

4.1 Rozpoznání finality nápadného, respektive rušivého chování

Finalitu chování žáka lze dobře rozpoznat podle toho, jak toto chování ovlivní dění a jakou reakci vyvolá u zúčastněných osob. Již zde bylo zmíněno, že žáci, kteří nevěří ve vlastní schopnosti, mají tendenci utvářet situace tak, aby se mohli vyhnout konfrontaci s úkolem. Toho je možné dosáhnout různými způsoby: počínaje ztrátou učebnice, přes onemocnění až k záškoláctví. Když ale není možné se konfrontaci s úkolem vyhnout výmluvou či osobní nepřítomností, bývá často zvolena strategie rušivého chování.³⁵ To vyvolá poměrně spolehlivé konfrontaci se sociálním okolím a odvede pozornost od úkolu.

Pokud tedy rušivé chování konkrétního žáka zpomalí, přeruší či znemožní stávající či plánovanou práci ve třídě, souvisí to zpravidla s jeho obavami z toho, že by mohl udělat chybu, selhat či blamovat se před ostatními jako nešika, hlupák apod. Subjektivně viděno jsou tyto obavy velmi intenzivní a pro dotyčného žáka je obtížné (až nemožné) je překonat a k práci na úkolu se přinutit. Proto je důležité mu jeho rušivé chování nezalívat – de facto je to způsob obrany proti reálnému (ale i domnělému) nebezpečí selhání.

Vedle šance vyhnout se úkolu přináší rušivé chování i další „zisk“: Alfred Adler vychází z toho, že člověk vyhýbající se důsledně nebezpečí možného selhání a blamáže nemůže zažít uspokojení z překonávání překážek ani ze splněního úkolu. Také dochází k frustraci jeho přirozené potřeby vážit si sám sebe a ani jeho sociální okolí mu nedává najevo, že by si ho zvlášť považovalo. Dotyčný jedinec pak často preferuje náhradní formu uspokojení pocitem moci nad druhými a zážitkem vlastní důležitosti. Toto je finalita již zmíněné „politiky prestiže“ (= určovat dění, být středem pozornosti, dohánět druhé k zoufalství, resp. urážet je a zraňovat), která s rušivým chováním vždy souvisí a zabezpečuje mu dodatečný „zisk“. Působnost „politiky prestiže“ vyplývá především z faktu, že je zaměřena na rušení a negování toho, co je „protivníkovi“ zvlášť důležité. Klade-li např. učitel zvláštní důraz na to, aby ve třídě vládli klid a bylo zachováno ticho, pak je poměrně snadné ho prostřednictvím pošuchování spolužáků, šuškáni, polohlasitých poznámek apod. nejen „odlákat“ třeba od náviku násobilky k boji o znovunastolení ticha a klidu, ale i vynutit si jeho pozornost, rozzlobit ho nebo vyprovokovat k výbuchu vzteku či donutit k pláči (podle toho, jak je psychicky odolný).

4.2 Reakce na nápadné, respektive rušivé chování

Chce-li tedy učitel odhadnout „prestižní zisk“ žákovy rušivého chování, musí nejen umět rozpoznat, které pro něj osobně důležité věci, činnosti, úkoly, výsledky či hodnoty jsou tímto chováním omezeny, znemožněny či zpochybněny, ale musí si také upřímně přiznat svoji emocionální reakci. Ta totiž svádí k tomu, brát rušivé chování osobně a začít se „zlobivcem“ bojovat, což je přesně to, o čem jde: „Alespoň jako protivník být důležitý...“ Při rozpoznávání finality rušivého chování lze vycházet z toho, že každý člověk (tedy i učitel) zpravidla reaguje:

- rozčilením, když si někdo vynucuje jeho pozornost,
- vztekem, když někdo určuje dění v rozporu s jeho záměry,

³⁵ I když pojem „strategie“ implikuje plánovitost, jde zpravidla o ne zcela uvědomovaný postup. Je to patrné z faktu, že žáci, kteří se rušivě chovají, většinou nejsou schopni odpovědět na otázku „Proč to děláš“?

- zlobou a popř. obavami, když je někým urážen nebo napadán verbálně či fyzicky,
- zoufalstím a rezignací, když někdo odolává jeho snahám o navození změny situace.

Pro specifickou orientaci ve finalitě konkrétních rušivých projevů žáka se tedy vyplatí vycházet z vlastních afektivních reakcí a spontánní tendence učitele na ně reagovat.

4.2.1 Vynucení pozornosti

Je-li učitel podrážděn rušivým chováním žáka a začne se jím zabývat (napomíná, přesvědčuje) a snaží se ho přimět, aby přestal vyrušovat, pak žák opravdu stojí v centru jeho pozornosti. Tato reakce potvrzuje dítěti, že jeho chování splňuje účel, a proto ho bude opakovat, nebo si přístě vymyslí něco jiného, čím by si pozornost učitele a třídy vynutilo (např. bolení břicha).

Jak lze reagovat jinak? Když žák např. při vyučování vyrušuje, může mu učitel (pokud možno bez rozčilení) říci, že:

- rozpoznal jeho snahu o vynucení pozornosti (třeba: „Františku, já vím, že jsi tady mezi námi, a že bys byl rád, kdybys se ti víc věnoval“, nebo „Františku, zdá se, že bys byl radši, kdybychom dělali něco jiného, než cvičili slovička“ apod., přičemž je třeba vždy zůstat v kontextu dané situace),
 - nicméně se nehodlá zabývat rušivým chováním, ale bude pokračovat dál v začaté práci (třeba: „...ale to není možné, protože je vás ve třídě třicet a já ti opravdu nemůžu věnovat víc času.“, nebo „...ale to nepůjde, protože bez znalosti sloviček se cizí řeč nedá naučit.“),
 - přičemž má samozřejmě žák možnost se v rámci svých schopností a znalostí podílet na dění (např. „Jesliť chceš, můžeš utřít tabuli, protože ji za chvíli budu potřebovat.“).
- Po této reakci je důležité další vyrušování přehlížet.

Kromě reagování na rušivé chování v aktuální situaci je nezbytné, aby se učitel snažil také koncepčně o profylaxi tohoto chování. Bude-li dbát na to, aby měl dotyčný žák zas a znovu pocit, že učitel jeho přítomnost ve třídě sám od sebe vnímá (tzn. aniž by žák musel tuto pozornost vynucovat vyrušováním) a bez splnění nějakých podmínek pozitivně hodnotit (tzn. aniž by žák musel podat výkon či se nějakou službičkou zalíbit), je docela dobře možné, že žák omezí vyrušování. Prakticky to může vypadat tak, že učitel v průběhu výuky, ještě než žák začne vyrušovat,³⁶ s ním navazuje krátké kontakty (např. osloví ho, podívá se na něj či se mu krátce věnuje), které nesledují žádný jiný cíl než vyjádřit pocit učitele „Jsem rád, že jsi tady...“.

Je důležité počítat s tím, že výuková situace se svým těžištěm ve vzdělávací práci s třídou plnou dětí (i žáci, kteří nevyrušují, mají potřebu a právo na to, aby se jim čas od času učitel věnoval) omezuje možnost trvání takových kontaktů jen na letmé okamžiky. Nicméně je ze zkušenosti známo, že důkazy pozornosti poskytované podle hesla „krátce a častěji“ jsou pro žáky uspokojivější než jednorázový intenzivní kontakt.

³⁶ Zpravidla učitel zná své žáky natolik dobře, že ví, který z nich má tendenci si rušením vynucovat pozornost. Proto je dobře možné s tímto pravidlem zacíleně pracovat. V optimálním případě by však nejen „žáci zlobivci“ měli mít dojem, že učitel jejich přítomnost vnímá, ale každému z přítomných žáků by měl být v průběhu hodiny učitelem nabídnut krátký kontakt, nesouvisející s výkonem a hodnocením.