

smyslu výše doporučené reakce odpovídají jeho vnitřnímu přesvědčení, nemusí být předstírány a působí na žáka věrohodně.

■ Pokud má učitel tendenci brát rušivé chování žáka osobně a pokud je jeho postoj odmítavý, nedůvěřivý a vyznačuje jeho vnitřní přesvědčení, že dítě je ve své podstatě hloupé či líné a k učení musí být donuceno mocí, má jeho jednání zcela jiné pozadí. Zde doporučené individuálně psychologicky relevantní reakce neodpovídají jeho vnitřnímu přesvědčení, a snaží-li se o ně, jsou předstírané, působí nevěrohodně a v konečném efektu zpravidla pouze posilují rušivé chování žáka.

■ I když učitel rušivé chování žáka nemusí přímo vyvolat, podílí se jako důležitá osoba vždy na tom, jak se situace vyvine. Na jedné straně může svým chováním ve smyslu individuálně psychologické reakce přispět k tomu, že se četnost výskytu rušivých forem chování sníží. Pokud si však učitel neuvědomuje citlivá místa ve svém sebeobrazu a bere rušivé chování osobně, má na druhé straně tendenci reagovat v intencích předpokládané finality. To žákovi zprostředkuje prožitek úspěšného dosažení cíle, který rušivé chování posiluje.

■ Proto je nezbytné, aby učitel kromě orientace v žákově chování resp. schopnosti individuálně psychologicky reagovat

- *měl dobrou sebeorientaci, tzn. rozuměl svému sebehodnocení, případným pohybům o vlastních schopnostech, své vlastní potřebě být důležitý a finalitě vlastních forem chování (to mu umožní být pánem svých reakcí a nést za ně plnou odpovědnost),*
- *zaujal principiální pozitivní postoj k žákům (být se chováji rušivě), který se zakládá na vnitřním přesvědčení, že každé dítě je svým vlastním způsobem schopné vnímat, nacházet souvislosti, pamatovat si a vyjadřovat to, co prožívá a myslí (to mu umožní věřit ve vývojový potenciál žáka a přispívat tím k tomu, aby žák dokázal věřit sám v sebe),*
- *utvářel dobré vztahy se žáky tím, že se k nim bude chovat s respektem a vyjadřovat své potěšení z toho, že existují – zkrátka že je má rád jako lidi, tzn. nezávisle na tom, zda jsou jejich výkony dobré, či špatné (to mu umožní zprostředkovat žákům pocit bezpečí v jeho přítomnosti),*
- *dbal na to, aby žáci i on sám měli možnost prožít vyučování jako společně strávený čas, ve kterém každý sám za sebe a všichni dohromady dělají (také) to, co je zajímavé a při čem mají i zábavu<sup>43</sup> (to mu umožní podněcovat pozitivní vztah žáků ke škole, ke společenství třídy).*

### Závěr:

Díky orientaci v souvislostech rušivého chování a reakcemi, které zabraňují dosažení jeho cílů, lze toto chování nejen aktuálně zbavit zatěžujícího vlivu na zúčastněné, ale v rámci dlouhodobé aplikace poznatků individuální psychologie A. Adlera také úspěšně omezit

<sup>43</sup> Současná pedagogika, ovlivněná principy humanistické psychologie, používá pojem „subjektivně významné učení“ a vychází z přesvědčení, že právě subjektivní významnost obsahu a forem učení je rozhodujícím faktorem efektivity učení.

četnost jeho výskytu. V tom spočívá hlavní přínos individuální psychologie pro výchovně vzdělávací praxi.

### Důležitá úloha učitele: podpora pozitivního sebehodnocení žáka<sup>44</sup>

Základní rovnice pro pochopení rušivého chování má následující podobu: aneb – kdo nevěří, že by mohl dobře splnit úkoly, které před něj staví všední den, udělá vše pro to, aby se těmito úkoly vyhnul...

Z uvedeně rovnice je jasné, že nemá cenu domlouvat žákovi a přesvědčovat ho (či nutit), aby se choval žádoucím způsobem. Naopak logické a smysluplné je pokusit se o změnu žákovy sebepojety. Neznamená to nic jiného, než ho cíleně a dlouhodobě podporovat při vybudování realistického, pozitivního a stabilního přesvědčení o sobě. Tato cesta je náročná, ale silbná. Vede totiž ke změně nežádoucího chování tím, že oslabí resp. odstraní jeho příčinu – kdo nemá pochyby o vlastní hodnotě, je spíše ochoten se vystavit záteži spojené se zvládnutím úkolů či s neúspěchem. Jak teorie učení tak i individuální psychologie vycházejí z ověřených

žák pochybující o svých schopnostech a vlastní hodnotě	+	běžné školní povinnosti a úkoly	=	chování zaměřené na vyhnutí se záteži a na zamezení možného selhání
--	---	---------------------------------------	---	--

poznatků, že žák vytváří pocit sebehodnoty ve výuce tehdy, když udělá přesvědčivou zkušenost typu: „Učitel si o mě nemyslí nic špatného, i když neumím všechno. S jeho podporou a společně s ostatními spolužáky se toho můžu hodně naučit, a to je dobře...“.

O to, aby žák s negativním sebeobrazem mohl tuto zkušenost získat, se musí postarat učitel. Je to obtížná úloha, protože vyžaduje nejen reflexi postoje a vztahu k žákovi, ale i změnu zorného úhlu hodnotícího pohledu na jeho výkon. Jinak řečeno – když dá učitel žákovi

- *pocítit, že ho rád vidí,*
- *najevo, že vnímá a pozitivně hodnotí to, co se mu povedlo,*
- *pomocnou ruku při zvládnutí toho, co se mu ještě nedaří,*

potvrdí tím jeho hodnotu jako osoby s vývojovým potenciálem a přispěje k tomu, že žák začne více věřit sám sobě a cítit se v interakci s učitelem lépe.

Učitelé, kteří překonali své pochyby o tomto postupu a zkusili uplatnit zmíněné zásady v práci s žáky „zlobivci“, byli překvapeni jejich účinností. Zjistili totiž, že žáci de facto „žíznilí“ po signálech přijetí a po potvrzení jejich hodnoty nezávisle na výkonu. Tuto potřebu uspokojilo zpravidla již pouhé zaměření učitele na přechod od negativní formy hodnocení („Neumíš to, je to pěťka. Sedni si!“) na takovou zpětnou vazbu, která silně zvýrazní pozitivní aspekty žákova výkonu („Součet jsi udělal dobře. Odčítání musíš ještě procvičit.“). Nejde tedy o to, žákovi předstírat, že podal skvělý výkon, ale umožnit mu celostní a věcnou orientaci v tom, co již zná či umí a v tom, co se vyplatí udělat, aby dosáhl výukového cíle.

Pokud se učitelé kromě toho ještě do výukové interakce zabudovat podporu žáka

- *při získání realistického pohledu na sebe (= naučit ho akceptovat, že „ten umí to a ten zas ono“, a uvědomit si vlastní schopnosti a možnosti),*

<sup>44</sup> PAG Institut für Psychologie (2000g), upraveno.