

Petr Ondráček

Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce

podněty pro pedagogickou práci s žáky,
kteří se chovají při výuce nápadně rušivě

Učitelé hledají pokud možno jednoduchý, účinný a univerzálně použitelný postup pro řešení každodenních výchovných problémů, které jsou přirozeným doprovodným jevem pedagogické interakce. Toto přání je však nesplnitelné, jelikož pouze kombinace několika vybraných teoretických pohledů na souvislosti lidského chování prokáže, učitelé jednajícím s rušivě se chovajícími žáky, dobrou službu. Pouhé myšlenkové zpracování teorie samo o sobě nestačí, pouze spojením teoretických poznatků s osobními zkušenostmi a kritickým přezkoušením jejich funkčnosti ve vlastní práci lze teorii oživit pro každodenní výchovnou činnost.

Pokoušet se vychovávat žáky s pomocí metod a prostředků z dob vlastního dětství zpravidla zavádí účastníky výchovně vzdělávacího procesu do slepé uličky- boje o to, kdo má pravdu, proto je nutné volit takové formy komunikace a interakce s žáky, které odpovídají současné, tzn. demokratické realitě. Demokratická výchova vychází z přesvědčení o rovnoprávnosti každého jedince a zakládá se na:

- vzájemném respektu
- orientaci v tom, kdo je za co zodpovědný ve společné práci
- závaznosti při plnění vlastních úkolů v kooperaci s druhými lidmi

Tento princip nabízí možnost omezit ve výchově používání odměn a trestů a soustředit se především na uvědomování a uplatňování přirozených a logických důsledků.

Výchovně- vzdělávací proces ve svém průběhu a se svými výsledky je přímo závislý na kvalitě vztahu mezi učitelem a žákem. Zájem žáka o vyučovací předmět mizí a jeho chování se horší, když výuku provádí učitel, kterého se žák bojí nebo kterého nenávidí. Demokratická atmosféra ve třídě odbourává napětí a strach, vyžaduje více odpovědnosti od všech zúčastněných a podporuje rozvoj jejich komunikačních- interakčních schopností.

Chování mimo rámec běžné normy bývá sociálním okolím zpravidla vnímáno jako rušivé či zatěžující. Toto hodnocení je přirozené, protože interakce s nezvykle se chovajícím jedincem probíhá jinak, než je to běžné, resp. než si to jeho okolí přeje.

Chování jedince je založeno na základě následujících aspektů:

- sociální aspekt: jedinec je spjat se svým sociálním okolím
- aspekt finality: jedinec jedná v subjektivním kontextu vždy smysluplně a cíleně
- aspekt aktivity: jedinec je aktivním spolutvůrcem vzniku a průběhu interakce s druhými lidmi
- aspekt nevědomosti: jedinec si ne vždy uvědomuje svůj cílený a aktivní podíl na dění

Negativní sebehodnocení a jeho příčiny

Jedním z podstatných faktorů rušivého chování žáka jsou pochyby o vlastní hodnotě.

Možné a časté příčiny negativního sebehodnocení jsou:

- všeobecná situace dítěte ve světě dospělých
- skutečné či domnělé nedostatky vlastního organismu
- ekonomická a sociální situace dítěte a jeho rodiny
- pohlaví dítěte v kontextu společenského a rodinného významu

- rodinná atmosféra a sourozenecká konstelace
- výchovný styl rodičů
- zatěžující události a osudové rány

Individuální psychologický postup při práci s žákem, který se chová nápadně resp. rušivě

Žáci, kteří mají pochyby o svých schopnostech (A. Adler- komplex méněcennosti) se snaží úkolům vyhnout resp. nechat za sebe pracovat druhé, ale svým chováním zároveň praktikují „politiku prestiže“ (netroufají si na práci, která je spojená s překonáváním překážek, alespoň utvářejí situaci tak, aby si mohli připadat důležití).

Rušivé chování žáka sleduje většinou následující cíle:

- vynutit si pozornost učitele a ostatních žáků
- ovlivňovat a určovat dění ve třídě
- potrestat učitele za reálné a domnělé křivdy
- dokázat učiteli jeho nemohoucnost

Učitel by se měl snažit rozpoznat finalitu žákova chování v kontextu dané situace a dát mu najevo (ale nezesměšnit jej!), že:

- jeho cíl byl rozpoznán
- učitel ho neodsuzuje za to, že se pokouší dosáhnout tohoto cíle
- další snaha o dosažení tohoto cíle je zbytečná, protože učitel nebere rušivé chování osobně a bude se dál věnovat výuce

Bez nucení by mu učitel měl zprostředkovat pocit, že je důležitý jako člověk a člen třídy, ne jako „zlobivec“.

Rozpoznání finality nápadného, resp. rušivého chování:

Finalita chování žáka lze dobře rozpoznat podle toho, jak chování ovlivňuje dění a jakou vyvolává reakci u zúčastněných osob.

Snaha vyhnout se konfrontaci s úkolem, může mít velké množství podob: ztráta učebnice, onemocnění až záškoláctví. Pokud není možné se konfrontaci vyhnout výmluvou nebo nepřítomností, bývá zvolena strategie rušivého chování. To vyvolá poměrně spolehlivě konfrontaci se sociálním okolím a odvede pozornost od úkolu. Rušení zpomalí, přeruší či znemožní plánovanou práci ve třídě, žák nemůže udělat chybu, selhat nebo se projevit jako hlupák či nešika (rušení je způsobem obrany proti selhání).

Nemůže-li žák najít uspokojení z překonání překážek ani ze splněného úkolu, neváží si sám sebe a soc. okolí mu nedává najevo, že by si ho zvlášť považovalo. Žák hledá uspokojení v pocitu moci nad druhými a zážitkem vlastní důležitosti(finalita „prestižní politiky- určovat dění, být středem pozornosti, dohánět k zoufalství, urážet, zraňovat) zabezpečuje dostatečný „zisk“.

Žák se zaměřuje na to, co je učiteli zvlášť důležité a tuto činnost ruší a neguje(učitel klade důraz na klid, žák má snahu odlákat ho od učení, snaha učitele znovu nastolit pořádek a vynutit si pozornost).

Emocionální reakce svádí k tomu, brát rušivé chování osobně a začít ze zlobivcem bojovat, což je přesně to, oč mu jde, být důležitý alespoň jako učitelův protivník.

Učitel zpravidla reaguje:

- rozčilením, když si někdo vynucuje jeho pozornost
- vztekem, když někdo určuje dění v rozporu s jeho záměry
- zoufáním a rezignací, když někdo odolává jeho snahám o navození změny situace
- zlobou a popř. obavami, když je někým urážen nebo napadán verbálně či fyzicky

Vynucení pozornosti

Pokud je učitel podrážděn chováním žáka a začne se jím zabývat (napomíná, přesvědčuje) žák stojí ve středu jeho pozornosti. Účel dítěte je splněn, a proto ho bude opakovat nebo si vymyslí něco jiného (např. bolest břicha). Učitel by měl dát žákovi pocit, že ví o jeho přítomnosti ve třídě a než začne žák vyrušovat, navázat kontakt (pohledem, oslovením) nesouvisející s výkonem a hodnocením, což by mělo omezit vyrušování.

Boj o moc

Je-li učitel rozzloben, protože ho žák provokuje, je neposlušný či vzdorný, začne učitel zpravidla nařizovat, jak se chovat a co má dělat, hrozí tresty a snaží se zvítězit mocenskými nástroji, nastává tzv. boj o moc. Většinou jedna strana utrpí porážku a druhá zvítězí, ale i poražený se může cítit jako vítěz a vítěz může být nespokojený (učitel něco přikáže = prosazení svého, ale žák to neudělá přesně jak to pedagog chtěl, úkol splnil, pokládá se za vítěze, pedagog zuří).

Pokud žák prožije více zdrcujících porážek, vzdá se další snahy podílet se na dění a nebo se začne chovat k učiteli urážlivě a napadat ho.

Stejný postup řešení- výzva k boji byla rozpoznána, vyjádření pochopení.

Žák by měl být konfrontován s životní realitou, že každý člověk, tedy i on sám, se musí vyrovnat se situacemi, které jsou nepříjemné, a že daná výuková situace je jednou z nich.

Učitel by neměl předstírat klid a nonverbálně upozorňovat na své rozhořčení.

Msta

Formy chování, které sledují pomstu za utrpení porážky v boji o moc či za domnělé křivdy. Urážlivým chováním, slovními či skutečnými výpady žáka proti učiteli se cítí učitel napaden a hluboce zraněn, má tendence oplácet žákovi stejnou měrou („oko za oko, zub za zub“). Žák reaguje dalším trestáním učitele, což vyvolává řetězec akcí a reakcí. Msta může vést k rezignaci učitele, jeho zhroucení, změně působišť nebo změně povolání.

Učitel by se měl snažit zůstat klidný, nebrat útoky osobně, neoplácet zlé zlým, pokračovat v práci, ignorovat další žakovy pokusy, snažit se zlepšit vztah s žákem. V těchto případech pomáhá nehrát si na chladného, ale odvážit se přiznat své pocity, rozpoznat finalitu žakova chování- může si začít připadat pochopen, snaha projevit dobrou vůli a nepřistoupit na žakovu hru.

Dokázání neschopnosti

Další sledovaný cíl je dostat učitele do situace, kdy pochybuje o smysluplnosti svých snah, protože všechna jeho snaha je marná a dohnat ho k zoufalství. Žák je trvale pasivní, vyjadřuje neschopnost a nemá odvalu podat alespoň minimální výkon. Žáka nejde ke změně pasivity motivovat ani donutit. U dětí, které se ničeho neodvažují a nevěří si, trpí extrémním pocitem nejistoty, chovají se tak, aby bylo jasné, že se od nich nedá nic očekávat. Žáci bývají pro učitele výzvou, zpravidla se usvědčují ve vlastní neschopnosti (učitel si vytkne příliš vysoký cíl). Učitel se začne pokoušet žáka motivovat a povzbudit k aktivní spolupráci ve výuce neadekvátními prostředky (např. doučování žáka).

Řešení: zdržet se kritiky a hodnocení žáka omezit na minimum, soustředit se na schopnosti a úspěchy žáka, byť jsou sebemenší.

Podporující komunikace

Hlavním cílem výchovné práce je aktivní podpora vývoje takových forem chování žáka, které jsou charakterizovány odvahou ke konfrontaci s vlastní nedostatečností, snahou rozvíjet vlastní potenciály v kooperaci s ostatními lidmi a ochotou nést odpovědnost za osobní podíl na zvládnání každodenního života.

Komunikace a interakce má v životě každého jedince existenční roli.

Člověk je ve svém myšlení, prožívání a chování ovlivňován mírou uspokojení či frustrace:

- potřeby prosadit vlastní autentičnost, být druhými akceptován a přijímán ve své individuální jedinečnosti, ale i v aktuálním rozpoložení a stavu
- potřeby cítit se druhými pochopen, tzn. že druzí vnímají, co sděluje a rozumějí tomu, aniž by ho hodnotili či redukovali na to, co se snaží vyjádřit

Za pozitivně účinnou komunikaci lze označit takový sociální kontakt, při kterém zúčastněné osoby:

- Mohou svobodně a beze strachu vyjadřovat své pocity, myšlenky a zkušenosti
- Jeden druhému pozorně naslouchají
- Snaží se porozumět stanovisku druhého a významům, které přisuzuje sdělovaným obsahům
- Navzájem se nesrovnávají, neposuzují a nehodnotí

Výchovně pozitivně účinná komunikace – „podporující komunikace“ umožňuje vývoj pozitivního sebepojetí, důvěry ve vlastní možnosti a zkušenosti, věcné a úkolové zaměřenosti a kooperativních forem chování.

Výchovně negativně účinná komunikace- „ohrožující komunikace“ má za následek vznik pochyb o vlastní hodnotě, nedůvěry ve vlastní možnosti, předstírání vůči sobě i světu, zaměřenosti na vyhýbání se úkolům a na rušivé formy chování.

Podporující komunikace ve škole:

- snaha vyslechnout žáka
- pokusit se pochopit význam, který dané téma pro žáka má
- dát o tom žákovi nehodnotící zpětnou vazbu

Běžná komunikace ve škole je často omezena pouze na reakci souhlasnou a reakci nesouhlasnou.

Sebejistota a odvaha učitele

Při utváření podporující komunikace s žáky je rozhodující sebejistota učitele a jeho odvaha komunikovat osobně, otevřeně, jednoznačně a s respektem se žáky (učitel by se neměl schovávat za neosobními formulacemi, ale komunikovat v osobní formě, opírat se o vlastní myšlenky a vyjadřovat i vlastní pocity vztahující se k momentální situaci, požadovat od žáka odpovědnost za jeho podíl na výuce, žádat žáka o jeho vlastní názor, neprezentovat vlastní neomylnost a dokonalost, ale přiznat si, že je možné se s pomocí žáků něco nového přiučit).

Nápadné resp. rušivé chování

Spíše pasivně rušivé (nesnaživé, líné, plaché, bojácné), tyto formy chování se mohou vyvinout k poruchám neurotického typu

Spíše aktivně rušivé (panovačné, netrpělivé, kruté, kradoucí), tyto formy chování se mohou vyvinout k poruchám delikventního typu

Neurotické tendence v chování

Neurotické tendence jsou především různé nápadné a opakující se prohřešky v chování, zlovyky, zatěžující a rušivé návyky (např. pokašlávání, okusování nehtů, zakoktávání). Na vzniku neurotických tendencí v chování se podílejí zejména zátěžové faktory v každodenním životě žáka- vysoké nároky ze strany rodičů, školy, obavy ze selhání.

Učitel by neměl na nápadnosti v chování žáka upozorňovat a už vůbec jej za něj trestat, v průběhu výuky zajistit klidné prostředí bez nátlaku i s možností spontánních projevů, sledovat postavení žáka v kolektivu. Dalšími zátěžovými faktory by mohl být vlastní vliv učitele, rodinná situace žáka, zdravotní a psychický stav žáka.

Neklid je nejčastější forma projevu žáků, která zatěžuje výukovou interakci ve třídě. Aktivita není zacílená na právě probíhající výukovou činnost a žák ji není schopen udržet v rámci dané situace. Tendence k neklidu je spojena se sníženou schopností soustředit se na určité téma či určitou činnost. Zvýšená motorická aktivita je většinou kombinována s emocionální nestabilitou a impulzivitou žáka a často podmíněna temperamentem.

Napomínání má jen krátkodobou a v konečném efektu nulovou působivost. Učitel by měl pověřovat žáka různými krátkodobými a v rámci jejich možností splnitelnými úkoly a pozitivně oceňovat jejich účast na dění ve třídě. Vytvořit takové výukové prostředí, ve kterém motorická aktivita nebude ani nápadná ani rušivá, protože zapadne do činnosti celé třídy.

Domluvení se s žákem, aby své poznámky, odpovědi a návrhy psal do sešitu nebo na papír místo vykřikování.

Nepozornost, nepořádnost

Žák rozčiluje své okolí tím, že ačkoliv jsou mu úkoly/ věci připomínány a je vyzýván k tomu, aby si ve svých věcech udržoval přehled a pořádek, své chování příliš nemění (žák neví, jaké bylo zadání úkolu, není schopen opsat správně věci z tabule, nemá sešit atd.). U starších žáků můžou souviset s chaotickým a nespolehlivým, nebo s přehnaně pořádek vyžadujícím domácím prostředím. Též od slabě motivovaného žáka bez odpovídajících pracovních návyků nelze očekávat, že bude pozorně sledovat výuku, podílet se na ní aktivně a dbát na to, aby měl své školní věci v pořádku. S žákem je třeba jednat trpělivě, vzbudit nejdříve jeho pozornost, dát mu nezbytný čas a informaci, aby se mohl zorientovat v situaci a teprve potom ho konfrontovat s tím, co má udělat (nepřepadnout ho otázkou a chtít okamžitou odpověď).

Podporování vytváření pracovních návyků a postupů. Netrestat nepozorného žáka posazením do poslední lavice, ale umístit ho dopředu, eventuálně bez souseda. Učitelův projev nesmí být monotónní, unavovat, ale musí budit pozornost žáků.

Nejistota, obavy, strach

Žáci nenápadní, málomluvní, spíše uzavření do sebe, drží se v pozadí, trpí bolestmi břicha a hlavy, bývají častěji nemocní a v třídním kolektivu zauímají okrajovou pozici. Jsou pečliví v práci, díky své nejistotě dlouho přemýšlejí, potřebují hodně času a přesto zpravidla nestihnou udělat všechno. Dělalí si více starostí s běžnými záležitostmi, bojí se negativních reakcí okolí a radši nic neřeknou, byť by věděli správnou odpověď nebo mohli něco zajímavého sdělit. Celkově budí dojem málo bystrých žáků, což však většinou nekoresponduje s jejich intelektovými předpoklady. Vykazují zvýšenou vnímavost vůči určitému typu podnětů a situací (subjektivně jim připisují nadměrnou důležitost), mají tendenci intenzivně prožívat nejistoty, obavy a strachy s těmito situacemi spojenými, jsou celkově přecitlivělí (hypersenzitivita). Namísto přesvědčování a rozmlouvání obav, je smysluplnější zeptat se žáka na to, co je konkrétně příčinou jeho nejistoty a obav. Utvářet výuku, aby se žáci cítili bezpečně a neměli pocit ohrožení svým jednáním.

Lenivost a vyhýbání se práci

Lenivý žák zvládne čas od času opravdu dobře domácí úkol, dovede se naučit látku, podá při přezkoušení znalostí solidní výkon, tyto schopnosti však ukazuje jen občas. Žák se pohybuje na úrovni podprůměru, protože není možné přimět ho či motivovat k soustavnější práci- platí za líného, doma se nepřipravuje domácí úkoly nedělá, ve výuce nechce aktivně spolupracovat. Takové vyhýbání se práci a výkonu je signálem toho, že žák sám nevěří svým schopnostem zvládat školní nároky tak, aby výsledky odpovídaly jeho možnostem. Přitahuje na sebe pozornost právě tím, že své možnosti nevyužívá. Výsledkem je neustálé podněcování k větší aktivitě nebo rozčilování se nad slabými výsledky. Ve většině případů se jedná o naplánovanou a vědomě uplatňovanou strategii žáka. Lenivost je návykové chování chránící před nepříjemnou pracovní zátěží. Trestat žáka za lenivost nemá smysl. Logické následky

nepřipravenosti či nepodání výkonu ve formě pro všechny žáky platného hodnocení by měly stačit.

Agrese a násilné chování

Násilné chování žáka vůči věcem, osobám nebo vůči sobě samému přehlížet nelze.

Typy agrese:

- provokování, nadávky, urážky, pomluvy apod. (verbální agrese)
- pošťuchování, kopání, bití, pranice apod. (tělesná agrese)
- poškozování učebnic, pomůcek, zařízení, ošacení apod. (agrese proti věcem)
- sebezraňování (agrese proti sobě)

Násilné chování žáka je vždy výslednicí spolupůsobení faktorů zakotvených jak v jeho osobě (např. výbušný temperament), tak i v dané situaci, která subjektivně implikuje pocit ohrožení (např. ponižování učitele či spolužáky, odmítání druhými). Též přirozená energie, nashromážděná dlouhým sezením a vynuceným klidem při výuce se může „vybít“ v aktu agrese a násilí.

Ochranná strategie- z obavy před napadením a újmou se strany druhých převezme iniciativu praktikuje obranu útokem. Neposlušnost, neústupnost, nezdvořilost a patrný odstup k emocím vlastním i druhých lidí je častým průvodním jevem agresivního chování. Agresivní děti málokdy samy pláč a pláč druhých je neovlivní. Snaží se vyrovnat vnitřní pochyby o vlastní hodnotě tím, že tvrdě vládnou svému sociálnímu okolí. Mají pocit nedostatečné a nestabilní sebehodnoty, vlastní nedokonalosti, a silné obavy z podřízeného postavení vůči ostatním lidem.

Učitel se musí postarat, aby násilné chování bylo okamžitě přerušeno , postih byl vyhlášen bezprostředně po činu (ne jako forma pomsty, ale jako uplatnění logických důsledků narušení pravidel chování). Po odpykání následku není dobré se k případu vracet.

Lhaní

Jestliže učitel odhalí ve sdělení žáka drobné nepravdy, není třeba z toho dělat výchovný problém. Namísto shromažďování důkazů o tom, že žák něco ve svém líčení přibarvil, je třeba zamyslet se, jestli je možné přispět ke stabilizaci je pocitu sebehodnoty, potom se teprve sníží jeho potřeba vylepšovat sebeobraz nepravdami. Jiná situace je u lži závažných, tzn. promyšlených, záludných, zaměřených na vyhnutí se zodpovědnosti nebo následkům chování, na ublížení druhému člověku, pomstu a nebo na zajištění vlastního prospěchu na úkor druhých. Takovou lež nelze tolerovat ani přehlížet. Učitel by měl dát najevo svůj odmítavý postoj ke lži, nikoliv odmítat žáka jako osobu. Postih za lhaní by měl odpovídat závažnosti lži (jejímu záměru, následkům a opakovanosti), uvažování, jak by měl žák odčinit následky lži.

Krádež

Krádež je závažným přestupkem proti pravidlům soužití ve společenství školní třídy. Krádeže vytvářejí atmosféru nedůvěry, narušují vztahy mezi členy tohoto společenství a snižují ochotu ke vzájemné kooperaci při zvládání výukových. Vždy je nutné pokusit se krádež vysvětlit.

Při promýšlení postihu je vhodné se nejdříve zorientovat, co bylo motivem krádeže a jaká je míra její závažnosti. Souvislosti krádeže mohou být různé:

- vývojová nezralost- dítě touží vlastnit něco, co nemá
- sociálně podmíněná krádež- snaha zařadit se do party
- frustrační krádež- např. potvrzení vlastní důležitosti
- individuální psychologie – kradoucí individuum se ve srovnání s ostatními cítí ochuzeno
- kleptomanie
- krádež plánovaná a promyšlená- dobře připravená, těžké odhalit zloděje

Pokud víme, kdo krádež spáchal je lepší hovořit pouze s žáky krádeží přímo dotčenými. Poté co si viník odpykal trest, by měla být celá záležitost považována za uzavřenou.

Záškoláctví

Záškolák je žák, který se vyhýbá účasti na výuce. Svoji absencí signalizuje narušený vztah ke škole, konkrétně pak zpravidla k nějakému učiteli a jeho předmětu, ke třídnímu kolektivu a nebo ke skutečnosti, že škola je vždy spojena s prací a s hodnocením výkonu. Projevuje se strach či pocit ohrožení. Záškoláctví lze chápat jako pokus odlehčit si od permanentní a nepřiměřené výkonové zátěže. Příčinou může být i vliv party vrstevníků.

Pokud se v absencích určitého žáka objeví souvislost s některým vyučovacím předmětem či učitelem, případně se situacemi zkoušení a prověřování naučené látky, pak se může jednat o signál rizika možného vývoje záškoláctví. Příčinou může být nezvládnání nároků školy, šikana, okrajové postavení žáka v třídním kolektivu.

Stabilita učitele se projevuje zejména ve schopnosti:

- nepřehánět, napanikařit a brát věci takové jaké jsou
- nebýt vztahovačný
- být opravdu hodně trpělivý
- věřit tomu, že přirozený vývoj žáka sám o sobě přispěje nejvíc k tomu, že se četnost a intenzita nápadností v jeho chování sníží

Déledobější působení neklidu, psychické lability a nervozity učitelů se negativně promítá na duševním stavu žáků (zejména narůstá úzkostnost a motorický neklid).

Učitelé bývají náchylní k rozčilování v situacích, které je zatěžují. Učitel se poměrně snadno rozčílí, když:

- je zpochybňováno něco z toho, co považuje za zvlášť důležité
- výuka neprobíhá podle jeho představ
- je ohroženo dosažení jím stanoveného cíle
- ho některý z žáků dostatečně vytrvale nervuje drobnými neposlušnostmi

Rozčilování je pro učitele:

- obranou před opakujícími se negativními podněty
- útokem proti narušitelům výukové situace
- únikem od prozkoumání situace a jeho konstruktivního řešení
- důvodem k výmluvě před odpovědností za jednání v afektu
- samoučelnou aktivitou, která zamezuje vznik dojmu pasivního nicnedělání

Otevřené vyučování

Dochází k uvolnění formální struktury vyučování. Cílem je umožnění takové aktivity žáka, která vychází z jeho potřeb, zájmů a individuálních možností. Ve vyučování se nehodnotí, práce je založena na komunikaci a spolupráci mezi učícími se žáky.