Návyky úspěchu

Jak zajistit učení všech žáků ve třídě

/ Harry Fletcher-Wood

HABITS OF SUCCESS
Getting Every Student Learning

© 2022 Harry Fletcher-Wood

All rights reserved. Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group. Routledge is not affiliated with EDUkační LABoratoř, or responsible for the quality of this translated work.

Translation © 2025—2026 Jana Vlková, Michal Orság

ISBN 978-80-909442-6-8

Harry Fletcher–Wood

Učitel a výzkumník, který se věnuje vzdělávání pedagogů. Pracoval v Anglii, Japonsku, Indii a ve Švédsku a fascinují ho možnosti zlepšování výuky i sociální, psychologické a strukturální změny, které jsou k tomu nezbytné. Vede program *Teacher Education Fellows* v *Ambition Institute* a působí jako *Director of Training* ve *Steplab*.

Návyky úspěchu

Pokud má být výuka pro žáky přínosná, musejí se jí účastnit, dávat pozor a snažit se, jak nejlépe dovedou. Téměř všichni učitelé však občas zápasí s managementem chování a s motivováním žáků k učení. Tato kniha staví na desítkách let výzkumu v oblasti behaviorálních věd a nabízí učitelům praktické strategie, jak přimět žáky k učení. Klíčem jsou návyky. Přibližuje jednoduché, ale účinné způsoby, jak žákům pomoci vybudovat návyky úspěchu.

Harry Fletcher–Wood ukazuje, jakým způsobem mohou učitelé využívat postupy behaviorálních věd ke zvýšení motivace a zlepšení chování žáků. Nabízí jasné vedení k tématům, jako jsou práce se vzory při motivaci žáků, vytváření podrobných plánů, které jim pomáhají jednat, a budování návyků, jež žákům umožňují vytrvat. Kniha se zabývá pěti výzvami, s nimiž se učitelé (ve snaze dosáhnout žádoucího chování ve třídě) potýkají:

- Zvolit prioritní změnu
- Přesvědčit žáky ke změně
- Povzbudit žáky, aby se zavázali k plnění plánu
- Usnadnit začátek
- Zajistit, aby žáci vytrvali

Způsob, jakým se mnohdy uplatňují ve třídě, ilustrují příklady z praxe, workshopy a *kontrolní seznamy (checklists)* — díky tomu se lze k obsahu knihy opakovaně vracet a sdílet jej s ostatními. Tato inovativní publikace přetavuje výzkumná zjištění do jasných principů a představuje cenný zdroj poznatků pro začínající i zkušené učitele.

obsah

	ohlasy	10
	předmluva	12
ÚVOD	Jak zajistit učení každého žáka?	16
K1	Co by měli žáci změnit?	34
K2	Jak žáky přesvědčit, aby se učili?	54
K3	Jak žákům pomoci zavázat se k jednání?	82
K4	Jak žáky povzbudit, aby začali?	98
K5	Jak žákům pomoci vytrvat?	116
K6	Jak žákům pomoci přestat?	142
K7	Jak ke změně povzbudit učitele?	158
ZÁVĚR	Co dál?	182
	pozn.	192
	zdroje	206

ohlasy

Návyky úspěchu — jedna z oněch vzácných knih, kterým se daří úspěšně vydestilovat bohatství výzkumných poznatků do podoby praktického průvodce pro každého učitele. Klíčové problémy, chování a návyky, jež se objevují ve většině rušných tříd, jsou zde zachyceny s neomylnou přesností a precizností. A knize se zdařil ještě další pozoruhodný čin, neboť nabízí důkazy informované přístupy, které pomáhají řešit mnohé složité výzvy, jimž jsou učitelé a žáci vystaveni. Jen zřídka toto o knize týkající se vzdělávání prohlásím, ale publikace *Návyky úspěchu* by mohla mít transformativní dopad na ty učitele a lídry škol, kteří si ji přečtou a uvedou její moudré postřehy do praxe.

/ Alex Quigley
Education Endowment Foundation

Jako *skrytého* absolventa ekonomie mě koncept *pošťouchnutí (nudging)* vždy fascinoval. Knihy Kahnemana a Thalera patří k mým nejoblíbenějším dílům literatury faktu a opakovaně jsem se (neúspěšně) snažil aplikovat jejich postupy, abych přiměl svou ženu uvařit mi čaj a své dvouleté dítě prospat celou noc. Nikdy jsem však neuvažoval o tom, jak by se tyto myšlenky daly uplatnit ve třídě. A pak přišel Harry Fletcher-Wood. Jak již Harry prokázal v *Responzivní výuce (Responsive Teaching)*, má záviděníhodný talent učinit složité myšlenky zcela srozumitelnými. V této knize se zabývá zásadními otázkami typu „Jak žáky přesvědčit, aby se učili?“ a „Jak žákům pomoci začít?“. Díky dialogům si čtenáři mohou jasně představit, jak by se jednotlivé situace mohly ve třídě odehrávat — a právě proto patří tato kniha k nejpraktičtějším a nejužitečnějším publikacím, jaké jsem kdy četl. Rozhodně doporučuji.

/ Craig Barton
autor knih *How I Wish I'd Taught Maths*
a *Reflect, Expect, Check, Explain*

Kniha *Návyky úspěchu* je přehledná, promyšleně uspořádaná a plná užitečných rad. Opírá se o výzkum, který bývá často přehlížen, přestože má hluboký a dalekosáhlý význam. To, co od Harryho získáte, nejsou jen výzkumné poznatky a jejich interpretace, ale také pronikavý vhled a lidskost při úvahách o tom, jak to vše do sebe zapadá — a co to znamená. Lepšího průvodce si snad ani nelze představit.

/ Doug Lemov
autor knih *Uč jako šampion*, *Reading Reconsidered*
a *Coach's Guide to Teaching*

předmluva

Konsolidace návyku návyků

Usilování o návyk a jeho zajištění lze bezpečně pozorovat na konci jednoho oběhu Země kolem Slunce. Potřeba nacházet výchozí bod se stává aktuálnější v okamžiku zlomu — na začátku něčeho nového.

Chceme jednat aktivně, ale ovlivňuje nás predispoziční sklon věnovat se něčemu pohodlnějšímu. Jsme geneticky vybaveni upřednostňovat okamžitá uspokojení před dlouhodoběji udržitelnými přínosy.

Zvládnout výzvu není pohodlné. Nebýt však tohoto nepohodlí, mnohé usilování by ztrácelo na významu.* Okamžitě dosažitelné kvazivýzvy jsou neskonale nudné.**

Ukrutně dlouho nám trvá osvojit si komplexní fungování ve světě lidí. Nelze se tomu plně vyhnout a musíme akceptovat defaultní nastavení, které můžeme rozvíjet.

Zaslechl jsem, že se ten či onen naučil žít v širší společnosti bez nutnosti vnějšího zásahu.*** Případnou výjimečnou zkušenost ale nemožno přenášet na dav. Nashromážděná *zjištění—data—východiska* máme a jejich explicitní předávání nám umožňuje neponechávat vše procesu pokus/omyl (či dokonce pokusy/omyly/frustrace).

/ DŮLEŽITÉ: Zpřístupnění poznatků podněcuje zájem o další poznání.

Chcete zjistit drobnou drobnost, otevřete důsledně prolinkovanou webovou prezentaci a najednou jste v tom — pohlceni procházením dalších a dalších odkazů v dalších a dalších průběžně otevíraných kartách či ukládáním odkazů do dalších a dalších záložek prohlížeče; spřízněný obsah vyvolává nutkání nalézat související sdělení.

Zvládat neustále atakující podněty a nové pobídky je ale náročné. Pomůže pozastavení, záměrné usměrňování, vybudování návyku třídění, prioritizace posloupnosti, řízení a ukončení. Ignorovat nežádoucí impuls.

Například jasné určení místa a času pro čtení. Konsolidace návyku.

/ Michal Orság
ředitel, EDUkační LABoratoř
zakladatel, Nakladatelství publishED

* Pozor však na *klam úsilí*.

** Stává se, že někdo vše žádoucí splní hned, na první pokus; o kolik jednodušší by bylo, kdybychom to tak měli všichni. A neříkám, že pokud to tak člověk má, je tím *méně—cenný*, nebo že se jeho existence jeví jako zbytečná a *zavržení—hodná*. Jen prostě vykazuje nezvyklou moc. Moc bych to vlastně v evolučním vývoji všem přál.

*** Viz však rozlišení biologicky primárního a sekundárního učení.

Vzdělávání je povinné, učení ne.

Mary Kennedy

Poděkování

K vylepšení této knihy přispěla celá řada mých přátel a kolegů.

Uvážená kritika, kterou mi zprostředkovali Daisy Christodoulou, Josh Goodrich, Jenny Griffiths a Michael Pershan, mě přivedla k přepracování důležitých částí knihy.

Několik prvních čtenářů mi poskytlo cennou zpětnou vazbu: ke zkvalitnění knihy vedly podněty, jejichž autory byli zejména Amir Arezoo, Brendan Bayew, Paul Cline, Dan Cronin, Andrew Day, Rachel Ernst, John Etty, Iain Garioch, Peter Hall, Sara Hjelm, James McKenna, Cathy Potter, Josh Powell, Rachel Rossiter, Dave Ruddle, Dom Shibli, Craig Simpson, Sam Thomas, Laura Watkin, Henry Wiggins, Miles Winter a Nick Ye Myint. Užitečné a povzbuzující připomínky rovněž vzešly od anonymních recenzentů nakladatelství *Routledge*.

Spolupráce s kolegy z programu *Teacher Education Fellows* organizace *Ambition Institute* při uplatňování těchto strategií mi pomohla pochopit, jak je co nejlépe využít v praxi. Zásadní vliv na konečnou podobu knihy měla zpětná vazba několika kolegů a kolegyň, jimž tímto děkuji; patří k nim: Ben Bignall, Jen Calvert, Sarah Cottingham, Alex Douglas, Gemma Edgcome, Susie Fraser, Belinda Goodship, Emma Mccrea, Lucy Newman a Ashley Weatherhogg.

K formování kruciálních aspektů této knihy přispěly diskuse o výzvách ve třídě a jejich řešení s řadou učitelů, mezi nimiž byli mj. Janice Allen, Jess Dumbreck, Adele Finch, Lucy Hall, Peter Hall, David Hibbert, Emma Holness, Ollie Lovell, Joel Mendes, Helen Pritchard, Ellie Russell, Dom Shibli a další, kteří se rozhodli zůstat nejmenováni. Všem za to patří můj dík.

Různé způsoby řešení konkrétních dilemat ve třídě, z nichž mnohé se propsaly do této knihy, navrhli i další učitelé, kterýmžto tímto děkuji: Alice, Charlotte Bell, Paul James, Niki Kaiser, Alice Lane, Steve Lawley, Kate Mason, Amanda Melton, Adam Robbins, Julian Selman, Carrie Swan a E. Wilson.

Podnětné návrhy a nápady dodali Raj Chande, Peps Mccrea a Ben Piper.

Jsem — opět — velmi vděčný za podporu a trpělivost Annamarie Kino a Amy Welmers z nakladatelství *Routledge*.

Několik měsíců poté, co jsem začal pracovat na této knize, se narodil můj syn. Pokoušel se do rukopisu přispět, ale žádný z jeho návrhů redakčním procesem neprošel. Můj největší dík patří Loren — za její podporu a za to, že péči o Daniela věnovala více času, než je mi milé připustit: bez ní by tato kniha nebyla nikdy dokončena.

úvod

Jak zajistit učení každého žáka?

mapa kapitoly

#úvod

Dosáhnout učení všech žáků je náročné

PROČ TATO KNIHA?

ČTYŘI PŘÍSTUPY, JAK PŘIMĚT ŽÁKY K UČENÍ

- **ZDŮVODŇOVÁNÍ A EXPERIMENTOVÁNÍ**
- **ODMĚNY A TRESTY**
- **POŠŤOUCHNUTÍ A SOCIÁLNÍ VLIVY**
- **BUDOVÁNÍ NÁVYKŮ**

Kombinací těchto postupů můžeme vytvořit návyky úspěchu

SPOJME TO VŠE DOHROMADY

CO TATO KNIHA NABÍZÍ

- **DŮKAZY**

PRAKTICKÁ PŘÍRUČKA

- **USPOŘÁDÁNÍ KOLEM VÝZEV**
- **BUDOVÁNÍ RÁMCE**
- **PŘÍKLADY**
- **RYCHLÉ REFERENCE**

NETVRDÍM...

KONTROLA DOPADU

PŘÍKLAD

Proč tato kniha?

Jako začínající učitel jsem řešil výzvu, jak přimět žáky, aby se učili. Pokud pro ně měla být výuka přínosná, potřeboval jsem, aby chodili do školy, dávali pozor a snažili se pracovat co nejlépe. Někteří to dělali. Přesto jsem se při každé hodině potýkal s problémy: někdy se to týkalo několika žáků, jindy většiny třídy. Moji svěřenci maturitního ročníku chodili pozdě. Mnozí žáci 10. ročníku odmítali dávat pozor a pracovat: říkali, že o dějepis nemají zájem. Sedmáci působili nadšeně, ale někteří z nich už tehdy nezvládali plnit relativně jednoduché úkoly. Snažil jsem se žáky přesvědčit, že by se měli snažit, že jim mohu pomoci, že výuka má smysl. Snažil jsem se podporovat pozitivní chování a prosazovat základní normy. Snažil jsem se, ale u mnoha žáků jsem neuspěl. Zlepšil jsem se v plánování a hodnocení, ale řada mých žáků z toho neměla prospěch.

/ Nedařilo se mi přimět žáky k učení

Na pozadí těchto individuálních zkušeností je obecný problém: většina učitelů se potýká s obtížemi, chtějí-li přimět všechny své žáky, aby se učili. Každý třetí učitel uvádí, že proces výuky & učení se během poslední vyučovací hodiny dne v určitém okamžiku „víceméně zastavil v důsledku špatného chování“.[1] Jednotlivé školy se liší, nikoli však zásadně: polovina učitelů v chudších oblastech očekává, že proces učení v jejich příští vyučovací hodině bude výrazně ovlivněn chováním žáků; totéž uvedla třetina učitelů v bohatších oblastech.[2] Učitelé na základních a středních školách reportují podobnou míru vyrušování,[3] a ačkoli největší problém mají začínající učitelé, tak i každý pátý učitel *s dvacetiletou praxí* uvádí, že nežádoucí chování žáků vedlo k narušení učení.[4] Jeden z výzkumníků to shrnuje následovně:

> Téměř v každé škole se *do určité míry* objevují problémy s chováním žáků a jejich nízkým zapojením do učení — a otázky typu *jak motivovat žáky, aby se chtěli učit, jak ve všech třídách vytvářet klidné, funkční a kolaborativní prostředí, jak zabránit tomu, aby někteří žáci narušovali učení ostatních* se týkají velkého počtu učitelů.[5]

Vytvoření klidného a produktivního prostředí je však pouze základ: chceme, aby se žáci učili samostatně, nikoli jen následovali instrukce. A chceme, aby se změnili i angažovaní a svědomitě pracující žáci — byť třeba jen tím, že na sebe budou vyvíjet menší tlak.

/ Všichni učitelé se — do jisté míry — potýkají s výzvou, jak přimět žáky k učení

Ať už jste začínající učitel, který se potýká s obtížemi (jako jsem byl já), nebo zkušený učitel či lídr školy, cílem této knihy je pomoci vám přimět žáky, aby se učili lépe. Záleží na tom: nežádoucí chování brzdí jednotlivce, narušuje výuku a vyčerpává učitele. Zatímco při plánování výuky stále více uplatňujeme poznatky vědy o učení, řízení chování a motivování žáků se často učíme pozorováním ostatních, sdílením nápadů a zdlouhavou cestou pokus—omyl. Stejně jako existuje věda o učení, existuje i věda o chování. Tato kniha popisuje, co tato věda odhaluje, a nabízí praktické strategie, jak zajistit učení všech žáků.

/ Tato kniha využívá poznatky behaviorálních věd k zajištění učení všech žáků

Čtyři přístupy, jak přimět žáky k učení

ZDŮVODŇOVÁNÍ A EXPERIMENTOVÁNÍ

Nejprve jsem se snažil žáky přesvědčit, že na učení záleží. Hodiny a hodiny jsem jim vysvětloval hodnotu studia historie, konkrétních témat i usilovné práce. Přizpůsoboval jsem kurikulum zájmům a zkušenostem žáků. Experimentoval jsem: s plakáty vybízejícími k učení, s vyvěšováním jmen žáků, kteří šli příkladem, s poskytováním prostoru, aby žáci odpovědi objevovali samostatně. Některé z těchto strategií fungovaly — žáci například oceňovali, když byli vystaveni jako *příklad hodný následování*. Jiné však byly méně efektivní: žáci 8. ročníku zvládli jednu brilantní sebeřízenou hodinu, ale tento úspěch se již nikdy nepodařilo zopakovat. Vyčerpal jsem se.
Ale možná se mi podařilo změnit pohled alespoň několika žáků. Svých pokusů nelituji — stále věřím, že bychom žákům měli ukázat, proč má učení smysl. Mé experimenty a snahy o přesvědčování ale nevytvořily spořádanou třídu, natož aby inspirovaly každého žáka.

/ Zdůvodňování může pomoci — ale samo o sobě nestačí

ODMĚNY A TRESTY

Když mi došla trpělivost, vyprchalo nadšení a slábla představivost, uchýlil jsem se k trestům a odměnám. Jako idealistický začínající učitel jsem doufal, že se jim vyhnu: věřil jsem, že dokážu všechny své žáky přesvědčit, aby se učili. Místo toho jsem se přistihl, že žáky napomínám, nechávám po škole a ukládám jim tresty. Ty, kteří se chovali dobře, jsem naopak odměňoval: chválil jsem je, volal jejich rodičům nebo informoval jejich třídní učitele. Do jisté míry to fungovalo, ale dosahovat tímto způsobem spolupráce žáků se ukázalo jako vyčerpávající. Například jsem dokázal přimět všechny své žáky z osmého ročníku, aby každý týden udělali domácí úkol, ale pouze tak, že jsem úkoly kontroloval v hodině (čímž jsem narušoval vyučování) — a nechával po škole ty, kteří domácí úkol neměli. Takto jsem ale nemohl postupovat v každé třídě. Můj přístup se také ukázal jako emocionálně vyčerpávající: vedl ke konfliktům a odporu a ztěžoval výuku v následujících hodinách. Odměny a tresty mohou pomoci, ale je těžké je udržet: nestačí k tomu, aby se učil každý žák.

/ Odměny a tresty pomáhají — ale samy o sobě nestačí

POŠŤOUCHNUTÍ A SOCIÁLNÍ VLIVY

První kniha, kterou jsem na téma behaviorálních věd četl — *Proměna: Jak věci změnit, když je změna zdánlivě nemožná (Switch: How to Change Things When Change is Hard)* —, mi přinesla nový, nuancovanější pohled na lidské chování.[6] Autoři tvrdí, že máme tendenci vnímat odpor ke změně jako „problém v lidech"; reagujeme obviňováním, přemlouváním a trestáním jednotlivců.[7] (Totéž jsem dělal i já: snažil jsem se žáky přesvědčit, aby jednali — odměňoval jsem je, pokud to dělali, a trestal, pokud to nedělali.) Často je však situace taková, že člověk chce něco udělat, ale odrazují ho okolnosti a vlastní emoce. V případové studii knihy *Proměna* byla například čtenářům položena otázka, jak přimět více zaměstnanců, aby včas předkládali žádosti o proplacení výdajů.[8] Moje první myšlenka byla stanovit a vyžadovat deadline — těm, kteří žádost předloží pozdě, výdaje neproplácet. To by sice podnítilo včasné předkládání žádostí, ale neřešilo by to jádro problému (lidé žádosti nedodávají včas) a mohlo by to vyvolat odpor a nelibost. Naproti tomu autoři navrhli následující řešení:

- Zdůraznit, že většina zaměstnanců předkládá své výdaje včas (a tím povzbudit ostatní, aby se řídili normou).
- Identifikovat, jak to dělají zaměstnanci, kteří předkládají žádosti včas (mají nějaké *zkratky*?).
- Zdůraznit, že každou žádost musí zpracovat někdo z kolegů (apel na sociální vazby).[9]

Proměna mi ukázala, že k překonání překážek a emocí nestačí pouhé přesvědčování a vynucování. Naučil jsem se, že požadovanou změnu je možné učinit snazší a lákavější. Při návštěvě univerzity jsem se například bavil s jednou studentkou o jejím problému s kamarádkou. Později jsem si všiml, že je stále zabraná do svých myšlenek — a seminář jí nic nepřináší. Dříve bych ji požádal, aby se *soustředila*: možná by i chtěla, ale jen stěží by se jí to podařilo. Místo toho jsem jí tedy zadal jednoduchý úkol, který přesměroval její pozornost: požádal jsem ji, aby mi ještě před koncem semináře položila jednu skvělou otázku. „Cože, teď?" zeptala se. „Ano!" odpověděl jsem. O několik vteřin později se její tvář rozzářila a ruka vystřelila vzhůru. Když jsem změnu učinil snazší a lákavější, pomáhalo mi to přimět studenty k učení — účinky však ne vždy přetrvávaly.

/ Pošťouchnutí žáků — tím, že změnu usnadníme a učiníme ji lákavější — pomáhá

BUDOVÁNÍ NÁVYKŮ

Když hovořím o tom, jak přimět žáky k učení, učitelé se nejčastěji ptají „Jak mohu své žáky motivovat k učení?" a „Jak mohu žáky přimět k tomu, aby řídili vlastní učení?". Postupně jsem dospěl k přesvědčení, že ještě důležitější je třetí otázka — „Jak mohu žákům pomoci vytvářet dobré návyky?".

Motivace

Snaha motivovat žáky se zdá být logická. Znudění žáci se méně snaží a dosahují horších výsledků[10] (a sami žáci tvrdí, že se nudí většinu času).[11] Avšak motivovat každého žáka — v každé hodině — je nemožné. Za prvé, žák není *motivován* obecně, je motivován konkrétními věcmi: Alex rád píše příběhy, Abdi má zálibu v aktivitách, při nichž se diskutuje, Anna má v oblibě matematické úlohy. Jen nepatrné množství aktivit (nebo témat) motivuje skutečně všechny. Za druhé, motivace kolísá: slábne, když jsou žáci unavení, potýkají se s obtížemi, nebo vidí něco lákavějšího. Doufáme, že pokud se nám podaří žáky motivovat, přimějeme je k učení. Jakkoliv žáci, kteří dosahují nejlepších výsledků, bývají motivovanější, neznamená to, že motivace je příčinou jejich úspěchu. Vědci ve skutečnosti zjistili opak: když jsou žáci úspěšní v matematice, jejich motivace roste (nikoliv naopak); pokud dobře čtou, čtou více (nikoliv naopak).[12] (Honba za motivací nás navíc může svádět k volbě jednodušších a příjemnějších úkolů a témat — a k opomíjení přínosnějších, ale náročnějších alternativ.) Neříkám, že bychom se neměli snažit žáky motivovat: musí být ochotni začít (viz způsoby motivace žáků[K2]). Motivace je ale vrtkavá a pomíjivá — není zárukou úspěchu žáků a zaměření se na ni nezajistí učení u každého z nich. Nejlepším cílem (a nejlepším motivátorem) je učení samotné.

/ Motivace pomáhá — lepší je ale usilovat o úspěch žáků

Seberegulace

Podobně i seberegulace pomáhá žákům učit se: pravděpodobnost úspěchu se zvyšuje, pokud dokážou určit, jak k řešení úkolu přistoupit, monitorovat vlastní pokrok a podle toho další postup přizpůsobovat.[13] Seberegulace je ale náročná. Představte si žáka, který má problémy se soustředěním nebo zvolil neúčinnou strategii řešení problému. Seberegulace vyžaduje:

- Pamatovat na to, že je potřeba zastavit se a zhodnotit, co dělám
- Uvědomit si, že stávající postup nefunguje
- Zvolit vhodnější postup
- Implementovat tento postup

To představuje značnou kognitivní zátěž: žák musí současně plnit úkol a monitorovat své jednání. Vyžaduje to také solidní expertnost: žák musí použitý postup (a možné alternativy) dobře znát, má-li si všimnout problémů a zvolit vhodnější varianty.[14] Jinými slovy, aby byl žák schopen efektivní seberegulace, musí již být poměrně úspěšný. Seberegulace je cenná, ale naší prioritou je úspěch žáka. Jak ho můžeme zajistit?

/ Seberegulace je náročná — žák už musí dobře vědět, co dělá

Návyky: klíč k úspěchu

Produktivní návyky pomáhají žákům udržet si úspěch. Návyk je automatická reakce na určitou situaci. Žák jedná habituálně, začíná-li každou větu velkým písmenem, vypracovává-li domácí úkol v den, kdy byl zadán, nebo si vždy zkontroluje práci, když ji dokončí. Tato automatičnost odlišuje návyky od motivovaného nebo seberegulovaného jednání. Žák může kontrolovat svou práci proto, že ji chce dělat dobře, nebo proto, že se snaží lépe monitorovat své učení (obojí je přijatelné). Když si však vytvoří návyk, kontroluje svou práci automaticky: už se nemusí rozhodovat, zda to udělá, ani nemusí být motivován, aby to dělal. Motivace je vrtkavá, seberegulace vyžaduje úsilí: ani na jedno se nemůžeme spolehnout, pokud chceme, aby se žáci učili konzistentně. Můžeme se však spolehnout na návyky: pokud si žáci budou svou práci kontrolovat automaticky, udělají to, i když budou unavení, i když pracují samostatně a dokonce i když budou pod tlakem při zkoušce. Návyky přivádějí žáky k učení — a udržují je v něm.[15]

/ Produktivní návyky jsou nejjistější způsob, jak přimět žáky k učení — a udržet je v něm

O síle a účinnosti návyku, o tom, co je dobrý návyk, ale též jak zajistit, aby se návyky udržely, si toho řekneme ještě hodně; nyní bych rád uvedl dva další důvody, proč se jimi zabývat. Za prvé, návyky pomáhají žákům zaměřit své úsilí, aniž by se z nich staly automaty. Pokud žák plánuje habituálně, může se věnovat vytvoření originálního a promyšleného plánu (namísto aby se soustředil na to, co má dělat a zda má motivaci a jistotu začít). Za druhé, značná část každodenního chování žáků (a všech ostatních) již probíhá habituálně:[16] žáci se každý den setkávají s podobnými situacemi a jejich reakce se postupně stávají automatizovanějšími. To může být pozitivní „Když nevím, jak dál, vždy požádám o pomoc" nebo negativní „Když nevím, jak dál, vzdám to". Někteří žáci přicházejí do školy s produktivními návyky, ale nikdo není dokonalý — a někteří žáci mají návyky, které podkopávají jejich úspěch. Může nám být nepříjemné záměrně ovlivňovat návyky žáků, ale pokud to neuděláme, ponecháváme je napospas jejich stávajícím návykům: fakticky se tím vzdáváme svého vlivu na jejich učení. Pomáhat žákům vytvářet si dobré návyky je kruciální pro zajištění jejich učení.

/ Úspěch žáků závisí na jejich návycích

Spojme to vše dohromady

Jonathan Haidt nabízí výstižný obraz restaurace, která nedokáže uspokojit všechny — buď podává pouze sladká, nebo pouze slaná jídla.[17] Podobně nepravděpodobné je, že k učení přimějeme všechny žáky, budeme-li používat pouze jeden, nebo druhý z výše uvedených přístupů:

- Některé žáky ovlivní zdůvodňování; ne však všechny.
- Odměny a tresty mohou být mocné; vyžadují však úsilí a mohou vyvolat odpor a nelibost.
- Usnadnit změnu a učinit ji lákavější pomáhá; účinky však nemusí přetrvat.
- Motivace a seberegulace jsou cenné; jejich prosazování však nemusí přimět žáky k učení.
- Návyky jsou příslibem trvalé změny; k jejich vytváření však možná budeme potřebovat usnadnit změnu a žáky motivovat, odměňovat nebo jim věci zdůvodňovat.[18]
- Můžeme žákům pomoci vidět sami sebe jinak (a tím podpořit další změny); nejsnazší je to však tehdy, když už jsou úspěšní.

Stejně jako je jídlo, které nás uspokojí, kombinací mnoha chutí, musíme i my tyto přístupy kombinovat, abychom k učení přivedli každého žáka.[19] Tato kniha nabízí strategie, jak žáky povzbuzovat, usnadňovat jim změnu a zajistit, aby byla udržitelná. Můžeme je používat i odděleně (například úkol usnadnit, aniž bychom tím podporovali vznik návyku), ale trvalý dopad mají s největší pravděpodobností tehdy, když tyto přístupy kombinujeme a pomáháme žákům vytvářet si návyky úspěchu.

/ Kombinací těchto přístupů můžeme přimět k učení všechny žáky — a tím jim pomoci vytvářet návyky úspěchu

Co tato kniha nabízí

Odborníci v oblasti behaviorálních věd zkoumají návyky, motivaci a rozhodování, ale jen velmi malé množství těchto poznatků se dostává k učitelům.[20] Místo toho se učíme řídit třídu a motivovat žáky na základě metody pokus—omyl, rad kolegů a pozorování jejich práce. Systém pokus—omyl je pomalý a riskantní: jakmile jednou ztratíme respekt, je těžké získat ho zpět. Rady a tipy kolegů mohou být příliš preskriptivní „Pozdravte žáky při vstupu do třídy", nebo naopak příliš vágní „Buďte pevní, ale spravedliví". Observace kolegů málokdy odhalí, proč jsou úspěšní: často to vypadá, že rozhoduje síla osobnosti a váha zkušeností. Znalost řemesla je mocná, ale tato kniha se snaží jít dál a nabízí praktickou metodiku založenou na vědeckých poznatcích o lidském chování.

Kritici tvrdí, že behaviorální vědy přinášejí poznatky, které by vám mohla předat vaše babička (nebo v tomto případě zkušenější učitel).[21] Toto poznání však není vždy snadno využitelné. V nejhorším případě jsou tápajícím

učitelům nabízeny obecné pravdy bez konkrétního ukotvení „Klíčové jsou vztahy“ nebo „Důležitá je kultura“. Behaviorální vědy tyto otřepané výroky kriticky zkoumají a vysvětlují mechanismy, které za nimi stojí. Vztahy jsou klíčové; vědci ukazují, jak je posilovat (například identifikací toho, co mají lidé společného). Kultura je důležitá; vědci ukazují, jak se buduje prostřednictvím kolektivních tradic. Připadají-li vám některé myšlenky v této knize povědomé, je to povzbudivé: výzkum by se měl shodovat se zkušeností. Zkoumání empirických důkazů by však mělo povědomým myšlenkám přinést větší srozumitelnost a umožnit jejich využití novými způsoby (čímž se sníží potřeba jít cestou pokus—omyl).

/ Behaviorální vědy nám umožňují nejen překročit hranice přístupu pokus—omyl či tipů a triků kolegů, ale také porozumět tomu, co žáky ovlivňuje

DŮKAZY

Behaviorální vědy odhalují, čím se řídí lidské jednání. Vědci využili poznatky z tohoto výzkumu (mimo jiné) k povzbuzení lidí k pravidelnému cvičení, očkování a důchodovému spoření — a ve školách k podpoře úsilí prostřednictvím odměn, *připomenutí (reminders)* a *vzorů (role models)*. Ve srovnání s jinými obory jsou však školy ze strany výzkumníků poměrně zanedbávány.[22] Mohli bychom dojít k závěru, že behaviorální vědy nám nemají mnoho co nabídnout — alespoň do té doby, dokud vědci nezačnou zkoumat žáky, jako jsou ti naši, ve školách, jako je ta naše. Výzkum je však cenný nikoli proto, že by poskytoval univerzální postup ověřený v každém kontextu, ale proto, že odhaluje principy, které můžeme aplikovat v různých kontextech.[23] Tam, kde postrádáme důkazy ze škol, jsem proto čerpal z výzkumů prováděných jinde: na univerzitách, v posilovnách, v nemocnicích nebo ve firmách. Lze tyto poznatky vztáhnout i na naše žáky? Výzkumníci například opakovaně dospěli k závěru, že existuje mnohem větší pravděpodobnost, že člověk něco udělá, pokud si předem naplánuje, kdy to udělá.[24] Určitě stojí za to vyzkoušet to i s našimi žáky. Děti nejsou dospělí, ale stejně jako dospělí si utvářejí návyky, zapomínají, co měli udělat, a obdivují své vzory. (Podobně jako dospělí — a dokonce

Spolehlivost sociálněvědního výzkumu byla zpochybněna. Vědci se potýkají s potížemi při replikaci známých výzkumných zjištění: opakují původní experimenty, ale docházejí k odlišným závěrům.[26] Ačkoli jsou selhání při replikaci znepokojivá, expozice této komplikace je povzbudivá: ukazuje, že věda vyřazuje slabší zjištění; „chová se tak, jak by se chovat měla“.[27] Navíc zjištění, která se již zpočátku jevila jako robustnější, byla úspěšně replikována.[28] Použil jsem ty nejrobustnější výzkumy, které jsem nalezl, přičemž jsem vycházel z nedávných prací, metaanalýz a randomizovaných kontrolovaných studií, pokud existovaly — a vyjadřoval své pochybnosti, pokud existovaly. Vynechal jsem jevy, o nichž se vedou spory, a veškerá významná nová zjištění budu zveřejňovat na svém blogu *improvingteaching.co.uk*. Mým cílem bylo vytvořit praktického průvodce (nikoliv akademické pojednání), proto zde rozebírám výzkumné metody pouze v případech, kdy takový rozbor přispívá k objasnění významu studie: zájemci o podrobnější informace budiž odkázáni na seznam použité literatury — nebo na přímý kontakt se mnou.

/ Vycházel jsem z nejrobustnějších dostupných výzkumů

Praktická příručka

USPOŘÁDÁNÍ KOLEM VÝZEV

Kniha je strukturovaná podle pěti výzev:

- Rozhodnout, co změnit [K1]
- Přesvědčit žáky, aby jednali [K2]
- Přimět žáky, aby se zavázali k jednání [K3]
- Pomoci žákům začít [K4]
- Zajistit, aby žáci vytrvali [K5]

Obvykle musíme tyto výzvy řešit postupně. Pokud jsou však vaši žáci (například) odhodláni jednat, ale mají problém začít, můžete přeskočit na kapitolu 4. Jestliže stále narážejí na potíže, stojí za to vrátit se k jejich závazkům, motivům a samotné změně. („Kde začít?“ na straně 33 vám může napovědět, kde začít.) Zaměřil jsem se na podporu žádoucích zlepšení, protože naším cílem je téměř vždy přimět žáky k tomu, aby dělali

kde začít?

Chci aby...

ŽÁCI ZAČALI

VÍTE PŘESNĚ, CO CHCETE, ABY ŽÁCI DĚLALI? NE → **K1**
ANO ↓

JSOU ŽÁCI MOTIVOVANÍ JEDNAT? NE → **K2**
ANO ↓

ZAVÁZALI SE ŽÁCI K JEDNÁNÍ? NE → **K3**
ANO ↓

ZAČALI ŽÁCI? NE → **K4**
ANO ↓

VYTRVÁVAJÍ ŽÁCI? NE → **K5**

ŽÁCI PŘESTALI →→→ **K6**

KOLEGOVÉ ZAČALI/PŘESTALI →→→ **K7**

K1

Co by měli žáci změnit?

Specifikovat změnu:
stanovit prioritu a poté zvolit účinný návyk nebo dílčí krok k jejímu dosažení

Inspirovat a motivovat žáky:
aby změnu považovali za hodnotnou

Plánovat změnu:
vyzvat žáky, aby se zavázali k jednání

Iniciovat jednání:
usnadnit začátek

Fáze navazujících kroků:
pomoci žákům vytrvat

mapa kapitoly

#1

Chci, aby se žáci učili, ale...

— Nejprve vymezím hlavní cíl (nebo problém) a identifikuji fundamentální výzvu, která za ním (pro žáky) stojí

Rozhodnu se, zda:

JE POTŘEBA ZMĚNIT MNOHO VĚCÍ

CHCI, ABY ŽÁCI DOSÁHLI TRVALÉ ZMĚNY

— **KDY JE NÁVYK ÚČINNÝ?**

— **JAK NAVRHNOUT ÚČINNÉ NÁVYKY PRO ŽÁKY?**

CHCI, ABY ŽÁCI PROVEDLI OKAMŽITOU ZMĚNU

— **ROZDĚLIT VELKÉ ÚKOLY NA DÍLČÍ CÍLE**

Přesvědčím žáky, že na změně záleží[K2], povzbudím je, aby se k ní zavázali[K3], pomohu jim začít[K4] a vytrvat[K5].

PROBLÉM

Všichni naši žáci by mohli něco dělat lépe. Například:

- Ellie Russell, učitelka přírodních věd, popisuje Joea z 11. ročníku jako žáka, který je „bystrý, ale často líný. Pravidelně rozptyluje spolužáky a narušuje výuku. Neustále chce pozornost spolužáků nebo učitelů — a je mu jedno, zda negativní, nebo pozitivní; hlavní je, že pozornost získá".
- Učitelka Adele Finch má čtyři žáky, kteří „nedělí slova na slabiky, což by jim pomohlo při čtení a psaní. Když jim připomenu, aby používali fonetickou tabulku a dělili slova na slabiky, napíšou je správně. Bez podpory a připomenutí napíšou například slovo *children* jako *chren*."
- Richarda znepokojuje „celoškolní apatie (...). Obecně se nám podařilo vyřešit závažné narušování výuky, ale nadále se potýkáme s přístupem žáků k učení. Chceme vybudovat kulturu, v níž je podávání co nejlepšího výkonu norma".

Jak přimět každého žáka k učení — tedy co změnit — však může být méně zřejmé, než jak by se na první pohled mohlo zdát. Ellie například potřebuje, aby Joe vyvinul větší úsilí, omezil vyžadování pozornosti a méně rozptyloval ostatní — kde by měla začít a co přesně by od něj měla chtít? Mohli bychom chtít změnit všechno, to by nám ale zabralo spoustu času a vyčerpalo naši energii. Co tedy zvolit jako prioritu?

PRINCIP

SPECIFIKOVAT ZMĚNU

Chceme-li žáky přimět k učení, musíme nejprve specifikovat, co chceme, aby dělali. To znamená prioritizovat tu nejfundamentálnější výzvu a poté zvolit účinný návyk nebo dílčí krok, který se k ní vztahuje.

Specifikace změny by měla usnadnit další kroky: přesvědčit žáky, aby jednali[K2], naplánovat jednání [K3], začít [K4] a vytrvat [K5].

1.1 POKUD JE POTŘEBA ZMĚNIT MNOHO VĚCÍ

Mohli bychom chtít, aby žáci dělali jinak celou řadu věcí. Snažit se změnit všechny najednou by bylo vyčerpávající — a pravděpodobně neúspěšné: musíme prioritizovat. Můžeme například chtít, aby se Sofie lépe soustředila, více se v hodině zapojovala a jasněji formulovala své odpovědi — nemůžeme však očekávat, že změní všechny tři věci najednou, ani ji v tom účinně podporovat. Místo toho musíme začít tím nejfundamentálnějším krokem: změnou, která umožňuje další změny. Je to snazší, pokud si stanovíme sekvenci několika po sobě jdoucích kroků. Mají-li se žáci učit, musí si například osvojit:

1. Soustředit se na učení a vyhýbat se rušivým podnětům
2. Používat při řešení úkolů správné postupy
3. Vytrvat a postupně pracovat samostatněji
4. Přispívat, zapojovat se do diskusí a navzájem si pomáhat

Oddělovat tyto výzvy nám může připadat umělé: žákům lze pomoci soustředit se tím, že jim připomeneme správný postup; jedním dechem je můžeme povzbudit, aby vytrvali a zapojili se. Každou z těchto výzev však může žák překonat pouze tehdy, když zvládne tu předchozí: pokud Sofie ví, jak vystavět odpověď, ale nesoustředí se, ničeho nedosáhne; pokud vytrvá, ale nebude vědět, jak odpověď vystavět, mnoho se nenaučí; pokud se ani nepokusí, nezapojí se. Chceme-li provést několik změn, musíme začít tím nejfundamentálnějším.[37]

Žáky můžeme přimět k učení prioritizací té nejfundamentálnější výzvy, s níž se potýkají — její úspěšné zvládnutí umožňuje další zlepšení

Pomocí strategií popsaných v této knize můžeme žákům pomoci zvládnout cokoli — od vypracování domácích úkolů přes podání přihlášky na vysokou školu a předcházení konfliktům s vrstevníky až po zajištění dostatečného spánku. Bez ohledu na cíl — pokud se zaměříme na největší problém a identifikujeme fundamentální výzvu, která za ním stojí, máme největší šanci uspět. Nejprve určíme problém: Jack neustále vykřikuje; žáci nedokončují práci. Poté identifikujeme výzvu, která za ním stojí: Jack se nesoustředí; žáci používají nesprávné postupy. Mohli bychom použít sekvenci navrženou v předchozím odstavci, rozhodující však není sekvence samotná, ale myšlenka sekvencování jako takového — prioritizace prvního kroku vedoucího ke zlepšení, nikoli pouze problému, který se jeví jako nejzřetelnější. Může se to týkat konkrétního předmětu: chápou žáci strukturu obsahu divadelní hry natolik, aby ji mohli analyzovat? Může jít o problém fyzický: podporuje žákovo držení těla správné psaní? Problém může být i sociální: naslouchají žáci, než se vyjádří? Někdy si nemusíme být jisti, zda je zvolená výzva ta správná. V takovém případě se můžeme poradit s kolegy nebo ji prostě zkusit řešit: pokud se žáci o změnu snaží, ale nedaří se jim zlepšit, možná bude potřeba zvolit fundamentálnější výzvu. Ať už chceme změnit cokoli, musíme vycházet z toho, co nás znepokojuje, a identifikovat fundamentální výzvu: to je první krok ke zlepšení.

Prioritizovat můžeme tak, že se zaměříme na konkrétní problém a identifikujeme první krok ke zlepšení

APLIKACE

— Joe nepracuje dostatečně usilovně a rozptyluje spolužáky. Ví, co má dělat, a není třeba ho povzbuzovat, aby se zapojil; výzvou je přimět ho, aby se soustředil.

— Adele chce, aby její žáci dělili slova na slabiky. Problém není v soustředění (děti nejsou rozptýlené ani demotivované), ale v tom, že neuplatňují správný postup.

— Richard chce vytvořit kulturu, v níž „je podávání co nejlepšího výkonu norma“. Jeho žáci jsou ochotni se soustředit a vědí, jaké postupy použít; je však potřeba jim pomoci, aby ve svém úsilí vytrvali.

Tím, že se Ellie, Adele a Richard zaměří na fundamentální výzvu, mohou překonat okamžité frustrace, jako jsou vyrušování či nedostatek úsilí — a položit základy úspěchu: přimět žáky, aby se soustředili na učení, nikoli jen tiše seděli. Podpoří tím vytrvalost, nejen občasné úsilí. Úspěch umožňuje další zlepšování: jakmile se Joe soustředí, Ellie mu může pomoci zvolit efektivní postupy; jakmile Richardovi žáci vytrvají, jejich příspěvky budou hodnotnější.

KLÍČOVÁ MYŠLENKA

Obvykle víme zhruba, co je potřeba změnit. Zúžení pozornosti na určitou prioritu (a v zájmu jejího dosažení upozadit jiné důležité věci) však bývá obtížné. Změna je náročná a — jak uvidíme v následující části — žáci si návyky vytvářejí pomalu. Nemůžeme změnit všechno: musíme prioritizovat. K tomu nám mohou pomoci otázky:

1. Co chci pro žáky nejvíc? Co mě nejvíc znepokojuje?
2. V čem spočívá fundamentální výzva? Jaký je první krok ke zlepšení?

Než se začneme zabývat dalšími problémy, musíme se vypořádat s fundamentální výzvou. /

Jakmile prioritizujeme výzvu, můžeme ji překonat tím, že žákům pomůžeme vytvořit účinný návyk nebo podniknout dílčí krok.

POKUD CHCI, ABY ŽÁCI DOSÁHLI TRVALÉ ZMĚNY

Jakmile se vytvoří návyk, pak motivace, sebejistota a plánování přestanou být překážkami.[40] Sobotní ráno je podnětem k tomu, aby žák udělal domácí úkol — bez ohledu na to, jak se cítí. Návyk se tak stává klíčem k trvalé změně. Místo ojedinělých zlepšení (vyžadujících novou motivaci, neustálou sebekontrolu a značnou podporu z naší strany) potřebujeme, aby si žáci vytvořili návyky úspěchu: aby se soustředili vždy, když mají zadaný úkol, vždy zvolili správný postup a zapojili se vždy, když mají příležitost.

/ Návyky představují trvalá řešení fundamentálních výzev

Vytváření nových návyků je pomalé a náročné. Překážkou mohou být stávající návyky. Již jsem hovořil o tom, že návyky se vytvářejí, když lidé určité jednání opakují v konkrétních situacích. Žáci se s některými situacemi setkávají často — například jsou-li vyzváni k odpovědi na otázku. Pokud budou reagovat podobným způsobem, stanou se z jejich reakcí návyky — možná nežádoucí, jako jsou tipování správné odpovědi, vykřikování bez přihlášení nebo nesouvislá, zdlouhavá a vyhýbavá odpověď. Stávající návyky přetrvávají, i když je lidé chtějí změnit:[41] pouze každý desátý pacient po srdečním bypassu se začne lépe stravovat a víc cvičit.[42] Jestliže je pro dospělé v přímém ohrožení života obtížné začít se stravovat jinak, bude pro žáky, kteří si rádi povídají s kamarády, obtížné začít se soustředit. Vytvoření nových návyků, byť i jednoduchých, jako pít k obědu vodu nebo chodit do posilovny, vyžaduje opakování po dobu několika týdnů.[43] Žákům to může trvat ještě déle, pokud se s nimi nevídáme často. Vytváření nových návyků je náročné: aby čas a úsilí, které je třeba vynaložit, stály za to, musí být podporované návyky účinné.

/ Vytváření žádoucích návyků je pomalé a náročné — musíme volit účinné návyky, které za toto úsilí stojí

KDY JE NÁVYK ÚČINNÝ?

V roce 1987 převzal Paul O'Neill společnost *Alcoa*, velkého, ale nepříliš

kontrolní seznam

#1

- [ ] Specifikuji, co mají žáci dělat

1. Pokud je potřeba změnit mnoho věcí, tak místo snahy změnit vše najednou prioritizuji

- [ ] Zvolím hlavní problém a identifikuji fundamentální výzvu, která za ním stojí

Oblasti, na které se u žáků zaměřuji:

- [ ] Soustředění
- [ ] Použití správného postupu
- [ ] Vytrvalost
- [ ] Přispívání

Moji žáci se nezapojují do výuky. Chci, aby vytrvali a přispívali, ale momentálně se nesoustředí na samostatnou práci: to je moje priorita.

2. Pokud chci, aby žáci dosáhli trvalé změny, nestačí je pouze vyzvat k jednání, pomáhám jim vytvořit účinný návyk

Jednoduchý:

- [ ] Jasná pobídka
- [ ] Konkrétní úkol
- [ ] Rychlé a časté jednání
- [ ] Zřejmý

„Kdykoli řeknu *Začněte psát*, chci, abyste psali v tichosti, začali psát okamžitě a zvedli ruku, jakmile dopíšete.“

Produktivní:

- [ ] Spolupráce
- [ ] Flexibilita
- [ ] Podpora širší změny

„Když práci dokončíte, ve dvojicích si odpovědi zkontrolujte, vyberte otázku, kterou považujete za náročnou, a společně napište modelovou odpověď.“

3. Pokud chci, aby žáci dosáhli okamžité změny, nepředkládám pouze velké cíle, rozděluji úkol na dílčí cíle

- [ ] Rozdělím úkol nebo čas na specifické, přiměřeně náročné dílčí cíle.

„Rozmyslete si první větu, řekněte ji spolužákovi a poté začněte psát.“

Poté žáky inspiruji a motivuji ke změně[K2], pomáhám jim změnu plánovat[K3], iniciovat[K4] a realizovat navazující kroky[K5].

WORKSHOP
#1

VHODNÝ ZAČÁTEK HODINY

Výchozí situace

Na začátku odpolední výuky má Mark problém přimět žáky k učení. Trousí se v malých skupinkách z hřiště, pak se hrnou k věšákům a na svá místa. Jsou rozptýlení a trvá, než se usadí a začnou pracovat na prvním úkolu. Pro Marka je to frustrující a někdy má potíže dostat hodinu do správných kolejí. Když se to nedaří, znovu opakuje, co mají žáci dělat, ale zdá se, že do příštího odpoledne to žáci zapomenou. Mark zvažuje, že žáky ještě před vstupem do třídy seřadí, a každému, kdo se neuklidní, okamžitě udělí sankce. Jo-Ann, Markova mentorka, se obává, že to nepomůže zajistit soustředění žáků. (S podobnou situací se potýká mnoho začínajících učitelů.)

Než si přečtete má doporučení, zvažte, co byste navrhli vy:

1. V čem spočívá fundamentální výzva? Jaký návyk či soubor kroků by ji vyřešil?
2. Jak byste žáky inspirovali, aby jednali?
3. Potřebují se žáci zavázat k jednání?
4. Jak jim to usnadnit?
5. Jak žákům pomoci vytrvat?

KROK 1 SPECIFIKOVAT ZMĚNU

Jo-Ann chce, aby Mark vnímal, že cílem je, aby se žáci začali učit co nejrychleji — uklidnit žáky je nezbytné, ale nikoli postačující. Markův cíl je ambiciózní, ale vágní: chce vytvořit „pozitivní, motivující a bezpečné prostředí pro výuku“. Jo-Ann pomáhá Markovi rozpoznat, že jeho fundamentální výzvou je zajistit, aby se všichni žáci co nejrychleji začali soustředit na učení.

Mark pak sepíše vše, co žáci dělají na začátku hodiny: odkládají si svršky, vyndávají učebnice, rozdávají materiály, kontrolují, co je na tabuli atd. Jo-Ann pomáhá Markovi jeho seznam simplifikovat a odstranit vše, co není bezprostředně nezbytné: Mark například odsouvá otázky žáků k domácímu úkolu a pověří jednoho žáka rozdáváním materiálů. Výsledkem je jednoduchý návyk, který budou žáci dodržovat, když vejdou do třídy: pověsit svršky, posadit se, vyndat pomůcky a začít pracovat na prvním úkolu.

Jo-Ann chce, aby Mark šel nad rámec základní rutiny a vytvořil pro žáky účinný návyk s dlouhodobými přínosy. Navrhuje, že by vhodným prvním úkolem každé hodiny bylo, aby si žáci nejdříve prošli sešity, sami sebe z nedávno

KROK 2 INSPIROVAT A MOTIVOVAT ŽÁKY

Mark hodnotu změny zvýrazní tím, že se žáky problém probere: po narušeném začátku hodiny žáky požádá, aby zvedli ruku, pokud se cítí klidní a myslí si, že výuka probíhá dobře. Jakmile se shodnou, že problém existuje, Mark popíše, co chce, aby žáci příště udělali — a zdůrazní sociální normu: ostatní třídy se již usadily a učí se.

KROK 3 PLÁNOVAT ZMĚNU

Mark u dveří umístí připomenutí, co mají žáci dělat — čímž na to žáky při vstupu upozorní.

KROK 4 INICIOVAT JEDNÁNÍ

Dříve museli žáci na začátku každé hodiny zjišťovat, co mají dělat. Tím, že Mark vymezil defaultní nastavení — první úkol je vždy samotestování — snížil možnost nejasností. Jo-Ann mu doporučuje, aby se tohoto defaultního nastavení držel, i když se ve zbytku hodiny objeví něco neobvyklého, například host, který žákům přednese krátké sdělení. Mark žáky na změnu připraví tím, že s nimi novou rutinu nacvičí během dopolední výuky. Nechá je nacvičit vstup do třídy a okamžité zahájení práce; také jim modeluje samotestování a procvičí jej s nimi, dokud si nebude jistý, že žáci vědí, jak na to.

KROK 5 FÁZE NAVAZUJÍCÍCH KROKŮ

Jo-Ann poukazuje na to, jak je důležité, aby žáci získali pocit, že dělají pokroky. Mark stopuje, jak dlouho jim trvá, než se všichni usadí a začnou si opakovat, a povzbuzuje je, aby to zvládli rychleji než minule. Když vcházejí do třídy, Mark pojmenovává, co se daří „Vidím, že Gabriella už si opakuje“ a zvýrazňuje normu „Téměř všichni už začali“. Jo-Ann navrhuje akcentovat pokrok žáků při přechodu k dalšímu úkolu: ukončit opakování, zdůraznit, co už žáci vědí, a pak je vyzvat, aby přešli k dalšímu — o něco náročnějšímu — zadání. Jo-Ann věří, že zvýrazňování dosavadních úspěchů žáky je povzbudí, aby vytrvali.

ZÁVĚR

Žáci mají větší pocit jistoty, jsou klidnější a lépe si pamatují klíčové myšlenky. Jo-Ann identifikuje dva další způsoby, jak Marka podpořit — zatím je ale nezmiňuje. Za prvé, rutina se může s koncem pololetí vytrácet: stalo-li by se tak, Jo-Ann navrhne, aby ji Mark žákům připomněl a vyzdvihl její význam. Za druhé, vytváření norem a rutin je pro učitele náročné: navrhne lídrům školy, aby se učitelé shodli na společné rutině pro vstup

Harry Fletcher-Wood
Návyky úspěchu

Z anglického originálu *Habits of Success: Getting Every Student Learning* vydaného nakladatelstvím *Routledge,* v letech 2025—2026 přeložili Jana Vlková a Michal Orság.

Odborná redakce: Michal Orság, Honza Bartoněk
Jazyková a stylistická redakce: Vendula Bartoňková, Jan—Spěváček
Sazba: EDLB
Obálka: EDLB

Počet stran: 216

Ve spolupráci s Nakladatelstvím publishED vydala vzdělávací organizace EDUkační LABoratoř.

Tisk: CZECH PROMOTION, Thámova 289/13, 186 Praha 8

Vydání první

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této knihy nesmí být reprodukována, šířena či prezentována v jakékoli formě či jakýmikoli prostředky bez předchozího písemného souhlasu vydavatele.

ISBN 978-80-909442-6-8

Praha 2026