

cítí blízkost a vřelost k žákovi. Neboť naslouchá-li empaticky, alespoň na chvíli si uvědomí, jaké to je být „v žakově kůži“, a lépe mu porozumí. Empaticky žákovi naslouchat, doprovodit jej pár kroků na jeho cestě životem, je výrazem péče, úcty a lásky. Proto se říká, že učení může být formou lásky. Navíc rozvine-li se ve vzájemném vztahu učitele a žáka vzájemná péče, úcta a láska, pak významně ubude „kázeňských“ problémů. Děti neotravují a nezlobí učitele, kterého mají v úctě a na kterém jim záleží. Takže čas, dříve nutně strávený řešením kázeňských problémů, může být věnován výuce.

Dva druhy verbální komunikace a jejich působení na studenty: souhrnný přehled

Tento přehled může být pro učitele užitečný jako shrnutí celé kapitoly. Někdo jej může využít pro zopakování, jiný jej může ukázat kolegům učitelům či řediteli. Primárním účelem je hlouběji analyzovat rizika spojená s jednotlivými druhy odpovědí (a jejich možné účinky na žáky).

DVANÁCT KOMUNIKAČNÍCH BLOKŮ

1. Nařizování, přikazování, rozkazování

Tato sdělení žákovi vyjadřují, že jeho pocity, potřeby nebo problémy nejsou důležité; musí se přizpůsobit tomu, co cítí nebo potřebuje učitel.

„Nezajímá mě, že máš žízeň. Sedni si na místo a počkej, až bude přestávka.“

Tato sdělení mohou:

Žákovi dávat najevo, že je v daném okamžiku nepřijatelný.
„Přestaň kňourat, nejsi malé dítě.“

Vyvolat strach z učitelovy převahy. Žák slyší výhrůžku, že bude potrestán někým větším a silnějším, než je on sám:
„Vypadni z té šatny!“ (nebo uvidíš, je implicitně obsaženo.)

Vyvolat v žákovi odpor nebo vztek, což může způsobit, že dá tyto své nepřátelské pocity najevo – čili bojuje, odporuje, zkouší učitelovu vůli, propadá záchvatům vzteku:
„Já mu ukážu!“

Dávat žákovi najevo, že učitel nedůvěřuje jeho schopnostem či úsudku:
„Dnes večer si napiš rozvrh a zítra mi jej přineseš ke kontrole.“

2. Varování, vyhrožování

Tato sdělení se velmi podobají nařizování, přikazování a rozkazování, avšak s tím rozdílem, že přidávají, co se stane, když žák neuposlechne.

„Přestaň fňukat, nebo ti přidám další práci, abys k tomu fňukání měl důvod.“

Tato sdělení mohou:

Dávat žákovi najevo, že učitel velmi málo respektuje jeho potřeby a přání:

„Jestli práci neodevzdáte do konce hodiny, zůstanete tu, dokud to nedokončíte.“

Vyvolávat v žákovi pocit strachu a podřízenosti:
„Jestli se nepolepšíš, zavolám si do školy rodiče.“

Stejně jako nařizování, přikazování a rozkazování vyvolávají i hrozby a varování nepřátelství.

Žáci na hrozby a varování někdy reagují slovy: „Je mi jedno, co uděláte – stejně si to myslím.“ Nadto jsou v pokušení udělat přesně to, před čím je učitel varoval, aby nedělali, protože chtějí vidět, jestli učitel hrozbu skutečně vyplní.

3. Moralizování, kázání, „měl bys“ a „máš“

Tato sdělení se dovolávají vnější autority, povinnosti či závazku. Žáci zpravidla na „měl bys“ a „máš“ reagují tak, že setrvávají na svém a ještě silněji brání své pozice.

Moralistická sdělení vyjadřují, že učitel nedůvěřuje úsudku žáků a že by měli raději udělat to, co jiní považují za správné:

„Měl bys udělat správnou věc a říct panu zástupci všechno, co víš.“

Také mohou:

Vyvolávat pocity viny, vést žáky k přesvědčení, že jsou „špatní“: „Neměl by ses chovat způsobem, za který se musíš stydět a který vrhá špatné světlo na celou školu.“

Vyjadřovat, byť nevysloveně, že učitel naprosto nevěří, že by žáci dokázali formulovat názory, mít vlastní úsudky či zůstat vlastní hodnoty:

„Musíš respektovat své nadřízené.“

4. Rady, nabízení řešení, předkládání návrhů

Tato sdělení žáci vnímají jako důkaz toho, že učitel nevěří, že jsou schopní vyřešit si problém sami. Rady mohou v některých žácích vypěstovat závislost na učiteli, takže žák přestane sám přemýšlet a při jakékoliv stresové situaci hledá odpověď u vnějších „autorit“.

Rady dávají najevo nadřazenost („Já vím, co je pro tebe nejlepší“), což je zvláště iritující pro dospívající, kteří usilují o to zís-

kat nezávislost. Protože rady vyjadřují nadřazenost rádce, stráví žáci někdy nepřiměřené množství času tím, že reagují na tento učitelův postoj, místo aby rozvíjeli vlastní nápady.

Tato sdělení v žácích často zanechávají pocit, že je učitel nepochopil. Protože kdyby je pochopil, nemohl by přijít s takovým řešením:

„Kdybyste mě opravdu chápal, nemohl byste mi něco takového navrhnout.“

5. Přednášení, poučování, logická argumentace, předkládání fakt

Ačkoliv přednášení, poučování a logická argumentace jsou zcela oprávněné v bezproblémové oblasti vztahu mezi učitelem a žákem, v ostatních oblastech může „přednáška“ vyvolat pocity podřízenosti, poníženosti či nepatřičnosti.

Logika a „fakta“ často vyvolají obranné reakce a odpor, protože implikují, že žák je nelogický a neznalý.

Žákům, stejně jako dospělým, není většinou příjemné, když jim někdo dokazuje, že „nemají pravdu“. Proto mají tendenci bránit své pozice až do hořkého konce:

„Já mám pravdu a Vy ne, dokážu Vám to, ať mě to stojí cokoliv.“

Poučování nikdy nebylo efektivním nástrojem výchovy. Pokud je poučování použito nesprávně, pak není jen neúčinné, ale dokonce nenáviděné. Žáky otravuje a neposlouchají jej.

Žáci se někdy uchýlí k zoufalým způsobům, aby znehodnotili učitelova „fakta“. Zanevrou na učitele, a to nejenom na jeho názory se školou nijak nesouvisející, ale také na jeho vyučování.

„Jste mimo – už jste moc starý, dneska je to jinak.“

Žáci mají mnohdy o svém problému zjištěno více relevantních informací než učitel, a proto si jeho logickou argumentaci mohou často vykládat jako mocenskou hru „udělejte to po mém“.

6. Odsuzování, kritizování, nesouhlas, obviňování

Tato sdělení více než kterákoliv jiná vyvolávají v žácích pocit, že jsou hloupí, chovají se nepatřičně, nestojí za nic a vůbec jsou špatní. Sebepojetí žáka se ve značné míře vytváří podle toho, jak jej rodiče a učitelé, tedy pro něj nejdůležitější dospělí, hodnotí. Negativní a hodnotící prohlášení se podepisují na žákově sebepojetí.

Negativní kritika vyvolává protikritiku. Studenty často napadne (a někdy to i řeknou):

„No, vy taky nejste dokonalý!“

Právě učitelé, kteří s velkou oblibou používají negativní hodnotící výroky, si často nejhlasitěji stěžují na to, že je studenti nerespektují.

Hodnocení nutí studenty skrývat skutečné pocity, podněcuje je k tomu, aby „hráli na jistotu“ a o pomoc se obraceli k někomu jinému.

Studenti na taková sdělení reagují zlostně a defenzivně, neboť mají potřebu zachovat si svou tvář. Řeknete-li studentovi, že je líný, vyvolá to v něm zpravidla odpor a téměř nikdy neprobudí ambice.

Jediné, co je horší než negativní hodnocení, je časté negativní hodnocení. Žáci, kteří jsou předmětem časté negativní kritiky, si začnou sami o sobě myslet, že jsou špatní, nikomu se nelíbí, a tedy za nic nestojí. Existuje velké množství důkazů o tom, že právě tenhle sebeobraz bude s velkou pravděpodobností v člověku vyvolávat obranné a únikové reakce.

7. Hanlivé označování, vysmívání, stereotypy

Hanlivé výrazy, stereotypy a vysmívání se jsou formami negativního hodnocení a jako takové mají na sebevědomí žáků tytéž devastující účinky jako kritika.

Na taková sdělení žáci nejčastěji reagují tím, že učiteli odseknout a vrátí mu to:

„Vy pořád musíte někoho sekýrovat!“

Učitelé, kteří používají tato sdělení ve snaze ovlivnit žáky, budou vždycky zklamaní. Žáci místo toho, aby se na sebe realisticky podívali, použijí učitelovo neférové sdělení k tomu, aby sami sebe omluvili:

„Nejsem malé dítě. Malé děti se takhle nechovají. Já se tak chovám.“

8. Analyzování, diagnostikování, interpretace

Tato sdělení žákům sdělují, že je učitel „prokouknul“, ví, jaké jsou jejich motivy a proč se chovají tak, jak se chovají:

„Děláš to jen proto, aby si tě všichni všimli.“

Tyto amatérské psychoanalýzy mohou být pro žáky frustrující a děsivé. Pokud je učitelova analýza správná, žák je odhalen, cítí se přede všemi „nahý“ a stydí se. Pokud je učitelova analýza chybná, což se stává většinou, má žák vztek, že byl nespravedlivě obviněn.

Žáci tato sdělení často vnímají jako důkaz toho, že učitel sám sebe považuje za „pana chytrého“, který z pozice své nadřazenosti může interpretovat myšlenky a pocity žáků. Výroky typu „já vím proč“ a „vidím do tebe“ často utnou chuť říci o věci více. Učí žáky, že je lépe s učitelem žádné informace nesdílet, neboť je to příliš riskantní.

9. Chvála, souhlas, pozitivní hodnocení

Učitelé snadno rozumí tomu, že negativní hodnocení má ničivou moc, avšak bývají často šokováni tím, že navzdory obecnému přesvědčení nemusí být pochvala pro žáky vždy prospěšná, a často může dokonce žákům škodit. Pozitivní hodnocení, které nezapadá do sebeobrazu, jež si žák vytvořil, může vyvolat vztek:

„Nejsem dobrý student!“

Žáci si taková pozitivní sdělení vykládají jako snahu o manipulaci, jako rafinovaný způsob, kterým se je učitel snaží přimět k tomu, aby dělali to, co chce on:

„Říkáte to jenom proto, abych se víc snažil.“

Žáci taktéž přesně dovozují, že pokud je učitel může hodnotit pozitivně, může je v jiných situacích zase hodnotit negativně. Taktéž správně dovozují, že hodnocení znamená nadřazenost.

Ve třídě, kde učitel děti často chválí, může být pouhá absence pochvaly ze strany žáků vnímána jako kritika:

„Nepochválila jste můj výkres, takže se Vám určitě nelíbí.“

Veřejné udělení pochvaly žáky často uvádí do rozpaků. Většina žáků nesnáší, když je učitel dává „za příklad“. Být dobrým příkladem je podobně nenáviděné jako být špatným příkladem.

Žáci, kteří jsou často chváleni, se mohou stát na pochvale závislími, dokonce se mohou pochvaly dožadovat:

„Paní učitelko, podívejte se na *moji* práci!“

„Že je to hezký obrázek?“

„Paní učitelko, podívejte se, rozdělila jsem se s Ríšou.“

Konečně žáci vyvozují, že učitel, který je chválí, jim vlastně nerozumí a příznivé hodnocení používá jen proto, aby nemusel ztrácet čas tím, že se bude snažit pochopit jejich pocity.

10. Uklidňování, litování, utěšování

Na první pohled se může zdát, že tato sdělení žákovi potýkajícímu se s problémy pomáhají. Ve skutečnosti však nejsou tak nápomocná, jak se jeví. Chlácholit žáka, který si s něčím dělá starosti, může vyznít jako naprosté nepochopení jeho problému.

Učitelé chlácholí a utěšují, protože jim jsou nepříjemné silné negativní emoce, které žáci projevují, když je něco trápí. Utěšování a uklidňování v takové chvíli studentovi říká, že učitel chce, aby se přestal cítit tak, jak se právě cítí:

„Nebud' smutný, dobře to dopadne. Zítra bude líp.“

Děti vnímají, že se je učitel snaží přimět ke změně – a nevěří mu.

Litost a další nástroje používané ke snížení významu dětských prožitků zastavují komunikaci, protože žáci cítí, že učitel chce, aby se přestali cítit tak, jak se právě cítí.

Nikomu se dobře neposlouchá, že je mimo realitu. Všechny formy utěšování obsahují nevyslovený předpoklad, že člověk přehání, neví, jak to *opravdu* v životě chodí, a v jistém smyslu „blázní“. To je důvod, proč žáci někdy na snahu učitele utěšit je litováním reagují nepřátelsky.

11. Otázky, zjišťování, výslech, křížový výslech

Klademe-li žákovi otázky ve chvíli, kdy se potýká s problémy, můžeme mu, aniž bychom chtěli, dávat najevo nedůvěru, pochybnosti či podezíravost:

„A udělal sis včera úkol?“

Některé otázky si žáci vykládají jako pokus nacytat je, vytáhnout z nich informace, které pak budou použity proti nim.

„Jak dlouho ses učil? Hodinu? Jen jednu hodinu? No tak to si dobrou známku nezasloužíš.“

Žáci se zpravidla cítí otázkami ohroženi, zvláště nevědí-li, proč jim je učitel dává. Všimněte si, jak často žáci na otázky reagují svojí vlastní otázkou:

„A proč se na to ptáte?“

Pokud učitel začne dávat otázky žákovi, který za ním přišel, aby mu řekl o svých starostech, může z toho žák vyvodit, že se učitel vyptává proto, aby mohl sám mluvit do toho, jak má žák vyřešit svůj problém, místo aby žáku poskytl prostor k nalezení vlastního řešení:

„Babička se k vám přestěhovala a bude teď s vámi bydlet?
A jak to vnímáš?“

Otázka položená dítěti, které s učitelem sdílí své starosti, omezuje svobodu dítěte mluvit o tom, o čem chce. V tomto smyslu každá otázka určuje, jaké sdělení bude následovat. Zeptáte-li se: „Kdy ses začal takhle cítit?“, musí žák mluvit o počátku a vzniku tohoto pocitu, o ničem jiném. Právníci se učí vést křížový výslech, aby dokázali „vytáhnout“ pravdu ze svědka neochotného mluvit. Právník určuje směr. Zatvrzelý svědek mluví co nejméně, řekne jen to, co musí. Výslech je proto chabá metoda pro získání a udržení konstruktivní komunikace.

Učitelé používají otázky nejčastěji, když se chtějí dozvědět více – přirozená zvědavost stojí v cestě schopnosti žákům pomoci.

12. Stáhnutí se, odvádění pozornosti, sarkasmus, humor

Tato sdělení může žák vnímat jako nezájem učitele – učitele nezajímá ani on, ani jeho pocity. Někdy taková sdělení může žák vnímat dokonce jako zavržení.

Pokud má žák potřebu mluvit o svém problému, pak je zpravidla vážný a soustředěný. Dostane-li se mu odpovědi, která celou věc zesměšňuje nebo je sarkastická, může ho to ranit, může se cítit odmítnutý a ponížený.

Převedení pozornosti od aktuálních negativních pocitů jinam, se může na první pohled jevit jako účinná strategie. Avšak odložený problém není vyřešený problém.

Žáci chtějí být zdvořile vyslechnuti a pochopeni. Učitelé, kteří používají humor, sarkasmus či zábavu, aby rozptýlili pozornost žáka, naučí studenty chodit se svými starostmi jinam. Takové učitele žáci nepovažují za někoho, na koho se lze obrátit o pomoc, komu lze důvěřovat, s kým lze mít vztah – v tomto směru na ně zcela zanevřeli.

NÁSTROJE, KTERÉ USNADŇUJÍ KOMUNIKACI

1. Pasivní naslouchání (ticho)

Pasivní naslouchání (ticho) podporuje studenty v tom, aby mluvili, jestliže už jednou začali, ale nemůže uspokojit jejich potřebu interaktivní a vzájemně vnímavé komunikace.

Ticho žáka nijak nepřerušuje, avšak žák nikdy neví, jestli učitel skutečně dává pozor. Taktéž nemá nic, z čeho by mohl poznat, že mu učitel rozumí.

Ticho může v určité míře vyjadřovat přijetí, nicméně žák se může domýšlet, že ho učitel ve chvíli ticha hodnotí. Ticho nevyjadřuje empatii a vřelost.

2. Potvrzení příjmu

Reakce, které žákovi potvrzují, že učitel poslouchá, jsou lepší v tom, že žákovi dávají najevo pozornost. Takové odpovědi skutečně v určité míře vyjadřují empatii. Přinejmenším jsou známkou toho, že je učitel vzhůru a dává pozor.

Žákům usnadňují další komunikaci, ale jen trochu.

V určité míře vyjadřují přijetí, ale nejsou důkazem toho, že učitel žáka i s jeho problémem přijímá.

Nejsou důkazem toho, že učitel žákovi skutečně porozuměl.

3. „Pootevření dveří“, pozvání k hovoru

Pozvání k hovoru je „pootevřením dveří“ a je velmi účinné v tom, že žákovi ukazuje, že učitel chce naslouchat a chce věnovat čas tomu, aby byl žákovi nápomocný.

Obzvláště dobře fungují na začátku, ihned poté, co žák vyšle znamení či signál nasvědčující tomu, že má nějaký problém. Také pomohou žákovi, který se při mluvení o svých starostech zasekl.

Pozvání k hovoru není dobré k vyjadřování přijetí, pochopení či vřelosti. Pozvání k hovoru dveře pootevřít, ale nedokáže je udržet otevřené. Jsou-li pozvání k hovoru používána příliš často, zevšední a mohou znít prázdňě.

4. Aktivní naslouchání (zpětná vazba)

Aktivní naslouchání dává žákům zažít, že jejich myšlenky a pocity jsou respektovány, chápány a přijímány. Aktivní naslouchání podporuje další komunikaci, mírní pocity, poskytuje katarzní uvolnění. Pomáhá studentům nahlížet na své pocity jako na přirozené a lidské – učí je, že pocity jsou naši přátelé.

Aktivní naslouchání pomáhá určit, co je hlouběji uloženým či skutečným problémem. Uvádí do chodu proces řešení problému, avšak neodnímá studentovi zodpovědnost za vyřešení svých vlastních starostí.

Díky aktivnímu naslouchání je žák v takovém rozpoložení myslí, že je ochotný naslouchat učiteli. Mezi učitelem a žákem tak vzniká vztah většího vzájemného pochopení, respektu, péče.

Pokud je aktivní naslouchání používáno jen jako „trik“ bez skutečného zájmu, empatie, důvěry a přijetí, existuje riziko, že bude strojené a bude vnímáno jako pokrytectví a manipulace.