

Přehled: Reakce učitele na rušivé chování žáka

<p>Reakce učitele</p>	<p>Verifikovat cíl otázkou</p>	<p>Udělat</p>	<p>Cíl a chování žáka</p>
<p>Žákovi neřekovat pozornost, když ji vynucuje (neresat, nepomáhat, nevyčítat, nedomlouvat...), Neukázat žádné rozčilení. Věnovat se mu jen, když si to nevnucuje.</p>	<p>„Může být, že se mě na sebe snaží upozornit?“ „Může být, že bys byl rád, když bych se ti zvlášť věnoval?“</p>	<p>„Tento žák na sebe váže příliš mnoho svého času a odvádí mě od jiných důležitých úkolů! Kéž by mě už přestal obtěžovat...“</p>	<p>Cíl 1: Vynutit pozornost Vytahuje se, šáskuje, ruší, nedá pokoj, otravuje apod. „Jenom když stojím v centru pozornosti, jsem důležitý a hodnotný“)</p>
<p>Nebojovat, ale také nepovolit Z konfliktu vystoupit, dát žákovi možnost podílet se na rozhodování a vymezit mu oblast pro převzetí odpovědnosti. Nabídnout společně hledání dohody.</p>	<p>„Chceš dokázat svoji sílu a vůli?“ „Mám dojem, jako bys tady chtěl zabránit udělat to, co chceš?“ „Mám dojem, jako bys tady chtěl být šémem...“</p>	<p>„Tento žák zpochybňuje mě i moje pozici. To nemohu připsat! Jen ať si nemyslí, že si může dělat co chce...“</p>	<p>Cíl 2: Mít moc nad druhými Pře se, lže, neposluchá, ignoruje pokyny, nepracuje apod. „Jenom když ostatní dělají to, co chci já, jsem důležitý a hodnotný“)</p>
<p>Neukázat dotčenost či zraněnost. Vystupovat jako někdo, koho není možné tak snadno urazit či ponižit. Reagovat logickými následky a ne trestem. Jednat s žákem bez zloby, tzn. jako s každým jiným.</p>	<p>„Mám pocit, jako bys mi chtěl něco oplátit, nebo mě za něco potrestat.“ „Vypadá to, jako by ses mi pokoušel ublížit. Je tomu tak?“</p>	<p>„Tento žák mě uráží, napadá mě, snaží se mi uskodit. To si nemůže dovořit, za to ho musím potrestat!“</p>	<p>Cíl 3: Opřít se, potvrdit, msta Trestá své okolí za domnělé či reálné křivdy: rapí druhé, zraňuje dovolit, za to ho musím potrestat!“</p>
<p>Pochválit i ty minimální úspěchy k podpoře žáka i nadále („Já tě nevdám! Věřím, že se můžeš spoustu věcí naučit a budu ti v tom pomáhat“).</p>	<p>„Může být, že si myslíš, že jsi hloupý a že nechceš, aby to ostatní poznali?“ „Byl bys rád, kdyby od tebe nikdo nic nechtil a neočekával?“</p>	<p>„Tento žák mě dohání k zoufalství a já už nevím, co mám dělat! Nemůžu nic, netroufám si nic, jak ho mám motivovat? Asi ti vzdám...“</p>	<p>Cíl 4: Vypádat nenohoucně Nepodílí se na práci, netroufá si na nic, vyzařuje neschopnost aíd. („Jenom když jím to vrátím, cítím se důležitý a hodnotný“)</p>
<p>se mně ostatní musí věnovat...“ (= finalita vynucené pozornosti), jsem to de facto já, kdo určuje dění...“ (= finalita boje o moc), potrestám ostatní za své neúspěchy a zklamání...“ (= finalita mysli), ostatním dokážu jejich neschopnost...“ (= finalita rezignace).</p>	<p>„Může být, že se mě na sebe snaží upozornit?“ „Může být, že bys byl rád, když bych se ti zvlášť věnoval?“</p>	<p>„Tento žák na sebe váže příliš mnoho svého času a odvádí mě od jiných důležitých úkolů! Kéž by mě už přestal obtěžovat...“</p>	<p>Cíl 5: Udělat</p>

mentuje vnitřní přesvědčení v podobě úvahy: „Když už nemohu mít nejlepší známky ze všech, tak ať jsem alespoň důležitý tím, že

- se mně ostatní musí věnovat...“ (= finalita vynucené pozornosti),
- jsem to de facto já, kdo určuje dění...“ (= finalita boje o moc),
- potrestám ostatní za své neúspěchy a zklamání...“ (= finalita mysli),
- ostatním dokážu jejich neschopnost...“ (= finalita rezignace).

Důležitost těchto cílů pro žáka vyplývá z faktu, že je ochotný obětovat na oltář své „politiky prestiže“ vlastní učební pokrok a v závislosti na tom i kvalifikační a pracovní šance v budoucnosti. Také akceptuje jak vysokou cenu represivně-mocenských opatření světa dospělých, tak i narušené vztahy s druhými lidmi a okrajovou pozici ve třídě.

■ Cíle rušivého chování žáka se zpravidla navzájem doplňují či mění podle toho, jak vnímá danou situaci a s kým je právě v interakci: tatiž forma chování může totiž vyvolat u různých osob různé reakce.⁴¹ Faktem je, že i když je žák schopný uvědomit si možné následky a důsledky svého chování, jeho finalitu si většinou neuvědomuje a jeho kauzálně-finalním souvislostem nerozumí. Proto nemá smysl se ho na důvody či cíle rušivého chování ptát.⁴²

- Efektivnější je pochopením vlastní reakce na rušivé chování jeho finalitu rozpoznat
 - chování jde na nervy a rozčítuje (pozornost),
 - chování provokuje a rozzlobí (boj o moc),
 - chování uráží a budí touhu po odplatě (potrestání a msta),
 - chování vede k zoufání a pochybám o vlastních schopnostech (rezignace),
- a reagovat na něj v individuálně psychologickém smyslu, tj. signalizovat žákovi, že finalita jeho chování byla rozpoznána a že mu jeho pokus o vynucení důkazu vlastní důležitosti není zazlíván, nicméně že učitel nehodlá k dosažení sledovaného cíle přispět, ale bude pokračovat v dané práci, jsa ochoten žákovi v rámci výukových možností sám od sebe zprostředkovat pocit důležitosti a jeho kooperace přiměřené jeho možnostem.

■ Koreluje-li postoj učitele s principy na osobu zaměřeného přístupu podle C. R. Rogerse, má zmíněná reakce poměrně dobrou šanci přispět k tomu, že žák rušivé chování omezí, popřípadě ukončí (nebo ho alespoň nebude stupňovat). Takový postoj je charakterizován jak vnitřním přesvědčením učitele o tom, že čím méně se dítě cítí ve výukové situaci ohroženo, tím spíše se bude chovat kooperativně, tak i důvěrou ve schopnost žáka učít se ze zkušenosti a rozvíjet své potenciály. S tímto postojem kombinovaným s osobnostní stabilitou nemá učitel důvod brát rušivé chování žáka osobně, ani potřebu dokázat sobě i světu, kdo je ve třídě pánem. Protože výroky i jednání ve

⁴¹ Např. neklidné vrtní v lavici může jednoho učitele znervóznit, takže ten začne žáka napomínat a řešit problém jeho chování. Jiný učitel může zůstat klidný, poskytne žákovi jak zpětinou vazbu ve smyslu „vnímám, že jsi tady“, tak i (z žákova hlediska) „bezpečnou“ možnost podílet se na dění a pokračuje dál v práci se třídou.

⁴² Dítě (a de facto mnohdy ani dospělý člověk) nedokáže dost dobře a precizně odpovědět na otázky typu „Proč jsi to udělal?“ nebo „Co jsi s tím sledoval?“.