, že pokud je na kázeň nahlíženo z pedagogického hlediska, lze ji chápat různými způsoby. Může být vnímána jako součást cílů výchovy nebo jako nástroj napomáhající realizaci vzdělávání. Je také možné, dívat se na kázeň z opačného úhlu pohledu a vnímat ji jen jako prostředek vzdělávání, který v žácích ničí všechnu tvořivost, spontaneitu a negativně ovlivňuje i samotnou individualitu člověka (Průcha a kol., 2001).

Kázeň je možné také rozčlenit podle toho, v jaké sféře se objevuje. Lze hovořit např. o kázni pracovní, školní, sportovní, dopravní, církevní apod. Má-li být kázeň nějakým způsobem hodnocena, je nutné přihlížet nejen k situaci, ve které se kázeň projevuje, ale také jakými prostředky se jí dotýčný snaží dosáhnout, tedy zda je způsob jejího uplatňování přiměřený. Pokud je kázeň vynucována nepřiměřenými způsoby a za nevhodným účelem, nemusí být její účel prospěšný. Typickým příkladem je např. vojsko nacistického Německa, kde přísné dodržování tvrdého režimu vedlo až k fanatismu. Tvrdým režimem však lze dosáhnout také pozitivních výsledků, např. v oblasti sportu. Pouze sportovci, kteří mají pravidelný režim, dodržují správnou životosprávu a řídí se určitými pravidly, se mohou prosadit ve vrcholovém sportu. Příkladem kázně, která je prosazována přiměřenými prostředky i způsobem, je např. dodržování školního řádu, kdy při jeho porušení sice žáci mohou být potrestáni, avšak vždy adekvátním způsobem, např. napomenutím, poznámkou či třídní důtkou (Bendl, 2005).

V životě mohou nastat ale i situace, kdy se porušení kázně nijak netrestá, a dokonce takové chování může být všeobecně očekávané a žádané. Je tomu tak zpravidla z důvodu, že se kázeň velmi často prolíná s mravní výchovou, která má také svá pravidla, byť většinou nevyřčená. Jestliže např. člověk spěchá na důležitou pracovní schůzku a po cestě na autobus potká seniora, který ho požádá o pomoc, dochází k náhlému vnitřnímu konfliktu. Na jednu stranu by člověk měl být na smlouvané schůzce včas, jelikož na něj spoléhá zaměstnavatel

i kolegové. Na druhou stranu je zde starý člověk, který se bez jeho pomoci neobejde a bylo by neetické nenabídnout mu pomoc. V takové situaci by zanedbání pracovní povinnosti na úkor pomoci druhému bylo jistě považováno za chvályhodný čin, který by svým způsobem společnost očekávala od každého člověka.

Je velmi důležité a současně i obtížné, rozhodnout se, v jakých situacích a do jaké míry se stanoveným pravidlům podřídít. Touto myšlenkou se již v minulosti zabýval kupříkladu Jan Hus, který prosazoval názor, že každý člověk má nejen právo odmítnout příkaz, který se mu zdá nesmyslný, ale také má právo tento počin danému člověku vytknout, a to i v případě, že je výše postavený než on sám. Stěžejní roli v procesu rozhodování sehrává tzv. kritické myšlení, které jde popsat jako nezávislé, nezaujaté myšlení, jehož prostřednictvím je člověk schopen zpracovávat informace a objektivně je posuzovat. Podstatou je nebýt jen pasivním příjemcem informací, ale hledat rozumné argumenty, zapojit do procesu myšlení logiku, řídit se svým rozumem, mít snahu řešit problémy, hledat důkazy a informace se snažit vždy ověřovat. Vést žáky ke kritickému myšlení je také v současnosti jednou z priorit, o které školy usilují (Kritické myšlení, 2020). Jestliže žák pocítuje nesouhlas se zavedenými normami v oblasti školní kázně, např. s nějakým bodem ve školním řádu, nepsanými třídními pravidly stanovenými vyučujícím apod., měl by umět svůj nesouhlas vyjádřit slušně a přiměřeně. Ke střetu kritického myšlení se školními pravidly dochází *„zejména v případech, kdy by splnění příkazu, tj. podřízení se ukládané normě, ohrožovalo zdraví dítěte (žáka), popř. v situacích, kdy sami učitelé nedodržují normy chování, které jim ukládá školní řád nebo Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení“* (Bendl, 2005, s. 15).

Přestože se problematika kázně jeví jako téma, o které se společnost začala zajímat až v posledních letech, není tomu tak. Kázeň zde totiž v jisté podobě byla vždy, i v dávné minulosti. Již před vznikem vyspělých států a civilizací se kmenová společenství snažila působit na své členy/druhy/soukmenovce, od kterých požadovala dodržování jistých pravidel. Také rodiny se již od počátku věků pokoušely působit na své potomky výchovně a vštěpovaly jim zásady, platné v dané společnosti. Jelikož se od sebe jednotlivá společenství, komunity, rodiny apod. v mnohém liší, tak i kázeň má své rozdílné podoby. Chování, které je v určité skupině považováno za žádoucí, může být současně v jiné skupině považováno za nepřijatelné. Kázeň tedy vždy reflektuje potřeby společnosti, ve které se aktuálně vyskytuje, s ohledem na její zvyky a tradice. Vnímání kázně se však neliší pouze typem společnosti, ale také dobou, jelikož v průběhu let prošla každá společnost různými vývojovými etapami. Vliv má samozřejmě také náboženství, způsob obživy, politické zřízení nebo klimatické podmínky.

Ukázkovým příkladem, jak se vnímání kázně změnilo v České republice v průběhu posledních desetiletí, jsou tělesné tresty, které dříve byly považovány jako zcela běžný výchovný prostředek, zatímco v podmínkách dnešní společnosti je tento přístup již nepřijatelný (Bendl, 2005).

1.2 Kázeň v literatuře

Jak se vnímání kázně v průběhu let měnilo, lze pozorovat zejména na poli literatury, jelikož se jedná o problematiku prostupující mnoha literárními díly. V historických románech jsou často popisovány zvyky a tradice dané společností, v Bibli je vyzdvihována důležitost víry a náboženství prostřednictvím příběhů a podobností a na poli poezie lze zase nalézt básně, pohrávající si s otázkami dobra a zla. Kázeň je zajímavě zakomponována obzvláště v dětské literatuře, kde jsou kázeňské problémy i následná řešení popsána jednoduše, zábavně a srozumitelně. Většinou se jedná o pohádky či krátké povídky, kde se střetává dobro se zlem, postava hlavního hrdiny se na cestě za určitým cílem potýká s množstvím nástrah, které postupně musí zdolávat apod. Typickým příkladem jsou také bajky, což jsou krátké příběhy, ze kterých vždy plyne nějaké ponaučení. Charakteristickým znakem bajek je využívání tzv. personifikace neboli zosobnění, což znamená, že vlastnosti či chování běžné pro živé jedince jsou přeneseny na zvířata, rostliny, věci a podobně (např. v zimě příroda spí a na jaře se probouzí, sníh se plazí po skalách atd.). V případě bajek jsou ústředními postavami příběhů zvířata s lidskými vlastnostmi i dovednostmi, které většinou zastávají již zažití role, kupříkladu vlk je záporná postava, která chce sežrat ovečky, liška je chytrá, osel naopak hloupý a tak dále. Jako příklad lze uvést následující bajku o Psovi a dvou zajících:

„Pes pronásledoval mladého zajíce. Již po něm chtěl skočit, když vyrazí druhý a utíká přímo před psem. „Toho jistě dostanu,“ pomyslí si pes a pustil se za tím větším. Byl však příliš unavený a běžel za ním nadarmo. Čerstvý běžec mu utekl a lakomý pes nechytil z obou zajíců ani jednoho“ (Skaut Kuřim, 2020).

Ponaučení: člověk se má spokojit i s málem, jelikož kdo chce příliš mnoho, nemusí nakonec získat nic.

Co se týče prózy, pravděpodobně nejznámějším dílem jsou „Broučci“ od Jana Karafiáta. Tato kniha vyšla již v roce 1876, a přestože se nejprve s velkým ohlasem nesečkala, stala se pro mnoho dětí i rodičů „školou kázně“ a v roce 1912 se dočkala druhého vydání. V hlavní roli vystupuje malý Brouček, který vyvádí nejrůznější lumpárny a rodiče se z něj snaží vychovat poslušného a dobrého broučka. Jelikož autor do knihy promítl své vlastní názory a myšlenky,

je zde kázeň a poslušnost vykreslena jako nezbytná součást lidského života. Hlavní myšlenky prostupující celým příběhem se však ale ubírají poněkud duchovním směrem, což v dnešní době může být pro čtenáře problematické. Autor v knize totiž prezentuje své přesvědčení, že lidským posláním je odevzdat se do vůle boží, čehož lze dosáhnout pouze tím, že bude člověk žít ukázně, aby ho měl Bůh rád. Jinak je však příběh pro děti velmi poutavý a poučný, jelikož kromě poslušnosti předává dětem i jiná důležitá sdělení, např. aby se hezky chovaly ke zvířatům, byly solidární, snažily se vždy vcítit do druhého člověka a aby se v případě potřeby nebály někomu nabídnout pomoci.

Současná dětská literatura se však od Karafiátovy tvorby odlišuje a ukazuje čtenářům jiný pohled na věc. *„Ve vztahu ke kázni vychází z předpokladu, že kázeň je sice nezbytná, ale výsadou dětství je pravidla kázně porušovat. Pochopení a dodržování norem je pak záležitostí zmodřeni a znakem dospění“* (Bendl, 2005, s. 28).

1.3 Školní kázeň

Jak již bylo řečeno, existuje několik druhů kázně, které se liší dle prostředí, ve kterém se objevují (např. kázeň pracovní či církevní). V prostředí školy se tedy jedná o tzv. školní kázeň, která je nezbytnou součástí vyučovacího procesu a podstatně ovlivňuje i celkové fungování školy. *„Školní kázeň v intenci obecné definice kázně definujeme jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popř. dalšími zaměstnanci školy“* (Bendl, 2005, s. 48). Kázeň ve škole tedy nesouvisí pouze s učiteli a chováním žáků během vyučování a přestávek, ale také s dalšími zaměstnanci, konkrétně např. vychovateli, kteří usměrňují chování žáků ve školní družině. Školní družina představuje přechodný článek mezi rodinou a školou a je proto důležité, aby učitelé s vychovateli spolupracovali a předávali si informace o chování a projevech žáků, aby bylo snazší vytvořit si komplexnější obraz o jednotlivých žácích. Školní družina tak doplňuje nejen výchovnou práci rodiny, ale také školy (Bendl a kol., 2015).

Udržení kázně ve třídě je pro pedagoga i žáky důležité hned z několika důvodů. Nejen že má vliv na pozornost žáků, která je základním předpokladem pro učení obecně, ale podstatně ovlivňuje také celkové klima třídy, které zahrnuje vzájemné vztahy, spolupráci, motivaci k učení, náladu panující ve třídě či efektivitu učební činnosti pedagoga i žáků. Zjednodušeně lze tedy říci, že dodržování kázně ve výuce má za cíl vytvořit vhodné prostředí pro realizaci výuky. Role pedagoga a jeho přístup k učební činnosti i žákům je zde stěžejní. Pokud svou práci

pedagog vykonává dobře, je na hodiny připraven, umí žáky zaujmout a předat jim všechny informace srozumitelnou formou, je mnohem větší pravděpodobnost, že se žáci budou chovat ukázněně a bude se s nimi pracovat podstatně lépe, než kdyby je výuka nezajímala, učivu by nerozuměli a ve vyučování by se nudili. Nezáleží tedy ani tak na pedagogově odborné znalosti daného učiva, které však pochopitelně musí také mít, jako spíše na jeho obecných učitelských dovednostech (Kyriacou, 2012).

Veškeré normy a pravidla školy jsou ustanoveny ve školním řádu, který je interním předpisem školy. Vymezuje pravidla chování v prostorách školy, upravuje vzájemné vztahy ve vyučovacím procesu, slouží jako prevence nežádoucího chování a současně žáky vede ke společensky žádoucímu chování, díky kterému se mohou lépe začlenit nejen do školního kolektivu, ale také do společnosti obecně. Podle Školského zákona č. 561/2004 Sb. žáci musí:

- docházet do školy nebo školského zařízení, ve kterém se musí vzdělávat,
- dodržovat školní řád a ostatní předpisy či pokyny školy,
- řídit se pokyny pedagogických pracovníků školy nebo školského zařízení.

Školní řád se však netýká pouze žáků, ale spojitost má také s pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci. Zákonní zástupci musí dle Školského zákona č. 561/2004 Sb. dodržovat následující povinnosti:

- zajistit, aby žák docházel do školy nebo školského zařízení,
- v případě žákovi nepřítomnosti doložit v souladu s podmínkami stanovenými ve školním řádu důvod jeho nepřítomnosti,
- v případě změny zdravotní způsobilosti či zdravotních obtíží žáka, které mohou ovlivňovat průběh vzdělávání, musí o této skutečnosti školu a školské zařízení informovat,
- oznamovat škole a školskému zařízení veškeré údaje podstatné pro průběh vzdělávání a zajištění bezpečnosti žáka a oznamovat také případné změny v těchto údajích,
- účastnit se osobně projednávání závažných otázek týkajících se žáka, jsou-li k tomu vyzváni ředitelem školy či školského zařízení.

Pedagogičtí pracovníci jsou pak dle téhož zákona povinni:

- vykonávat pedagogickou činnost v souladu s cíli vzdělávání,
- respektovat a chránit práva žáků,
- chránit bezpečí a zdraví žáků a předcházet rizikovému chování,

- vytvářet pozitivní klima školy, kde se žáci mohou cítit bezpečně,
- zachovat mlčenlivost ohledně osobních údajů žáků a chránit tyto údaje před zneužitím,
- poskytovat informace ohledně výchovy a vzdělávání žákům i zákonným zástupcům (Zákony pro lidi, 2020).

Aby žáci mohli školní řád dodržovat, musí s ním být řádně seznámeni, což je povinností třídního učitele na začátku každého školního roku. Jednou z pravomocí učitele je také možnost stanovit si ve třídě vlastní pravidla a podmínky výuky, které však musí být vždy v souladu se školním řádem a v ideálním případě mu slouží jako opora k dodržování školního řádu (Vališová, 1998).

Americký pedagog Ch. Bageley přišel ve své knize *School Discipline* (1915) s myšlenkou tzv. zdravé kázně, jejíž vytvoření by podle něj mělo být cílem každé školy. Pod pojmem zdravá kázeň je myšlen takový stav, kdy se o kázni ve škole vůbec nemusí diskutovat, jelikož je její dodržování pro všechny naprostou samozřejmostí (Bendl, 2011a).

Kázeň plní ve školních podmínkách mimo jiné i funkci ochrannou. Vliv vrstevnické skupiny má stejně jako výchova zásadní vliv na myšlení i chování žáka a mnohdy proto stojí za vznikem či rozvojem rizikového chování, jako např. kouření, záškoláctví apod. Z tohoto důvodu je důležité, aby byli žáci dobře informováni o možných rizicích a případných důsledcích jejich chování, aby ve škole či třídě bylo vytvořené dobré klima, kde se žák cítí bezpečně a aby měli ve svém životě žáci správné vzory. Spolu s vývojem společnosti také přibývají nové nástrahy a situace, kterým žáci budou muset čelit. Jelikož obzvláště v posledním desetiletí nastal obrovský zlom v rozvoji technologií, vyskytuje se stále častěji i nová forma šikany, tzv. kyberšikana. Informovanost je tedy klíčová nejen pro žáky, ale také pro učitele, jejichž působení na žáky by mělo mít nejen edukační, ale i preventivně výchovnou funkci. Kromě rizikového chování má škola žáky chránit i před předčasným vstupem do života, což se však vzhledem k výskytu drog, alkoholu, kouření, šikany apod. příliš nedaří. V první řadě však děti chrání před důsledky vyplývajícími z nerespektování stanovených norem chování. Chová-li se například žák v souladu se školním řádem, nehrozí mu vyloučení ze školy, které je důsledkem porušení určitých pravidel stanovených v tomto předpisu. Ochrannou funkci kázně lze chápat i ve smyslu:

- Orientačním – díky kázni se dítě lépe orientuje v životě, nesejde z cesty a poskytuje základní hodnotovou orientaci.
- Bezpečnostním – ochraňuje žáky před šikanou.

- Výkonovém – žáci pracují efektivněji a rychleji, když nejsou rušeni spolužáky.
- Hygienickém – chrání před vlivy kouření, alkoholu apod.
- Ekonomickém – žák chovající se v souladu s pravidly se vyvaruje finančním ztrátám, plynoucím z rizikového chování jako např. krádeže a vandalismus.
- Prognostickém – přispívá ke zdravému životnímu stylu a chrání tím žáka před sebou samým.

Ochranná funkce se však nevztahuje pouze na žáky, ale také na učitele, kteří jsou v dnešní době stále častěji terčem šikany ze strany žáků. Současně úroveň kázně v dané škole ovlivňuje také profesní kariéru vyučujících, kteří potřebují k výkonu své profese podnětné prostředí, ve kterém lze efektivně učit (Bendl, 2005).

1.4 Nekázeň

Prakticky v každé škole však běžně dochází k porušování kázně neboli nekázní, která negativně ovlivňuje nejen učitele, ale i ostatní žáky a v extrémnějších případech může narušit i klima školy. Učitelé se s určitými projevy nekázně, jako např. nepozornost, vyrušování, drzost, neplnění školních povinností, zapomínání pomůcek atd., setkávají během výuky denně. Tyto projevy jsou však považovány za naprosto běžné, a pokud se neopakují dlouhodobě či ve větší míře, dokáže si s nimi vyučující poradit sám, aniž by k řešení problému potřeboval rodiče žáka či pomoc jiného pedagogického pracovníka. Pokud žáci vnímají učitele jako autoritu, stačí v takových případech mnohdy pouhé napomenutí, případně může učitel řešit situaci zadáním úkolu navíc, přesazením žáka apod. Pedagog se však může setkat i se závažnějšími projevy nekázně, ke kterým patří třeba šikana, vandalismus či požívání návykových látek. V takových případech je již nutné začít situaci ihned řešit a neprodleně informovat zákonné zástupce žáka i vedení školy. V současnosti ve školách působí také pedagogičtí pracovníci, kteří jsou na řešení těchto situací speciálně vyškolení. Jedná se především o výchovného poradce, školního metodika prevence a školního psychologa, kteří se na řešení kázeňských problémů spolupodílejí, případně přebírají velení úplně, jako např. v případě výskytu šikany ve třídě, kterou nesmí prošetřovat třídní učitel. Podobá i projevy nekázně se postupně proměňují spolu s vývojem společnosti a ve velké míře souvisí obzvláště s úrovní poznání a rozvojem techniky. *„Některé dřívější projevy chování žáků označované jako nekázeň prakticky vymizely (rouhání se, projevy bezbožnosti), jiné přezívají dodnes (šikana, vulgárnost, drzost). Některé přestupky jsou nové (nošení výbušnin do školy; výhružné telefonáty, oznamující umístění výbušnin ve škole; vyrušování či opisování prostřednictvím*

mobilního telefonu), jiné staronové (alkohol, kouření, drogy)“ (Bendl, 2005, s. 57). Projevy nekázně mohou kromě procesu výuky negativně ovlivnit také pedagogův přístup k učení a žákům. Při dlouhodobé práci v prostředí, kde dochází opakovaně k porušování kázně, totiž učitelé ztrácejí motivaci i energii a práce je postupně přestává bavit, což se pochopitelně odráží i na jejich psychice. Stávají se podrážděnější, negativnější a odměřenější a u žáků tak mohou ztrácet autoritu. Tímto způsobem se postupně dostávají do začarovaného kruhu, který může končit rezignací, syndromem vyhoření, apatií či nejrůznějšími psychickými poruchami (Bendl, 2005).

Projevy nekázně lze také rozdělit do dvou základních skupin podle toho, zda jsou směřovány k žákům nebo spíše k učitelům. Mezi projevy nekázně směřované k učitelům se řadí vulgárnost, drzost, nepozornost, provokace, používání taháků, záškoláctví, lhaní, pozdní příchody do vyučování, zapominání pomůcek a domácích úkolů, požívání návykových látek jako je alkohol, cigarety nebo drogy, vandalismus, poškozování věcí učitele a další druhy chování odporující školnímu řádu. Projevy nekázně mířené na ostatní žáky zahrnují především šikanu, nadávky, pomluvy, rvačky, poškozování věcí spolužáků, neochota podílet se na skupinových pracích apod. (Bendl, 2011a).

Aby se proti nekázní dalo včas zasáhnout, musí být nejprve odhaleny všechny skutečnosti. Nejde pouze o včasné zpozorování problému, ale je nutné zjistit i v jaké frekvenci a formě se nekázeň vyskytuje a o jak závažný problém se jedná. Přestože to může znít jednoduše, v mnoha případech, např. u šikany, se učitel o problému dozví pozdě, protože agresori šikanují oběť pouze v nepřítomnosti učitele a často mají své informátory, kteří agresora včas upozorní na příchod učitele. Oběti zase učitele nechtějí o situaci informovat, jelikož se bojí, že se situace ještě více zhorší nebo se např. stydí za svou „slabost“ a vnímají šikanu jako svou porážku. K odhalení příčin nekázně může učitel využít hned několik diagnostických metod. Nejčastěji využívanou metodou je pozorování, které probíhá takřka neustále. Učitel má žáky na očích nejen v hodině, ale i o přestávkách a je tedy důležité, aby věděl, na jaké aspekty se má zaměřit. Vyrušování v hodině nebo opisování při písemce samozřejmě pedagog zaregistruje většinou zcela automaticky, ale např. u šikany je potřeba všimnout si konkrétních znaků. Oběť se většinou straní kolektivu, vyhledává blízkost učitele i o přestávkách a stáhne se do sebe. Jestliže učitel tedy vyzpozoruje u žáka takové chování, měl by být schopen odhadnout situaci a začít se získanými poznatky pracovat. Další metodou užívanou k získání informací je pak např. sociometrie nebo dotazník. Pomocí sociometrie může učitel zjistit, jaké vztahy ve třídě žáci mají a jaké k sobě vzájemně zaujímají postoje. Dotazník je pak vhodný

k hromadnému sběru informací a záleží pouze na tom, na jaké téma se zaměřuje a zda jsou otázky správně koncipovány. Přestože jsou často otázky položeny obecně a ptají se, co si žák myslí (např. zda si myslí, že jsou žáci během vyučování pod vlivem alkoholu, že o přestávkách chodí kouřit nebo že se ve škole vyskytuje šikana), dotazovaný žák většinou vychází ze zkušenosti, tedy nikoliv z toho, co si myslí, nýbrž z toho, co ví. Informace získané touto formou sběru dat tedy mohou učitelům posloužit jako cenný zdroj informací, se kterým je ale potřeba dále správně pracovat. Dalšími metodami je pak kupříkladu rozhovor, škálování, akční výzkum nebo analýza školní dokumentace.

V okamžiku, kdy se učitel setká u žáka s projevy nekázně, je nutné, aby zjistil, co je způsobilo. Příčiny nekázně totiž následně ovlivní, jaké kázeňské metody a prostředky učitel zvolí k řešení situace. *„Nekázeň žáků ve škole není monokauzálním jevem, není záležitostí jedné jediné příčiny, ale řady faktorů, ať už vnitřních (biologických), vnějších (výchova, prostředí) či situačních, které se navíc vzájemně kombinují“* (Bendl, 2005, s.108). Jestliže je příčina určena chybně, snaha o nápravu a prevenci může být zcela bez výsledku a v horším případě může situaci ještě zhoršit. Mezi nejčastější příčiny, na kterých se řada odborníků shoduje, patří následující:

- Špatná výchova – v rodině dochází k první socializaci dítěte a pokud rodina nefunguje, jak má, přebírá dítě nevhodné vzorce chování i hodnotovou orientaci.
- Škola – druhým významným činitelem ovlivňujícím chování dítěte je škola, kde začne navazovat první hlubší kamarádské vztahy. Vrstevnická skupina však mívá obzvláště v době dospívání na žáka často větší vliv než rodina. Jestliže se žák chytne špatné party, opět může dojít k přejímání nevhodných vzorců chování, hierarchii hodnot apod. Nekázeň často pramení i z pouhé snahy dítěte dostat se do party, např. tím, že ukradne cigarety, přinese do školy alkohol nebo jde za školu. Kromě kolektivu však může být příčinou nekázně i samotný proces vyučování nebo osobnost učitele. Jestliže se učitel chová k žákům způsobem, který považují za nevhodný, mohou k němu začít ztrácet respekt, vzdorovat, provokovat nebo narušovat průběh jeho výuky. K takovým situacím dochází obzvláště u psychicky slabších učitelů nebo naopak u těch, co zneužívají své autority a chovají se nadřazeně (Hanák, 2015). S tím úzce souvisí také způsob výuky, protože pokud je učivo žákům vykládáno nezajímavou formou, která žáky nudí a nepřiměje je k žádné aktivitě, hledají rozptýlení jinde a výuku mohou začít narušovat (Čapek, 2014).

- Poruchy chování – dalším zdrojem nekázně mohou být poruchy chování a učení, které vyžadují individuální přístup k žákovi. Je však důležité umět rozlišit poruchy chování od dětské neposlušnosti, která je v určitém věku a v přiměřené míře zcela přirozená.
- Média – díky rychlému rozvoji technologií má v současnosti většina žáků přístup k televizi, rádiu, počítači, videohram apod., kde se běžně setkávají s násilím. Nelze sice tvrdit, že kvůli sledování násilí či hraní násilných videoher se u dětí začnou objevovat sklony k násilnému chování, avšak jejich citlivost vůči těmto jevům může být podstatně nižší. Jestliže dítě každý den hraje videohry, ve kterých okrádá a zabíjí lidi, pravděpodobně mu na tom po čase nepříjde již nic zvláštního. Na druhou stranu, jedná se pouze o videohru a mnoho dětí umí velmi dobře rozeznat rozdíl mezi hrou a realitou a násilí v běžném životě se jim příčí. Také v denním tisku a zpravodajství se lidé neustále setkávají s přírodními katastrofami, úmrtími, loupežemi, krádežemi a dalšími negativními událostmi. Díky tomu se nad podobnými zprávami již mnoho lidí často ani nepozastavuje a vnímá je jako něco běžného, avšak neznamená to, že s tím souhlasí. Jestliže je násilí všude kolem dost, většina lidí si k němu buduje stále větší odpor a nelze tedy tvrdit, že by násilí prezentované v médiích mělo v tomto směru negativní vliv na lidské chování. Vždy záleží pouze na charakteru člověka a jeho postoji k dané situaci (Čapek, 2014).
- Stav organismu - chování i myšlení lidí je z velké části ovlivněno aktuálním stavem organismu, konkrétně únavou, která má vliv na výkonnost, soustředěnost, motivaci i celkové psychické rozpoložení jedince. Jestliže je dítě konstantně přetěžováno, mohou se u něj objevit známky podrážděnosti, vzdoru i agrese (Bendl, 2004).
- Ostatní – příčinou nekázně však může být i cokoliv jiného, jako např. špatný vztah mezi učitelem a žákem, nesouhlas s pravidly uvedenými ve školním řádu, neochota řídit se pokyny vyučujícího nebo špatné klima školy. Vliv má ale také třeba životní prostředí, ve kterém žák žije nebo jeho životospráva. Co se týče individuálních faktorů každého žáka, spouštěčem problémového chování může být např. snaha začlenit se do kolektivu, boj o moc ve třídě, špatný prospěch nebo potřeba být středem pozornosti (Bendl, 2004).

Podobných dělení příčin je v odborných publikacích hned několik, přičemž nekázeň je v nich většinou vnímána jako důsledek, kterému muselo něco předcházet. S touto myšlenkou se však všichni odborníci neztotožňují a např. psychiatr Rudolf Dreikurs má na nekázeň opačný pohled (viz. kapitola 3). Nevnímá ji totiž jako následek nějaké negativní skutečnosti nýbrž jako

prostředek k dosažení určitého cíle, konkrétně získání pozornosti a moci, dosažení pomsty či předvádění vlastní neschopnosti (Bendl, 2011a).

2 Výchova

S kázní úzce souvisí výchova, která má nepopiratelný vliv na formování osobnosti člověka. Velký sociologický slovník popisuje výchovu jako proces, ve kterém společnost působí na jednotlivce s cílem vytvořit u nich předpoklady pro zastávání společenských pozic a rolí. Podstata spočívá v působení jedné generace na druhou (např. rodiče na děti), přičemž je zde předpoklad, že nabyté vědomosti a dovednosti budou následně využívány k rozvíjení hodnot dané kultury. Celý tento proces však zároveň musí probíhat v souladu s reprodukčními potřebami, zájmy a cíli společnosti. Výchovný proces je realizovaný prostřednictvím několika složek, kterými jsou rozumová, mravní, polytechnická, estetická a sexuální složka. Probíhá-li někde výchova, vždy je směřována k určitému člověku nebo skupině osob a jejím cílem je z daného člověka či skupiny učinit tělesně, mentálně i mravně vyspělé jedince (Linhart, 1996). Pedagogický slovník definuje výchovu jako „*proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačích jeho vlastní snahu stát se autentickou vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*“ (Průcha a kol., 2001, s. 278). Zjednodušeně lze říci, že dle pedagogického slovníku je cílem výchovy dosažení pozitivních změn ve vývoji osobnosti, kterých je možné dosáhnout prostřednictvím záměrného působení na člověka. Výchova se tedy realizuje tzv. výchovným působením, jehož součástí by mělo být i zvolení vhodných metod a prostředků výchovy (Čáp, 1987).

2.1 Výchova v rodině

Dítě se poprvé setkává s výchovou v rodině, kde se učí základním návykům potřebným pro život. Základem jsou hlavně hygienické návyky a slušné chování, které hraje důležitou roli při začleňování do společnosti, ucházení o zaměstnání, partnerský život apod. Samozřejmě se však výchovou učí i mnoho jiného, např. plnit si povinnosti, projevovat emoce, důvěřovat sobě i druhým, vzájemně se podporovat, umět přijímat kritiku a názory druhých a tak dále.

Aby byla výchova dítěte efektivní, je dobré, aby v ní měli rodiče nějaký systém. Důležitá je např. dělba povinností a rodičovských kompetencí. Jde-li jednomu z rodičů nějaká činnost lépe než druhému, není nutné, aby se za každou cenu přemáhal a v rodině pak případně vznikaly zbytečné konflikty. Pokud tedy kupříkladu matka hravě zvládá koupání dítěte, zatímco otec má z koupání strach, jelikož se cítí na takovou činnost příliš nemotorný, může koupání nechat na matce, zatímco on se ujme třeba krmení nebo uspávání. Vyrůstá-li dítě v rodině, kde

jsou takto rozděleny role i činnosti rodičů, velmi brzy pochopí, že každý člověk má určité povinnosti, které si musí plnit. Kromě dělby povinností by však měla být rozdělena i odpovědnost, což se bohužel v mnoha rodinách neděje a často veškerá starost o dítě i rodinu visí pouze na jednom z rodičů. Pokud jsou oba rodiče k výchově dítěte způsobilí, měli by si vzájemně důvěřovat a nepodřývat si autoritu. Pro dítě může být velmi matoucí, pokud se např. učí s otcem jezdit na kole a následně vidí matku, která je rozčilená a otci vynadá, jelikož se o dítě bojí. Základním předpokladem pro efektivní výchovu i funkční partnerský vztah je tedy komunikace, která hraje důležitou roli i při určování hranic, což je téma poměrně diskutabilní. O tom, že by každé dítě mělo mít vytyčené jisté hranice pro své chování, není pochyb. Problematickou otázkou je však věk, kdy by k určování hranic mělo dojít. Na jednu stranu by dítě mělo určité hranice vnímat již od dětství, na druhou stranu se lze setkat s názorem, že malé děti (předškolního věku) mnoha omezením nerozumí a je tedy zcela zbytečné je jimi zatěžovat. Faktem však je, že nemá-li dítě žádné hranice stanovené, začne se jich postupem času dožadovat samo. Pokud si totiž může dítě dělat co chce, začne ho to brzy nudit a pozornost rodičů si bude vynucovat pláčem, křikem apod. Současně také může tento druh svobody a volnosti ve všem co dělá vnímat jako nezájem ze strany rodičů a může se díky tomu cítit opuštěně. Hranice tedy nejsou jen něco, co člověka v jeho činnostech omezuje, ale mají i mnohá pozitiva, např. pocit sounáležitosti s okolím, které tyto hranice také respektuje. Vytyčení hranic je zároveň způsob, kterým rodiče projevují svůj zájem o dítě. Velmi důležité a mnohdy i problematické je, aby vytyčené hranice dodržovali i sami rodiče. Pokud dítě vidí, že se rodiče chovají v souladu se zavedenými pravidly, je pro ně dané chování samozřejmé, lépe uchopitelné a přispívá k vytváření určitých měřítek hodnot. Jestliže rodiče vyžadují po dítěti dodržování pravidel, které sami nerespektují, dítě se může cítit nejen zmatené, ale i ukřivděné či ochuzené (Rogge, 2013). Typická situace, kdy v mnoha rodinách dochází k tomuto druhu konfliktu, nastává např. v rodinách, kde jsou rodiče kuřáci. Na jednu stranu je dítě od mala vedeno k tomu, že kouření je špatné a ničí zdraví, na druhou stranu však tyto „zásady“ slyší z úst rodičů, kteří sami kouří každý den. Dítě pak slovům rodičů často nepřikládá takovou váhu, což může obzvláště v době dospívání ovlivnit jeho chování a způsobit vznik závislosti, nejen proto, že má k cigaretám snazší přístup, ale také proto, že nevnímá kouření jako příliš velkou hrozbu. Samozřejmě to však není pravidlem, jelikož kouření rodičů může naopak u dětí vyvolat odpor k cigaretám a v rodinách nekuřáků zase mohou děti chtít zakusit, co je v jejich rodině tabu.

Pro stanovení hranic je potřeba obzvláště u menších dětí dodržovat jisté zásady. Komunikace by měla být pro dítě srozumitelná a měl by během ní probíhat i nějaký kontakt,

ať už oční či fyzický. Velmi často je neposlušnost způsobena právě neporozuměním, ke kterému dojde v okamžiku, kdy rodič zapomene, respektive si neuvědomí, že mluví s dítětem a nepřemýšlí nad formulací svých pokynů. Příkladem špatné formulace je požadavek ve formě otázky, jako třeba. „Mohl by sis uklidit v pokoji?“, kdy dítě nevnímá otázku jako jasný pokyn k dané činnosti a posléze nerozumí, proč se rodiče zlobí. Pokud je navíc otázka položena s použitím záporu, jako třeba: „Nemohl by sis uklidit v pokoji?“, je pro dítě ještě méně srozumitelná než předchozí zmíněná formulace. Chce-li rodič po dítěti, aby něco udělalo, měl by ho nejprve oslovit, aby dítě bylo srozuměno s tím, že rodič opravdu hovoří právě k němu. Jakmile upoutá jeho pozornost, stačí už jen dítěti přesně a jasně sdělit, co se po něm vyžaduje, např. „Uklid' si prosím v pokoji“. Tělesný kontakt pak prosbu a pozornost dítěte ještě více umocní, např. pokud dítě drží rodič za ruku nebo ho pohladí, poslechne ho mnohem pravděpodobněji, než kdyby na něj volal jen z vedlejšího pokoje. Kromě srozumitelné formulace slouží k lepšímu pochopení také konkrétní ukázka, např. vysvětluje-li rodič dítěti nebezpečí ohně, může dítě zkusit přiblížit ruku ke svíčce (samozřejmě pod dohledem dospělého) aby si vyzkoušelo, že oheň opravdu produkuje teplo a kdyby přiblížilo ruku k plamínku ještě více, už by se popálilo. Rodiče by si také měli uvědomit, že s dítětem nelze jednat jako se sobě rovným a že k řešení různých konfliktů klidně mohou využít dětskou fantazii. Pokud např. dítě tvrdí, že všechny pastelky v jeho penále polámala víla, může rodič namísto vysvětlování, že víla neexistuje, poprosit dítě, aby si s vílou promluvil, protože je důležité, aby byly pastelky na druhý den zase ostrouhané, jinak si nebude mít s čím kreslit. Určené hranice by se také měly týkat vždy aktuální situace. Pokud se např. dítě v určitém věku bojí tmy, jelikož má strach ze strašidel, je zbytečné ho nutit usínat potmě pouze ze strachu, že se bude tmy bát již napořád. Tento přístup může naopak strach v dítěti ještě více posílit a v budoucnu s ním opravdu může mít problém. U dětí předškolního věku je navíc zcela normální, že se bojí tmy a situace by se tedy měla řešit až v okamžiku, kdy by začala přesahovat určité hranice normy. Je tedy důležité, aby si rodiče uvědomili, že v průběhu dospívání svého dítěte mohou hranice libovolně upravovat. Co je povoleno tříletému dítěti ještě neznamená, že bude povoleno i dítěti desetiletému (Rogge, 2013).

2.2 Výchova ve škole

Výchova však kromě rodiny probíhá také v mateřské školce a dále i během školní docházky, kde se výchovného působení na dítě chopí učitelé, namísto rodičů. Neznamená to však, že se rodiče již o výchovu dítěte přestanou zajímat a veškerou zodpovědnost přenesou na učitele, byť se v současnosti tyto tendence u některých rodičů vyskytují.

Jak již bylo zmíněno, výchova je realizována prostřednictvím výchovného působení, jehož iniciátorem je ve školních podmínkách učitel. Aby toto působení bylo efektivní, musí učitel zvolit nejen vhodné výchovné prostředky (vyučování), ale také metody (obsah učiva). Přestože výchovné působení učitele na žáky probíhá i mimo vyučování, tzn. v čase oběda, o přestávce apod., stráví žáci ve škole nejvíce času právě během vyučování a učitel má tudíž největší šanci žáky stimulovat během výuky. Výsledek však nemusí být vždy pozitivní, protože zde hraje roli hned několik aspektů. Všichni žáci se vzájemně liší nejen povahou a vlastnostmi, ale také chováním, postoji k vyučujícímu i škole obecně, prospěchem, návyky a vzorci chování přejímanými od rodičů, zkušenostmi apod. V důsledku toho může výchovné působení některé žáky ovlivnit pozitivně a jiné naopak negativně nebo je neovlivnit nijak. Roli hraje nejen postoj žáka k učiteli, ale také postoj učitele k žákovi, který se promítá do jejich vzájemného vztahu, důvěry a sympatií (Čáp, 1987).

Jelikož je častým zdrojem nekázně ve vyučování nespolupracující chování žáků, může si učitel pomoci nejrůznějšími metodami, např. Jonesovou a Ginottovou metodou či metodou Canterových, aby žáky ke spolupráci přiměl. Dle Jonesovy metody hraje při vzájemné interakci učitele a žáka důležitou roli oční kontakt, fyzická vzdálenost, držení těla a gesta. Během výuky by tedy měl vyučující pravidelně navazovat oční kontakt se všemi žáky a svůj projev doplňovat např. úsměvy či jinými gesty, díky kterým žáci budou mít pocit, že si jejich pozornosti učitel cení. Ginottova metoda zase stojí na způsobu učitelovy komunikace se žáky a poukazuje na problematiku tzv. nálepkování, kterému by se měl učitel vyhnout. Hodnotí-li tedy učitel během výuky žáka, měl by hodnotit jeho výsledky, práci a chování ve vyučování, nikoliv jeho osobnost, respektive své domněnky a pocity, které mohou být pouze jeho subjektivním názorem. Styl komunikace má na vnímání žáků značný vliv v tom smyslu, že pokud si žáci navyknou na určitý styl chování a komunikace, budou brát jeho změnu více na vědomí. Například pokud bývá učitel ve vyučování většinou klidný a vyrovnaný, v okamžiku, kdy se rozzlobí, si u žáků vyslouží větší pozornost než učitel, který bývá našťvaný pořád. V takových chvílích pak může být učitelovo působení na žáky velmi efektivní. Lee a Marlen Carterovi, jejichž studie se zabývaly charakteristikami učitelů zase zjistili, že žáci spolupracují s některými pedagogy více než s jinými. Původ tohoto postoje přisuzují asertivitě vyučujícího a následně tedy vypracovali metodu obsahující šest pravidel, kterých by se učitelé během výuky měli držet, aby docílili tzv. asertivní kázně. Jedná se o: používání asertivní metody chování „trvání si na svém“; umění poznat neopodstatněný důvod pro omluvu žákova nežádoucího chování; předem vymezení, jaké chování považuje učitel za nežádoucí; mít plán, podle kterého

budou žáci odměňováni či chváleni za spolupracující chování a plán pro zamezení nespolupracujícího chování; být při plnění vytyčených cílů vytrvalí a důslední; vyhledávat spolupráci i u rodičů žáků a jiných pedagogů (Cangelosi, 2009).

2.3 Autorita

Ke zvládnutí kázně i realizaci výchovy jak v rodině, tak i ve škole, je nutné mít u dítěte určitou autoritu. Právě nedostatek autority vyučujících je jedním z velmi rozšířených problémů, se kterými se české (ale i zahraniční) školství v současnosti potýká více než dříve a často stojí za vznikem nežádoucího chování žáků. „*V nejobecnějším slova smyslu lze autoritu vymezit jako významnou formu uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti, legitimacy, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny*“ (Vališová a kol., 1998, s. 14). Mnohdy bývá zaměňována s pojmy jako je např. moc, vliv, řízení, uznání atd. a je pravdou, že hranice mezi autoritou a zmíněnými pojmy je velmi tenká. Má-li učitel u žáků autoritu, znamená to, že ho žáci respektují, uznávají, jsou ochotni řídit se jeho pokyny a vnímají ho jako sobě nadřazeného (ve smyslu postavení ve třídě) člověka. Někteří učitelé mají autoritu u žáků již od prvního dne, což je ideální stav představující pro učitele usnadnění práce v mnoha směrech, jiní si autoritu musejí u žáků nejprve získat. Učitelé, kteří autoritu z nějakého důvodu u žáků nemají a ani se jim ji nedaří získat, často zkoušejí změnit místo svého působení v domněnce, že to na jiné škole bude lepší (což se pochopitelně stát může), mohou propadat depresím, práce je přestane brzy bavit a po určité době svou snahu vzdají úplně a odcházejí ze školství. Autoritu učitele by žáci měli vnímat zcela automaticky, tedy nepřetržitě, protože i v takovém případě, kdy učitel udržuje se žáky přátelské vztahy, by si měli být vědomi toho, že musí nadále poslouchat jeho pokyny, plnit zadané úkoly, chovat se ve výuce slušně a dodržovat pravidla, která jsou školou či učitelem stanovená. Aby tento proces fungoval bezproblémově, je nutné, aby učitel svou autoritu také dával najevo např. vyvoláváním žáků, tónem hlasu, tělesným postojem, výrazem ve tváři, procházením po třídě, organizací vyučovací hodiny, přípravami na hodinu apod. Jelikož je autorita poměrně obsáhlé téma, existuje také několik druhů, respektive podob autority:

- Skutečná a zdánlivá – skutečná autorita se projevuje opravdovou sounáležitostí, uznáním a respektem k dané osobě, zatímco zdánlivá autorita spočívá v uznávání autority spíše z povinnosti, aniž by jí člověk opravdu důvěřoval.

- Přirozená a získaná – přirozená autorita je prakticky vrozená, jelikož vyplývá z osobnostních rysů a dovedností, zatímco na získané hraje velkou roli vlastní úsilí a výchova.
- Osobní, poziční a funkční – osobní autorita pramení z osobnosti člověka (stejně jako přirozená autorita), poziční souvisí s vlivem (oficiálním a úředně daným), který člověk má díky svému postavení a funkční závisí na kvalitě plnění úkolů a naplňování očekávání druhých, tedy na výkonu sociální role.
- Formální a neformální – u formální autority nehraje roli osobnost, ale míra vlivu, která vyplývá z daného postavení v organizaci. Neformální autorita závisí na lidských a odborných charakteristikách člověka, který má přirozený vliv na ostatní.
- Statutární, charismatická, odborná a morální – statutární autorita spočívá na stejném principu jako formální, jelikož je dána stupněm zařazení v hierarchii organizace a získat lze převzetím nějaké sociální role (např. ředitele školy, náměstka či vedoucího katedry). U charismatické autority hraje roli charisma i vzhled člověka, jeho postoje, vyzařovaná energie, schopnost komunikace i vztah k lidem a odborná autorita naopak souvisí s profesní stránkou člověka a jeho odbornými znalostmi. Co se týče autority morální, důležitou roli hraje hlavně vztah člověka k sobě samému a jeho okolí (ve smyslu lidí i světa obecně). „*Je reprezentována především silou charakteru a silou humanity, která je v člověku. Pro většinu lidí mají morální autoritu ti, kteří jednají poctivě, s porozuměním, odpovědně a důsledně, a ztrácejí ji ti, kteří podvádějí, lžou a využívají druhé*“ (Vališová a kol., 1998, s. 17).

Autorita však není jen záležitostí učitelů a osob, kteří potřebují autoritu k výkonu své profese, ale také rodičů. Při výchově se totiž rodiče snaží dítě naučit novým návykům a dovednostem, vštěpit mu určitá pravidla chování atd., k čemuž je nezbytné, aby bralo rodiče vážně a respektovalo je.

2.4 Asertivita

Pojem, který s výchovou i samotnou autoritou velmi úzce souvisí je asertivita, která se řadí mezi lidské dovednosti, na kterých člověk může sám pracovat. „*Slovo asertivita se používá k popisu určitého druhu chování. Je to chování, které nám pomáhá jasně a přesvědčivě sdělovat naše potřeby požadavky a pocity jiným lidem, aniž bychom se jakkoliv dotýkali jejich lidských práv*“ (Lindenfeldová, 1995, s. 17). Jedná se tedy o způsob sebeprosazování, který slouží k dosažení vytyčených cílů a jeho podstatou je hlavně

přiměřenost a přímost. Stojí totiž na jasné komunikaci, díky níž lze předejít případným konfliktům či nedorozuměním. Nutností je však zvolit také správný styl komunikace a tón hlasu a velký vliv má i neverbální komunikace, zahrnující gesta, postoje, oční kontakt apod. Asertivita však není pouze jednou samostatnou dovedností. Jedná se totiž o poměrně širokou škálu chování a postojů člověka v interakci se sociálním prostředím, na kterou mají vliv jak vrozené, tak i získané faktory. Vrozenými faktory jsou kupříkladu vlastnosti či povaha člověka. Je-li člověk např. extrovert, velmi pravděpodobně nemá problém s komunikací a má tedy lepší předpoklady k asertivnímu chování než jedinci, kteří mají s komunikací problém a jsou spíše uzavření samotáři. Získané faktory jsou naopak něco, co člověk vrozené nemá a získává to až prostřednictvím výchovy nebo jiného vnějšího působení. V rodině se např. naučí základní hygienické návyky, ve škole zase vytvářet kamarádské vztahy nebo pracovat ve skupině a podobně. Základní asertivní dovednosti jsou následující:

- vyjádření vlastního názoru, postoje či pocitu,
- schopnost požádat někoho o pomoc či o laskavost,
- umět říkat ne,
- trvání si na svém a schopnost obhájit svůj názor,
- převzít iniciativu ve styku s cizím člověkem,
- umět vést konverzaci, ve smyslu zahájit ji, udržovat ji a ukončit ji.

Prostřednictvím asertivního chování člověk posiluje své sebevědomí i vztahy s okolím. Asertivita přispívá k lepší spolupráci, učí člověka samostatně se rozhodovat a mnoho dalšího, a proto je vhodné si takové chování osvojit a pracovat na něm. V současné době existuje dokonce množství speciálních kurzů, zřízených právě za tímto účelem. K nácviu asertivního jednání pak slouží asertivní techniky, kterých je celá řada. K základním technikám však patří především technika asertivního NE, pokažené gramofonové desky, otevřených dveří, volné informace, sebeotevření, negativního dotazování, přijatelného kompromisu či selektivní ignorace (Vališová a kol., 1998). Ze zmíněných technik je nejznámější tzv. gramofonová deska, která spočívá v opakování určitého požadavku, dokud mu není vyhověno, což lze prakticky využít např. při reklamaci zboží v obchodě nebo při komunikaci s neposlušným žákem, po kterém učitel něco chce. Technika otevřených dveří pro změnu učí člověka přijímat kritiku od druhých a vhodně na ni reagovat, kdy člověk, který je kritizován, nechává kritice „otevřené dveře“ a prostor pro další komunikaci. S kritikou souvisí také technika selektivní ignorace a negativního dotazování, přičemž jak již plyne z názvu, podstatou selektivní ignorace je na kritiku nereagovat a současně dát kritikovi najevo, že jste s jeho názorem seznámeni, čímž

lze předejít konfliktu či opakované kritice. U negativního dotazování člověk naopak vyžaduje podrobnější kritiku, díky čemuž se komunikace stane otevřenější (CEMI, 2020). Pomocí techniky sebeotevření se zase člověk učí vyjadřovat své pocity, což může být problematické nejen pro introvertní lidi. Cílem této techniky je zbavit člověka úzkosti, napětí a strachu z reakce okolí, což jsou hlavní důvody, kvůli kterým člověk své pocity nechce vyjadřovat. Další důležitou technikou, s jejímž použitím má v běžném životě mnoho lidí problém, je tzv. asertivní NE neboli umění odmítnout bez pocitu viny. Jestliže člověk neumí říkat ne, může ho to dostat i do velmi nepříjemných situací, jelikož se kupříkladu zaváže zaměstnavateli ke splnění určitého úkolu, na který však nemá čas a ke kterému se zavázal pouze ze strachu, aby zaměstnavatele neurazil, nevypadal hloupě nebo neschopně, neměl pocit viny apod. Pokud se však člověk dostane do patové situace, kdy musí spolupracovat s lidmi, s jejichž názory se neztotožňuje, je zde ještě technika kompromisu, která spočívá v naslouchání a usiluje o hledání společné shody, aby byly všechny zúčastněné strany spokojeny (Brain Tools, 2020). Podobných technik existuje ještě několik a jejich cílem je naučit člověka jednat asertivně.

2.5 Motivace

Autorita i asertivita jsou předpokladem pro dobrou výchovu i zvládání kázeňských problémů a týkají se primárně osoby, která chce nějakým způsobem působit na druhého člověka (např. rodič nebo učitel působící na dítě), s cílem pozitivně ovlivnit jeho chování. K tomu je však potřeba podnitit v dítěti motivaci, která již nemá ani takovou spojitost s osobou vychovatele, jako spíše s žákem samotným. V pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2001, s. 127) je motivace definována jako „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování jeho výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu*“. Jedná se tedy o jakousi pomyslnou vnitřní sílu, která člověka pohání při výkonu nějaké činnosti a pomáhá mu u ní setrvat i v okamžiku, kdy se vyskytnou nějaké překážky.

U motivace lze rozlišit, zda se jedná o vnitřní či vnější motivaci, což hraje v mnoha situacích významnou roli. Vnější motivace je založena na odměně, kterou člověk za vykonanou práci dostane a nesouvisí tedy přímo s prováděním dané činnosti. Takovou motivací mohou být pro děti např. peníze nebo jiné dárky, které jim rodiče přislíbili za dobré vysvědčení. Vnitřní motivace naopak spočívá v přesvědčení člověka, že daná činnost má smysl a vykonává ji tedy jednoduše proto, že chce. Pokud např. žák rád cestuje, zajímá se o zahraniční kulturu a baví

ho cizí jazyky, nepotřebuje za své studium dostat žádnou odměnu, jelikož je mu studium odměnou samo o sobě. Motivaci může silně ovlivnit i osobnost učitele, kvůli kterému si mnoho žáků vyučovaný předmět může oblíbit nebo si k němu naopak vytvořit odpor. Nejde jen o osobnost učitele ve smyslu jeho chování a postoje k žákům, ale také o styl jeho učení, výběr témat, volba pracovního postupu apod. (Fontana, 1997). Z hlediska efektivnosti se tedy vnitřní motivace dá označit za silnější i dlouhodobější, avšak neznamená to, že by vnější motivace byla nedostatečná, jelikož touha po odměně je také silným motivátorem. Přestože jsou tyto dva typy motivace mnohdy stavěny do protikladu, často se vzájemně doplňují a prolínají. Co se týče studia, je důležitým faktorem také věk žáka. U žáků mladšího školního věku převládá motivace vnější, kdy se dobrými známkami snaží udělat radost rodičům, paní učitelce apod. U starších žáků naopak často převládá motivace vnitřní, jelikož se spektrum jejich zájmů začíná rozšiřovat a obzvláště na druhém stupni se mohou setkat s předměty, jako např. fyzika či chemie, které je začnou zajímat podrobněji. Může se také stát, že původní vnější motivace po čase přeroste v motivaci vnitřní, např. když se žák učí matematiku pouze kvůli dobré známce a v průběhu studia pochopí souvislosti, kvůli kterým mu dříve matematika nešla a začne pro něj tedy být zábavnější (Čáp, 1987).

Motivace k dodržování kázně ve třídě může být také vnitřní či vnější. U vnitřní motivace jde především o ztotožnění se se zavedenými pravidly, které by žák respektoval i případně, že by nebyly nijak stanoveny, jako např. nenosit do školy zbraně, mluvit s učitelem slušně nebo nechodit za školu. Vnější motivací pak může být touha po začlenění se do kolektivu, který daná pravidla dodržuje, strach z postihu při případném nedodržení stanovených pravidel či touha po uznání ze strany učitele.

3 Modely kázně

Problematika kázně je rozšířeným a velmi aktuálním tématem nejen v České republice, ale po celém světě. V rámci své bakalářské práce v roce 2018 jsem provedla výzkum, ve kterém jsem se zaměřila na nejčastější kázeňské problémy na základních školách. Výzkum byl proveden formou rozhovorů s výchovnými poradci na třech základních školách v Kroměříži. Poradci mi sdělili nejčastější výchovné problémy na jejich škole a postupy řešení, kterými se v takových situacích řídí. Za nejčastější projevy nekázně výchovní poradci označili nesoustředěnost, pošťuchování, vykřikování a předvádění se. Řešení již jednoznačně určit nelze, jelikož každý vyučující využívá své metody, které se liší také prostředím, tzn. tím, v jakém kolektivu jsou uplatňovány a jaká je aktuální atmosféra ve třídě. Často se však jedná o napomenutí, přesazení, zvýšení hlasu, pohled do očí, poznámku nebo zvláštní domácí úkol (Štouračová, 2018).

Právě z důvodu častých projevů nekázně, se kterými se učitelé na školách setkávají již od nepaměti, přišli v průběhu let odborníci z oblasti psychologie i pedagogiky s různými teoriemi, kázeňskými modely, možnostmi řešení, doporučenými postupy apod. V této kapitole se zaměřím na tři významné osobnosti, které se díky svým teoriím zapsaly do dějin psychologie a ovlivnily také pedagogické postupy, napomáhající ke zvládnutí kázeňských problémů ve školách.

3.1 Alfred Adler

Alfred Adler byl rakouský psycholog a lékař, který se narodil roku 1870 ve vesnici Rudolfsheim, poblíž Vídně. Vyrůstal v početné rodině, jelikož byl jedním ze sedmi dětí židovského obchodníka s obilím a během svého dětství trpěl několika nemocemi, konkrétně astmatem a křivicí, kvůli které začal chodit až ve svých čtyřech letech. Přestože by se jeho dětství dalo po sociální stránce označit za uspokojivé, a i přes své časté zdravotní problémy neměl problém začlenit se do kolektivu, sám takový pocit neměl. Díky svým šesti sourozencům se cítil často ostraněný a své dětství popsal jako nešťastné a těžké, obzvláště proto, že jeho mladší bratr zemřel přímo vedle něj. Tato událost Adlera poznamenala, a nejen kvůli smrti bratra, ale také kvůli svým častým zdravotním potížím se rozhodl zasvětit svůj život studiu medicíny (Arienn, 2020).

Na přelomu 19. a 20. století pracoval jako praktický lékař s tělesně postiženými lidmi, což ho přivedlo k tzv. orgánové méněcennosti, na jejímž základě vytvořil psychologickou teorii, kterou následně rozvíjel po zbytek svého života. Zatímco v tehdejší době panoval mezi lékaři dualistický názor na osobnost člověka, který kladl tělo a duši do protikladu, stejně jako rozum a cit, Adler svým myšlením začal vybočovat. Díky práci s tělesně postiženými totiž zjistil, že slabost tělesných orgánů, kterou nazval jako již zmíněnou orgánovou méněcennost, má na člověka mnohdy i psychologické účinky. Svůj zájem tedy začal Adler postupně zaměřovat směrem k psychologii a psychiatrii, čemuž výrazně pomohl i Sigmund Freud, který ho v roce 1902 přizval do své psychoanalytické skupiny, které se scházela každý týden za účelem diskuze o různých aspektech psychoanalýzy. Přestože byl Freudovým žákem a spolupracovníkem několik let, během kterých se na nějaký čas stal i předsedou Vídeňské psychoanalytické společnosti místo Freuda, který na post rezignoval a sám Adlera navrhnul jako svého nástupce, ve všech názorech se neshodovali. Zatímco Freud prosazoval názor, že lidská psychika je ovládána sexuálními pudy, Adler myšlenky ubíral spíše obecnějším směrem a přikláněl se k vlivu prostředí a sociálním interakcím. Díky tomu se také posléze stal prvním psychiatrem, který pochopil, jak působí prostředí na osobnost člověka. Jelikož se ale jeho názory s Freudem stále více rozcházely nejen ohledně podmíněnosti lidské psychiky, ale také ohledně lidského chování, povahy motivace, Freudovu přeceňování sexuality atd., rozhodl se v roce 1911 skupinu opustit. Sigmund Freud Adlerovi jeho odklon od psychoanalýzy nikdy neodpustil, avšak i tak byl Adler nadále uznávaným psychiatrem a svými poznatky začal ve dvacátých letech nově přispívat i v oblasti dětské psychologie (Dreikurová-Fergusonová, 1993).

Po opuštění psychoanalytické skupiny se intenzivně zabýval svými myšlenkami a teoriemi, ze kterých v roce 1914 vytvořil vlastní školu myšlení, tzv. individuální psychologii. Během první světové války pak sloužil jako lékař v rakouské armádě, kde ho chudoba a sociální nespravedlnost zasáhla natolik, že se začal zajímat o myšlenky K. H. Marxe a socialistické ideály v něm přetrvávaly po zbytek života. Díky nim se také seznámil se svou manželkou, ruskou revolucionářkou Raissou Epsteinovou, kterou potkal na socialistickém shromáždění. Přestože je spojovala stejná ideologie, ukázalo se, že je jeho manželka podstatně radikálnější než Adler, kvůli čemuž se v jejich vztahu začaly objevovat mnohé neshody. Nejen radikální názory jeho manželky, ale i Adlerovo pohlcení psychologií údajně vyústilo v rozchod. I přesto však dokázali své neshody vyřešit a vychovali spolu tři děti. Ve dvacátých letech se stal také specialistou pracujícím s dětmi a otevřel si řadu dětských poraden, které byly otevřeny do třicátých let, kdy byly v důsledku politické situace uzavřeny. Často přednášel v Evropě i ve Spojených státech, hodně cestoval a v roce 1935 emigroval do USA, kde získal práci na univerzitě. O dva roky později, roku 1937, zemřel ve Skotsku, během svého přednáškového turné (Mikšik, 2007).

V průběhu svého života vydal Adler i několik publikací. V knihách *Porozumění životu* či *Člověk, jaký jest*, pojednává o základech individuální psychologie. O kázeňských a psychických problémech dětí, které navštěvovaly jeho pedagogicko-psychologickou poradnu se zmiňuje v knize *Psychologie dětí*, kde je možné nalézt i jeho rady, jak tyto problémy rozpoznat a následně i řešit. (ADLER, 1994) V knize *Smysl života* pak Adler objasňuje témata, kterými se intenzivně zabýval a úzce se pojí k individuální psychologii, jako např. komplex méněcennosti, hierarchie sourozenců, životní styl či touha po nadřazenosti (Adler, 1995).

V současnosti je Alfred Adler spolu se Sigmundem Freudem a Carlem Gustavem Jungem považován za jednoho ze tří otců psychologie.

3.1.1 Individuální psychologie

V roce 1911, poté, co opustil psychoanalytickou skupinu Sigmunda Freuda, začal Adler pracovat na vlastní teorii osobnosti. V roce 1914 své myšlenky ucelil a vytvořil vlastní psychologickou školu, kterou nazval jako individuální psychologii a po vzoru Freuda založil vlastní odbornou společnost. Název individuální psychologie je odvozena od latinského slova *individuum*, které značí celistvost a nedělitelnost osobnosti, což je také hlavní myšlenka, se kterou Adler začal pracovat.

Tři základní principy individuální psychologie

Základním principem Adlerovy teorie je **holismus a jednota osobnosti**. Zatímco v tehdejší době panoval v odborných kruzích názor, že osobnost je složena z několika částí, o kterých se předpokládá, že jsou v neustálém vnitřním boji (tento názor zastával např. právě Sigmund Freud a mnoho dalších odborníků), Adler se s tímto pojetím neztotožnil. Podle něj je osobnost člověka celek, který se nedělí na žádné další části a spíše než na sebe sama (a své části) se orientuje na vnější svět. Každý člověk je tedy dle Adlera individuum, fungující jako celistvá bytost (Dreikurová-Fergusonová, 1993).

Druhým principem je tvrzení, že lidské **chování má vždy nějaký účel** a abychom pochopili smysl daného chování, je nutné nejprve porozumět životnímu kontextu člověka, tedy cíli, který ovlivňuje lidské jednání. *„Jestliže mu porozumíme, budeme s to porozumět i skrytému smyslu, který je obsažen v každém jednotlivém skutku, a budeme tyto skutky vnímat jako části jednoho celku. A na základě zkoumání těchto částí, vnímaných jako součásti jediného celku, získáme lepší obraz o daném člověku“* (Adler, 1999, s. 8).

Třetí princip zdůrazňuje sociální stránku lidského života a poukazuje především na to, že v přirozenosti každého člověka se nachází **potřeba někam patřit**. Aby bylo určité lidské chování a jednání pochopeno, je nutné brát v potaz nejen osobnost člověka, ale i jeho sociální potřeby a cítění, tedy zda se cítí přijat okolím, zda je naplněna jeho potřeba někam náležet apod. (Dreikurová-Fergusonová, 1993).

O Adlerově teorii lze tedy říci, že je holistická, teleologická a sociální.

3.1.2 Další pojmy související s Adlerovou teorií

Ke třem zmíněným principům, na kterých individuální psychologie stojí, se také velmi úzce pojí i několik dalších pojmů, kterými se Adler intenzivně zabýval, jako např. životní styl, cíle, usilování o nadřazenost, komplex méněcennosti apod.

Kupříkladu pod životním stylem si Adler představoval onu jednotu osobnosti, která tvoří celistvost člověka (tj. základní princip jeho teorie). Adlerova interpretace životního stylu se však od nynějšího chápání liší. Zatímco v minulosti tento pojem označoval způsob života měnící se postupem času či vlivem okolností, v současnosti označuje spíše *„povrchní a manifestovaný způsob vztahování se k prostředí, což je přímo protikladné tomu, co rozuměl Adler životním stylem. Adlerovo pojetí se nevztahuje k dočasnému nebo povrchnímu způsobu života, ale k dlouhodobé orientaci člověka v celém rozpětí jeho života“* (Dreikurová-

Fergusonová, 1993, s. 6). Životní styl tedy popisuje zaměření, které se člověk v průběhu svého života snaží najít a vztahuje se mimo jiné i k vlastnímu sebepojetí a pojetí druhých.

S druhým principem, který se týká účelného chování a pochopení smyslu tohoto chování prostřednictvím porozumění cílů dané osoby, se do popředí Adlerova zájmu dostala cílová orientace, která je v jeho teorii důležitá hned ze tří důvodů. Nejprve je nutné zmínit, že cíle vnímal jako jisté konstrukce, které si člověk sám vytváří a které tedy představují subjektivní jevy, což souvisí se subjektivními procesy, jimiž se ve své teorii zabýval. Jelikož cíl reprezentuje i jakési svobodné rozhodnutí či volbu, je jevem nejen subjektivním, ale také kognitivním a Adler svou teorii staví právě na myšlenkách budoucnosti, tzn. na rozhodnutích a volbách, které musí učinit při vytyčování cílů i při jejich dosahování. V tomto směru se také dostal do sporu s Freudem, který determinaci psychiky přisuzoval jevům minulým a zdůrazňoval významnost dětství, zatímco Adler chování a psychické procesy přisuzoval lidské snaze o dosažení stanovených cílů. Třetím důvodem je právě Adlerova orientace na budoucnost a oproti Freudovi i optimismus v tom smyslu, že člověk může na rozdíl od své minulosti změnit alespoň své budoucí chování i záměry, díky čemuž může být terapie či rehabilitace účelná (Dreikurová-Fergusonová, 1993).

Pocitem méněcennosti se Adler začal zabývat již v době, kdy pracoval jako lékař s handicapovanými osobami, u kterých zpozoroval, že slabost některých tělesných orgánů má pozitivní vliv na činnost dalších orgánů. Je-li totiž nějaký orgán nefunkční nebo je jeho funkčnost snížena, zdravý orgán jeho funkci převezme a začne svou činností nedostatky kompenzovat, čímž se rozvíjí více než by tomu bylo za normálních okolností. Tento jev pojmenoval jako tzv. orgánovou méněcennost a své úvahy ohledně překonávání nedostatků začal dále rozvíjet. U svých pacientů vyzoroval i to, že ti, kteří nějakým způsobem vynikali ve svém zaměstnání, se k úspěchu dostali díky překonání handicapu, kterým trpěli v dětství. Na základě těchto zjištění se Adler začal zabývat pocitem méněcennosti, který však již nevztahoval pouze k handicapovaným lidem, ale ke všem lidem obecně (Dreikurová-Fergusonová, 1993). Zdroj obtíží totiž nemusí být spojován pouze s tělesným nedostatkem, ale může spočívat i v úkolech, které dítě zadává okolí bez většího uvážení. Jsou-li zadané úkoly příliš složité, nachází se dítě v tíživé situaci a byť se chce okolí přizpůsobit, naráží na příliš mnoho překážek, které ve svém věku nedokáže zvládnout. Pocit méněcennosti se objevuje také u dětí, které vyrůstaly v prostředí plném pesimismu, který se v průběhu let na dítě přenesl (Adler, 2018). Podle Adlera je pocit méněcennosti obecný pocit, se kterým se setká v průběhu svého života prakticky každý člověk, ať již v dětství, v dospělosti nebo

ve stáří. Ve snaze tento pocit překonat pak člověk začne vyvíjet snahu a začne na sobě více pracovat (Dreikurová-Fergusonová, 1993). Dle Adlera jde o hlavní motivátor člověka, který ho celý život nějakým způsobem pohání, přispívá k jeho celkovému vývoji a k dosahování cílů či překonávání překážek, na které při cestě životem narazí. Pocit méněcennosti se tedy podílí na utváření dynamiky osobnosti a současně celý život funguje jako hlavní zdroj lidské motivace (SSVP, 2020).

Důležitým pojmem je i tzv. usilování o nadřazenost a převahu, které je podle Adlera prostředkem k překonání pocitu méněcennosti. Jestliže se člověk vnímá jako nedostatečný a ve srovnání s ostatními lidmi jako méněcenný, je přirozené, že se začne snažit ostatním vyrovnat, respektive dostat se svým postavením ještě výše. Pocit méněcennosti však podle Adlera není pouhou emocí, ale představuje spíše celkový postoj a názor člověka k sobě samému. Úsilí o nadřazenost také souvisí s potřebou někam náležet a něčemu přispívat. Tyto pojmy se v Adlerově teorii dosti prolínají, jelikož k překonání komplexu méněcennosti dochází oběma způsoby. Jestliže se např. dítě ve škole cítí nepřijato třídním kolektivem, začne nejprve usilovat o pozornost, ve snaze vyrovnat se ostatním spolužákům a zapadnout. Zde se projevuje lidská touha někam přispět a cítit se potřebný, čehož žák může dosáhnout např. prostřednictvím zapojení se do společných činností, pomoc při plnění skupinových úkolů apod. Jestliže však jeho snaha vyjde vniveč a pocit méněcennosti bude i nadále přetrvávat, touha přispět se promění v usilování o moc a nehraje již roli, zda k tomu dojde pozitivním či negativním způsobem. Cílem žáka již nebude snaha stát se rovnocenným partnerem spolužáků, ale spíše snaha jakýmkoliv způsobem vyniknout a být výjimečný, což mnohdy vede ke vzniku problémového chování žáka, které se projevuje formou vyrušování, neposlušnosti, vandalismu, šikany apod. (Dreikurová-Fergusonová, 1993).

3.1.3 Vývojová stádia individuální psychologie

Individuální psychologie lze označit jako teorie osobnosti, jejíž základy Adler položil v letech 1911-1914 a následně ji během dvacátých let různě doplňoval a přetvářel. Její vývoj lze rozdělit do třech následujících stádií:

- 1) orgánová méněcennost ovlivňuje psychické procesy člověka,
- 2) pocit méněcennosti je subjektivní postoj, respektive názor člověka na sebe samého a není závislý pouze na organických událostech,
- 3) každý člověk usiluje o rovnost a touží po spolupráci, ve snaze někam patřit.

V prvních dvou stádiích pracoval Adler s myšlenkou snahy o překonání. Nejprve šlo o překonání orgánové méněcennosti, poté o překonání obecného pocitu méněcennosti. V prvním stádiu také dělil lidi dle jejich přístupu na dvě skupiny. Jedna svůj defekt dokáže kompenzovat jiným (mnohdy i nadprůměrným) výkonem a přemění tak svůj handicap v něco pozitivního, zatímco druhá to nesvede, kvůli čemuž se bude cítit oslabena a objeví se u ní pocity méněcennosti. V druhém stádiu se začal zabývat vůlí po moci, kterou považoval za hlavní zdroj lidské motivace, sloužící k překonání pocitu méněcennosti. Nakonec od vůle po moci přešel k obecnější myšlence úsilí o převahu. Ve třetím stádiu pak naopak úsilí o osobní převahu nahradil sociálním úsilím, kterým se člověk snaží dosáhnout rovnosti. Náležit ke společnosti a přispívat ke všeobecnému blahu a pohodě je dle Adlera základním motivačním činitelem každého člověka a těmito myšlenkami se poté zabýval až do své smrti (Dreikurová-Fergusonová, 1993).

3.1.4 Příčiny a projevy problémového chování u dětí

Alfred Adler se v průběhu svého života zabýval i psychologií dětí a přispěl do této oblasti mnoha cennými poznatky. Během práce v pedagogicko-psychologické poradně, kterou sám zřídil, se setkal s mnoha dětmi vyvažujícími problémové chování a začal pátrat nejen po jeho příčinách, ale také po možnostech řešení.

Za jednu z příčin nevhodného chování považoval výchovu v rodině, a to hned z několika hledisek. Vyrůstá-li dítě v rodině, kde mu není v dostatečné míře projevována láska (obzvláště ze strany matky), nevytvoří se u něj pocit sounáležitosti a již ve velmi nízkém věku může pociťovat pocity méněcennosti, byť si jich ještě sám není zcela vědom. Přehnaná péče však také může být problematická, obzvláště uváže-li se matka na dítě příliš a znemožní mu tak navazovat vztahy s okolím. Opačným extrémem jsou pak také děti nechtěné a nenáviděné, které rodiče v jejich vývoji zanedbávali, odstrkovali či přímo týrali. U takových jedinců se pak kromě pocitů méněcennosti mohou projevit i známky agrese, jelikož je to jediný způsob řešení problémů, který z domova znají. Období dětství tedy Adler přikládal velkou váhu, a to hlavně z důvodu, že kromě pocitu sounáležitosti se utváří také jeho základní pravidla, žebříček hodnot, životní styl, postoje a návyky, které pak ovlivňují daného jedince po celý zbytek života. Jelikož se životní styl vytváří již zhruba ve věku pěti let, není snadné ho měnit. V takovém případě nejsou účinným prostředkem odměny ani tresty, ale spíše uvědomění si vlastní chyby. Chová-li se dítě podle svého přesvědčení, tedy v souladu se svým životním stylem, pravděpodobně nepomůže pouhá domluva či napomínání. Důležité je, aby si svou chybu

dokázalo uvědomit a pochopit její podstatu, protože snažit se napravit své vlastní omyly je v lidské přirozenosti. Pokud se tedy rodič či učitel setká s problematickým chováním dítěte, měl by se vždy snažit najít jeho pravou podstatu a měl by pomoci dítěti pochopit, proč je dané chování špatné, namísto opakovaného trestání, napomínání apod. (Adler, 1994).

Během práce s dětmi se ale Adler setkal např. i s případem dívky, která měla ve škole dobrý prospěch, ve výchově ji nezanedbávali, a i přesto každé ráno vstávala s křikem a brekem, čímž zaměstnala vždy celou rodinu. V tomto případě již nešlo o pocit méněcennosti. Dívka byla jednoduše velmi ctižádostivá a chlubitvá a svým chováním potřebovala pouze upoutat pozornost všech v rodině, aby si uvědomili, jakou oběť musí každý den podstupovat, když musí jít do školy a jaké trápení ji to přináší. Za správný postup v takových případech Adler považuje sdělit dítěti, co si nejspíš vůbec neuvědomuje, tj. jaké je ve skutečnosti jeho chování. Dívka velmi pravděpodobně chtěla cítit obdiv a uznání ze strany rodičů a jednala tak s čistým svědomím. Pokud by si však dokázala uvědomit, že svým chováním není výjimečná a působí jen zbytečné napětí, pravděpodobně by se její chování postupem času ustálilo, jelikož by již nejednala s čistým svědomím. Metod, jak zkazit někomu jeho čisté svědomí, existují stovky. „*Napiš velkými písmeny na list papíru a pověs si nad postel: Každé ráno musím doma způsobit obrovské napětí.*“ *Dívka by to nyní věděla a dělala by to se špatným svědomím, zatímco dřív, kdy tomu nerozuměla, to mohla dělat s čistým svědomím. Ještě nikdy jsem se nesetkal s tím, že by některý z mých pacientů poslední radu uposlechl*“ (Adler, 1994, s. 19). I v takových případech je tedy důležité hlavně vlastní uvědomění.

Dalším případem byla dívka chodící do 2. třídy základní školy, u které se žádné typické projevy neukázněného chování nevyskytovaly, doma i ve škole byla poslušná, avšak propadala z matematiky, zatímco v ostatních předmětech prospívala dobře. Problémem zde nebyla výchova ani nedostatečná inteligence dívky. Při hlubším zkoumání totiž Adler zjistil, že dívka svůj neprospěch využívala k přitáhnutí pozornosti, jelikož měla díky němu podporu celé rodiny a intenzivně se jí věnovaly obě její sestry. Aby se problém dal řešit efektivně, je tedy nutné najít podstatu problému, která se v tomto případě nenachází ve škole ani nesouvisí s dívčínými znalostmi či dovednostmi. Přitom kdyby bylo rozhodnutí na řediteli školy, přemístil by dívku do zvláštní školy v domnění, že má problémy s učením a zaostává. Dívka tedy pouze žila podle svého životního stylu, jehož cílem bylo získávat podporu rodiny. Příčinou jejího chování může být i její postavení mezi sourozenci, což je další téma, kterým se Adler intenzivně zabýval. Dívka totiž byla nějakou dobu nejmladším dítětem v rodině a zvykla si být rozmazlována. Po narození mladší sestry jí již nebyla věnována veškerá pozornost, což vedlo k touze

po pozornosti, usilování o převahu a problémům s prospěchem. Jsou-li problémy spojeny i s nedostatečným sebevědomím, je důležité dítě podpořit, dát mu najevo, že vše zvládne a dodat mu odvalu a sebedůvěru. Důležité je také poskytnout dítěti dostatek prostoru a času, který je k získání sebedůvěry potřebný. Trpělivost ze strany rodičů i učitelů je tedy stěžejní. V okamžiku, kdy by se na dítě vyvíjel tlak nebo se na něj křičelo, by mohlo dojít ke ztrátě důvěry i odvahy, což by se následně projevilo např. neschopností navazovat kamarádské vztahy, začlenit se do kolektivu, důvěřovat druhým lidem apod. S problémem nedostatku pozornosti po narození mladšího sourozence se denně potýká mnoho dětí a důležitým úkolem rodičů by mělo být vždy dítěti jasně vysvětlit, že jejich zájem o ně není menší, stejně jako láska, kterou k nim chovají.

Častým problémem vyskytujícím se u dětí (ať už doma či ve škole) je lhaní, které je většinou způsobeno nedostatkem důvěry k rodičům či učitelům. Jestliže se dítě z nějakého důvodu bojí, v okamžiku, kdy něco provede, se pravděpodobně bude bát přiznat pravdu, obzvláště pokud již v podobné situaci byl a s přiznáním pravdy má negativní zkušenost. Mnohdy ale děti lžou i bez opodstatněného důvodu či předešlé negativní zkušenosti, pouze ze strachu z možné reakce. Přístup učitele k žákům je tedy velmi významným faktorem jak při utváření vztahu s žáky, tak při budování vzájemné důvěry.

Kromě nevhodných výchovných metod v rodině Adler poukazoval také na důležitost sourozeneckých vztahů, konkrétně na pořadí, ve kterém se narodí. Jelikož je rodina dynamický celek, ve kterém každý člen zastává určitou pozici, v okamžiku, kdy se do ní narodí nový člen, dojde u všech členů rodiny ke změně chování. První dítě bývá zpravidla dominantní a nového sourozence vnímá jako hrozbu, která se ho pokusí sesadit z jeho pomyslného trůnu. To je často i oprávněné, jelikož mladší dítě se cítí oproti staršímu ve všem pozadu a snaží se jej dohnat. Kromě toho je veškerá zodpovědnost na starším sourozenci, zatímco mladšímu rodiče nechtějí nic svěřit, což jen umocňuje jeho pocit méněcennosti, vedoucí k usilování o moc. Zde je důležitá role rodiče, který by dítě neměl kárat, ale naopak mu vysvětlit, že je jeho usilování o pozornost normální a že je bráno vážně, přestože je o něco mladší. Prostřední dítě to však také nemá jednoduché, jelikož se často cítí utiskováno a neví, kde je jeho místo. Zatímco na jedné straně je nejstarší dominantní sourozenec, na druhé straně je zase nejmladší, často rozmazlovaný sourozenec, který má veškerou pozornost rodičů. Prostřední dítě se tak může cítit nejvíce opomíjeno a vnímat svůj život jako velkou nespravedlnost. Nelze však s jistotou říci, že také vzorce chování se objeví ve všech rodinách, jelikož pochopitelně záleží na mnoha

dalších faktorech, jako např. na věkovém rozdílu, stylu výchovy, charakterových vlastnostech jednotlivých dětí, životním stylu apod. (Dreikurová-Fergusonová, 1993).

3.1.5 Řešení nežádoucího chování

Přestože Adler během své kariéry pracoval s mnoha dětmi, u kterých se vyskytovaly nejrůznější formy problémového chování, příčiny ve většině případů přisuzoval své teorii o kompenzaci pocitů méněcennosti prostřednictvím usilování o nadřazenost. Ať již prošlo dítě nevhodnou výchovou, vyrůstalo ve špatných podmínkách, nebylo přijato kolektivem, bylo utiskováno svými sourozenci nebo zažilo jakoukoliv jinou nepříznivou situaci, prakticky vždy se tato skutečnost odrazila na psychice dítěte, které se následně svým nevhodným chováním snažilo buď něco kompenzovat, nebo něčeho dosáhnout. Pocit méněcennosti je navíc dle Adlera běžný stav, který zažívá každý člověk, bez ohledu na věk, životní styl, úspěšnost apod. a je tedy v lidské přirozenosti, snažit se tento pocit překonat.

Řešením nežádoucího chování by podle Adlera nemělo být kárání dětí, ani žádné tresty či odměny, jelikož se nezabývají příčinou daného chování, ale řeší pouze chování samotné, což z dlouhodobého hlediska nic neřeší. *„Odměny a tresty zvnějšku mohou dočasně změnit specifické chování, ale neučí sebedůvěře a spoléhání se na sebe ani odvaze být tvořivý a k něčemu přispět. Adleriáni zdůrazňují povzbuzení místo pochvaly, jelikož pro efektivní učení je nutné, aby jedinec poznal a vyžil své vlastní síly. Povzbuzení podporuje růst odvahy, zatímco odměna mění specifické chování jen na určitou dobu“* (Dreikurová-Fergusonová, 1993, s. 41). Vhodným řešením by tedy mělo být především povzbuzení dítěte v tom, co dělá správně a dodat mu tak odvalu. Hlavní rozdíl mezi pochvalou a povzbuzením je v tom, že díky pochvale (např. odměně) se dítě učí spoléhat na ostatní, zatímco díky povzbuzení se soustředí spíše na své vlastní chování a spoléhá se pak více samo na sebe. Stejně tak je v případě nevhodného chování mnohem efektivnější dítěti rozumně vysvětlit, proč je jeho chování nevhodné a jaké důsledky z něj budou plynout než jej pouze potrestat bez pořádného vysvětlení. Metodu povzbuzení a vysvětlení důsledků chování lze používat jak doma, tak i ve škole, a z hlediska efektivnosti je dle Adlera mnohem účinnější, než jakékoli formy odměn či trestů. Prostřednictvím těchto metod se také buduje vzájemná důvěra mezi rodičem (případně učitelem) a dítětem, zlepšuje se komunikace, dítě se necítí tolik podceňované, jelikož s ním dospělý jedná jako s rovnocenným partnerem, díky čemuž se upevňuje jeho sebedůvěra a dále se učí také vyvozovat důsledky svého chování. Až v okamžiku, kdy dítě dokáže porozumět svému chování, může dojít k nějaké sebereflexi a změně daného chování. Tímto způsobem

převýchovy dítě postupně zjišťuje, že si své chování volí samo a že chování okolí se mění v důsledku tohoto chování. Díky tomu může např. přestat vnímat svět jako nespravedlivý a může se opět cítit součástí společenství, do kterého bude chtít něčím přispívat (Dreikurová-Fergusonová,1993).

3.2 Rudolf Dreikurs

Rudolf Dreikurs byl psychiatr a vychovatel, který navázal na myšlenky Alfreda Adlera a následně rozvinul jeho učení, obzvláště teorii týkající se příčin nežádoucího chování dětí a mládeže, kterou obohatil o tzv. Čtyři cíle špatného chování. Narodil se roku 1897 ve Vídni a svůj život zasvětil stejně jako Adler, který byl jeho blízkým přítelem a kolegou, individuální psychologii.

Vyrůstal v kupecké rodině, spolu se svou jedinou sestrou Berthou a v mládí se věnoval převážně hudbě a studiu cizích jazyků. Přestože v první světové válce působil jako poručík v rakouské armádě, v soukromém životě k armádě netíhnul a zajímal se spíše o přírodu, humanismus a sociální ideály. Jeho zájem o mír a pomoc lidstvu prostřednictvím spolupráce, nikoliv násilí a ničení, byl nepochybně posílen právě negativními zkušenostmi z války, a proto se také po návratu začal zabývat psychiatrií. Jelikož během své práce často potřeboval radu zkušenějších, obracel se k výše postaveným odborníkům, mezi nimiž byl i Alfred Adler, ke kterému se rozhodl připojit a pracovat jako poradce v dětských poradenských centrech, které Adler zřídil ve vídeňských veřejných školách. V roce 1923 spolu s Adlerem založili kliniku určené pro pomoc dětem, alkoholikům a psychopatům, přičemž při své práci kladl důraz hlavně na vykonávání duševní hygieny a sociální péči (Encyclopedia Britannica, 2020). Za nejdůležitější sociální prostředí, ve kterém probíhá vzdělávání považoval rodinu, zatímco školu vnímal pouze jako prostředek, díky kterému se rodina a vzdělávání v rodině rozšiřuje. Díky tomu jdou jeho techniky, které povzbuzují žádoucí chování a pomocí kterých lze naopak nežádoucímu chování předcházet, uplatňovat v obou těchto prostředích. Spolu se svými kolegy také zřídil školící střediska, která se zaměřovala na školení poradců, zabývajících se řešením nejrůznějších sociálních problémů mládeže.

Po Adlerově smrti v roce 1937 dokončil jeho přednáškové turné ve Skotsku a následně i v Brazílii, přičemž se rozhodl emigrovat do USA, kde se začal věnovat psychiatrické praxi. Jelikož v Adlerově práci viděl smysl, začal po jeho smrti propagovat individuální psychologii prostřednictvím vlastních přednášek ve školách, zdravotnických zařízeních a věznicích. Jelikož Adler svou teorii rozvíjel až do své smrti, Dreikurs se rozhodl v jeho práci pokračovat, systematicky ji zorganizovat a doplnit ji navíc i o techniky, prostřednictvím kterých by bylo možné naučit se aplikovat adlerovské principy nejen v oblasti poradenství a psychoterapie, ale také ve vzdělávání rodičů a ve třídě. Názory na jeho práci i přínos pro psychologii se dělí na dva hlavní tábory, kdy většina zastává názor, že Dreikurs nejvíce přispěl v oblasti aplikace

a praxe individuální psychologie, avšak najdou se i tací, kteří naopak tvrdí, že přispěl i k vytvoření původní adlerovské teorie (New World Encyclopedia, 2020). V roce 1941 se Dreikurs oženil se Sadie Ellis Gerland Dreikurovou, která k jeho práci přispěla vytvořením jednoho z prvních vzdělávacích programů pro arteterapii v zemi. Právě magisterský program v oboru arteterapie byl později jedním z nejúspěšnějších programů Institutu adlerovské psychologie v Chicagu, který Dreikurs založil v roce 1952 pod názvem „The Institute of Adlerian Psychology“. Název tohoto institutu se v průběhu dalších let ještě několikrát změnil. V roce 1954 byl přejmenován na „Alfred Adler Institute of Chicago“ neboli „Institut Alfreda Adlera v Chicagu“, v roce 1991 na „Adler School of Professional Psychology“ neboli „Adlerova škola profesionální psychologie“ a nakonec roku 2015, od kdy je známý pod názvem „Adler University“ neboli „Adlerova univerzita“ (Adler University 2020). V rámci činnosti tohoto institutu pak spolu s kolegy cestoval po Kanadě i USA a zakládal další adlerovské vzdělávací programy. Právě Rudolf Dreikurs se tedy zasloužil o založení velkého množství ústavů, sdružení a adlerovských škol a většina z nich funguje i v současnosti. Jelikož se Dreikurs věnoval i školení poradců z různých zemí světa, kteří následně zakládali v dalších zemích centra podporující adlerovské principy apod. (Adlerian-Dreikursian Family Centers), výrazně napomohl šíření adlerovského (a tím pádem i svého) učení.

Celý svůj život zasvětil pomoci dětem a mládeži, v jejichž výchově i vzdělávání prosazoval demokratické principy. Kromě psychopatologie a rozvíjení Adlerova učení se ve svých spisech zabýval i problémy každodenního života, narušenými sociálními vztahy, skupinovou dynamikou, psychoterapií a muzikoterapií. Mezi jeho nejznámější díla patří např. *The Challenge of Parenthood, Psychology in the Classroom* či *Logical Consequences: A New Approach to Discipline*. Přestože zemřel v Illinois roku 1972, ve věku 75 let, jeho vliv přetrvává i do současnosti (New World Encyclopedia, 2020).

3.2.1 Teorie rušivého chování

Jelikož Dreikurs rozpracovával individuální psychologii, zastával stejně jako Adler názor, že lidské chování má nějaký účel a je tedy výsledkem individuálních potřeb člověka, nikoliv objektivních událostí. Zatímco někteří prosazovali názor, že špatné chování je pouhým důsledkem předchozí negativní zkušenosti, dle Dreikurse se svým chováním dítě snaží pouze dosáhnout svého cíle. Na základě této myšlenky pak vytvořil tzv. Teorii rušivého chování, ve které popisuje čtyři cíle nežádoucího chování (The Four Goals of Misbehavior), kterých

se dítě (často nevědomky) snaží dosáhnout a které jsou tedy i příčinou jeho chování (Bendl, 2011a). Tyto cíle jsou následující:

- získání pozornosti,
- zápas o moc,
- pomsta,
- předvádění vlastní neschopnosti.

V okamžiku, kdy se dítěti nepodaří dosáhnout svého cíle svým normálním chováním, začne tzv. měnit svou taktiku a pokusí se o dosažení cíle jiným způsobem, kterým je obvykle právě nežádoucí chování (Čapek, 2014).

Prvním cílem je tedy získání pozornosti, které stojí na chybném přesvědčení dítěte, že bude přijato do společnosti pouze tehdy, bude-li středem pozornosti a ostatní se o něj budou zajímat. Pokud dítě žije s tímto přesvědčením, bude na sebe stále upozorňovat, ať už žádoucím nebo nežádoucím způsobem. *„Cíl získat pozornost může být zaměřen užitečně, může to být například snaha stát se pomocníkem učitele, nebo být doma „hodným“ dítětem. Získávání pozornosti může být však zaměřeno i tak, že nepřispívá pozitivně ani jedinci, ani jeho okolí“* (Dreikurová-Fergusonová, 1993, s. 18). Ve školních podmínkách se nežádoucí chování projevuje především vyrušováním během vyučování, které se projevuje např. vykřikováním, obtěžováním spolužáků, mluvením či chichotáním, chozením po třídě, neplněním zadaných úkolů apod.

Druhým cílem je usilování o moc, což je často také jedním ze způsobů, kterým se dítě snaží dosáhnout zmíněné pozornosti. Tento cíl je založen na dalším chybném předpokladu dítěte, že své místo ve společnosti si lze vydobýt pouze tehdy, má-li nějakou moc. Pod pojmem „mít moc“ je zde myšleno např. ovládat ostatní, převzít kontrolu nad situací, chovat se povýšeně, rozkazovat ostatním a současně se nepodřizovat rozkazům někoho jiného, vyrovnat se autoritám, cítit se nadřazeně apod., čehož se dítě může snažit docílit např. i různými formami šikany či tyranie. Takové chování pak pochopitelně narušuje nejen vztahy se spolužáky nebo učiteli, ale také celkové klima třídy. Současně je však k takovému chování potřeba i jistá dávka odvahy, kterou může daný jedinec postupně ztrácet, obzvláště pokud se mu nedaří dosáhnout stanoveného cíle, tj. získání moci (Dreikurová-Fergusonová, 1993).

V okamžiku, kdy dítě ztratí odvalu a uvědomí si, že stále nenašlo své místo ve společnosti, uchýlí se k novému cíli, kterým je pomsta. Cítí-li se totiž dítě nepřijato společností, pocit méněcennosti, o kterém se zmiňoval ve své teorii již Adler, se začne

prohlubovat. Jelikož je v lidské přirozenosti, snažit se pocit méněcennosti překonat, o což se již dítě neúspěšně pokusilo prostřednictvím usilování o pozornost nebo o moc, případně obojím, uchýlí se k pomstě. V této fázi již dítě svým chováním neusiluje o to, aby se ostatním zalíbilo a bylo přijato do kolektivu, ale jen se snaží ponížít všechny, o kterých se domnívá, že stojí za jeho ponížením a nepřijetím (Dreikurová-Fergusonová, 1993). Msta se však objevuje např. i u dětí, které pociťují málo lásky a nevěří, že by je ostatní mohli mít rádi. Chování takového dítěte se pak vyznačuje fyzickou či psychickou agresí, případně kombinací obojího, jejímž primárním cílem je jakýmkoliv způsobem ublížit ostatním (Bendl, 2011a).

Čtvrtý cíl, kterým je předvádění vlastní neschopnosti, úzce souvisí s již zmíněnou pozorností, o kterou dítě sice usiluje i v tomto případě, avšak jinými prostředky. Na rozdíl od prvního případu to totiž nedělá prostřednictvím vyrušování v hodině, nýbrž předstíráním své neschopnosti, bezradnosti, neporozumění učivu apod. K takovému chování, se dítě uchýlí v okamžiku, kdy již veškerou svou snahu o nalezení svého místa ve společnosti vzdá a začne být přesvědčeno, že se mu žádným způsobem nemůže podařit uspět. Tento cíl stojí na chybném přesvědčení dítěte, že je nutné všechny přesvědčit, aby od něj nic nečekali. Opět se zde silně projevuje pocit méněcennosti, kvůli kterému se dítě stáhne do ústraní, dává najevo bezmocnost a snaží se tímto způsobem vynutit lítost a pomoc ostatních, dle jeho názoru silnějších a schopnějších jedinců, kteří by mu věnovali svou pozornost a pomohli mu. (Dreikurová-Fergusonová, 1993)

Tyto cíle si dítě však nemusí vůbec uvědomovat a jeho chování tak může být i pro něho samého nesrozumitelné. Aby bylo možné toto chování změnit, je nutné, aby učitel (případně rodič) nejprve porozuměl chování dítěte a pochopil jeho příčiny.

Dle Dreikurse lze chování žáka rozdělit na čtyři základní typy, podle toho, zda je jeho chování konstruktivní či destruktivní a zda se současně projevuje aktivní nebo pasivní formou. Prvním typem je aktivně konstruktivní chování, projevující se snahou být nejlepším žákem ve třídě. Druhým typem je pasivně konstruktivní chování, které se projevuje schopností získat si druhé lidi pomocí svého šarmu. Třetím typem je aktivně destruktivní chování, projevující se lhaním a drzostí. Takového žáka lze označit za tzv. impertinentního (neboli neslušného) rebela. Čtvrtým typem je pak pasivně destruktivní chování, které se vyznačuje projevováním vlastní neschopnosti, pomalostí a leností, což dítě také rádo používá jako své alibi (Sadilová, 2007).

K odhalení příčin nevhodného chování je nutné, aby se učitel po projevech takového chování zaměřil na své vlastní reakce na toto chování a současně i na reakce okolí. Dále by také měl pozorovat, jak dítě reaguje na jeho pokusy o usměrnění a na základě těchto pozorování pak může lépe odhadnout, o co dítě ve skutečnosti usiluje. Teprve poté mu bude schopen vysvětlit, proč se chová daným způsobem, z jakého důvodu jsou jím zvolené prostředky nevhodné a jaký postup by byl pro dosažení cíle vhodnější.

3.2.2 Řešení nežádoucího chování

Dreikurs se stejně jako Adler netajil svým negativním postojem k užívání trestů, jakožto vhodných prostředků k nápravě nežádoucího chování. Proto prosazoval tzv. přirozené a logické důsledky, které se od trestů liší hned v několika směrech. Trest obsahuje morální soudy a v některých případech i násilí, zaměřuje se na minulé chování a spočívá v ukázání autority a moci, díky níž má dospělý nad dítětem převahu a může si ho podrobit. Logické a přirozené důsledky naopak spočívají ve srozumitelném vysvětlení důsledků, které jeho chování způsobí. S dítětem je zacházeno s respektem, poučení se týká konkrétního chování, nikoliv osobnosti dítěte, nabízí mu určitou možnost volby (tzn. poukáže na to, že změní-li dítě své chování, změní se i jeho důsledky) a umožní mu pochopit, že ve společnosti funguje určitý přirozený řád. Přirozený důsledek je takový, který nastane po určitém chování i bez jakéhokoliv zásahu rodiče, např. když se žák houpe na židli, tak spadne, zapomene-li si svačinu doma, bude ve škole bez svačiny atd. Logický důsledek pak vyžaduje trochu snahy a menší zásah ze strany dospělého, který negativní dopad chování dítěti musí nějak nastítnit, např. pokud si dítě odmítá ustlat postel, matka mu může říct, že v tom případě postel ustele ona, ale kvůli tomu již nebude mít čas, nachystat mu do školy svačinu. Takový přístup dává pro příště dítěti možnost volby, jelikož bude předem vědět, k čemu jeho chování povede, na základě čehož ho může samo změnit. (Dreikurs a Grey, 1997)

Jak by se měl učitel zachovat

Kromě popsání podstaty jednotlivých cílů Dreikurs také uvádí, jak na toto chování učitelé běžně reagují a navrhuje způsoby, jak by správně reagovat měli.

1. Typ chování: upoutání pozornosti

Běžná reakce učitele:

- podrážděný a frustrovaný,

- chce žákovo chování změnit.

Vhodná reakce:

- nenutit žáka, nepřemlouvat ho a nereagovat nepřiměřeně,
- označit jeho chování, aby bylo možné získat základní vzorec,
- stanovit si způsob, jakým mu bude věnována pozornost,
- podporovat jeho kladné chování a poskytnout zpevňující podněty.

2. Typ chování: boj o moc

Běžná reakce učitele:

- cítí hněv, provokaci a výzvu,
- chce ukázat žákovi, kdo je pánem situace a kdo má opravdovou moc rozhodovat.

Vhodná reakce:

- zbytečně konflikt nevyhrocovat,
- dát žákům možnost o něčem rozhodovat,
- naučit žáky, jak získat autoritu vhodným způsobem a jak následně správně nakládat se získanou mocí,
- dát žákům během výuky prostor k vlastní aktivitě.

3. Typ chování: pomsta

Běžná reakce učitele:

- cítí svou zranitelnost,
- má pocit, že se musí bránit,
- chce se pomstít.

Vhodná reakce:

- nedat najevo, že žák učiteli svým chováním ublížil,
- projevit o žáka naopak zájem,
- být vstřícný a důvěřovat žákům.

4. Typ chování: předvádění vlastní neschopnosti

Běžná reakce učitele:

- cítí se zoufale a bezmocně, jelikož nevidí žádné východisko,
- ztrácí odvahu.

Vhodná reakce:

- nelitovat a nekritizovat žáka, ani s ním nesympatizovat,
- zadávat žákovi úkoly, jejichž obtížnost je odpovídající jejich úrovni znalostí, dovedností i věku,
- povzbudit každou žákovu pozitivní snahu,
- dát najevo své očekávání, avšak nebýt u toho hrubý (Pasch a kol., 1998).

Nejúčinnějším postojem dospělého člověka k nevhodnému chování dítěte je tedy dle Dreikurse takový přístup, který je založen na povzbuzení pozitivního chování, srozumitelném vysvětlení důsledků negativního chování, odhalení příčin takového chování a zjištění a porozumění cíle, kterého se dítě svým chováním snaží dosáhnout.

3.3 Burrhus Frederic Skinner

Burrhus Frederic Skinner byl americký psycholog, filozof, básník a vynálezce, který se narodil roku 1904 v Pensylvánii. Vyrůstal ve stabilní rodině a celý život tíhnul k literatuře. Poté co vystudoval angličtinu na Hamilton College ve státě New York, pokusil se zapsat do povědomí lidí jako spisovatel. Jeho literární působení však nebylo úspěšné a jelikož se mu nepodařilo prosadit ani jako autor novinových článků, začal pracovat v knihkupectví. Během své práce v knihkupectví však narazil na díla I. P. Pavlova a J. B. Watsona, díky kterým se začal zajímat o psychologii, jíž následně zasvětil celý svůj život. Jelikož se rozhodl zapsat na Harvardskou univerzitu, přestěhoval se do Massachusetts, kde v roce 1931 získal doktorát z psychologie. Po vzoru I. P. Pavlova se zabýval změnami chování a při svém studiu provedl experiment s krysami, jehož výsledky byly překvapivé. Během experimentu zjistil, že chování není závislé na předchozích podnětech (jak tvrdil Pavlov i Watson), nýbrž na tom, co následuje po něm (tedy na následku). Jelikož Skinner během experimentování vycházel z poznatků I. P. Pavlova, který se zabýval klasickým podmiňováním a E. L. Thorndika, který byl zastáncem instrumentálního podmiňování, nazval toto chování jako operantní podmiňování.

Po získání doktorátu ještě pět let působil na Harvardu jako výzkumný pracovník, kde nadále zkoumal účinky následků chování a vztahy následků k chování samotnému. V roce 1938 pak vydal na toto téma svou první knihu s názvem „The Behavior of Organisms“. Poté co se v roce 1936 oženil se svou ženou Yvonne Blue, se společně přestěhovali do Minneapolis, kde se jim téhož roku narodila dcera Julie a o sedm let později Debora. V Minneapolis se živil jako učitel na Minnesotské univerzitě a v roce 1945 se přesunul spolu se svou rodinou do Bloomingtonu, kde se stal vedoucím katedry psychologie na Indianské univerzitě. V roce 1947 se však rozhodl vrátit zpět na Harvard, kde strávil zbytek své kariéry v roli profesora (B. F. Skinner Foundation, 2020),

Přestože Skinner neuspěl jako spisovatel beletrie, v oblasti odborné literatury se stal uznávaným autorem. V průběhu své kariéry napsal hned několik psychologických děl a jakožto zastánce behaviorismu a nebehaviorismu věnoval velkou pozornost lidskému chování, o kterém pojednává např. ve svých dílech *The Analysis of Behavior* (Analýza chování) či *Walden Two*. V obou těchto publikacích Skinner prosazuje používání psychologických technik, především operantního podmiňování, za účelem provádění změn v lidském chování, jejichž cílem má být vytvoření lepší společnosti. Díky svým mnohdy až utopistickým a poněkud radikálním myšlenkám jsou jeho díla často označována za kontroverzní (Psychoweb, 2020).

Největší zlom jeho života nastal v roce 1953, kdy se dne 11. listopadu zúčastnil v rámci Dne otců vyučování (konkrétně hodiny matematiky) své dcery, která byla ve čtvrté třídě. Během této návštěvy si totiž Skinner uvědomil, jak nefunkční celý výukový proces je a jak učitelka nevědomky porušuje hned několik zásad procesu učení. Přestože všichni studenti měli mít zhruba stejné znalosti a být tedy na stejné úrovni, jejich výkon se výrazně lišil. Zatímco někteří při plnění úkolů pracovali naprosto automaticky a rychle, díky čemuž se nemohli naučit nic nového, jiní studenti naopak vůbec netušili, jak mají při plnění úkolů postupovat. Díky tomuto zjištění začal Skinner přemýšlet o důležitosti zpětné vazby a posilování správných reakcí. Žáci totiž při řešení úkolů nevěděli, zda mají příklad spočítaný správně a byli nuceni rovnou pokračovat na další úkol, přičemž zpětnou vazbu od učitele dostanou pravděpodobně nejdříve následující den. Ještě téhož dne pak Skinner sestavil učební stroj (teaching machine) a přišel s myšlenkou tzv. programovaného vyučování, kterou o rok později prezentoval na vědecké konferenci v Pittsburghu. Programovanému vyučování poté Skinner zasvětil zbytek své kariéry, a i nadále se věnoval psaní odborných publikací, jako např. *Verbální chování (Verbal Behavior)*, kterou vydal v roce 1957 či *O Behaviorismu (About Behaviorism)*, vydanou v roce 1974. Mimo jiné napsal také tři autobiografické svazky: *Particulars of my Life*, *A Matter of Consequences* a *The Shaping of a Behaviorist*. V roce 1989 mu byla diagnostikována leukémie, a ačkoliv se Skinner dál aktivně věnoval vědě, 18. srpna 1990 nemoci podlehl (B. F. Skinner Foundation, 2020).

3.3.1 Behaviorismus

Behaviorismus je psychologický směr, který chápe psychologii jako vědu o chování. Jeho základy položil v roce 1912 americký psycholog J. B. Watson, dle kterého chování není ovlivněno dědičností, nýbrž vnějšími faktory, jako např. prostředím nebo učením. Watson byl také odpůrcem introspekce, jejíž podstatou je zkoumání vědomí, jelikož dle jeho názoru je pozorování sebe samého a svých psychických procesů subjektivní záležitostí, zatímco chování lze pozorovat a tím pádem i objektivně měřit a zkoumat (Förster, 2005).

Základní myšlenka behaviorismu se řídí jednoduchým schématem ($S \rightarrow R$), který značí, že při studiu chování je nutné se zaměřit na sledování reakce na určitý stimul. Chování je tedy označeno za naučenou reakci, přičemž proces učení probíhá formou podmiňování. V 50. letech 20. století se schéma ($S \rightarrow R$), vylučující vnitřní stavy organismu, začalo opouštět a díky americkému psychologovi E. C. Tolmanovi, se rozšířilo o tzv. intervenující proměnnou organismu, značící vše, co určuje individualitu člověka, tedy např. inteligence, temperament

apod. Toto schéma, zkráceně zapsané jako $S \rightarrow O \rightarrow R$, vysvětluje, proč různé subjekty reagují na totožní stimuly rozdílným způsobem. Tento nový směr, označovaný jako neobehaviorismus, již tedy nepopisuje chování pouze jako bezprostřední reakci na nějaký stimul, ale bere v úvahu také vliv vnitřních faktorů. „B. F. Skinner, který zavádí pojem tzv. operantního podmiňování, navazuje na banální poznatek, že organismus (člověk, zvíře) nejenže odpovídá na podněty určitou reakcí, ale také spontánně produkuje chování, které je mu přirozeně vlastní (pes běhá a čmouchá, člověk se jde projít, myje se, listuje novinami“ (Bendl, 2011a, s 161).

Právě B. F. Skinner je považován za jednoho z nejvýznamnějších představitelů behaviorismu i neobehaviorismu, jelikož jeho myšlenky stojí na stejném základu jako Watsonovy, tzn. že pro vědeckou psychologii by neměly být určující žádné subjektivní jevy, avšak současně genetické dispozice nezavrhuje úplně a tvrdí, že je potřeba k nim přihlížet (Fromm, 1973). Skinner se zapsal do dějin psychologie především díky svým experimentům na krysách a holubech, ve kterých dosáhl zajímavých výsledků. V rámci jeho pokusů se totiž holubi i krysy naučili chovat požadovaným způsobem, pomocí tzv. operantního podmiňování, které zvyšuje pravděpodobnost výskytu určitého chování na základě důsledků, které z daného chování vyplývají. Dle Skinnera tedy chování může být ovlivněno genetickou výbavou člověka, avšak v prvé řadě je řízeno podmiňováním (Studium psychologie, 2020).

3.3.2 Operantní podmiňování

Kromě programovaného učení přišel B. F. Skinner také s tzv. operantním podmiňováním, při jehož zkoumání a testování vycházel z poznatků již známého klasického a instrumentálního podmiňování. S klasickým podmiňováním přišel ruský fyziolog I. P. Pavlov, který prováděl experiment se psy a potravou. Účelem experimentu bylo zjistit, zda podmíněný podnět (světlo), který předchází nějakému nepodmíněnému podnětu (jídlo), může signalizovat onen nepodmíněný podnět (jídlo) a tím spustit podmíněnou reakci (slinění), která by byla za normálních okolností reakcí nepodmíněnou. Jednodušeji řečeno, Pavlov provedl experiment, během kterého před nakrmením psů vždy rozsvítil nejprve světlo. Po nějaké době si psi dokázali spojit světlo s jídlem a začali slinit vždy, když světlo rozsvítil, bez ohledu na to, zda přinesl jídlo. E. L. Thorndike zase přišel s tzv. instrumentálním podmiňováním, které spočívalo v myšlence, že chování, které je následně posíleno, se současně upevňuje (tzv. zákon účinku). Provedl proto experiment s kočkou, kterou zavřel do klece, před kterou postavil misku s jídlem. Nejprve se kočka pokusila na misku dosáhnout, poté se po kleci procházela, dokud nezavadila o západku, kterou si otevřela dveře. Tento experiment pak s kočkou několikrát opakoval,

a přestože kočka vykazovala chování na principu pokus – omyl, začal se po čase interval mezi zavřením kočky do klece a stlačením západky zmenšovat, jelikož odměna daný druh chování posilovala. Tento proces Thorndike nazval jako tzv. zákon účinku, spočívajícím v přechodu od chování formou pokus – omyl po instrumentální chování, tzn. chování, kterým lze dosáhnout určitého cíle (Bendl, 2011a).

Na základě těchto poznatků, začal Skinner provádět své vlastní experimenty a přišel s pojmem operantní podmiňování, které bývá mnohdy vnímáno jako synonymum instrumentálního podmiňování. Skinnerův experiment byl založen na stejném principu jako Thorndikův a Pavlovův, avšak místo kočky a psů zvolil Skinner za testovací subjekt krysu. Krysa byla umístěna do skříňky, ve které byla prázdná miska, světlo a páčka. Poté co si krysa skříňku prohlídla a páčku několikrát stlačila, připojil Skinner zásobník s potravou, který se aktivuje při stlačení páčky. Krysa se velmi rychle naučila, že kdykoliv páčku stlačí, do misky spadne potrava, což její chování posilovalo a cíleně jej opakovala. V okamžiku, kdy Skinner zásobník s potravou odpojil a krysa se ani po opakovaném stlačení páčky nedočkala potravy, začala frekvence stlačování vyhasínat. Dále Skinner zkusil misku plnit pouze v okamžiku, kdy krysa stlačila páčku a současně svítilo světlo. V takovém případě byla krysa podmiňována na základě selektivního posilování (subjekt reaguje pouze na určité podněty), jelikož se světlo stalo rozhodujícím podnětem, dle kterého krysa řídila své chování.

Význam operantního podmiňování se projevuje při učení něčemu novému a funguje nejen u lidí, ale také u zvířat. Chceme-li např. naučit psa poslouchat, je logické, že zachová-li se požadovaným způsobem, bude odměněn a provede-li něco nežádoucího, odměněn nebude, případně bude nějakým způsobem potrestán. Zatímco klasické podmiňování používá zpevnění za podnětem, operantní podmiňování zpevnění využívá za reakcí, jelikož mezi daným chováním a reakcí je kauzální vztah. Přestože i trestem lze dosáhnout žádoucího chování, Skinner byl zastáncem pozitivního posilování, které je dle něj mnohem účinnějším prostředkem k dosažení cíle. Přestože v okamžiku, kdy je pozitivní posilování přerušeno, začne naučené chování zase postupně vyhasínat, je důležité, aby k němu nedocházelo soustavně. *„Ukazuje se, že vyhasínání je nejrychlejší při nepřetržitém zpevnění (soustavné pravidelné zpevnění vede k přesycení, jehož důsledkem je vyhasínání původní reakce na zpevnění – například radosti na soustavné projevy pozornosti)“* (Bendl, 2011a, s. 139). Skinner proto provedl také experiment s holubou, během kterého zjistil, že když určité chování je odolnější proti vyhasínání, využívá-li tzv. intermitentní neboli přerušované zpevnění, jehož podstata tkví v občasném odměňování, tedy nikoliv pokaždé, když se daný subjekt zachová požadovaným způsobem.

Jak již bylo řečeno, v operantním podmiňování lze využít také negativní neboli averzivní události, kterými např. u pokusů se zvířaty může být slabý elektrický výboj nebo hluk. Využití averzivních událostí slouží buď k naučení něčeho nového (stejně jako za pomoci pozitivního posilování) nebo naopak k zeslabení již naučeného chování. Tato forma učení se nazývá tzv. averzivní podmiňování a rozdělit lze na tři druhy – potrestání, únik a vyhýbání se. Potrestání spočívá ve spojení nežádoucího chování s nějakým nepříjemným podnětem (trestem), který je přímou reakcí na toto chování, např. vyrušuje-li žák v hodině, dostane domácí úkol navíc. Únik zase spočívá v okamžitém ukončení nějaké již probíhající negativní události, např. přibližuje-li člověk ruku k hořící svíčce, začíná ho pálit, a proto s tím přestane. Cílem vyhýbání se je pak úplné předejití averzivní události, např. když žák nevyrušuje v hodině, aby nedostal poznámku od vyučujícího (Bendl, 2011a).

Odměny a tresty

Vhodným kázeňským prostředkem k upevnění nebo odnaučení nějakého chování jsou odměny a tresty. Přestože tresty jsou obecně používány častěji, což lze zjistit i při pohledu do historie, z hlediska účinnosti tomu tak není. Zatímco úkolem trestu je zabránit nežádoucímu chování, což u trestaného vyvolává negativní emoce, úkolem odměny je naopak posílit chování žádoucí, což u člověka, který je odměňován vyvolává pozitivní emoce, které jsou podstatně účinnějším motivačním faktorem (Čáp, 1987).

Chce-li učitel dosáhnout změny v chování žáka, musí sledovat jeho chování a následně jej buď odměnit, aby se šance na opakování takového chování zvýšila, nebo potrestat a následně pochválit někoho jiného, kdo se v dané situaci zachoval požadovaným způsobem. Podnětů, které lze k provedení změny v chování využít je hned několik. „*Zahrnují společenské podněty, jako např. slovní komentáře, výrazy tváře, gesta, také grafické podněty, např. známky a hvězdičky, dále volnočasové aktivity, spolupráci s přáteli a hmotné odměny jako jsou ceny a diplomy*“ (Buchtová, 2019, s. 20).

Odměny

Za odměnu lze označit jakýkoliv podnět, přinášející člověku uspokojení či radost, přičemž platí, že vždy následuje po žádoucím chování. Odměna je tedy reakcí na chování, u kterého chceme zvýšit pravděpodobnost jeho výskytu i v budoucnu a slouží tedy jako základní prostředek posilování a zpevňování (Bendl, 2011b). Přestože si většina lidí pod pojmem odměna představí nějakou hmotnou věc, např. nové kolo, hodinky, finanční obnos nebo dovolená, odměna může být i v nehmotné a zcela běžné formě, jako např. pochvala, úsměv,

pohlazení nebo třeba výlet do přírody či dovolená. Byť se může zdát, že hmotné odměny mají větší váhu, mnohdy tomu tak není. Právě k nehmotným odměnám jako je pochvala či uznání ze strany rodičů nebo vyučujícího se totiž pojí s více pozitivními emocemi než odměny hmotné, u kterých je pocit nadšení převážně poměrně krátkodobou záležitostí. Aby odměna vedla k posilování žádoucího chování, musí být zasloužená, přiměřená a neměla by být samozřejmostí. Zvykne-li si dítě, že odměnu dostane pokaždé, když udělá něco správně, začne ji vnímat jako běžnou součást svého chování a po čase si jí nebude již tolik vážit, ani mu nebude přinášet takové pozitivní emoce. Naopak by mohlo dojít k situaci, že v okamžiku, kdy se dítě odměny nedočká, může pociťovat negativní emoce a začne vzdorovat, např. bude smutné, vzteklé, ukřivděné, odmítne spolupracovat nebo se přestane chovat požadovaným způsobem (Čáp, 1993).

Aby odměňování neztrácelo efekt, je potřeba držet se určitých pravidel, tvořících základní principy operantního podmiňování. Jedná se o následující pravidla:

- 1) Odměnu je nutné přidělit ihned po žádoucím chování, aby dítě přesně vědělo, co udělalo správně.
- 2) Ze začátku by měl být odměněn i malý úspěch, jako např. snaha (i pokud by nevedla k požadovanému výsledku). Jakmile žák začne dělat pokroky, odměna mu bude náležet až po náročnějším výkonu.
- 3) V počátku zpevňování by se odměny měly používat častěji, aby byl žák dostatečně motivovaný, avšak je také důležité, aby odměny byly malé a přiměřené danému výkonu. Pokud chce např. učitel odnaučit žáka vyrušovat v hodině, může ho pochválit již v okamžiku, kdy se alespoň na chvíli zklidní a věnuje se aktivitě v hodině. V takovém případě je právě pochvala onou přiměřenou odměnou.
- 4) Odměna by se měla vždy vztahovat ke konkrétní činnosti, nikoliv k poslechnutí příkazu. Aby se požadovaný vzorec chování opakoval, musí žák vědět, že je odměněn za to, jak se zachoval, nikoliv za to, že jen uposlechl příkaz vyučujícího.
- 5) Je dobré k posílení využít i tzv. Premackův princip, spočívající ve zpříjemnění požadované činnosti. Chce-li např. rodič po dítěti, aby si uklidilo pokoj, může mu u toho pustit hudbu, povídat si s ním nebo mu přečíst pohádku.
- 6) Je dobré s dítětem učinit úmluvu o tom, jakým způsobem bude odměněno a za jakých podmínek. Tato úmluva musí být formulována srozumitelným způsobem, aby jí dítě rozumělo a mělo by se dbát i na její dodržení. Slíbí-li například

rodič dítěti, že za samé jedničky na vysvědčení ho vezme do zábavního parku, měl by za splnění těchto podmínek svou část úmluvy dodržet. V případě, že by dítě jedničky doneslo a do zábavního parku by ho již rodič nevzal, narušil by vzájemnou důvěru a současně by také mohl dítě do budoucna demotivovat. Úmluva by měla být vždy v pozitivní formě, např. „vezmu tě do cukrárny“ a nikoliv „nepotrestám tě“ (Bendl, 2011b).

Tresty

Trest na rozdíl od odměny neslouží k posílení žádoucího chování, ale k zamezení chování nežádoucího. Podstata spočívá v negativní reakci na nežádoucí chování, přičemž forma trestu může být různá. Tresty mohou být fyzického či psychického rázu, nicméně za určitou formu trestu lze považovat i odepření odměny. Jak již z názvu vypovídá, fyzický trest spočívá ve způsobení fyzického nepohodlí nebo bolesti, která je směřována na osobu trestaného (např. uhození nebo kopnutí). Tato forma trestu je však v českých školách již několik let zakázána. Psychický trest se naopak zaměřuje na psychiku člověka a je jím např. odměřené chování, ignorace, odpírání lásky apod. Tato forma trestu bývá mnohdy horší než trest fyzický, jelikož více zasahuje do emocí dítěte. Dostane-li např. dítě od matky facku za vulgární vyjadřování, pravděpodobně bude uraženo a po chvíli se vše vrátí do normálu. Pokud by však matka dítěti místo facky řekla, že ho již nemá ráda a nezajímá ji, byly by jeho city hluboce raněny a je dost možné, že by si tuto větu dítě pamatovalo ještě velmi dlouhou dobu, nehledě na to, že by jejich vztah i důvěra mohly být touto událostí nenávratně poškozeny (Koucká, 2020).

Ne vždy však trest musí být úmyslný. Zatímco tzv. umělé tresty někdo úmyslně vytvořil (např. poznámka, zákaz hraní na počítači, zabavení telefonu apod.), existují také tzv. přirozené tresty, které nastanou automaticky, bez zásahu další osoby (Cangelosi, 2009). Nepřipraví-li se např. dítě na test, přirozeným trestem bude odpovídající hodnocení, zatímco umělým trestem může být kupříkladu týdenní zákaz chození ven, který dítěti udělí rodiče poté, co přinese domů špatnou známku ze zmíněného testu.

Pokud má trest i další vedlejší negativní účinky, jedná se o tzv. destruktivní trest, o němž jsem s krátkou zmínkou již ve své bakalářské práci a jeho podstatu vysvětlila na následujícím příkladu:

Tomáš se přetahuje o hračky se svou mladší sestrou a jelikož je starší a silnější, vždy vyhraje, hračku jí odmítá vrátit a sestru rozpláče. Příkladem destruktivního trestu je reakce

rodičů, kteří Tomášovi nejprve vynadají, aby hračku sestře vrátil a po neuposlechnutí jejich příkazu mu ještě „naplácají“ na zadek. Přestože Tomáš poté hračku opravdu sestře vrátil, rodiče mu současně ukázali, že vynadat někomu či použít fyzické násilí je při řešení problémů v pořádku (Štouračová, 2018).

3.3.3 Vznik programovaného učení

Prakticky nejdůležitější zlom ve Skinnerově kariéře nastal 12. ledna 1954, kdy se zúčastnil vědecké konference v Pittsburghu. Na této konferenci přednesl profesor Skinner referát s názvem „Věda o učení a umění učit“ (The Science of Learning and the Art of Teaching), který se stal také „výrazným mezníkem v dosavadním poznání procesů vzdělávání a učení se a předznamenáním dalšího vývoje v této oblasti“ (Malach, 2013, s. 12).

Tato konference se zabývala moderními směry v rozvoji psychologie a Skinner zde kritizoval nevykonnost amerických škol, čímž poukázal na nutnou reformu. Současně také představil projekt, který by řídil vyučovací proces zcela novým způsobem, za pomoci psychologického mechanismu zpevnění. Kromě myšlenky samotné přišel také s návrhem vyučovacího stroje, jehož prostřednictvím by se tato forma vyučovacího procesu stala realizovatelnou. Jednodušeji řečeno, Skinner přišel s myšlenkou, že výuka by šla efektivně řídit pomocí programu a v této souvislosti také poprvé použil termín „programované vyučování“ (Malach, 2013). „*Teprve dodatečně se zjistilo, že některé Skinnerem zde vyslovené myšlenky mají své vzdálené předchůdce. To však nic nemění na skutečnosti, že teorie a praxe programovaného učení jako určitá soustava poznatků vzniká skutečně teprve v roce 1954*“ (Tollingerová, 1971, s. 11). S podobnou myšlenkou již totiž v minulosti pracoval např. Sidney L. Pressey, představitel tzv. alternativního programování, který je považován za Skinnerova předchůdce. V roce 1920 totiž Pressey sestrojil stroj, který na základě praktických cvičení a opakování umožňoval objektivně testovat inteligenci. Skinner tedy prakticky nevědomky pracoval se stejným nápadem a sestrojil obdobný stroj, který však kromě testování současně sám učil (Korbelová, 2013).

Vyučovací stroj sestrojený profesorem Skinnerem předkládal studentům v náhodném pořadí jednotlivé problémy, přičemž neprodleně po jejich vyřešení dostali studenti zpětnou vazbu. Neučil tedy studenty něco nového, ale pracoval na základě jejich dosavadních znalostí a dovedností. V podstatě se dá říci, že studenty učil lépe se učit a porozumět jednotlivým problémům ještě před tím, než přistoupili k řešení dalšího. Tuto myšlenku Skinner dále rozvíjel a během následujících tří let přišel s konceptem již zmíněné programované výuky (B. F. Skinner Foundation, 2020).

Skinnerův referát vyvolal v následujících letech velké ohlasy a rozpoutal vlnu hnutí jak na poli pedagogiky, tak i psychologie. Programovaným učením se začaly zabývat některé významné osobnosti, začaly vycházet odborné publikace, učebnice, texty a články, ve slovnících i encyklopediích se objevily první zmínky o programovaném učení a postupně se také začaly zřizovat speciální pracoviště. „*K rozvoji programovaného učení v USA byla zřízena specializovaná státní i podniková pracoviště a ústavy na každé univerzitě, např. v Chicagu pod vedením S. L. Presseyho, v Pittsburghu pod vedením R. Glasera, v Kalifornii A. A. Lumsdaina a v Illinois s tehdy mladým L. M. Stolurowem*“ (Malach, 2013, s. 17). Tato pracoviště mají na starosti organizaci konferencí a výzkumů, ale připravují také samotnou výuku, realizovanou pomocí programovaného učení (Malach, 2013, s. 17).

3.3.4 Programované učení

Programované učení stojí na pomezí tří věd, konkrétně pedagogiky, psychologie a kybernetiky, ze kterých čerpá i své metody a pojmy. Samotné učení Skinner popisoval jako děj, během kterého se formují nové způsoby chování, přičemž stěžejní roli zde hraje tzv. progresivní aproximace neboli postupné přibližování k předem vytyčenému cíli. Podle něj se také tento děj dá nejen měřit, ale i graficky znázornit. Měřit učení lze pomocí nárůstu pravděpodobnosti výskytu určitého nového druhu chování mezi ostatními, již běžnými druhy chování a znázornit pak lze pomocí křivky. Učení je tedy podle Skinnera v podstatě změna chování, nikoliv jen soubor pojmů, znalostí, představ atd., jak tomu bylo v předchozích letech (Tollingerová, 1971).

Zatímco co doposud bylo za nejvýznamnějšího činitele působícího na proces učení považováno několikanásobné opakování učiva, podle Skinnera je tímto činitelem zpevnění, které je v podstatě důsledkem daného chování a může jej tak lépe zafixovat. Pokud jsou důsledky chování příznivé, zafixuje si člověk své chování jako žádoucí a užitečné, což automaticky povede k jeho častějšímu výskytu, kdežto u nepříznivých důsledků se chování zafixuje jako nežádoucí a neužitečné, díky čemuž se mu pravděpodobně bude člověk v budoucnu snažit vyhnout a neopakovat jej. Jedná se tedy o vztah mezi konkrétním aktuálním výkonem a výkonem plánovaným a předpokládaným. Pozitivní a negativní důsledek chování lze tedy označit jako odměna a trest, přičemž z četných psychologických pokusů, které na toto téma byly prováděny se jednoznačně zjistilo, že odměna je mnohem účinnější než trest. „*Příčina tkví v tom, že trest, zejména opakovaný, vyvolává silné averzivní emoce, silný citový odpor k práci, za niž je člověk trvale nebo převážně trestán, v níž je člověk trvale nebo převážně*

neúspěšný. To ostatně známe i z vlastní zkušenosti: práce, která se trvale nedaří, přestává bavit“ (Tollingerová, 1971, s. 19-20). Zpevnění formou odměny má však prokazatelný vliv na učení až v okamžiku, kdy je prováděno opakovaně, v určitých frekvencích a dávkách. Odměna by také měla být přiměřená, tzn. brát ohled na věk žáků, stanovené cíle učení, probíranou látku apod. (Tollingerová, 1971).

Třemi hlavními znaky, respektive vlastnostmi zpevnění je, že se vždy vyskytuje v určitých dávkách, kvalitě a rozvržení. Všechny tři vlastnosti na sebe vzájemně působí a musí se vyskytovat v určitých proporcích. Dávka zpevnění souvisí s pocitem jistoty ohledně řešení úkolu. Pokud si žák svou odpovědí není jistý, je potřeba větší dávka zpevnění, zatímco pokud si svou odpovědí jistý je, zpevnění není potřeba, jelikož by žáka spíše zdržovalo, než motivovalo k další činnosti. Kvalita zpevnění zase udává, v jaké formě se žákovi dostane zpětné vazby, např. zda půjde o pochvalu, subjektivní pocit uspokojení, známku či jinou formu odměny, popřípadě trestu. Rozvržením zpevnění je v podstatě myšleno jeho uspořádání a intervaly, tzn. zda zpevnění přijde ihned po vypočtení jednoho příkladu nebo zda bude interval mezi úkolem a zpevněním větší, tedy např. vždy po spočítání tří příkladů. Důležitým kritériem u dávek, kvality i rozvržení je přiměřenost. *„Zařadit zpevnění do učení znamená tedy předem rozhodnout o tom, jakou bude mít kvalitu, v jak velkých dávkách se bude poskytovat a jak budou tyto dávky rozvrženy“* (Tollingerová, 1971, s. 26). Tento proces rozhodování nazval Skinner jako programování, přičemž výsledným celkem rozhodování je program, který je kombinací dávky, rozvrhu a kvality zpevnění (Tollingerová, 1971).

Teorie programovaného učení

Programované učení samo o sobě vychází z behavioristické teorie, která se zabývá chováním, pozorováním chování a jeho analýzou. *„Pod pojmem teorie se obecně rozumí jistý více či méně systematicky organizovaný souhrn idejí vztahující se k danému předmětu“* (Bertrand, 1998, s.12).

Všechny své představy, myšlenky a pohled na programované učení Skinner uspořádal a utvořil tak teorii, kterou postavil na čtyřech, respektive pěti základních tvrzeních.

Dle prvního tvrzení se člověk učí novému chování prostřednictvím progresivní proximace, tedy přibližování k vytyčenému cíli. Tento proces lze také graficky znázornit pomocí křivky, díky které lze pozorovat rozložení chyb.

V druhé své tezi Skinner vyzdvihuje důležitost zpevnění, které považuje v rámci upevňování žádoucího chování za nejdůležitější.

Třetí tvrzení se týká vlastností zpevnění, tedy jeho dávky, kvality a rozvržení. Jak již bylo řečeno, kvalita zpevnění souvisí především s tím, zda je chování žádoucí či nežádoucí. V případě žádoucího chování (správné odpovědi) přichází zpevnění v podobě odměny a v případě nežádoucího chování (špatné odpovědi) v podobě trestu. Dávky zpevnění by zase měly zohledňovat žákův věk, schopnosti, nastavené cíle apod. a měly by tedy být vždy přiměřené. Současně by také měly být logicky uspořádány a rozvrženy.

Ve čtvrtém tvrzení Skinner prosazuje názor, že učení, které je vnitřním dějem, jelikož se odehrává uvnitř naší mysli, lze ovlivňovat vnějšími vlivy (konkrétně zpevněním), díky čemuž se z učení stává řízený proces, do kterého může žák vědomě zasahovat.

Poslední zásadou Skinnerovy teorie programovaného učení je aktivování žáka, čímž je myšleno přimět žáka k vyvíjení aktivní činnosti (Tollingerová, 1970).

3.3.5 Druhy programování

Programovaným učením se na poli vědy začali zabývat také jiní odborníci, jejichž teorie programování se lišily hlavně ve způsobech řízení vlastní učební činnosti žáků. Mezi nejznámější druhy patří programování lineární (B. F. Skinner), alternativní (S. L. Pressey), větvené (N. A. Crowder), adaptivní (G. Pask) a algoritmické (L. N. Landa).

Lineární programování

Dle Skinnera tedy hlavním cílem programovaného učení bylo učinit z učení řízený a efektivní proces, na který by bylo možné průběžně reagovat a ovlivňovat jej. Jak již bylo naznačeno, princip tohoto učení spočíval v rozdělení učiva do dílčích částí, ke kterým studenti přistupovali postupně, krok po kroku. Složitější látka tedy byla rozdělena do jednodušších celků, které na sebe postupně logicky navazovaly. Díky okamžité zpětné vazbě se student dozvěděl, zda postupoval správně, což jej v případně kladné odpovědi více motivovalo k vyvinutí další aktivity (Vališová, 1992). Co se týče času vytyčeného k řešení jednotlivých úkolů, prosazoval Skinner ponechání volnosti nejen k řešení úkolu samotného, ale také k délce intervalů mezi úkoly. Jelikož z hlediska proměnlivosti se jedná o neměnný, lineární a subjektivně neovlivnitelný typ, byl pojmenován jako lineární. Pojem lineární programování pak označuje celý proces tvorby kritérií, podmínek a soustav řízení tohoto typu učení. (Tollingerová, 1971).

Alternativní programování

Přestože je za oficiálního „zakladatele“ programovaného vyučování považován B. F. Skinner, s podobnou myšlenkou přišel S. L. Pressey již v roce 1924, který je považován za Skinnerova předchůdce. Tento americký psycholog pracoval jako profesor na univerzitě v Ohiu a svou teorii programování nepostavil na práci se správnými odpověďmi (jako Skinner), nýbrž na práci s chybou. Názorově si tedy se Skinnerem protiřekl, jelikož zatímco Skinner zastával názor, že chyby vzbuzují v žákovi spíše frustraci a nezám, Pressey v nich viděl edukační potenciál. *„Podle Presseyho názoru není ani tak důležité, aby každá odpověď byla správná, jako spíše to, aby se žák dozvěděl o příčině její správnosti nebo nesprávnosti a aby v případě, že se dopustil chyby, byl k správné odpovědi doveden“* (Tollingerová, 1971, s. 34). Stejně jako u lineárního programování i zde žáci postupují krok po kroku, avšak odpověď si vybírají z nabízených možností. V případě správné odpovědi pak pokračují dále, zatímco v případě špatné odpovědi se k otázce vrátí a vybírají odpověď znovu. Žák tedy ihned zjistí, kde udělal chybu a může s touto informací pracovat dále. Jelikož je správná odpověď to poslední, co žák vidí, než přistoupí k dalšímu úkolu, zafixuje se mu do paměti nejvíce. Tento program Pressey nazval jako mnohovýběrový program (multiple choice), avšak u nás se do povědomí lidí vžil spíše pod názvem alternativní program (Tollingerová, 1971).

Větvené programování

V roce 1960 přišel se svou teorií větveného programování americký psycholog N. A. Crowder, který vycházel jak z poznatků Skinnera, tak i Presseyho. Jak lze vyčíst už z názvu, tento program se v průběhu větví a nabízí tak žákovi více možných cest postupu. Stejně jako u předešlých programů je učivo rozděleno do menších celků, po kterých přicházejí kontrolní otázky, které jsou stejně jako u Presseyho alternativního programování předkládány výběrovou formou. Kroky, kterými je poté žák proveden jsou zvoleny na základě toho, jakou odpověď zvolil. V případě správných odpovědí tedy může úkoly projít rychle a v případě chybných odpovědí je mu předloženo více podobných příkladů k lepšímu pochopení učiva. Crowder se tedy ve své teorii názorově přikláněl spíše k Presseymu, jelikož taktéž považoval chybu za vhodný prostředek k regulaci a formování učební činnosti (Malach, 2013).

Adaptivní programování

S adaptivním programováním přišel v roce 1961 anglický vědec G. Pask, který se opíral o teorii strategických her a interakci mezi učitelem a žákem (v tomto případě mezi strojem a žákem). Princip tohoto programu spočívá v tom, že stroj předkládá studentům různě náročné

úkoly a dle odpovědí studentů volí vhodnou strategii dalšího postupu. Rozdíl oproti předchozím programům spočívá v tom, že struktura tohoto programu není předem stanovená, ale rozvíjí se až v průběhu práce. Stroj sleduje žákovy reakce a zároveň i hodnotí jeho tempo, vývoj učení atd., na základě čehož mu v případě potřeby pomůže. Podstata tohoto programu tedy stojí na tzv. adaptabilitě neboli schopnosti přizpůsobit se změněným podmínkám, díky čemuž se tento program začal nazývat jako adaptivní (Skalková, 2007).

Algoritmické programování

Na rozdíl od předchozích zmíněných odborníků, souhlasil se Skinnerovou myšlenkou direktivního řízení moskevský psycholog L. N. Landa, který přišel s nápadem využívání algoritmů ve výuce. „Podle tohoto autora je algoritmus chápán jako přesný předpis pro vykonání nějaké soustavy operací (v určitém pořadí) k řešení všech úloh daného typu. Landa také jako první vyslovil názor, že výčet všech algoritmicky řešitelných úloh lze rozšířit i o ty, z nichž se skládá výuka“ (Klement, 2017, s. 37). Tím měl na mysli především úlohy didaktického typu a celý tento systém nazval jako tzv. výukový algoritmus, jehož hlavním úkolem je přeměnit počáteční stav nevědění na konečný stav vědění. Tento koncept programování se také nejvíce podobá programovanému vyučování, jak jej chápeme dnes – tedy že učicími stroji jsou běžné ICT nástroje využívané ve výuce (Klement, 2017).

3.3.6 Principy programovaného učení

Během programovaného učení by měly být dodržovány určité principy programování, pomocí kterých by žák mohl sám, bez pomoci učitele, aktivně získávat informace a vzdělávat se. Těchto specifických principů je v současnosti uváděno sedm a týkají se následujících oblastí:

- rozbor vzdělávacích cílů,
- rozdělení učiva do dílčích částí,
- aktivní odpovědi,
- zpětná vazba neboli zpevnění,
- individuální tempo,
- hodnocení výkonu žáka,
- využití technických prostředků v učení.

1) Princip přesného rozboru výchovně vzdělávacích cílů

Rozdělení hlavního (programového) cíle výuky na menší (specifické) cíle je základním předpokladem pro tvorbu každého vzdělávacího programu. V tomto případě vyčlenění dílčích cílů pomáhá žákům zpřesňovat jejich činnosti, jelikož se mohou soustředit na konkrétní cíl, kterého se snaží dosáhnout a současně slouží také k průběžnému ověřování a testování jejich znalostí. Pro učitele slouží zase jako nosná kostra, o kterou se mohou v průběhu výuky opírat a napomáhá jim k přesnějšímu hodnocení žáků (Malach, 2013).

2) Princip rozčleňování učiva na jednotky

Tento princip stojí takřka na stejném základu, jako předchozí zmíněný princip, nicméně se netýká rozboru vzdělávacích cílů, ale učiva samotného. Podstata tkví v rozčlenění učiva do malých, na sebe navazujících částí, které se skládají z vysvětlení úkolu a otázek a odpovědí. Žáci tedy při učení postupují krok po kroku a průběžně dostávají zpětnou vazbu po každé dokončené části. Platí zde také, že veškeré následující kroky se opírají o informace získané z kroků předchozích, díky čemuž žáci aktivně pracují s právě získanými nebo procvičenými znalostmi. Učivo je tedy žákům předkládáno po menších částech, které na sebe systematicky navazují a ve výsledku tvoří jeden celek (Korbelová, 2013).

3) Princip aktivní odpovědi

Celý tento princip stojí na aktivní účasti žáka na výuce. „*Pokud se učitelé podaří přimět žáky, aby o nových myšlenkách nebo dovednostech začali přemýšlet, aby je používali, aplikovali a reflektovali, budou výsledky učení hlubší a trvalejší*“ (Malach, 2013, s. 75). Snaží se tedy žáka vymanit z role pasivního příjemce informací, jelikož tento způsob učení není příliš efektivní a žák se prokazatelně více naučí vynaložením vlastního úsilí ve výuce. Aby byl žák aktivován, je dobré prezentovat učivo formou problémových situací či otázek, na které žák bude muset nalézt odpověď (Malach, 2013).

4) Princip zpětné vazby (bezprostředního zpevnování)

Smyslem zpětné vazby je informovat žáka, zda odpověděl správně či špatně. Jelikož je učivo rozděleno do dílčích celků, je nutností, aby zpětná vazba přicházela po každém tomto celku ještě před tím, než žák přistoupí k řešení dalšího problému. V případě špatné odpovědi se žák může k problému ihned vrátit a svou chybu napravit. Správná odpověď je provázena pocitem úspěchu a slouží tak žákovi jako určitý druh odměny.

5) Princip individuálního tempa

Hlavní myšlenkou tohoto principu je snaha o přizpůsobení vyučování individuálním schopnostem žáka, kterému je při řešení úloh ponechána volnost. Každý žák tedy může pracovat vlastním tempem a není tedy nucen přizpůsobovat se kolektivu a pracovat pod časovým tlakem.

6) Princip hodnocení výkonu žáka

Princip hodnocení má nepopíratelný vliv na změny v chování. Může se jednat o jakékoliv vnější podmínky, např. odměny a tresty, které dané chování označí buď za žádoucí (a pokusí se jej upevnit) nebo za nežádoucí. Způsob kontroly a hodnocení by měl být vždy jasně vymezen a hodnotí se nejen dosažení cíle, ale také potenciál, respektive možnosti žáka.

7) Princip uplatnění technických prostředků v učení

Využívání technických prostředků ve vyučování *„je základním atributem eLearningu, proto není pochyb o tom, že programované učení učinilo pro jeho podporu mnoho cenného“* (Malach, 2013, s. 76).

Těchto sedm principů poukazuje také na postupný vývoj a proměny programovaného učení v průběhu posledních desetiletí. Pokud bychom šli totiž až ke kořenům programovaného učení, zjistili bychom, že jej Skinner původně stavěl pouze na pěti základních principech. *„Klasický psychodidaktický koncept programovaného učení a vyučovacích strojů se zpočátku opíral o specifickou neobehaviorální teoretickou bázi operantního podmiňování a postupné aproximace B. F. Skinnera, který formuloval v kontextu se zákony učení E. Thorndikea svou teorii do principu krátkých kroků, principu aktivní odpovědi, principu bezprostředního zpevnění, principu individuálního tempa a principu revidování a optimalizace programu“* (Malach, 2013, s. 68).

3.3.7 Postup při programování

Aby byl výukový program funkční a efektivní, je kromě dodržování základních principů programování důležité zvolit také správnou metodu (soubor prostředků) programování. Tyto prostředky lze rozdělit do dvou skupin. Do první skupiny patří postupy, principy a operace sloužící k vytvoření struktury obsahu daného programu a do druhé pak nástroje, které jsou k realizaci programu potřeba. Prostředky spadající do první skupiny lze následně uspořádat do tří fází, kterými program při jeho tvorbě prochází (Klement, 2017). *„Tyto fáze nám mají*

zaručit, že program bude správně sestaven a programované učební postupy budou odpovídat možnostem žáků, jednotlivé programované dílce budou mít vhodnou strukturu a program tak bude účinný“ (Korbelová, 2013).

1) Analytická fáze

V této fázi je potřeba nejprve diagnostikovat výchozí stav prostřednictvím analýzy učebních cílů, učiva, prostředí, předpokladů učitele a aktuální úrovně znalostí a dovedností žáků. Cílem analytické fáze je vymezení cílů a obsahu učiva, způsobů kontroly, určení učebních operací a vymezení jednotek zpevnění spolu s mírami výkonu. Při vymezování dílčích i konečných cílů programu je důležité, aby splňovaly určitá kritéria. Dle Frömela (1991) by cíle měly být jednoznačné, jasné, kontrolovatelné, diferencované, specifické a konkrétní.

2) Syntetická fáze

Cílem syntetické fáze je spojit jednotky vymezené v analytické fázi a vytvořit tak první verzi programu. Tato fáze v sobě zahrnuje „*technologické postupy, jejichž pomocí dospíváme od jednotek učiva, učení, zpevnění a výkonu k jednotkám dílců programu a jejich sekvencím, které označujeme jako linie, větve řetězce, sítě apod.*“ (Klement, 2017, s. 41). Během této fáze tedy dochází k sestavení jednotlivých dílců programu, které na sebe logicky navazují a jejich struktura může být dále upravována v závislosti na potřebách žáků i učitele.

3) Optimalizační

Optimalizační fáze se nazývá též jako tzv. verifikační, jelikož během ní dochází k ověřování vytvořeného programu. Cílem této fáze je především získat informace o tom, nakolik je program přiměřený a spolehlivý, zda jsou jednotlivé dílce srozumitelné, cíle specifikované apod. Pro tvůrce programu je tedy optimalizační fáze zpětnou vazbou o kvalitě vytvořeného programu a na základě získaných informací je poté možné program upravit, tedy optimalizovat (Klement, 2017).

Zjednodušeně řečeno by se při tvorbě programu měly dodržovat následující kroky: vymezení cíle, vymezení jednotky, uspořádání jednotek do programu a na závěr program optimalizovat.

3.3.8 Programované učení v České republice

Programované učení se po přednesu Skinnerova referátu v roce 1954 dočkalo velkého ohlasu a během následujícího desetiletí se začalo rozšiřovat po celém světě, včetně České republiky (respektive dřívějšího Československa).

Stejně jako v zahraničí, i na české scéně se programovaným učením zabývala řada odborníků, díky kterým bylo vydáno také mnoho publikací, zabývajících se touto problematikou. Mezi nejvýznamnější české osobnosti se bezpochyby řadí např. Dana Tollingerová, Josef Maňák, Antonín Malach, Ivan Dolejší, Josef Malach, Václav Kulič, Jana Kapounová a další.

Na rozmach programovaného učení poukazuje také vznik odborných pracovišť, kde mnohá z nich vznikla zásluhou již zmíněných osobností. Např. Dana Tollingerová spolu s Václavem Kuličem stojí za vznikem pravděpodobně nejvýznamnějšího pracoviště, Laboratoře programovaného učení v Praze, která byla zřízena na Pedagogickém ústavu J. A. Komenského Československé Akademie věd. Dalšími odbornými pracovišti jsou např. Středisko pro výzkum učebních metod a prostředků v Brně, Kabinet programované výuky a vyučovacích strojů Krajského pedagogického ústavu v Brně či Kabinet názorného a programovaného vyučování na Vysoké škole ekonomické v Praze (Malach, 2013).

„Programované vyučování by dnes mělo mít pevné místo jako jedno pojetí alternativní výchovy a vzdělávání, jako dílčí didaktický model se svojí teoretickou základnou i specifickým praktickým uplatněním. Pedagogická praxe potřebuje dobře zpracované programy nejen učebního obsahu, ale i programy sociálního výcviku, programy pro nácvik rozhodovacích dovedností učitele atd.“ (Vališová, 2007, s. 165).

Chceme-li programované učení integrovat do běžného vyučovacího procesu, měla by se vždy dodržovat zásada přiměřenosti, jelikož v některých předmětech by jeho využití nebylo správným řešením. Je tedy potřeba nejprve zvážit, na která témata lze tuto formu výuky efektivně využít a vhodně ji zkombinovat s ostatními vyučovacími formami. Rozmach programovaného učení ovlivnil také nárůst technologických a komunikačních prostředků využívaných ve výuce a přispěl ke zdokonalení výukových programů pro eLearning. Vhodným příkladem aplikace programovaného učení je např. vysokoškolské studium, kde studenti běžně pracují s výukovými programy a studijními materiály, které jsou speciálně upraveny k samostudiu (Malach, 2013).

3.3.9 Řešení nežádoucího chování

Jelikož je nekázeň ve vyučování velmi častým problémem, na jehož vznik má vliv mnoho faktorů, jako např. vztah s vyučujícím, vzájemný respekt, špatný styl výuky, atmosféra ve třídě, autorita vyučujícího, rodinné problémy žáků, temperament apod., programované učení a učení prostřednictvím operantního podmiňování a pozitivního posilování může mít

na chování žáků značný vliv. Programovaným učením se po Skinnerovi začala zabývat celá řada odborníků, spustila se sériová výroba vyučovacích strojů a byly vydány stovky programovaných učebnic. Přestože se v pedagogice začaly rozmáhat i jiné směry, např. projektová nebo problémová výuka, programované učení bylo ve vývoji vzdělávání v průběhu dvacátého století jednoznačně nejvýznamnějším hnutím.

Programované učení je pozitivním přínosem pro žáky i učitele hned v několika směrech. Prvním kladem je bezpochyby podpora aktivity žáků a rozvoj jejich samostatnosti, sebedůvěry a zodpovědnosti. Díky rozložení učiva do dílčích částí, které na sebe logicky navazují, se pak učivo stává pro žáky srozumitelnější a lépe zapamatovatelné. Jelikož programované učení stojí na principu zpětné vazby, získávají žáci v průběhu učení informace o svém výkonu, na základě čehož se rozvíjí jejich sebereflexe. Díky postupu krok po kroku a zpětné vazbě se žáci učí pracovat se svými chybami, dozívají se něco nového a současně se aktivně podílejí na řízení výuky. Výhodou je také časová flexibilita při plnění úkolů, jelikož si každý může zvolit vlastní tempo učení. Princip zpevnění má zase pozitivní vliv na motivaci, protože díky převaze odměn nad tresty se snaží u žáka budovat kladný vztah k učení. Tento koncept výuky mohou ocenit také učitelé, jejichž pedagogické působení se díky programované výuce mění spíše na pomoc, např. zaostávajícím žákům. Vyučovací stroje sice nemohou učitele nahradit úplně, avšak mohou jeho roli zastoupit alespoň zčásti. S rozvojem programovaného učení a učících strojů došlo také k rozvoji informačních technologií, které se ve výuce začaly využívat stále častěji. Lze tedy říci, že programované učení stálo u vzniku dnešního eLearningu (Malach, 2013).

I přes značná pozitiva však programovaná výuka může mít i stinné stránky. Počáteční motivace žákům v průběhu učení začne slábnout, jelikož princip pozitivního zpevnění po čase zevšední a podrobně stanovený program, který se zdá být pozitivem, může mít ve finále i svá negativa. Na jednu stranu mají žáci přesně stanovené instrukce, systém kontrol, možnosti opravy apod., což lze bezpochyby uvést jako velké plus programovaného učení, avšak na druhou stranu tím současně přicházejí o značnou část samostatnosti v rozhodování a volení určitého postupu řešení. Tato struktura výuky také potlačuje kreativitu, jelikož díky tomu, že je žák provázen učivem krok po kroku, nemá možnost využít svou tvořivost (Malach, 2013). Rozložení učiva do dílčích částí také může vést k tomu, že žáci učivo nepochopí jako celek a nedovedou jej aplikovat v jiných podmínkách. Za velký nedostatek je pochopitelně považována také nepřítomnost učitele, respektive chybějící interakce mezi učitelem a žákem, která by za běžných podmínek výuky probíhala. Žák je tudíž ochuzen o mluvený projev, což má negativní dopad na jeho komunikační schopnosti a sociální učení (Petlák, 2004).

Využití operantního podmiňování k upevňování žádoucího chování či k zamezení nežádoucího chování je zase velmi efektivní metodou, která současně žáky motivuje k častějšímu opakování či neopakování daného chování. Jelikož reakce (např. odměna) přijde ihned po určitém projevu žáka, dokáže si své chování spojit s touto pozitivní událostí a šance na opakování žádoucího chování se zvýší. V případě trestu je důležité, aby žák věděl, že se vztahuje k jeho nežádoucímu chování, nikoliv k neuposlechnutí příkazu vyučujícího či k úplně jiné situaci. V okamžiku, kdy si žák uvědomí, že trest (např. zvláštní domácí úkol) souvisí s tím, že neustále vykřikoval během vyučování, může pro příště podobné situaci předejít tím, že své chování zavčas změní. U odměn i trestů je však důležité, aby byly vždy přiměřené nejen, co se týče jejich povahy, ale také frekvence udělování (Čáp, 1993).

4 Shrnutí

Jelikož modely kázně od Alfreda Adlera, Rudolfa Dreikurse a Burrhuse Frederica Skinnera mají své výhody, nevýhody, a mnohá další úskalí, rozhodla jsem se pro každý model vytvořit tzv. SWOT analýzu, která přehledným způsobem shrnuje všechny podstatné údaje. Jedná se o analytickou techniku, která se využívá především v marketingu, nicméně použít lze prakticky pro cokoliv, např. pro hodnocení nějakého produktu, organizace, faktorů ovlivňujících úspěšnost podniku, záměru apod. V tomto případě se jedná právě o zhodnocení záměru, tedy o možnosti a limity aplikace modelů kázně v prostředí současných českých škol (Management Mania, 2020).

Název „SWOT“ je akronymem počátečních písmen anglických slov, které tvoří jednotlivé kategorie:

- S – strengths = silné stránky,
- W – weaknesses = slabé stránky,
- O – opportunities = příležitosti,
- T – threats = hrozby.

Silné a slabé stránky lze obecně definovat jako vnitřní faktory, které lze nějakým způsobem ovlivnit či změnit, zatímco příležitosti a hrozby představují faktory vnější, jejichž působení nelze příliš ovlivnit. Proto je však dobré vnější faktory znát, aby bylo možné s nimi předem počítat a přizpůsobit se jim (Pořízek, 2019).

Teorie A. Adlera – individuální psychologie

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none">• Povzbuzení dodá dítěti odvahu a sebedůvěru.• Vysvětlení (místo trestu) upevňuje vzájemnou důvěru a zlepšuje komunikaci.• Dítě dokáže lépe pochopit své chování.• Učí se vyvozovat důsledky svých činů.	<ul style="list-style-type: none">• Povzbuzení nemusí stačit, dítě může chtít spíše nějakou odměnu.• Pro některé to je méně motivující.• Ne každý učitel umí věci jednoduše vysvětlit.• Učitele, který nemá autoritu, děti méně poslouchají.

Příležitosti	Hrozby
<ul style="list-style-type: none"> • Tyto postupy lze vyzkoušet na mnoho žácích. • Rodiče mohou učiteli pomoci a uplatňovat stejný postup i doma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Odlišný přístup rodičů – když doma preferují odměny, dítě může totéž vyžadovat i ve školních podmínkách • Když i přes povzbuzení dítě selhává, nepřekoná pocit méněcennosti, což vede k naučené bezmocnosti • Každé dítě má jiné rozumové schopnosti, ne každý chápe souvislosti

Teorie R. Dreikurse – Čtyři chybné cíle chování

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> • Žák porozumí svému chování a jeho důsledkům. • Poskytuje možnost volby změnit své chování. • Budování samostatnosti a zodpovědnosti. • Podpora vlastní aktivity – pracovat na sobě a změnit své chování. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pro mnohé žáky nedostatečná motivace (obzvláště pro rozmazlované). • Pokud jsou úkoly nepřiměřené a žáci zažívají neúspěch, chování se zhoršuje.
Příležitosti	Hrozby
<ul style="list-style-type: none"> • Učitelé si mohou procvičit své pozorovací a analytické schopnosti. • Učitelé se naučí, jak správně reagovat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Příčina nekázně pramení z rodiny (např. špatné zázemí, vztahy či návyky) • Neznalost učitele, jak správně reagovat

Teorie B. F. Skinnera – operantní podmiňování

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> • Odměny jsou zpočátku velkou motivací. • Vede k častějšímu opakování. 	<ul style="list-style-type: none"> • Z dlouhodobého hlediska je systém odměn a trestů méně efektivní. • Příliš časté odměny vedou k přesycení, dítě si jich přestane vážit. • Přehnané tresty mohou vést ke ztrátě sebedůvěry, vzájemné důvěry nebo strachu. • Příliš banální tresty nejsou efektivní. • Často chybí vysvětlení, co dělá dítě špatné/dobře. • Trest vede často ke vzdoru, nikoliv k nápravě.
Příležitosti	Hrozby
<ul style="list-style-type: none"> • Podpora rodičů – mohou uplatňovat doma stejný postup. • Velká nabídka odměn i trestů – existuje mnoho možností. • Ke každému dítěti lze přistupovat individuálně. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nesouhlas rodičů s používáním odměn a trestů. • Rodiče mohou dítě rozmazlovat a běžné odměny ve škole pak nestačí. • Méně kreativní vyučující vymyslí méně způsobů, jak odměňovat/trestat.

Teorie B. F. Skinnera – programovaná výuka

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> • Podpora vlastní aktivity a samostatnosti. • Rozdělení učiva do dílčích částí vede ke snazšímu učení. • Návaznost učiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nenahradí učitele. • Chybí komunikace, horší sociální učení. • Neučí žáky respektu k učiteli (autoritě).

<ul style="list-style-type: none"> • Zpětná vazba posiluje sebereflexi. • Žák si volí vlastní tempo. • Usnadnění práce učitelům. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivace postupně slábne. • Přesné instrukce, postupy, řešení apod. připravují žáky o samostatnost a kreativitu. • Žáci nemusí pochopit učivo jako celek.
Příležitosti	Hrozby
<ul style="list-style-type: none"> • Je to inovace pro školu. • Možnost získat finanční prostředky k realizaci. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nesouhlas učitelů či rodičů s touto formou výuky. • Škola nemá prostředky (finance nebo vybavení) pro realizaci.

4.1 Modely kázně uplatňované v českých školách

Stejně jako je tomu u všech teorií, i zmíněné tři, respektive čtyři teorie (individuální psychologie, čtyři chybné cíle chování a operantní podmiňování + programovaná výuka) reprezentující určité modely kázně mají své klady i zápory. Nelze tedy jednoznačně určit, zda je nějaký model lepší, snazší či efektivnější, jelikož záleží na mnoha faktorech. Současně je také nemožné zjistit, zda je v prostředí českých škol nějaký model využíván nejčastěji. Je nezbytné zmínit, že všechny školy nelze pokládat za totožné, jelikož se liší v mnoha ohledech jako např. ve velikosti, stylu vedení, personálním obsazení, počtu žáků, věkové kategorii učitelů apod. Z tohoto důvodu není možné říci, že by se české školství v otázce zvládnutí kázně řídilo kupříkladu výhradně teorií Alfreda Adlera, který odmítá využívání odměn a trestů. Dále je však nutné podotknout, že ani k nějaké konkrétní škole nelze přiřadit pouze jeden specifický model kázně. Nejen že každý vyučující volí k udržení kázně ve třídě jiné postupy a využívá rozdílné prostředky (např. poznámka, rozsazení žáků, bodový systém, sbírání razítek, zvláštní domácí úkoly apod.), ale záleží také na konkrétní třídě a žácích. Kupříkladu zatímco na žáky jedné třídy stačí v případě vyrušování v hodině zvýšit hlas, v jiné třídě musí tentýž vyučující zvolit ráznější řešení, jako třeba udělení poznámky či zvláštního domácího úkolu. Vliv má nepochybně také vedení školy, které může mít určité vize o chodu školy či o využívání určitých specifických výchovných metod, ale roli může hrát také typ školy, jelikož např. u alternativních škol

se mohou preferovat odlišnější postupy než u běžných škol. Ke zvládní kázně se tedy v českých školách využívá mix nejrůznějších teorií, ze kterých si každý vyučující bere pouze to, co považuje za podstatné a co dokáže během své výuky uplatnit. Kombinování různých metod s přihlédnutím na potřeby jednotlivých žáků totiž bezpochyby patří mezi základní dovednosti, kterými by měl dobrý učitel disponovat.

Závěr

Tématem této diplomové práce byly modely kázně, které je možné využívat ve školním prostředí ke zvládnutí neukázněného chování žáků během vyučování. Jelikož je problematika kázně často probíraným tématem jak mezi pedagogy, tak i laickou veřejností, věnovala jsem se v této práci nejprve obecným otázkám týkajícím kázně a výchovy, jako např. vlivu rodinného prostředí na chování dítěte, důležitosti motivace při snaze naučit dítě určitému způsobu chování, autoritě učitele či asertivním technikám, které učitelům mohou pomoci zajistit ve třídě pořádek. Teprve poté jsem se zaměřila na osobnost Alfreda Adlera, který je zakladatelem individuální psychologie, Rudolfa Dreikurse, který jeho teorii rozpracoval, doplnil a rozšířil o své poznatky a Burrhuse Frederica Skinnera, zakladatele operantního podmiňování, na jehož principu vynalezl programovanou výuku. Tito psychologové přišli během své kariéry s několika teoriemi, které mohou učitelům i rodičům pomoci zvládat neukázněné chování dětí. Právě tyto teorie, myšlenky, principy, postupy či doporučení lze označit za modely kázně, které se však vzájemně liší hned v několika ohledech.

Jak jsem zmínila již v kapitole úvod, teoretická část se prolíná s částí praktickou a z tohoto důvodu od sebe nelze tyto části jednoznačně oddělit. V poslední kapitole jsem použila metodu SWOT analýzy, pomocí které jsem shrnula základní poznatky o jednotlivých modelech. Díky této metodě je možné mezi sebou uvedené modely porovnat, jelikož shrnuje všechny výhody, nevýhody, hrozby i příležitosti, které každý model nabízí do přehledné tabulky. K získání potřebných informací jsem využila analýzu dokumentů spolu s diskurzivní a historickou analýzou, díky čemuž jsem získala ucelený obraz o možnostech zvládnutí neukázněného chování z pohledu A. Adlera, R. Dreikurse a B. F. Skinnera. Obzvláště názory ohledně udělování odměn a trestů se v případě Adlera a Skinnera diametrálně liší, jelikož jejich přístup k této problematice i doporučené postupy, jak by měl dospělý člověk na neukázněné chování dítěte reagovat, stojí na úplně opačných zásadách.

Poslední kapitola kromě SWOT analýzy obsahuje i slovní shrnutí, kterým se snažím poukázat na rozmanitost daných teorií, postupů a možností řešení. Kromě zmíněných psychologů, na které jsem se v této práci zaměřila, totiž existuje ještě mnoho dalších odborníků, kteří na problematiku kázně nahlízejí z jiných úhlů pohledu a přicházejí tedy s dalšími odlišnými přístupy a teoriemi. Jelikož má každá teorie své plusy i mínusy, není nikde psáno, že by se učitelé měli striktně držet pouze jednoho modelu. Naopak je přímo nereálné, aby se pouze jeden konkrétní model dal považovat za nejefektivnější a aby se jeho používání

prosadilo např. na všech českých školách. Každý učitel má svůj styl učení a v každé třídě se nacházejí jiní žáci, tudíž znalost odlišných postupů, které lze k usměrnění žáků využít, může být pro učitele nedocenitelná. Důležité je, aby měl učitel chuť dále se vzdělávat a sbírat informace, které mohou jeho profesi pozitivně ovlivňovat.

Seznam použité literatury

ADLER, Alfred. *Psychologie dětí: Děti s výchovnými problémy*. 1. vyd. Praha: Práh, 1994. 155 s. ISBN 80-85809-22-2.

ADLER, Alfred. *Smysl života*. 1. vyd. Praha: Práh, 1995. 146 s. ISBN 80-858009-34-6.

ADLER, Alfred. *Porozumění životu: Úvod do individuální psychologie*. 1. vyd. Praha: AURORA, 1999. 158 s. ISBN 80-85974-76-2.

ADLER, Alfred. *Člověk, jaký je: Základy individuální psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2018. 248 s. ISBN 978-80-262-1385-7.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. 1. vyd. Praha: ISV, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.

BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele*. 1. vyd. 291 s. Praha: Triton: 2005. ISBN 80-7254-624-4.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011a. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011b. 208 s. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. 312 s. ISBN 978-80-247-4248-9.

BUCHTOVÁ, Tereza. *Fenomén kázně u začínajících učitelů*. Olomouc, 2019. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 5. vyd. Praha: Portál, 2009. 289 s. ISBN 978-80-7367-650-6.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.

- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 384 s. 14-225-87.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- DREIKURS, Rudolf. GREY, Loren. *Logické dôsledky*. 1. vyd. Nové Zámky: Psychprof, 1997. 171 s. ISBN 80-967148-7-2.
- DREIKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, Eva. *Adlerovská teorie: Úvod do individuální psychologie*. Tišnov: SURSUM, 1993. 49 s. ISBN 85-799-01-4.
- HANÁK, Josef a kol. *Škola rodičům a rodiče dětem*. 1. vyd. Ratíškovice: Základní škola a Mateřská škola Ratíškovice, 2015. 144 s. ISBN 978-80-260-8462-4.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FÖRSTER, Josef. *Behaviorismus a psychoreflexologie v historické tradici československé psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005. 219 s. ISBN 80-200-1319-9.
- FRÖMEL, Karel. *Teorie programovaného učení v tělesné výchově*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 176 s. 13. ISBN 80-7067-084-3.
- FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-232-4.
- MALACH, Josef. *Přínos programovaného učení pro rozvoj pedagogické teorie a praxe*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2013. 240 s. ISBN 978-80-7464-527-3.
- TOLLINGEROVÁ, Dana. *Úvod do teorie a praxe programované výuky a výcviku*. Praha: 1971.
- KLEMENT Milan, DOSTÁL Jiří, KUBRICKÝ Jan, BÁRTEK Květoslav. *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017. 319 s. ISBN 978-80-244-5122-0.
- KORBELOVÁ, Lenka. *Návrh a realizace programovaného vyučování pro zdokonalování volejbalových dovedností*. Plzeň, 2013. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Ilona Kolovská.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

- LINDENFIELDOVÁ, Gael. *Prosad'te se*. 1. vyd. Ostrava: HEL, 1995. 120 s. ISBN 80-902059-0-9.
- LINHART, Jiří a kol. *Velký sociologický slovník*. Sv. 2. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 749-1627 s. ISBN 80-7184-310-5.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 269 s. ISBN 978-80-246-1312-3.
- PASCH, Marvin. GARDNER, Trevor a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PETLÁK, Erich. *Všeobecná didaktika*. 2. vyd. Bratislava: IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 328. s. ISBN 80-7178-579-2.
- ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice*. 3. vyd. Praha: Portál, 2013. 182 s. ISBN 978-80-262-0533-3.
- SADILOVÁ, Marcela. *Tvorba a prosazování pravidel chování jako sociálně psychologická dovednost středoškolského učitele*. Brno, 2007. Disertační práce. Masarykova Univerzita v Brně. Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce doc. PhDr. Ivo Plaňava, CSc.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠTOURAČOVÁ, Eva. *Zvládání kázně ve vztahu učitel – žák – rodič*. Olomouc, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
- VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 8024717344.
- VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Asertivita v rodině a ve škole aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 1998. 181 s. ISBN 80-86022-41-2.

Elektronické zdroje

Adler University. *Rudolf Dreikurs*. [online]. 2020 [cit.2020-06-10]. Dostupné z: <https://www.adler.edu/page/community-engagement/center-for-adlerian-practice-and-scholarship/history/rudolf-dreikurs>

Arienn.cz – Psychologie pro život. *Alfred Adler – Zakladatel individuální psychologie*. [online]. 2019 [cit.2020-05-29]. Dostupné z: <http://arienn.cz/vyznamni-psychologove/alfred-adler-zakladatel-individualni-psychologie/>

B. F. Skinner Foundation. *Biographical Information*. [online]. 2016-2019 [cit.2020-03-25]. Dostupné z: <https://www.bfskinner.org/archives/biographical-information/>

Brain Tools. *Asertivní komunikace*. [online]. 2014-2020 [cit.2020-05-05]. Dostupné z: <https://www.braintools.cz/toolbox/asertivni-komunikace.htm>

CEMI. *Asertivita aneb jak snadno a rychle dosáhnout svého cíle*. [online]. 2020 [cit.2020-05-05]. Dostupné z: <https://www.cemi.cz/blog/asertivita-aneb-jak-snadno-a-rychle-dosahnout-sveho-cile>

Encyclopedia Britannica. *Rudolf Dreikurs, American psychiatrist*. [online]. 2020 [cit.2020-06-02]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/Rudolf-Dreikurs>

KLOOSTER, David. *Kritické myšlení*. [online]. 2001 [cit.2020-04-07]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM

KOUCKÁ, Pavla. *Jedna výchovná*. In: *Psychologie.cz* [online]. 2020 [cit.2020-06-19]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/jedna-vychovna/>

Management Mania. *SWOT analýza*. [online]. 2017 [cit.2020-06-21]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/swot-analyza>

New World Encyclopedia. *Rudolf Dreikurs*. [online]. 2020 [cit.2020-06-05]. Dostupné z: https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Rudolf_Dreikurs

POŘÍZEK, Jan. *SWOT analýza a její využití*. In: *Bridge, ecommerce magazine*. [online]. 2019 [cit.2020-06-22]. Dostupné z: <https://www.ecommercebridge.cz/swot-analyza-a-jeji-vyuziti/>

Skaut Kuřim. *Bajky*. [online]. 2008 [cit.2020-04-09]. Dostupné z: <http://old.skautkurim.cz/druziny/bajky/>

Specializační studium výchovného poradenství. *Alfred Adler*. [online]. 2020 [cit.2020-05-30].

Dostupné z: <http://www.ssvp.wz.cz/Texty/Adler.html>

Studium psychologie. *Behaviorismus a jeho předchůdci*. [online]. 2020 [cit.2020-06-17].

Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/dejiny-psychologie/3-behaviorismus-a-jeho-predchudci.html>

Zákony pro lidi. *Zákon č. 561/2004 Sb.* [online]. 2019 [cit.2020-04-24]. Dostupné z

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Eva Štouračová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Možnosti a limity aplikace modelů kázně a disciplíny v současné české škole.
Název v angličtině:	Possibilities and limits of discipline models application in contemporary Czech schools.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou kázně, konkrétně možnostmi řešení neukázněného chování žáků. Nejprve objasňuji základní pojmy jako kázeň, nekázeň, výchova, motivace, autorita či asertivita, a poté se zaměřuji na konkrétní modely kázně od A. Adlera, R. Dreikurse a B. F. Skinnera. Tito psychologové přišli ve 20. století s teoriemi, prostřednictvím kterých lze dosáhnout pozitivních změn v chování žáků, případně zabránit negativním projevům chování. Práce není záměrně rozdělená na teoretickou a praktickou část, neboť se obě tyto části prolínají a vzájemně doplňují. Výhody a nevýhody jednotlivých modelů jsou rozlišeny a uspořádány v přehledných tabulkách nacházejících se v poslední kapitole, která obsahuje také slovní shrnutí, týkající se využívání zmíněných modelů kázně v českých školách.
Klíčová slova:	Kázeň, výchova, škola, autorita, žák, učitel, nekázeň, Adler, Dreikurs, Skinner, psychologie, podmiňování

Anotace v angličtině:	The main focus of this diploma thesis is discipline, more specifically its different approaches to solutions of disorderly behaviour of pupils. Firstly, I deal with terms such as discipline, indiscipline, education, motivation, authority and assertiveness. Then, I focus on specific models of discipline created by A. Adler, R. Dreikurs and B. F. Skinner. In the 20th century, these psychologists came up with theories which can positively affect behaviour and actions of pupils or prevent any negative behaviour. The Thesis is intentionally not divided into theoretical and practical part because both parts complement each other. The advantages and the disadvantages of each model are distinguished from each other and put into charts. They are attached in the last chapter of the thesis which also includes summary focusing on the usage of the models of discipline in Czech schools.
Klíčová slova v angličtině:	Discipline, education, authority, family, school, pupil, teacher, discipline issues, Adler, Dreikurs, Skinner, psychology, conditioning
Přílohy vázané v práci:	žádné
Rozsah práce:	77 stran
Jazyk práce:	český