

NĚKTERÉ ZLOZVYKY UČITELŮ V JEDNÁNÍ SE ŽÁKY

Zuzana Hadj Mousová, Šárka Mytníková

Klíčová slova: Interakce učitel - žák, neverbální komunikace, psychologický nátlak.

Anotace: Změna školy vyžaduje změny v každodenní praxi školy. Učitelé by si měli být vědomi příčin a důsledků vlastního chování. Analýza konkrétních situací ukazuje, jak působí na děti a jaké postoje a tlaky mohou být za nimi skryty. Uvedeny jsou další kategorie psychologického nátlaku na děti.

Žádoucích změn současně školy nelze dosáhnout bez ochoty a aktivity účastníků - tj. lidí, kteří školu tvoří. Jde především o učitele, ale i o děti a jejich rodiče. Vnější tlak na změny, i když je podložen jakkoliv vynikajícími teoriemi a dobrými úmysly, naráží na zaběhané způsoby práce, na určitou profesionální rigiditu, ale i na institucionální rámce, které přetrvávají a vymezují hranice možných změn. Většinu stereotypů lze rozrušit pouze zevnitř, tj. vlastní aktivitou a snahou především ze strany učitelů.

Zkušenosti z jiných zemí ukazují, že pokusy o transformaci školy jsou účinné především touto vnitřní cestou. Například ve Francii se v tzv. zónách zvýšené vzdělávací péče ukázalo, že přes dlouhodobé intenzivní úsilí se reálných změn dosáhlo jen tam, kde učitelé a školy činili pokusy o změnu již dříve, před zřízením zóny. Ta jim pouze umožnila získat více prostoru a případně i finančních prostředků pro realizaci změn školy (Hadj Mousová, č. 9, 90/91). Italské zkušenosti zase ukazují, že intenzivní práce pedagogických a psychologických teoretiků i praktiků fakticky školu během let změnila tam, kde k pedagogickému experimentování a inovacím docházelo. A to aniž došlo k nějaké vnější školské reformě. Vytvářelo to pak i tlak na ostatní. Následující změny

ve školských zákonech zde spíše fixují a legalizují již dosažený změněný stav (S. Štech - ústní sdělení, viz též F. Tonucci 1991). Můžeme proto předpokládat, že změny v postojích a postupně i v mentalitě učitelů jsou nejen nutným předpokladem transformace školy, ale že se dokonce v určitém smyslu takoveto změny právě transformací stávají.

Ponecháme-li stranou teoretické systémy vytvářené za účelem vybudování ideální školy, měli bychom se především opírat o skutečné poznání školy, tak jak nám to umožňují pedagogické a psychologické výzkumy (viz např. práce Pražské skupiny školní etnografie). Pro učitele v jeho reflektování vlastního pedagogického působení. Předpokladem pro to je ovšem citlivý přístup učitele, podložený zájmem o profesi a dítě. Učitel, který není zaslepen pocitem vlastní dokonalosti, se nenechá svázat profesionálními návyky, které si po určité době přestává uvědomovat. Zároveň ovšem musí být vybaven určitými autodiagnostickými dovednostmi a postupy (např. V. Hrabal 1988.).

Nestačí ovšem pouhé konstatování určitého jevu, určitého chování učitele. Zjištění je nutné interpretovat, tedy snažit se pochopit, o čem vypovídají - jaká je jejich příčina, co se za nimi skrývá v osobních postojích učitele, systému školy či jejím

institucionálním působení a rovněž jaký je jejich reálný účinek, který se může lišit od cíle, zamýšleného učitelem. Od konstatování určitého jevu tak můžeme dojít až k možností změny širšího rámce školy, a to právě zevnitř - změnou postojů, organizačními změnami, případně tlakem na změny institucionální. Vnitřní aktivita učitelů, tlak a snaha po změnách zevnitř, vyplývající z poznání stavu a jeho důsledků, dávají pevnější záruky skutečné transformace školy.

Pokusíme se v analýze jevů, pozorovaných v interakci učitel - žák, konkretizovat tento postup. Většina toho, co se ve škole odehrává, probíhá formou interakce mezi učitelem a žákem, případně žáky. Z výzkumů a experimentů pedagogické psychologie i pedagogiky je známo, jak významná je tato interakce nejen pro hladký průběh vyučování a vzdělávání dítěte, ale i pro rozvoj osobnosti dítěte - formování postojů, pracovních návyků, motivačních strategií, přístupu k práci i autoritám, především však pro rozvoj pozitivního sebepojetí dítěte. Děti potřebují podporu a povzbuzení ze strany dospělých k optimálnímu psychickému a fyzickému vývoji i k dosažení přiměřené úrovně vzdělání.

1. Zlovyky učitelů

V naší analýze se zaměříme na některé projevy chování učitele, pozorované jednou z autorek v průběhu přípravy diplomové práce. Pozorování proběhlo ve čtvrtých třídách ZŠ a nejčastěji se jednalo o chování, zasahující či nejvíce ovlivňující děti, určitým způsobem problémové. Tyto děti svými problémy přitahují pozornost učitele, ale jsou z téhož důvodu i zvýšeně citlivé na jeho působení. Jedná se nejčastěji o děti se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), případně o děti s LMD. Autorka Š. Mytníková ve své diplo-

mové práci nazvala pozorované jevy *zlovyky učitelů*.

a) Jednou z pozorovaných situací je **přetahování konce vyučovací hodiny do přestávky**, používané často jako forma kolektivního trestu. Pro žáky je soustředění ve vyučovací hodině náročnou činností, a to zvláště u dětí s poruchou chování a učení, jejichž koncentrace pozornosti je snižována. Je proto logické, že děti konec hodiny očekávají a zvonění je pro ně signálem k uvolnění. Stává se však, že se učitel rozhodne, že pro něj hodina ještě neskončila, protože něco nedokončil, např. pro nekázeň žáků, a snaží se to řešit na úkor přestávky (často se slovy „a protože se bavíte, pojedeme přes přestávku“).

V jedné pozorované situaci učitelka přetáhla třetí vyučovací hodinu o 4 minuty do malé přestávky (tedy její podstatnou část), po níž následovala hodina tělesné výchovy. Představa fyzického uvolnění a výdeje energie ladí žáky určitým způsobem, navíc je třeba chystat si cvičební úbor, přesunout se do tělocvičny, převléknout se apod.

K žákově už tak oslabené pozornosti se přidává ještě negativní motivace, učitelovo rozhodnutí zasahuje totiž oblast vymezenou nepsaným pravidlem, tj., že hodina patří učiteli, přestávka žákovi. Učitel tak přestupuje pravidlo, která žák chápe jako své právo. Ze strany učitele se jedná i o určitou demonstraci moci, jeho osobní moci nad třídou, ale i moci školy jako instituce, kterou učitel reprezentuje. „Právo“ žáka na přestávku je nepsaným pravidlem (ponechme stranou hygienické předpisy). Učitel tak prověřuje faktickou sílu instituce školy.

Z chování učitele je rovněž zřejmé, že dodržení plánu učiva, sdělení obsahu či dokončení plánované práce je primární, skutečná účast žáků na tomto sdělování se zdá být sekundární. Lze pochopit, že učitel zde koná pod vnějším tlakem osnov, případně vedení školy, tento postoj však obecněji

vyjadřuje pojetí školy jako především vzdělávací instituce, kde vzdělávací obsah (případně povinnosti v tomto směru) převažuje nad důležitostí aktivní účasti dětí. Dítě vlastně není příliš bráno v úvahu, je objektem, k němuž směřuje vzdělávací působení bez ohledu na to, je-li schopno toto působení v tomto okamžiku přijímat, či nikoliv.

b) Často lze rovněž pozorovat situaci, při níž stojí učitel u lavice žáka, který pracuje, a učitel čeká, až žák svou práci dokončí. Žák se tím dostává do **časové tísně**, zvyšuje se jeho napětí a tréma, což negativně ovlivňuje jeho výkon. Zvláště pro děti s LMD nebo s poruchami učení, u kterých jsou časově omezené úkoly přímo kontraindikovány, má podobné chování nepříznivý vliv. Žák nemá dispozice k tomu, aby své tempo zrychlil, a stres jeho výkon ještě sníží. Taková situace má stresující vliv i na dospělého, tím spíše pak na dítě, protože nonverbálně vyjádřená netrpělivost se přenáší na toho, kdo pracuje.

Učitelův postoj zde tedy znovu vyjadřuje jednání pod časovým tlakem, který ho nutí dosáhnout dokončení prací ve vymezeném limitu, ať už je dán čímkoli. V každém případě zde převažuje zájem na dodržení plánu nad zájmem o kvalitní výkon dítěte.

Podobně působí i další pozorovaná situace, kdy učitel sbírá sešity od žáků ještě pracujících. Mnohdy se to děje bez verbálního upozornění. Výsledkem je neuspokojení žáka, který nemůže dokončit práci podle svých představ (nemluví již o vlastním tempu). Z obecné psychologie je známo, že nedokončený úkol působí zvýšený stres už tím, že není dokončen. Žák může interpretovat učitelovo chování jako nezájem na jeho skutečném výkonu a reakcí je pak lhostejnost k výsledkům vlastní práce. Zvláště u dětí, které k dosažení dobrého výkonu potřebují ve zvýšené míře kladnou motivaci, má podobné chování nepříznivé důsledky. Učitel se domnívá, že svým chováním povzbuzuje

děti k vyššímu výkonu, ty však jeho chování chápou jako nezájem o skutečný výkon, a to vede ve skutečnosti k jeho snížení.

c) Občas se stává, že učitel trestá děti zadáním **opisování textu**. Častou situací je, že žákovi, který nedává pozor a neví, např. kde se čte, je zadán takový úkol („tak aby sis to zapamatoval, tak to celé za domácí úkol opíšeš“). Je otázkou, do jaké míry bude podobný postup dítě motivovat k vytváření vztahu k dané činnosti, v tomto případě čtení. Jistým způsobem to snad může být přínosem pro procvičování krasopisu, odstrašující účinek ve vztahu k příčině (nepozornost) asi můžeme těžko očekávat. Pro dítě s dyslektickými či dysgrafickými obtížemi, kde je podobný přístup kontraindikován, to může přinést jen znásobení problémů. Už ze způsobu reakce učitele na chování dítěte zde máme pocit, že se spíše jedná o určitý druh mechanické, zkratové reakce, opírající se o vlastní zážitky v dětství, nebo určitý návyk, než o uvážené chování. Podobné situace můžeme pozorovat v rodinné výchově, kde rodiče v afektu používají podobné, leckdy přehnané trestání dítěte spíše automaticky, bez uvážení přiměřenosti trestu vůbec, či jeho formy a míry. Velmi častou zde fungují právě zautomatizované, hluboce zařizované zážitky z vlastního dětství. Dalo by se rovněž říci, že podobné výchovné zásahy vyjadřují spíše vychovatelovu bezradnost.

d) Ve způsobu, jakým učitel **přiděluje různé úkoly**, můžeme často pozorovat, že například rozdávaní sešitů, přinášení pomůcek z určitého místa ve třídě, z kabinetu nebo z jiné třídy je přidělováno žákům, ke kterým má učitel kladný postoj. Tím se to stává prominentní činností, která je přidělována vlastně za odměnu. Ve vztahu k dětem je podobné jednání velmi významné, protože označuje děti kladným, či záporným znamením podle toho, jak se k nim učitel chová. Zvláště na I. stupni ZŠ učitel takto ovlivňuje

i sociální pozici dítěte ve třídě. Kromě ovlivnění klimatu třídy a vztahů mezi dětmi zde učitel promaňuje příležitost uvolnit napětí např. u dětí s LMD, které by sice zadanou práci vykonaly pomaleji a neobratněji, ale dostaly by možnost pohybu a přerušení jednotvárného sezení v lavici. Učitelovy preference by neměly bránit skutečnému uspokojování potřeb dětí, navíc by to usnadnilo i jeho vlastní práci, protože neklidné dítě by změnou činnosti alespoň na chvíli bylo opět schopno sledovat dění při učování.

2. Komentář

Jak vyplynulo z analýzy pozorovaných jevů, většina výše popsanych projevů chování učitele má spíše negativní důsledky. Nejčastěji je bezprostřední příčinou chování učitele nepozornost žáků. Ta však je reakcí na kvalitu učitelovy práce, a tak učitel v určitém smyslu trestá žáky za svou vlastní činnost. Pozornost žáků lze obnovit i jinými způsoby (haptickými kontakty, změnou činností nebo výrazným mimickým projevem). V každém případě je zřejmé, že výsledek většinou neodpovídá učitelem zamýšlenému řešení problematické pedagogické situace. Takto řešené situace vytvářejí ve třídě atmosféru napětí, stresují žáky, kterých se bezprostředně týkají, podporují u nich vytváření negativního sebepojetí a sebehodnocení i negativního vztahu ke škole a k práci obecněji. Tím se zhoršuje učební a výchovná atmosféra ve třídě, ovlivňuje to výkony žáků a zpětně učitelovo uspokojení z vlastní práce. Vytváří se tak *začarovaný kruh* interakce, který žák ze svého postavení samozřejmě není schopen narušit. Je na učiteli, aby učinil první krok.

Na druhé straně nelze předpokládat, že by toto negativní působení bylo učitelovým záměrem. Pravděpodobnější je, že učitel ve

snaze zvládat situaci ve třídě ne vždy dostatečně domýšlí důsledky svého chování, jedná pod určitým stresem nebo mechanicky přebírá již osvědčené postupy. Tak jako v rodinné výchově, i zde mohou působit vlastní, i negativní zkušenosti z dětství učitele. Viděli jsme rovněž, že v chování učitele je vyjádřeno určité pojetí školy a žáka, určité chápání toho, co je důležité a co nikoliv, co je primární a co sekundární ve školní práci.

Naši analýzu doplníme pohledem z jiných stánků. Kanadský psycholog Wayne Nesbit ve svém výzkumu zjišťoval u studentů učitelství jejich vlastní negativní zážitky z interakce mezi učitelem a žákem. Negativně působící interakci verbální i neverbální považuje Nesbit za projev psychického násilí. Nachází projevy jako systematické psychického útoky, nátlak na žáka, odírání potřebné psychické podpory a destrukci žákovu sebehodnocení, a to cestou patologické dominance učitele v procesu interakce se žákem. Toto *psychické násilí* je učitelem používáno jako rafinovaný a skrytý způsob zajištění kázně a ovládání dětí. Za příčinu podobného chování považuje Nesbit vlastnosti a rysy osobnosti učitele.

Nesbit identifikuje ve výpovědích studentů 6 kategorií psychického násilí ve škole: ponižování, diskriminaci, dominanci, destabilizaci, distanci a diverzi.

Ponižování je míněno chování, které poškozuje, očerňuje nebo snižuje žákovu sebeúctu cestou slovního působení.

Diskriminace je charakterizována chováním, které je zaměřeno proti určitým skupinám nebo jednotlivcům, založeným na faktorech, jako je pohlaví, rasa, socioekonomická úroveň apod.

Dominanci rozumí Nesbit chování, které ostře určuje pravidla „hry“, kontroluje, ohraničuje nebo potlačuje schopnosti dítěte, jeho sebevědomí a samostatné myšlení.

Chováním *destabilizujícím* učitel dítě zastrašuje, pěstuje v něm úzkost a napětí.

Distance (chladné chování) se vyznačuje odmítáním a nedostatkem emocionální podpory, izolujícím přístupem, pěstováním nejistoty lhostejností a nevěnováním pozornosti emocionálním potřebám dětí.

Diverzní chování je takové, kterým učitel rozrušuje a negativně ovlivňuje atmosféru ve třídě (Nesbit 1993).

Nesbit hledá příčiny podobného chování učitelů v jejich osobnostních vlastnostech. Učitele, používající tyto způsoby chování, tedy považuje za jedince, kteří ve své činnosti ve škole nějakým způsobem projevují svoje až patologické rysy. Žáka, jako druhého účastníka interakce, vlastně nebere v úvahu, rovněž tak opomíjí vlivy institucionální, případně kulturní.

Je však zřejmé, že v Nesbitových kategoriích můžeme najít mnohé z toho, co jsme popsali v námi pozorovaných situacích. Na rozdíl od Nesbita však nechápeme tyto projevy chování učitele výhradně jako projev jeho osobnosti, dokonce do určité míry patologické. Každé chování je nutno chápat v kontextu, v němž se odehrává, a to nejen v kontextu aktuální situace ve třídě, ale i vzhledem k historickému vývoji školy, jejímu pojetí v určité kultuře i vzhledem ke kulturně a historicky podmíněnému chápání osobností, její svobody a jejích práv. Je více než pravděpodobné, že při hlubší analýze najdeme řadu příčin. Konkrétní situace ve škole, očekávání i chování žáků, jejich rodičů i nadřízených, dlouhodobé návyky i způsob přípravy učitelů, to vše a jistě i další možné příčiny ovlivňují chování učitele. Máme za to, že učitel jedná primárně v dobré víře, jedná však v určité situaci, která ho svým působením tlačí do způsobů chování, které mohou mít negativní důsledky. Osobnost učitele, jeho postoje, názory i charakteristické reakce jistě mohou přispívat

k celkovému vyznění celé situace.

Pro práci učitele je však mimořádně důležité uvědomit si tuto komplexní podmíněnost a analyzovat skutečné účinky vlastního chování, reflektovat vlastní postoje, které se v chování projevují někdy mimovědomě. Analýza stresujících faktorů, jejich uvědomění může vést k jejich odstraňování nejen v práci jednotlivého učitele, či v rámci školy, ale i k tlaku na změny institucionální. Snaha o změnu vlastních postojů a z nich vyplývající změna projevů chování, snaha o větší respekt k dítěti mohou ve svém důsledku znamenat první kroky ke skutečné transformaci školy.

Literatura:

- ČERNÁ, M. a kol.: Lehké mozkové dysfunkce. Praha, Karolinum 1992.
- GILLERNOVÁ, I. - HERMOCHOVÁ, S. - ŠUBRT, R.: Sociální dovednosti učitele. Praha, SPN 1990.
- HAJDOUSOVÁ, Z.: Zóny zvýšené vzdělávací péče ve Francii. VV č. 9, 90/91, str. 202.
- HELUS, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SPN 1982.
- HRABAL, V.: Jaký jsem učitel. Praha, SPN 1988.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Komunikace učitelů se žáky. Olomouc, KPÚ 1987.
- MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha, SPN 1990.
- MYTNIKOVÁ, Š.: Postoj učitele na I. stupni ZŠ k dětem s poruchou chování a učení. Diplomová práce. Praha, PedF UK 1993.
- Pražská skupina školní etnografie: Co se v mládí naučíš ... Praha, Supl. PedF UK 1993.
- NESBIT, W.: Psychological abuse in the classroom. Home & School, 1993.
- TONUCCI, F.: Vyučovat, nebo naučit. Praha, Supl. PedF UK 1991.