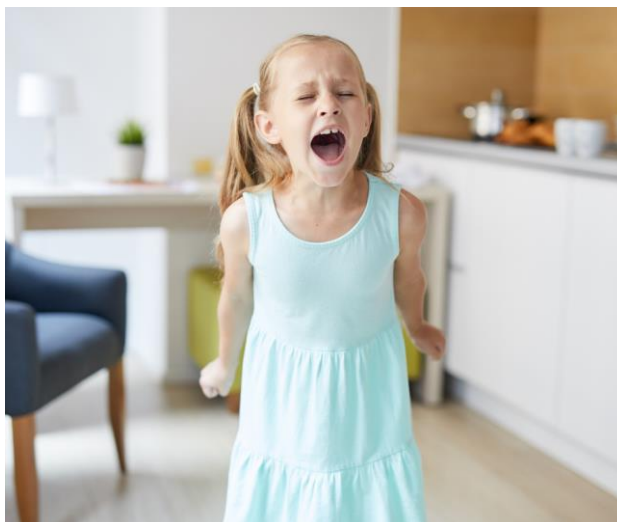




DYNAMIKA PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ V INTERAKČNÍM POJETÍ

Rodiče i učitelé hledají odpovědi na otázky:

Proč se tak chová? Jaktože je tak líný? Co ho vede k takové agresivitě? Proč se nechtějí učit?

Otázky "proč" vedou k hledání příčin a obrací pozornost k místům, která jsou jen obtížně ovlivnitelná (např. fungování nebo struktura rodiny, socioekonomický status rodiny, osobnost dítěte či rodičů atp.). Výsledkem bývá frustrace a pocit bezmoci pramenící z přesvědčení, že situace nemá řešení a změna tedy není možná.

Zaměříme-li se na podstatu interakce mezi dítětem a dospělým, otevře se prostor, ve kterém lze efektivně řešit problémové situace a chování dítěte pozitivně ovlivnit. **V životě nemáme k dispozici mnoho prostředků, jak změnit druhé lidi, i když bychom si to přáli.** Říká se, že jediným člověkem na světě, kterého můžeme změnit, jsme my sami. V kontextu řešení problémového chování dětí to platí dvojnásob. Dítě nezmění svoje chování, pokud mu to dospělí neumožní změnou vlastního postoje a přístupu k němu.

Principem interakčního přístupu je zaměření se do interakčního pole, ve kterém se setkává dítě s dospělým. Interakční pole je dynamické a je ovlivňováno proměnnými, které v tomto poli působí (např. komunikační styl, cíle, subjektivní přesvědčení, informace, historie vztahu atd.). V kontextu zvládnutí problémového chování potřebujeme porozumět, jakým způsobem dospělí vstupují do interakci s dítětem a jak na něj reagují. Reakce dítěte jsou odezvou na způsob, kterým s ním komunikují dospělí. Čím menší dítě je, tím menší vliv má

na změnu interakčního pole, ve kterém se pohybuje. Toto vylučuje stále ještě zažitou představu, že dítě může být „napraveno“ pouze v rámci individuální práce s ním.

Ilustrujme to na příkladu pětiletého Petra, který má obtíže ve školce. Paní učitelky o něm mluví jako o agresorovi, malém tyranovi. Nejmladším dítěti starších rodičů, kteří už ho nezvládají a nedávají mu hranice. Takže paní učitelky se snaží dohnat, co rodiče zanedbávají doma a jejich cílem je nastavit mu pevné hranice. Často ho okřikují, neumožňují mu účastnit se společných aktivit a říkají mu:

„Když tohle budeš dělat, tak si nemůžeš hrát s ostatními dětmi.“

Čím víc mu paní učitelky dávají hranice, tím víc Petr svoje agresivní chování zesiluje. Rodiče jsou doma nešťastní a neví si s ním rady. Mají dva odrostlé syny, kteří jsou samostatní a říkají, že si připravili něco, co už nedokážou zvládnout. Takto můžeme popsat interakční pole, ve kterém se ocitl Petr. Přichází k němu podněty od dospělých a on na ně reaguje. Situace, které se v tomto poli odehrávají, se opakují a mají identický scénář: tlak dospělých, kterému se Petr brání. Jeho způsob obrany je interpretován jako agrese. Učitelky, které řeší problémy s Petrem, přichází za odborníkem a říkají: „On je nezvladatelný.“ „On je agresivní.“ O problému mluví, jakoby nebyly jeho součástí.

V interakčním přístupu k problémovému chování pracujeme s dospělým. Cílem spolupráce je identifikovat vzorce chování, kterými přispívá k problémové situaci. Ve chvíli, kdy dospělý přijme svůj díl odpovědnosti, získá vliv na změnu. Ve zmiňovaném případě se jedná o změnu cíle výchovného působení a postupů užívaných v komunikaci s dítětem. Obecným cílem výchovy v pojetí individuální psychologie je, aby dítě v interakci s druhými lidmi zažívalo pocit sounáležitosti.

POCIT SOUNÁLEŽITOSTI JE ZÁKLADEM MOTIVACE CHOVÁNÍ

Člověk potřebuje spolupracovat s ostatními lidmi a mít vnitřní jistotu, že má své místo ve společnosti a spolupodílí se na jejím fungování. Fungování ve společnosti mu umožňuje zažívat pocit vlastní hodnoty a významu sebe sama pro druhé. Potřebuje věřit, že případné neúspěchy nepovedou ke ztrátě vztahů nebo vyloučení ze sociální skupiny. Patřit do lidského společenství a zažívat tam pocit sounáležitosti má tedy zásadní význam pro zdravé fungování člověka. Alfred Adler, zakladatel individuální psychologie, pocit sounáležitosti definoval jako ústřední pojem individuální psychologie a chápal jej jako existenční potřebu, o jejíž naplnění v životě lidé usilují. Naplnění potřeby náležitě považoval

za obecný cíl lidského chování. Jinými slovy všechno, co lidé v životě dělají, směřuje, byť neuvědomovaně, k naplnění pocitu sounáležitosti.

Čím silnější je pocit sounáležitosti, tím lépe se nám daří spolupracovat, otevřeně komunikovat, můžeme se učit, být tvořiví, zajímat se o druhé, pomáhat atd. Proto je v kontextu adlerovského přístupu podpora pocitu sounáležitosti cílem všech intervencí. V kontextu práce s dětmi je úkolem profesionálů vytvářet takový prostor, ve kterém děti mohou zažívat pocit sounáležitosti.

Aby děti, podobně jako dospělí, zažívaly pocit sounáležitosti, potřebují mít naplněné čtyři základní psychologické potřeby:

- **Potřeba vztahů s druhými lidmi, zážitku náklonnosti a lásky.** Jsme sociální bytosti a k životu potřebujeme druhé, protože bez nich nepřežijeme. Rodíme se na svět s touto potřebou a tato potřeba se nikdy neztrácí. Všichni musíme najít způsob, jak patřit a zapadnout, protože potřebujeme být spojení s druhými lidmi.
- **Potřeba růstu, učení se a zdokonalování,** je také definována jako evoluční potřeba. Kdybychom v sobě neměli touhu po zdokonalování, nemohli bychom se vyvíjet. Například děti, když se učí chodit, spadnou, natlučou si, a to pořád dokola, dokud se to nenaučí. Nevzdávají se, protože v sobě mají zakořeněnou tuto potřebu.
- **Potřeba být potřebný.** Abychom naplnili tuto potřebu, potřebujeme se zajímat o potřeby druhých a přispívat. Alfred Adler řekl: „Každý člověk usiluje o důležitost, ale lidé vždycky dělají chyby, když nevidí, že jejich celý význam se musí skládat z jejich přispívání k životům druhých lidí.“ (H. Ansbacher & R. Ansbacher, 1956, p. 156).
- **Potřeba zažívat pocit přijetí.** Potřebujeme mít odvahu být nedokonalí a věřit, že chyba nebo neúspěch nepovedou k odmítnutí nebo vyloučení ze skupiny. K tomu potřebujeme podporu druhých.

Někdy ve snaze korigovat problémové chování dítěte jsou výchovná opatření nastavená v rozporu s podporou pocitu sounáležitosti, tak jak se to stalo v následujícím případě. Adam, žák sedmé třídy, prospěchově selhává, opakovaně se dopouští kázeňských přestupků, je sportovně nadaný a úspěšně reprezentuje školu na sportovních soutěžích. Po jednom z jeho závažnějších přestupků výchovná komise rozhodla, že takto problémový žák nedělá dobré jméno škole a proto mu účast na soutěžích zakázala. Adam tak ztratil poslední možnost, jak v kontextu školy zažívat pocit sounáležitosti. Jeho účast v soutěžích mu zajišťovala napojení na školu, možnost přispívat a zažívat úspěch. Co mělo Adama

motivovat ke zlepšení chování, přispělo k oslabení jeho pocitu sounáležitosti a v důsledku vedlo ke zhoršení chování.

CHOVÁNÍ JE ÚČELOVÉ A ZAMĚŘENÉ NA CÍL

"Všechno, co děti dělají, má svůj účel a děti nikdy neplýtvají energií, když se jim to nevyplácí." (Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982)

Adler říká, že žádný člověk nezmění svoje chování, pokud se mu vyplácí. Člověk je ten, kdo rozhoduje, jak naložit s okolnostmi života. Samy okolnosti nejsou pro náš život určující. Nejde tedy o to, co máme, ale jak s tím, co máme, naložíme. Vždy existuje možnost volby, i když není aktuálně rozpoznána. Abychom změnili chování, musíme porozumět jeho cíli a účelu.

Děti k tomu, aby volily smysluplně, potřebují pomoc okolí. Potřebují člověka, který jim bude dávat podněty, ukazovat jak naplňovat potřeby a jak být prospěšný i dalším lidem. Nejde jenom o chování, ale jde zejména o volbu „dobrého“ cíle. Některé cíle, které si v životě volíme, i když jsou naplňované konstruktivním chováním, jsou v dlouhodobé perspektivě neudržitelné a neumožní nám zažít pocit sounáležitosti, jako v následujícím případě.

Dan se narodil jako první dítě do rodiny. Když do rodiny přibyl jeho mladší sourozenec, řekl si, že nikdy nikomu nedovolí, aby jej předběhl. Jeho životním cílem a hnacím motorem se stala potřeba být nejlepší a první. Danovi se jeho cíl dařilo naplňovat a v životě zažíval úspěch. V dospělosti začal cítit nespokojenost, které nerozuměl. Zdrojem jeho nespojenosti byla skutečnost, že sice byl v životě v mnohém nejlepší, ale zažíval samotu. Ve vztazích hodně přispíval, staral se a pečoval, ale druhým neumožňoval, aby ve vztahu s ním mohli být také aktivní a spolupodílet se. Proto se od něj odvraceli. Každá volba v něčem přináší užitek a něco umožňuje. V Danově případě to byl pocit výjimečnosti a úspěchu. Zároveň ale přicházel o blízkost ve vztazích.

I děti volbou chování vždy něco získávají a něco jim to znemožňuje. Abychom porozuměli logice volby, ptejme se, k čemu je dítěti chování užitečné. Ve chvíli, kdy se nám podaří zahlédnout užitek chování, můžeme dětem nabízet konstruktivní způsoby, jak jinak získat to, o co usilují problémovým chováním.

SUBJEKTIVNÍ PŘESVĚDČENÍ A PRIVÁTNÍ LOGIKA

Prvním sociálním prostředím, do kterého přicházíme, je rodina. Dalším významným prostorem pro učení a získávání zkušeností s dalšími dospělými a vrstevníky se stává škola. Rodina a škola jsou pro děti místy, kde se díky interakcím s druhými lidmi učí, jak náležet do skupiny. Vytvářejí si subjektivní přesvědčení, o sobě, o druhých lidech a o tom, jaký je svět. Učí se dávat svému životu smysl a význam, což jim umožňuje organizovat získávané zkušenosti a porozumět obrazu světa, který k nim přichází. Díky raným interakcím si vytvářejí jedinečné schéma (životní styl), podle kterého se orientují a jednají. Rodiče i učitelé svým postojem a chováním k dětem významně ovlivňují nejen jejich aktuální chování, ale i to, co se naučí a budou uplatňovat v dalším životě.

Když děti od dospělých slyší: „**Takhle to přece nemůžeš dělat. Jestli se nezlepšíš, nebudeš mít žádné kamarády. Když jsi tu nebyl, byl tu klid. Dělej si, co chceš! Nám už je to jedno!**“ V interakci s druhými lidmi zažívají tlak, nepřijetí, odmítání, nebo rezignaci. Učí se, že jsou neschopné, zlé, nedokonalé, k ničemu, nemilované, na obtíž. Druhé lidi percipují jako ty lepší, ty, kteří rozhodují, mají moc, nerozumí jim, nebo jsou slabí. Svět je v jejich očích nespravedlivý, náročný, nesrozumitelný, nejistý. Aby si v takovém světě udržely svoje místo, musí bojovat, dát všem co proto, být ostražitě a nedávat najevo svou slabost. Zkouší nejrůznější cesty, jak získat, co potřebují – pocit sounáležitosti. Ani boj, ani ostražitost jim však pocit sounáležitosti nezajistí, protože takové chování vede jen k dalším odmítavým reakcím. Je to pohyb v bludném kruhu. Cestu z něho mají v rukou dospělí. Ti mohou na děti reagovat způsobem, který jim umožní zažít sebe sama i druhé jinak než doposud a dát jim návod, co udělat pro to, aby zažívaly sounáležitost.

CHYBNÉ CÍLE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Děti si vytvářejí mylnou představu o tom, jak si zajistit svoje místo v rodině, ve škole, nebo vrstevnické skupině. Tato představa ovlivňuje cíle chování, které si pro interakci s druhými lidmi volí. Mluvíme o chybných náhradních cílech problémového chování (Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982). Náhradními cíli je nazýváme proto, že dětem přinesou krátkodobý zisk. Na chvíli získají pozornost a zájem druhých, zažijí pocit vlastní síly, nebo důležitosti, ale ve finále to, o co možná nevědomě usilovaly, nepřijde. Místo toho zažijí znovu nezáměr, neúspěch, ponížení nebo odmítnutí, proto o nich mluvíme jako o chybných.

Se svolením našeho kolegy prezentujeme úsek jeho práce s 13letým klientem, říkejme mu třeba Robert. V kazuistice zřetelně vystupuje princip dynamiky problémového chování, kterou máme možnost vidět perspektivou dospívajícího chlapce:

Robert při terapeutické práci popisoval situaci, kterou zažil ve škole: „Sedím ve třídě a chystám se na hodinu. Víím, že budeme mít pana učitele XX, hlavně ať nemá žádné kecy, že zas něco nemám. V hodině učitel píše na tabuli příklad a má tam chybu. Kamarádka se přihlásí, na chybu upozorní a on jí dá jedničku. O dvě hodiny později s ním máme fyziku a zase má na tabuli chybu. Přihlásím se a na chybu upozorním. Chci po něm taky jedničku. Říká, že na to, abych dostal jedničku, toho musím předvést víc. Je po vyučování. Jsem v chovatelském kroužku jako první. Učitel a ostatní za chvíli přijdou. Otvírám klece s křečkama a vypouštím je na zem. Dávám pozor, ať se jim nic nestane. Když učitel přijde, tak se zlobí a zjišťuje, kdo to udělal. Ihned obviňuje mě. Usmívám se a nehádám se s ním. Křičí na mě, ať odejdu a už tam nikdy nechodím. Odcházím.“

Důležité je, jak Robert celou situaci prožíval. Popisuje, že se u něj vystřídal celá škála emocí. Přípravu na hodinu provází napětí, čeká ho setkání s člověkem, který ho nemá rád a je na něj zasedlý. Překvapení přichází ve chvíli, kdy učitel udělá chybu. Závist, když spolužačka získá dobrou známku. Ve chvíli, kdy se mu podaří také chybu uvidět a upozorní na ni, zažívá radost, nadšení a hrdost. Těší se, že bude také oceněn. Místo toho zažívá lítost, vztek a ponížení. Druhé dějství příběhu provází radost a odhodlání. Robert reflektuje: když vypouštím křečky, jsem opatrný. Vyústění situace je něco, co očekává a prožívá zadostiučinění: „... pomsta je dokončena.“ Slova „už sem nikdy nechod“ vnímá s lhostejností. Když Robert dostal možnost převyprávět příběh tak, jak by si přál, aby proběhl, přemýšlel jen chvíli: „Sedím ve třídě, mám nachystané věci. Přijde paní učitelka. Pochválí mě za nachystané věci. Napíše na tabuli těžký příklad a zeptá se, kdo zná výsledek. Nikdo neví, přihlásím se jen já a odpovím správně. Dostanu velkou jedničku. Běžím domů, kde to vyprávím. Děda je na mě pyšný. Prožívám radost a hrdost.“

Kdyby příběh vyprávěl pan učitel, pravděpodobně bychom slyšeli jiný příběh. Příběh o klukovi, který je vnímán jako bezohledný, vulgární, agresivní a drzý a proto je k němu potřeba přistupovat obezřetně a dávat mu najevo, že se musí hodně snažit, aby mu dospělí zase mohli začít věřit. Můžeme mít i různé fantazie o tom, jak učitel vzhledem k Robertově pověsti interpretoval jeho snahu zažít ve třídě sounáležitost. Možná ani neměl možnost ze

své perspektivy Robertovu snahu zahlédnout. Pohled učitele může přiblížit snad jen zápis v žákovské knížce: „Robert byl dnes vyloučen z chovatelského kroužku ve škole z důvodu nevhodného a nebezpečného chování. V době krátké nepřítomnosti pedagoga vypustil v učebně na zem z klecí všechny křečky. Měl z toho radost, když je musel pedagog spolu s ostatními dětmi chytat. On sám odmítl napravit, co způsobil.“

Robert je kluk, který touží po úspěchu, ocenění a uznání. Místo toho opakovaně zažívá odmítnutí a ponížení. Robertovo subjektivní přesvědčení a privátní logika se dají vyjádřit následovně: „Já se snažím a druzí mě odmítají. Svět je nespravedlivý, a tak se musím bránit a sjednat si spravedlnost, abych získal respekt a uznání.“ Robertovo chování je vedeno logikou – čím míň sounáležitosti zažívám, tím razantněji musím o svoje místo bojovat. Rudolf Dreikurs s dětmi podobnými Robertovi pracoval a na základě své zkušenosti popsal dynamiku problémového chování dětí skrze čtyři náhradní, chybné cíle chování – získání pozornosti, boj o moc, pomstu a vyhnutí se neúspěchu. V následujícím textu cíle problémového chování budeme prezentovat společně s přesvědčeními, kterými jsou děti vybírající si určitý cíl chování vedeny.

POZORNOST: „KDYŽ MI CHYBÍ ZÁJEM DRUHÝCH A NECÍTÍM SE SOUČÁSTÍ VZTAHŮ, PAK JE NUTNÉ SI POZORNOST ZAJISTIT JAKÝMKOLI ZPŮSOBEM.“

Děti mylně věří, že budou mít svoje místo ve společenství, když jim druzí budou věnovat speciální pozornost nebo péči. Prostředků, jak pozornost získat, je nepřeberně a děti v této disciplíně dosahují opravdového mistrovství. Mohou být velmi aktivní – skáčou do řeči, vykřikují v hodině, pošťuchují spolužáky. Pozornost však dost dobře získávají i pomalostí, všechno jim trvá dvojnásob času než ostatním, nebo i předstíranou neschopností. Větou: „Já to neumím“, si zaručeně přitáhnou dospělého na celé minuty. Dospělí se v interakci s takovými dětmi cítí podráždění, potřebují chování zastavit a tak usměrňují, napomínají, nebo pomáhají. Dětem se tak dostává potvrzení, že jejich způsob chování je funkční. Problémovým chováním si říkají o pozornost a dostávají ji. Chování se jim vyplácí a je posilováno. Snaha dospělých chování zastavit paradoxně vede k jeho zhoršení.

Po nějakém čase se už děti nemusí ani speciálně snažit a pozornost mají ještě dříve, než se začnou problémově chovat. Byli jsme svědky situace, kdy vychovatel odváděl děti na oběd. Když se děti se řadily na chodbě, říká: „Péto, ne abys cestou pokřikoval a rušil tak děti, které mají ještě výuku.“

Děti si pozornost mohou získat i zdánlivě konstruktivními způsoby. Věří, že budou patřit, když budou výkonné, vždy první, nejlepší. Někteří učitelé namítají, že to je přeci žádoucí chování – děti se snaží, učí se, mají výsledky. Tyto děti často nemají uspokojivé vztahy se svými vrstevníky. Problematické také je, že se děti tímto způsobem učí stavět svoji sebehodnotu na uznání ostatních a na soupeření. Svůj život pak mohou prožít s přesvědčením, že musí dělat, co po nich druzí chtějí, vyhovět jejich očekáváním a požadavkům. V životě zažívají nespokojenost, tlak a frustraci.

BOJ O MOC: „CÍTÍM SE NESCHOPNÝ, A TAK POTŘEBUJI UKÁZAT SVOJI SÍLU A DÁT NAJEVO, KDO JE TADY PÁNEM.“

Zážitek úspěchu je klíčový pro motivaci. Ve škole se za úspěch považují dobré známky. Neúspěšní žáci hledají jiné prostředky, jak zažít svých „pět minut slávy“. Boj s učitelem je sázka na jistotu, protože ve chvíli, kdy učitel přijme výzvu k boji, má reálně jen málo prostředků, jak zvítězit. Zejména proto, že i situace, kdy z boje odchází žák jako ten poražený, je ve skutečnosti pro učitele prohrou. Příkladem může být následující situace.

Aleš je považován za problémového žáka. Zanedbává přípravu do školy, vymlouvá se a odmlouvá. Na otázku, proč nevypracoval zadaný domácí úkol, odpovídá: „Nechci to dělat a vy mě k tomu nikdy nedonutíte.“ Následuje reakce pana učitele: „Takhle se ke mně chovat nebudeš! Když neplníš domácí úkoly, zavolám si do školy rodiče a uvidíš, jestli tě donutím nebo ne!“ Aleš už jen procedí mezi zuby: „Stejně nepřijdou, protože si o Vás myslí, že neumíte učit a tak se s Vámi nemají o čem bavit.“

Cílem Alešova chování je boj o moc, ukazuje svoji sílu. Učitel, který pravděpodobně myslí na to, jak tuto situaci udržet pod kontrolou si v duchu říká: „Takhle to nemůžu nechat. Když Aleš ze situace vyjde jako vítěz, i ostatní žáci si budou myslet, že budu tolerovat neplnění domácích úkolů.“ Má vztek, strach ze ztráty autority, možná zažívá bezmoc. Snaží se za každou cenu upevnit svoji pozici a vyhrožuje. Přijímá výzvu k boji a reaguje na žáka komplementárně – tedy bojem. Cílem Alešova chování byl boj a reakce učitele potvrdila jeho „efektivitu“. Co je užitečné, v tom bude Aleš s jistotou pokračovat.

Pro učitele je náročné ustát, když žák odmítá spolupracovat a vzdoruje. Situace jsou emočně vypjaté a učitel se v nich s žáky dostává do konfliktu. Emoce v boji o moc mají větší intenzitu než při dříve zmiňovaném cíli – pozornosti. Nepřijmout výzvu k boji si žádá osobnostní zralost, nadhled a vnitřní jistotu.

POMSTA: „KDYŽ SE NEMÁM DOBŘE JÁ, UDĚLÁM VŠE PROTO, ABY I OSTATNÍ TRPĚLI.“

Děti, které v životě zažívají pocit, že se k nim druzí nechovají fér, ignorují jejich pocity a ubližují jim, mají tendenci svému okolí oplácet “stejnou mincí”. Děti dobře ví, jaké hodnoty jsou pro druhé důležité a jakým způsobem je ohrozit nebo znehodnotit. Dítě může chování obrátit i proti sobě samému, protože předpokládá, že tím ostatní potrestá. Jako příklad lze uvést zneužívání návykových látek, předčasné těhotenství, sebepoškozování nebo sebevraždy. Jedná se o závažné situace, jejichž řešení vyžaduje součinnost rodiny a zapojení týmu profesionálů. Pracovala jsem s klientkou, kterou její otec nekompromisně nutil k vrcholovému sportu, aniž by bral v potaz její potřeby. Bylo toho opravdu hodně, co musela udělat, aby otec pochopil, jak těžko jí je. Její cesta vedla přes záměrné selhávání ve škole, opakované těžké opilosti, pokus o sebevraždu až do stadia, kdy se nechala pohlavně zneužít starším mužem. Svůj příběh pak komentovala: „Nic z toho, co jsem udělala, nezabralo, ale tohle poslední, to jsem věděla, že tátu srazí na kolena.“

Pomstu zažívají i učitelé. Nepříjemnou zkušenost učinil pan učitel, kterému studentka bez omluvy po termínu přinesla seminární práci. Nazlobený práci přijmul. Vzal červenou tužku a celou práci poškrtal. Studentce ji vrátil se slovy: pozdě a ještě úplně špatně. Když následující hodinu přišel do třídy, následovala odplata. Všichni studenti stáli otočení zády a nekomunikovali. Nepodařilo se mu je získat. Nezbylo mu než ze třídy odejít.

V obou uvedených příkladech se dospělí dostávají do mezní situace, kdy je narušený vztah mezi nimi a dětmi. Na úrovni emocí zažívají zklamání, chování dětí je zraňuje, ponižuje. Někdy mohou pocítit i nenávist. Tyto emoce přirozeně vyvolávají potřebu bránit se, trestat nebo chování oplácet, což vztah s dítětem ještě více narušuje. Práce s dětmi, které směřují k pomstě, je velmi obtížná a často dlouhodobá. Potřebujeme cílit k obnově vztahu a důvěry dítěte. K tomu potřebujeme získat odstup a vědomě se vyhýbat reakcím, které vztah s dítětem narušují. Pomůže, když se na chování dětí podíváme jako na jejich potřebu zažít vlastní důležitost a mít vztah s druhými. Zranit můžeme jen ty, kterým na nás ještě nepřestalo záležet.

VYHNUTÍ SE NEÚSPĚCHU: „KDYŽ NEBUDU NEDĚLAT VŮBEC NIC, VYHNU SE DALŠÍMU ODMÍTNUTÍ A NEÚSPĚCHU.“

Neochota dítěte zapojovat se do činností vychází z přesvědčení, že by úspěchu stejně nedosáhlo a tak se snaží ostatní přesvědčit, aby od něho nic neočekávali. Dítě má pocit, že svůj boj o nalezení svého místa ve světě prohrálo, cítí se nehodnotné a nekompetentní.

Vymlouvá se, aby se vyhnulo činnosti, která by mohla vést k případnému dalšímu neúspěchu. Děti, jejichž cílem je vyhýbání se neúspěchu, mívají psychosomatické obtíže jako bolesti hlavy, bolesti břicha, poruchy spánku atp. Vyhýbání se neúspěchu je v mnoha případech spojeno se záškoláctvím. Děti se izolují od ostatních.

Prožívání dospělých v interakci s dětmi, které se vyhýbají neúspěchu, se kvalitativně liší od předchozích cílů. Nejsou podráždění, neprožívají vztek, frustraci, ani zranění nebo ponížení. Dítě mají tzv. v hlavě, přemýšlí, jak mu pomoci, ochránit ho nebo opečovat. Často přichází pochyby o vlastních profesionálních kompetencích a úvahy, zda by nebylo vhodné dítě předat do péče dalším odborníkům. Podobně svoje prožívání popisovala paní učitelka z prvního stupně základní školy, které do třídy přibyla holčička vyrůstající v rodině, kde se rodiče příliš nestarali ani nezajímali, jak děti prospívají. A tak v porovnání s ostatními třetáky neuměla moc číst, psát ani počítat. Zpočátku, když se mělo něco psát, neměla čím psát. Paní učitelka jí tužku půjčila, dokonce nakoupila několik per do zásoby. Postupně holčička neměla ani sešit a tak dostávala papíry, které nejprve přepisovala a pak jen vlepovala do sešitu, posléze to paní učitelka vzdala a přestala po ní chtít i to. Finále příběhu je v bodě, kdy paní učitelka holčičku se slovy Tak nás aspoň nevyrušuj, posadila do poslední lavice. Holčička do čtvrté třídy už nenastoupila, paní učitelka pak později dostala informaci, že byla umístěna do diagnostického ústavu. Otázkou je, co se v takové situaci dá dělat jinak. **Práce s dětmi, které ztratily odvahu a vyhýbají se neúspěchu, je náročná. Mimo jiné i proto, že děti svoji snahu vzdaly a jejich cílem je, aby to s nimi vzdali i dospělí.** Holčičce v tomto příběhu se to podařilo. Paní učitelka po množství pokusů ji zapojit a motivovat svoje úsilí vzdala.

Dreikursův model umožňuje uvidět dítě v interakčním poli spolu s dospělými, kteří komplementárními reakcemi dětem potvrzují jejich "mylné" vnímání světa – dítě chce pozornost a dospělý mu ji poskytuje, dítě chce bojovat a dospělý výzvu k boji přijímá, dítě věří, že lidé kolem něho nejsou fér a dospělý koriguje problémové chování tresty a izolací, dítě se nechce vystavovat riziku dalšího neúspěchu a dospělý ho přestane zapojovat atp. Reflexe chování umožňuje komplementaritu zahlédnout a vystoupit z ní. Když se dospělému podaří získat nadhled, uvidí skutečnou motivaci a potřebu dítěte a může svoji energii investovat do konstruktivních způsobů jejího naplnění. Je to cesta, která umožňuje děti motivovat ke spolupráci a sebezvoji.

Literatura:

H. L. Ansbacher, & R. R. Ansbacher (Eds.). (1956). The Individual Psychology of Alfred Adler: A Systematic Presentation in Selections from His Writings. New York, NY: Harper Torch Books.

Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1982). Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques. New York: Harper & Row.